

UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO

ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS

**PEDAGOGÍAS LÚDICAS PARA LA PAZ. UNA MIRADA A LAS PERCEPCIONES DE VIOLENCIA EN
NIÑAS Y NIÑOS DE CIUDAD BOLÍVAR**

JULIANA MEJÍA QUINTANA

MONOGRAFÍA DE GRADO – PROGRAMA DE SOCIOLOGÍA

DIRECTOR: PAULIUS YAMIN

2016

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I. PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS EN TORNO A LA VIOLENCIA.....	13
Aproximaciones a la violencia cotidiana	13
Influencia del entorno en los niños.....	16
El <i>Otro Generalizado</i>	30
CAPÍTULO II. PEDAGOGÍAS LÚDICAS	34
La pedagogía lúdica como herramienta.....	34
Las etapas del juego en relación con la interacción.....	45
La Cara.....	54
CAP. III APORTES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	60
Enfoque investigativo de la educación para la paz	60
Currículo lúdico de educación para la paz	64
Por una paz que no sea política	68
CONCLUSIONES	73
Bibliografía	76

Pedagogías lúdicas para la paz. Una mirada a las percepciones de violencia en niños y niñas de Ciudad Bolívar

INTRODUCCIÓN

Como resultado de un interés personal que me acompaña desde hace varios años, a partir del cual deseo comprender y cuestionar el origen de las violencias cotidianas, nace un interrogante frente a la efectividad que pueden tener las herramientas de educación *para la paz* en la desactivación de dichas violencias.

Una de mis metas principales con este trabajo es aportar, desde la sociología de lo cotidiano, al campo de la educación en el reconocimiento del otro como mecanismo de desarticulación de las violencias. Para lograr esto, la paz debe incorporar, además de la dimensión política -que es a la que mayor cuidado se le ha prestado en el actual momento político del país¹-, una dimensión individual². Para sustentar esta tesis, me serviré del marco teórico que se ha venido planteando la educación e investigación para la paz, así como un análisis crítico de estas posturas a partir del seguimiento que realicé a la aplicación de estas pedagogías con el programa de *Somos CaPAZes*³.

Con este objetivo en mente, indagué sobre la influencia del entorno en las concepciones sociales que se forma el sujeto (en este caso los niños) frente a distintas realidades y situaciones de su cotidianidad, los elementos que están presentes en sus formas de interacción más cotidianas, y hasta dónde herramientas como la educación con enfoque lúdico y social pueden o no modificar prácticas y percepciones en el individuo.

Centré mi interés en tres conceptos claves: violencia, educación, y paz. Cada uno de ellos será objeto de análisis en cada capítulo con el fin de problematizar cómo la educación para

¹ Con esto me refiero a que en la actualidad colombiana se habla de paz como un objetivo político a alcanzar mediante la negociación del gobierno y las FARC. Si bien desde la academia se están debatiendo también herramientas de educación para la paz y el post-conflicto, responden en su mayoría a los intereses que devienen de ese diálogo político que enmarca el contexto colombiano actual.

² Aquí me refiero a ver la paz como un valor individual de auto-respeto, auto-reconocimiento, que le permite al sujeto valorarse a sí mismo y ser capaz de reconocer los mismos valores en los demás; y a partir de ahí actuar en sociedad.

³ Esta fundación, en palabras de Ana María Muñoz su directora de educación, es: “Una organización sin ánimo de lucro que hace siete años ha estado trabajando con educación para la paz (...) hacemos talleres donde trabajamos con niñas, niños, jóvenes, padres de familia y docentes con talleres lúdicos para darles orientaciones para mejorar la convivencia (...). La organización originalmente trabajó con el programa de resolución de conflictos...” (Castaño, 2015), ahora articula este programa con otros de reconocimiento y derechos humanos en distintas localidades de Bogotá, y otras ciudades.

la paz puede ayudar o no a reducir las violencias cotidianas; para ello, es preciso analizar cuidadosamente cada concepto, en este caso, a partir de un contexto particular estudiado desde el voluntariado que realicé –entre abril y noviembre de 2015- en la fundación *Somos CaPAZes* que busca educar para la paz haciendo uso de pedagogías lúdicas.

Estar cerca de quienes serían parte de mi objeto de observación trae ciertas ventajas: según la postura de Stephen Tyler, un trabajo etnográfico debe transmitir “el habla y el acto, [ser] una evocación de la experiencia cotidiana, una realidad palpable que utiliza el lenguaje cotidiano para sugerir lo que es inefable, no a través de la abstracción, sino a través de lo concreto” (Tyler, 1986, pág. 136), de la vida cotidiana; donde la cercanía con los actores no implica una mirada acrítica de la realidad, sino que enriquece la experiencia de investigación. El enfoque etnográfico así entendido, “no describe conocimiento ni produce acción (...) evoca” (Tyler, 1986, pág. 123). No me deja, como investigadora, el poder total de la palabra y de la interpretación de la realidad; sino que le da al otro, al actor social, su lugar como parte constitutiva de la cotidianidad.

Es así que, compartir directamente con los niños me permitió tener acceso a todos los ejercicios que se desarrollaban desde las pedagogías lúdicas, conocer de primera mano los currículos, e incluso capacitarme como voluntaria para aplicarlos. Además de ello, para tener también una mirada más objetiva, recurrí a las fuentes teóricas en las que se sustenta la organización para la realización de sus currículos (en el caso de *Somos CaPAZes*), y procuraba ir a cada sesión con algunas preguntas que guiaran mi observación, más allá de las actividades organizadas para cada sesión.

A lo largo del texto presentaré las notas resultantes del trabajo de campo con el fin de acercar al lector a la experiencia del contexto y, al mismo tiempo, daré cuenta de las distintas teorías del interaccionismo simbólico y la etnometodología que fueron mis lentes de acercamiento al campo bajo el cual me enmarqué para la consecución de mi objetivo que en concreto es: indagar sobre las relaciones que se tejen en las dinámicas de interacción que se dan en el juego y la aplicación de pedagogías lúdicas. Esto a partir del análisis de las percepciones y prácticas que tienen los niños⁴ sobre la violencia.

Así empezó esta experiencia:

Me levanto un sábado a las seis de la mañana. Era la primera vez que iba a la localidad de Ciudad Bolívar, una localidad que en el imaginario común se asocia con la inseguridad y la pobreza. Lo primero que tenía que aclararme era cómo llegar. Algunos voluntarios de la Fundación ya habían ido y pusieron como punto de encuentro el Portal Tunal de Trasmilenio, específicamente en el paradero del alimentador de Arborizadora Alta.

⁴ Específicamente niños entre 8 y 13 años que viven en el barrio Potosí (Ciudad Bolívar).

El recorrido fue largo: diez minutos caminando de mi casa a la estación de trasmilenio, de ahí, un poco más de media hora hasta la estación el Tunal donde nos reunimos todos los voluntarios, un total de doce más dos fotógrafos (un argentino y una colombiana) que nos acompañarían para hacer una crónica del voluntariado en Colombia. Esperamos un tiempo el alimentador que nos llevaría hasta Arborizadora Alta. El recorrido hasta allá sería de otra media hora. El paisaje va cambiando, el bus sube hasta donde al parecer no hay más de la ciudad, se visualiza una amplia zona verde, sin construcción alguna, y justo al lado, grandes asentamientos de casas, y dos o tres colegios. Al llegar al paradero en el barrio Potosí (lugar donde desarrollaríamos todas las sesiones), bajamos del alimentador; caminamos otros cinco minutos hasta llegar a la fundación Pintando Caminos⁵ donde nos estarían esperando los niños.

El barrio Potosí es una muestra más de lo que se podía ver en el recorrido hasta allá: calles sin pavimentar, basura en las calles, sin uniformidad entre las construcciones, las viviendas sirven tanto de lugar de residencia como de trabajo (tiendas, restaurantes de barrio), etc., Ese primer sábado, llegamos a las nueve de la mañana, todo estaba muy solo, el parque sin niños, las calles sin gente. Al devolvernos esto cambiaba un poco.



“Parque sin niños”. Fotografía por: Juliana Mejía. Bogotá, 2015.

⁵ La Fundación *Pintando Caminos*, es el lugar que nos prestó la sede donde desarrollamos todas las sesiones de *Somos CaPAZes*; y facilitó el llamado de los niños y la garantía de su asistencia a las sesiones.



“Mujeres y niños”. Fotografía por Juliana Mejía. Bogotá, 2015.



“Mujer sola” Fotografía por Juliana Mejía. Bogotá, 2015.

Entre más viajes se hacen hacia el mismo lugar, el paisaje, el tiempo de recorrido y todo lo demás empieza a parecer más “familiar”, con algunas variaciones en los olores, o la cantidad de gente por recorrido. Sin embargo, no deja de asombrarme la extensión de Bogotá: sólo la localidad de Ciudad Bolívar es más grande que varias ciudades de la zona del país donde crecí (el “eje cafetero”).

El asombro es algo característico de la ruptura de lo cotidiano, para nosotros -los voluntarios-, los primeros viajes generaban ciertos cuestionamientos por una realidad que parece distante. Pero para los habitantes del barrio, esa es su cotidianidad, no hay un asombro al respecto, y esto (la naturalización de lo cotidiano) será muy importante a la hora de analizar las percepciones que existen frente a la violencia. Porque los habitantes del barrio no sienten ese asombro espontáneo frente a su contexto y ello impide que lo desnaturalicen fácilmente ya que el asombro es una de las actitudes que permite cuestionar aquello que damos por sentado.

Así, el hecho de que como voluntaria viera como “asombroso” -y en este caso como malo- el estado de las calles o la soledad de los parques, me permitía reflexionar al respecto, embarcarme en esta investigación sociológica y generar en los niños las mismas preguntas. Sin el asombro, el niño seguirá viendo como natural todo lo que lo rodea, incluso la violencia, y ese es el peligro que se quiere evitar.

El Voluntariado

El proceso de inducción de nuevos voluntarios para la organización *Somos CaPAZes* inició con dos sesiones de capacitación en las que se explicaba el modelo de resolución de conflictos con las estrategias (*lianas*) para evitar que el conflicto escale a violento, las distintas comunidades en las que trabaja la organización (Ciudad Bolívar, Bosque

Calderón, La perseverancia, entre otras), y los lineamientos con los que funcionan los programas y las herramientas lúdicas que se emplean con los niños, las cuales fueron ejemplificadas en actividades que realizamos entre todos los que teníamos la intención de unirnos al voluntariado.

El voluntariado constaba de sesiones de actividades que realizábamos con los niños los sábados cada 15 días, bajo el currículo de la fundación *Somos CaPAZes* que se divide en⁶:

- 1) Autoestima (reconocimiento de sí) e identificación de Deberes y Derechos.
- 2) Herramientas de resolución de conflictos.
- 3) Agenciamiento

En esta oportunidad, estuvimos trabajando el programa de autoestima y derechos humanos, y reforzando también el de resolución de conflictos. El primero está diseñado para trabajarlo con niños hasta los ocho años aproximadamente, el segundo entre 8 y 13 años, y el tercero de 13 años en adelante. Pero, al final, todos están articulados y en cada uno se refuerzan aspectos de los otros temas. De hecho -durante el periodo que trabajé- los distintos grupos de edad compartían el mismo currículo con ciertas adaptaciones en lo referente a las actividades.

En cuanto a los voluntarios, la mayoría éramos estudiantes universitarios –la mayoría de últimos semestres- de distintas carreras (comunicación social, ingeniería industrial, sociología, ingeniería mecánica, entre otras) y distintas universidades. En lo que respecta al grupo que acudíamos al barrio Potosí, más de la mitad ya estaba en proceso de grado, o ya se había graduado en el año anterior.

El Barrio

La elección de la localidad Ciudad Bolívar⁷ se sustenta en que, siendo una comunidad socio-económicamente vulnerable⁸, con zonas de invasión, problemas de deserción escolar, maltrato infantil e intrafamiliar, drogadicción, y pandillismo, y un constante ciclo de pobreza⁹; es una de las localidades que mayor número de fundaciones tiene. Pero, a pesar

⁶ Profundizaré más en el contenido de estos currículos, en el tercer capítulo.

⁷ Una de las veinte localidades de la ciudad de Bogotá, ubicada al sur de la ciudad, la tercera más extensa después de Sumpaz y Usme; con una población aproximada de 713.764 habitantes (Cultura, 2010).

⁸ “Una de las localidades más afectadas por los fenómenos asociados al aumento de la pobreza, como lo son el desempleo, la economía informal y el desplazamiento forzado” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004)

⁹ Al hablar de ciclo me refiero a que la pobreza económica no necesariamente va disminuyendo de generación en generación, sino que se mantiene dadas las características negativas del entorno (informalidad laboral y de vivienda, riesgos por deficiencia en saneamiento básico, mala oferta educativa).

de los múltiples programas que allí se llevan a cabo, de la mano de distintas fundaciones, y del gobierno mismo, Ciudad Bolívar sigue manteniendo altas tasas de violencia.

Esto para mí (la no-relación entre el número de fundación presentes y una disminución de las problemáticas sociales) representa un problema claro a investigar. Busqué acercarme a él desde el interior de un programa de intervención específico (el de *Somos CaPAZes*) con el fin de dar cuenta de las circunstancias en las que crecen los niños que asisten a este tipo de programas y ver cómo asumen estas propuestas, cómo entienden su cotidianidad, en qué medida la modifican, e indagar desde allí las posibles causas de que no se haya evidenciado un cambio de panorama significativo en esta localidad (al menos en lo referente a cifras de pobreza y de violencia) a pesar de los múltiples intentos de “intervención”¹⁰.

La población objeto

La población objeto que elegí para esta investigación se centró en niños y niñas entre los 8 y 13 años. La elección de trabajar con niños la basé en la hipótesis de que para lograr un cambio a largo plazo no es suficiente plantear programas de reparación al daño, sino además trabajar en la prevención de los mismos a partir de las nuevas generaciones. Teniendo en cuenta que, como pude corroborar a lo largo de la investigación, para transformar las prácticas (en este caso de violencia), es necesario primero transformar las percepciones y generar un sentido crítico frente a lo cotidiano; y ya que la infancia es el periodo de formación y afianzamiento de la socialización, es ésta la etapa ideal para generar este tipo de cambios.

Concibo los niños como agentes sociales (no como agentes pre-sociales) que tienen una comprensión y opinión propia y clara de su entorno y son capaces de tomar decisiones aun cuando se encuentran todavía en un proceso de formación.

A lo largo de la experiencia nos acompañaron alrededor de 60 niños. Cada sesión los dividíamos en tres grupos según su edad. La mayoría de ellos ya habían asistido el año anterior a las actividades con *Somos CaPAZes*, por lo cual conocían a algunas de las voluntarias y estaban familiarizados con la forma de trabajar del programa. Siempre nos recibían con muy buena disposición; a lo largo del trabajo, y a medida que íbamos tratando con ellos, pude corroborar que todos han vivido toda su vida en el barrio Potosí aun cuando muchas de sus familias son originarias de otras regiones del país.

¹⁰ Debo aclarar aquí que esta palabra la retiré o modifiqué en el resto del trabajo, ya que –aun cuando la escribía y usaba de un modo muy normalizado–, luego de una entrevista con la directora de la fundación *Pintando Caminos* (sobre la que hablaré más adelante), caí en cuenta, que esta palabra representa en sí misma un discurso que puede ser violento. En sus palabras: “tuve muchas objeciones con la palabra intervención, ustedes no están interviniendo nada, osea quite esa palabra, ¡por Dios! Intervenir es meterte en la mitad de dos personas y joder...” (Tamara, 2015).

El compartir el mismo barrio con sus compañeros durante toda su vida, era común escuchar que compartían relatos de vida, cuando hablaban de los lugares de juego que compartían, las situaciones que vivían día a día, las percepciones que tenían frente al colegio, etc.

Así mismo, todos estaban estudiando, pero sus edades no siempre correspondían a los grados que cursaban en el colegio, ya que hay altos índices de deserción y el nivel educativo no es muy bajo, lo que hace que en un mismo grado compartan niños de distintas edades.

Todos llegaban a tiempo a las sesiones con nosotros, algunos solos, algunos en compañía de sus padres, primos o hermanos. En su mayoría vivían con familias extensas: compartían vivienda con abuelos, tíos, y todos tenían al menos un hermano(a), no siempre de los mismos padres.

Además, todos pertenecían a la fundación *Pintando Caminos*. Esta fundación tiene presencia en el barrio hace 13 años y funciona ofreciendo programas de liderazgo, refuerzo académico, y talleres de oración y vida para padres de familia, jóvenes y niños. Esta fundación prestaba su sede a *Somos CaPAZes* para el desarrollo de las actividades en el marco de un programa más amplio en el que están los niños llamado *Píntela y se la coloreo* en el cual asisten a refuerzo escolar, recreación, y algunas otras actividades de formación espiritual. En los programas de refuerzo escolar, los mismos niños a medida que mejoraban en su estudio, ayudaban como monitores con sus otros compañeros, de hecho también me encontré con un caso donde un padre de familia que era analfabeto empezó a asistir a estos talleres, se fue formando y ahora ayuda como monitor a los niños.

Finalmente, los niños que asistieron a las sesiones con nosotros, fueron escogidos por *Pintando* por tener buenas calificaciones en el colegio y ser cumplidos con la asistencia a las sesiones programadas. Por esa razón, al inicio de cada sesión se llamaba lista de los niños, y adquirían un compromiso con nosotros, aun cuando fuera una actividad extracurricular para ellos.

El enfoque metodológico

Finalmente, el enfoque metodológico con el que trabajé estuvo inspirado en la etnometodología, herramienta que permite –en palabras de Alian Coulon- “comprender cómo perciben las personas, cómo describen y proponen juntos una definición de situación” (Coulon, 1998, pág. 22). Busca “poner al día los métodos empleados por los actores para “actualizar” [sus] reglas [de acción]” (Coulon, 1998, pág. 34). En este caso, el objetivo fue comprender las reglas subyacentes a las dinámicas de interacción que buscan facilitar el reconocimiento del otro –en el marco del juego y la educación para la paz- en relación con las percepciones y prácticas cotidianas en torno a la violencia de los niños y niñas.

La etnometodología, además, me permite estudiar las reglas que subyacen a los fenómenos sociales a partir de aspectos como el lenguaje, las acciones prácticas de los actores, la forma en que perciben y expresan su vida y cómo a través de sus prácticas construyen el orden social. Siguiendo a Harold Garfinkel, esta herramienta permite “aprender cómo las actividades concretas y ordinarias que realizan los miembros consisten en métodos para hacer analizables las acciones y las circunstancias prácticas” (Garfinkel, 2006, pág. 2). En otras palabras, la forma como un individuo explica su realidad es reflejo de cómo la vive y cómo reflexiona sobre su propia situación.

Esta herramienta constituyó el lente desde el cual me acerqué al trabajo de campo, ya que desde allí construí las guías de observación que me permitieron estar atenta a las prácticas, reglas y percepciones que se tejían entre los niños, en sus interacciones grupales (tanto en un sentido horizontal con sus compañeros, como en relación con nosotras y las demás personas de la fundación) y en su comportamiento individual.

Siendo así, durante el trabajo con los niños fue crucial estar atenta a las reflexiones que hacían sobre sus propias prácticas, los intereses que tenían para actuar, la justificaciones que daban a lo que hacían, y todo lo que me permitiera evidenciar las reglas que tienen interiorizadas, sin por ello caer en decir que dichas reglas nieguen o supediten la agencia de los individuos.

Siguiendo a Alfred Schütz, lo que esta herramienta metodológica permite es conocer el sentido común que se encuentra en las estructuras sociales, descubrir el hecho desde adentro, “el conocimiento y los procedimientos que los miembros de la sociedad usan para su construcción y trasmisión” (Garfinkel, 2006, pág. 92). Permite ver a través de los hechos cotidianos las reglas subyacentes a la interacción social, los acuerdos tácitos.

En concreto, y como derivado del enfoque etnometodológico, centré mi interés en ver qué reglas¹¹ estaban presentes en las interacciones entre los niños y niñas que asistían al programa, qué percepciones y concepciones de la violencia tenían, cuáles de éstas producto de su entorno (barrio, familia, amigos, colegio, fundaciones), y si variaban o no a lo largo del trabajo con la organización.

Para alcanzar dichos objetivos, trabajé con herramientas cualitativas como: entrevistas semi-estructuradas¹², observación participante¹³, grupos focales¹⁴, y un análisis del

¹¹ Entendidas como las actitudes y supuestos que tenemos y que nos permite mantener las relaciones cara a cara: “son recursos interpretativos, flexibles, que los participantes (a menudo de manera tácita) “orientan” a fin de entender y reconocer un comportamiento significativo (o desviado). Además, las reglas no pueden ser maquinalmente seguidas, sin tener en cuenta su complejidad y especificidad. El seguimiento de reglas exige un “trabajo” de juicio contingente, incesante -lo que requiere prácticas determinadas-. Toda vez que una regla se aplica, está destinada a “otra primera vez” (Garfinkel 1967: 9)” (Firth, 2010, pág. 601)

¹² Un total de cuatro entrevistas a madres de familia y miembros de las dos fundaciones estudiadas.

contenido y desarrollo de los juegos y pedagogías que diseña la organización *Somos CaPAZes*.

Para ello, divido el trabajo en tres capítulos. En el primero trato el tema de la violencia cotidiana expresada en las percepciones y prácticas que tienen o narran los niños, niñas, padres de familia, o habitantes del barrio Potosí, con el fin de evaluar cuáles son los hechos que naturalizan y cuáles los que cuestionan, al tiempo que establezco la influencia que pueden tener los entornos de socialización en el desarrollo de los niños.

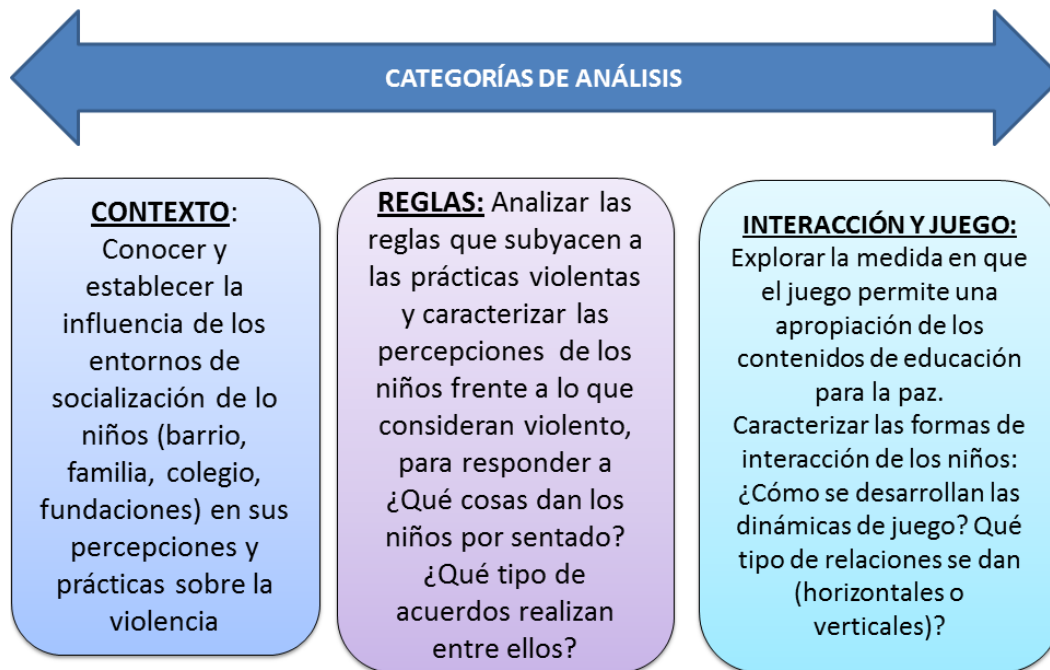
En el segundo abordo las diversas pedagogías lúdicas trabajadas, las formas como pueden ayudar a educar en el reconocimiento del otro, la imitación y cuestionamiento de roles, y las interacciones cara a cara. En el tercer capítulo desarrollo los componentes esenciales de la educación para la paz, a la luz de las conclusiones derivadas de los dos primeros capítulos.

En ese orden de ideas, cada capítulo constituye un paso necesario para responder a mi pregunta de investigación, ya que se harán evidentes las lógicas de socialización de la infancia, la forma como se dan las relaciones cara a cara entre los niños, la influencia que tienen otros actores (padres de familia, profesores, fundaciones) en la configuración de las percepciones y prácticas mediante las que interactúan los niños; todo esto para dar cuenta de la manera en que se construyen, ejercen, y modifican prácticas y percepciones en los niños.

Con esto en mente, guíé la observación a través de unas categorías de análisis. En el siguiente esquema presento dichas categorías y el objetivo propuesto para cada una de ellas:

¹³ Con los niños que asistían a las sesiones del programa (realizadas en la comunidad, los sábados cada 15 días). Debo agregar que conté con el aval de la organización *Somos CaPAZes* para la realización de las entrevistas y de la observación. Los nombres de los niños y niñas serán omitidos en las transcripciones.

¹⁴ Un total de tres grupos focales, al inicio, intermedio, y final del programa, con niños elegidos al azar, que participaron en la sesión del día en que se realizó el grupo focal.



A lo largo de las observaciones prestaba especial atención al lenguaje, prácticas y percepciones de los niños, como sub-categorías de análisis que me permitieran responder los objetivos de cada categoría general, así:

Lenguaje: Con el objetivo de dar cuenta de «las circunstancias que rodean a una palabra, a una situación» (Coulon, 1998, pág. 35). En ese sentido, se indagaran biografías, gestos, expresiones compartidas por los niños

Prácticas: Entendidas como los «métodos empleados por los individuos para dar sentido y, al mismo tiempo, realizar sus acciones de todos los días» (Coulon, 1998, pág. 32). El objetivo es evaluar la *reflexividad* de los niños frente a la violencia: «las actividades que presuponen y al mismo tiempo hacen observable la misma cosa» (Coulon, 1998, pág. 44).

Percepciones: Responder a ¿Cómo se mantiene *la cara* en un conflicto? ¿Qué expectativas tienen los niños frente a los otros en distintas situaciones: juegos, descansos? ¿Qué normas establecen? ¿Reconoce claramente una autoridad? ¿Qué actitudes se dan cuando se trabajan directamente temas de violencia? ¿Existe una correlación entre la violencia y los entornos en los que pasan más tiempo?

CAPÍTULO I. PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS EN TORNO A LA VIOLENCIA

En este capítulo caracterizaré las percepciones y prácticas que –frente a la violencia- tienen los niños y niñas que asistieron al programa de *Somos CaPAZes* en Ciudad Bolívar, al tiempo que muestro la relación e influencia que frente a ello tienen los entornos de socialización (familia, colegio, barrio, fundaciones) en los que trascurre el día a día de los niños. Este constituye el primer paso para dar respuesta a la pregunta de investigación en la medida en que deja sentadas las percepciones y prácticas que tienen los niños frente a la violencia, y –tal y como lo propone la etnometodología- da cuenta de las reglas implícitas en las interacciones de los sujetos, así como las formas en que describen su cotidianidad y cómo esto nos permite evaluar la influencia que en ellos tiene el contexto y la distancia que pueden tomar frente a él.

Empezaré por sentar las bases del tipo de violencia a la que hago referencia: la violencia *cotidiana*. Una vez hecho esto, pasaré a evaluar las formas en que los entornos de socialización influyen las creencias y comportamientos de los niños bajo las particularidades de la comunidad en la que viven. Y finalmente caracterizaré (bajo la figura de *el otro generalizado*, propia de los estudios interaccionistas) las formas de interacción a través de las cuales se relacionaban los niños en los distintos grupos con los que socializan.

Aproximaciones a la violencia cotidiana

Con cada acción realizada en nuestro diario vivir, llenamos de sentido la cotidianidad. Desnaturalizarla permite analizar su complejidad (por qué se da, qué permite cada acción, qué significados le damos nosotros y los demás). Y al hacerlo se revela lo ambivalente de la cotidianidad: por un lado, la rutina del día a día; y por otro, el valor y las percepciones personales que lo hacen único.

Así lo afirma Ben Highmore, para quien lo cotidiano “no es sólo aquello de lo que somos conscientes día a día, sino también todo lo que se nos escapa. (...) se ofrece como paradoja: lo ordinario y extraordinario, evidente y opaco, conocido y desconocido” (Highmore, 2002, pág. 16). En el rápido transcurrir de la actualidad, lo que damos por sentado como conocido se puede tornar en lo más descocido, posiblemente porque son cada vez más las cosas nuevas y menor el tiempo para asimilarlas; todo esto modifica lo “rutinario” del día a día y hace interesante la investigación de la vida cotidiana para transformarla y para poner en evidencia lo que pasa desapercibido por “normal”, pero que también es parte importante de cómo nos socializamos y cómo nos entendemos mutuamente.

En Colombia, por ejemplo -un país con una historia marcada por una violencia que se ha manifestado por medio de múltiples caras-, los colombianos hemos ido interiorizando algunos comportamientos que nos permitan salir ilesos de la violencia cotidiana (hurtos, amenazas, secuestros, etc.) sin necesariamente cuestionar los medios para ello (intolerancia, justicia por mano propia, etc.). Esta forma de actuar no está explícita todo el tiempo, sino

que se esconde tras un discurso de auto-protección que todos parecen tener muy claro, especialmente en ciudades más densas donde los lazos entre individuos son menos estables.

Sin embargo, a pesar de que en la cultura colombiana se han llegado a naturalizar distintas prácticas y justificaciones frente a la violencia¹⁵; esto no anula el autocontrol que podemos tener sobre nosotros mismos, y la posibilidad de generar mecanismos de educación que cuestionen esas justificaciones. Para ello es fundamental ponerlas en evidencia mediante la desnaturalización de lo cotidiano.

Para el caso concreto de esta investigación, me interesé por rastrear la violencia cotidiana tal y como la percibían los niños del barrio Potosí. La etnometodología invita a rastrear las motivaciones de las prácticas comunes entre los individuos, y los discursos que utilizan para dar cuenta de su realidad y para interactuar. Siguiendo esta metodología, pude evidenciar que para los niños –en este espacio particular- la violencia cotidiana no es sólo la que se trasmite en las noticias, no es la violencia que atemoriza día a día y en carne propia a los habitantes de las zonas rojas del país, no está directamente relacionada a la *búsqueda de la paz* como tan acostumbrados estamos a escuchar en ámbitos académicos, políticos y mediáticos; sino que es una violencia que tienen más cerca: en las relaciones con sus mismos compañeros de barrio, sus vecinos, sus padres o profesores. Eso se dejaba ver en las referencias que hacían a las peleas entre compañeros, las discusiones que tienen con sus padres, la violencia intrafamiliar, los entornos de violencia y comercio ilegal que invaden sus sitios de juego, la informalidad de su hábitat de vivienda, la baja calidad de los centros educativos, entre otras.

Al preguntarles directamente ¿Cuáles son las cosas que consideran violentas o que pasan de manera violenta en un día a día normal? Respondían: “asesinar, los atracos, maltrato familiar, el cosquilleo, el bullying, que le peguen a otra persona, el matoneo, las groserías”¹⁶

La violencia cotidiana toma lugar en todas esas formas de relaciones sociales concretas: enfrentamientos entre individuos que hacen uso de recursos de poder para obtener algo (autoridad, respeto, cosas materiales). Y pueden estar legitimadas bajo ciertos discursos. Además, son actos ejercidos generalmente de manera voluntaria lo que vincula a quien la ejecuta con una responsabilidad. Ejemplo de estas violencias son los comportamientos agresivos (golpes, ofensas verbales, intolerancia, bullying), la falta de auto-reconocimiento

¹⁵ Con esto me refiero a que son usuales las justificaciones para la violencia y la ilegalidad que son aceptadas en el contexto colombiano tales como “la defensa del honor, la venganza, el poder político o económico, el dominio territorial, los celos, la intolerancia, la ambición de cualquier tipo, etc.” (Mockus, Villa, & Murraín, 2012, pág. 34) Violencia que tiende a permanecer con mayor fuerza en contextos de “impunidad, deterioro del imperio de la ley, deterioro del tejido social y banalización de la violencia, entre otros factores” (Mockus, Villa, & Murraín, 2012, pág. 36), lo cual se evidencia, como bien ha mostrado Antanas Mockus, en una discrepancia ente las regulaciones que otorga la ley la moral y la cultura (Mockus, 2001)

¹⁶ Niños y niñas entre 8 y 15 años (Grupo focal 3). Realizado el 28/11/2015

(baja autoestima) y de reconocimiento hacia los demás, etc. Todo esto genera huellas en los sujetos y en cómo perciben y se comportan con los demás.

Es esto lo que hay que cuestionar para no perpetuar la indiferencia frente al otro y reproducir desde allí las violencias. Identificar y cuestionar esas violencias es el primer paso para diseñar las estrategias necesarias para influir sobre las percepciones y prácticas violentas.

Cada sujeto, como actor social, toma parte en definir las situaciones cotidianas, las instituciones que se crean, y lo hacemos durante todos los intercambios y experiencias con los demás; esto muestra –como afirma A. Coulon- que las personas “no tienen a priori un interés teórico para la constitución del mundo. Este mundo social es un mundo intersubjetivo, un mundo de rutinas en el que los actos de la vida cotidiana son realizados, en su mayoría, maquinalmente” (Coulon, 1998, pág. 14). Lo rutinario puede convertirse en un obstáculo para pensar lo cotidiano; pero en general no estamos entregados a la tarea de intentar desnaturalizar las situaciones cotidianas. De hecho sería muy difícil vivir cuestionando cada una de las acciones que diariamente hacemos y por las cuales nos entendemos con los demás. En el caso de los niños, vivir en un barrio donde la presencia de actos violentos se ha vuelto cotidiana, dificulta el cuestionamiento que ellos hacen a las actitudes violentas, pero no lo hace imposible, de hecho una de las tareas de la educación debe ser formar la autonomía para que el niño pueda ser crítico frente a su entorno.

Sin embargo, la cultura particular en la que nos desenvolvemos, es un significativo clave que hay que entender para poder ser críticos frente a la cotidianidad. Esto -desde un enfoque etnometodológico- se ha estudiado por ejemplo a partir de la *tesis cultural de la violencia escolar* según la cual “la violencia parece estar estrechamente ligada a la articulación de nuevas formaciones socioculturales en el contexto juvenil de las escuelas. Los sujetos de la violencia escolar, en el mismo hecho de violentarse, crean y recrean códigos y legalidades subterráneas y distintas, que difícilmente logran traducción en el registro educacional adulto” (Pérez Gallo, 2010). Esta tesis le da gran validez a la educación de la infancia como lugar privilegiado para cuestionar la forma como surgen las primeras justificaciones de la agresión, antes de que se interioricen en la vida adulta.

Pero la relación violencia-cultura no se restringe al ámbito escolar; la cultura refiere a todos los significados compartidos por los individuos en relación al contexto en el que se han socializado (familia, barrio, grupos de amigos) y de las que aprenden distintas formas de acción. Así, puede existir “un clima de agresividad en el espacio doméstico que se refleja en el plano comunitario y social; con lo cual se estaría reproduciendo el patrón cultural de aprobación de la violencia” (Romero Salazar, Rujano Roque, & Romero Sulbarán, 2009, pág. 262). Las conexiones que hace el niño sobre cómo actúan sus padres, sus profesores, sus amigos, y cómo debe actuar él en cada situación; son muestra de cómo sus entornos de

socialización aportan a la configuración de su comportamiento (positivo o negativo). Sobre esto profundizaré en el siguiente apartado.

Influencia del entorno en los niños

Desde los años 70, e incluso antes, distintas disciplinas han puesto su mirada en “el papel del espacio como un espejo y un componente de la cultura y la sociedad” (Murdoch, 2001, pág. 148). El entorno, centralizado en la familia, el barrio, colegio e instituciones en las que están los niños, tienen una gran importancia en la forma como el niño procesa lo que sucede y en cómo percibe y actúa en su cotidianidad.

Concretamente en Ciudad Bolívar es constante la violencia representada en homicidios y lesiones personales. Los niños en sus relatos hacían evidentes estos hechos. Por ejemplo, durante el ejercicio de *Cartografiar el barrio*¹⁷, les preguntábamos: ¿Dónde creen que hay más conflicto en el barrio? A lo que respondían, entre otras cosas:

“Acá como detrás de mi casa crece más, de ahí salen todos los ñeros” “por la parte alta de allá” “había alguien que se empezaba a meter droga y se pegaba él mismo con un cuchillo” “sí yo vi esa pelea y tenía que venir el ejército, porque él era juicioso, iba a la iglesia y todo, pero le empezaron a pasar droga y empezó a volverse loco y a maltratar a todos, y un policía le dijo a la mamá que lo iba a dejar muerto al frente de la casa” “y otra vez a una china la violaron y la mataron ahí detrás de mi casa, mi mamá escuchó tiros y abrió la ventana, y nosotros nos escondimos y llegó la policía, y todos salieron y empezaron ta y ta, y eso mataron a la mamá y todo, y un policía muerto también”¹⁸

Estos ejemplos son muestra de que, para ellos, la violencia no es algo lejano, son situaciones que pasan cerca a sus casas, en el parque donde juegan; hasta el punto que han establecido una categoría para referirse a los actores de violencia: en el ámbito individual están “los ñeros” como protagonistas de riñas, consumo de drogas, intimidación o amenazas a la comunidad; en el ámbito colectivo están las pandillas, y las barras bravas de los equipos de fútbol; en el ámbito político está la fuerza pública, un actor que expresa tanto protección como violencia: protección en los casos más concretos y verificables donde cumplen la función de brindar seguridad o castigar los actos delictivos, y violencia en los casos donde por negligencia o por particularidades del entorno no actúan, sino que dejan la justicia en manos de la comunidad, que pasa a ser un tercer actor, mediador, que puede ser tanto víctima como victimario (como apoyos de grupo o silencios cómplices).

Verse enfrentados a esa cotidianidad sin duda determina la percepción que tienen sobre la violencia; que puede irse modificando en las distintas etapas de su vida y puede diferenciarse también de personas que no son de la comunidad. Erving Goffman señala al respecto que las situaciones en sí mismas generan subjetividades, no hay sujetos constituidos por fuera de la interacción y aunque “los individuos llevan algo de lo que son y

¹⁷ Este ejercicio será explicado en detalle en el segundo capítulo.

¹⁸ Grupo focal 1. Sesión 16 de mayo de 2015. Relatos de tres de los niños que asistieron a esa sesión.

saben a cada uno de sus encuentros sociales, hay normas de etiqueta y referencia que guían esa importación (1981: 68, 63)” (Marrero-Guillamón, 2012, pág. 313).

Así mismo, desde la etnometodología se ha hecho evidente que “Los miembros de la sociedad utilizan expectativas de trasfondo como esquemas de interpretación. A través de su uso, las apariencias concretas le parecen, al miembro de la sociedad, reconocibles e inteligibles como apariencias de eventos familiares” (Garfinkel, 2006, pág.49), en otras palabras, la forma como el individuo se acerca a su realidad más cotidiana, la interpreta, actúa en ella, está mediada por aquello que puede reconocer como familiar; en entornos donde la violencia cotidiana es un evento que se vuelve familiar, entra a ser parte de los marcos de interpretación desde los que actúa el sujeto. Veamos cómo se aplica esto en el caso específico de las percepciones que hay entorno al barrio (Potosí).

Como voluntaria y como visitante (no habitante), la percepción que me llevaba del aspecto físico del barrio era la de calles siempre sucias, sin pavimentar, parques sin niños, incluso ratas muertas a pocas calles de llegar a la fundación. Los niños por su parte, en una de las pedagogías lúdicas que realizamos, debían responder entre todos algunas preguntas: 1) *¿Con qué palabra definirías tu barrio?* A lo que contestaban en principio con aspectos negativos: inseguridad, suciedad, etc; sólo hacia el final concretaron que AMISTAD era la palabra que definiría su barrio. 2) *¿Cómo hacer de mi barrio mi casa?* Coincidieron en que el barrio necesitaba más campañas de reciclaje, más seguridad; usamos esas inquietudes para que ellos mismos incentivaran una campaña de reciclaje y limpieza.



“Reciclemos 1” y “Reciclemos 2”. Fotografías por Juliana Mejía, Bogotá, 2015.



“Amistad”. Fotografía por Juliana Mejía, Bogotá, 2015.

Empoderarlos con soluciones que hagan frente a lo que ellos mismos evidencian como problemático les da herramientas para empezar a ser críticos frente a su cotidianidad. Aun así, en todas las actividades que realizamos a lo largo del programa la referencia al barrio fue negativa.

No obstante, estas percepciones diferían de aquellas dadas por otros actores como los padres de familia de la fundación. Miremos el caso de Marcela, madre de familia de una de las niñas que asistía al programa; Marcela lleva varios años viviendo en el barrio (desde que compró su casa propia) con su esposo y su hija, anteriormente vivía en otro barrio de Ciudad Bolívar con su familia, y dado que su estadía en Potosí está relacionada con un cambio de vida en su familia, las percepciones que se forma frente a él, son distintas a las expresadas por los niños. A continuación presento un aparte de la entrevista:

“¿Crees que Potosí es un buen lugar para el desarrollo de los niños?

(M) Claro que sí, yo pienso que donde estén, digamos no importa nada el lugar en donde estén ubicados, es cómo lo cambiemos. Y son creencias, los chicos pueden salir adelante donde quiera que estén, solo es de actitud y ponerle las ganas.

Y ¿Qué cosas ves de positivas y de negativas en el barrio?

(M) Pues, de positivas que gracias a Dios, tal vez no todos los papás, pero sí algunos han cambiado como ese chip que tenían y se dan cuenta que definitivamente la pobreza es un pensamiento, que no es cierto que uno tiene que ser pobre porque sí, eso es lo que nos han hecho creer. Y lo negativo es que la gente sigue pensando que es un lugar peligroso y que qué miedo, y que aquí hay que regalarnos las cosas.

¿Pero sí se presentan constantemente riñas o problemas de convivencia en el barrio o es más un imaginario?

(M) No, yo pienso que es más un imaginario. Yo que llevo viviendo mucho tiempo aquí gracias a Dios, y he vivido en muchos lugares... más pequeña vivía en el Lucero que es una parte también como miedosa, pero pienso que es como en todos los barrios, en todos los barrios hay problemas, pero no así como lo muestran en los noticieros que se murió, que lo mataron, que lo secuestraron... para nada, pienso que sí es más como una imagen falsa que tienen.

Aunque los niños a veces en las actividades sí nos han dicho cosas como: *no, es que a veces no podemos ir al parque porque fuman mucho, o a veces pelean mucho...*

(M) e... ps de verdad que no sé. Yo aquí en el día a día no he visto eso. De pronto si ya los chicos salen en la noche pues puede ser, igual el parque que les queda es uno chiquitico de aquí de la Bombonera, podría ser en la noche, en el día uno no logra ver eso, igual uno ve pasando siempre el cuartel

Y la relación con los vecinos ¿Es buena? ¿Se conocen entre ustedes, o es cada uno en su casa?

(M) No, yo sí siento que aquí tratan de conocerse todos, los papitos me quieren mucho, yo los quiero mucho a ellos, y tenemos como una muy buena relación, además si pasa algún problema uno aquí pues se cuenta... mire está pasando esto, qué podemos hacer, mire.. los niños... que miedo... cómo podemos hacer... No es que cada uno esté pensando solamente en ellos y en sus hijos, sino en todos.

(...) Y ¿Qué ves proyectado para tu hija en un futuro, quieren quedarse aquí, o han pensado en cambiar de barrio?

(M) No, la idea es poder seguir aquí y demostrar que definitivamente no importa el lugar en donde estemos, es las ganas de querer y poder seguir adelante y poderle ayudar a los demás.” (Torres, 2015).

Las referencias de Marcela hacia su barrio van muy de la mano con su noción de comunidad, no ofrece un relato sólo en primera persona, sino que trae a colación cómo los demás padres pueden compartir su visión del barrio, o la necesidad de cuidar entre todos de sus hijos. Pero al mismo tiempo establece una diferencia entre quienes se han apropiado positivamente del barrio y quienes “*siguen pensando que es un lugar peligroso*”. Al hacer esta diferenciación (entre quienes se apropian de un sentido de comunidad, y quienes reproducen los miedos al barrio) se evidencia la relevancia que le da a las percepciones (positivas o negativas) como hechos que tienen efectos en las relaciones mismas entre los vecinos, o en la forma como se vive el barrio.

Un aspecto del relato de Marcela que sustenta la diferencia de su forma de percibir el barrio con respecto a la de los niños, está en que ella ha interiorizado la capacidad de empoderamiento y cambio que tiene con respecto al entorno –cosa que para los niños no es tan clara-. Esto responde también al desarrollo mismo de los sujetos, siguiendo a Goffman, el sujeto es un conjunto de cosas diferentes, “cuya unión obedece, al menos en parte, a

nuestras creencias culturales en materia de identidad” (Goffman 1986). “La esencia del sujeto es su cambio permanente; un sujeto dinámico, sujeto a las múltiples interacciones de las que forma parte y a través de las cuales se forma” (Marrero-Guillamón, 2012, pág. 317).

Usualmente pensamos en cómo el entorno puede afectar al sujeto y sus procesos de socialización; pero la postura de Marcela muestra un cambio de paradigma que pasa de cómo el barrio influye a sus habitantes a cómo las personas pueden influir en el barrio. Sin embargo, esto es algo que debe concebirse como un ciclo: sólo la persona que es capaz de ser crítica y cambiar sus perspectivas puede cambiar el barrio, la que no, el barrio la cambia a ella. Para lograr *ser crítico de lo cotidiano* tienen gran influencia las actividades que se plantean ese objetivo concreto. Muestra de ello es que Marcela relata estas respuestas como un “después de” del proceso que hizo con la fundación *Pintando Caminos* a la que le atribuye un cambio en sus creencias respecto a lo que está en capacidad de hacer y resistir en aspectos muy concretos como la visión que se tiene frente a la pobreza y las formas de enfrentarla.

Cindy Johana, menor de 30 años, madre soltera de dos niñas pequeñas que también asistían a la fundación, quién también había pasado de vivir en otros lugares y ahora vive en Potosí y trabaja en la fundación, articula un poco ambas posturas. Por un lado, afirmaba -refiriéndose a las oportunidades que tiene o no en su entorno-: “siento que si no estuviera en este barrio pues haría cosas diferentes” (Johana, 2015); y por otro lado, compartía la postura de Marcela según la cual es el individuo quien ejerce un poder sobre su entorno y desde allí trasmite una cierta forma de actuar en él. Decía:

“yo creo que la educación se la da uno a sus hijos, y nosotros podríamos vivir en el barro más pupi de Bogotá o en el barrio más... no creo que este sea uno de los barrio más bajos, no creo... pero de todas maneras si pienso que independientemente de dónde uno se mueva, uno debe ser uno mismo, y los valores se enseñan en casa..., yo sé que digamos en el colegio la presión de los compañeros es mucha, y ahorita van a ir creciendo y van a entender más cosas, y van a escuchar más comentarios, y van a ver el muchacho parado en la esquina metiendo vicio, o no sé, cualquier tipo de estas cosas y es cómo uno los eduque, yo a mi hija le digo: ¿está bien lo que tú estás viendo? ¿está bien? ¿No le estás haciendo daño a nadie?, Mira lo que dices... Entonces ella sí lo tiene como muy claro, y respecto a la basura que se genera acá en el barrio sí es cultural (...) y sobre todo en estos barrios hay mucha ignorancia” (Johana, 2015)

Cindy, al hablar del barrio, trae a colación –como lo hacían los niños- diversos actores: primero, la familia, a la que relaciona con la responsabilidad de la educación y desde la cual ve –como Marcela- la herramienta que permitirá darle mayor importancia a la agencia del individuo y sus capacidades para el desarrollo personal y social, y no tanta importancia a los limitantes del entorno. Segundo, el colegio, lugar donde identifica los posibles quiebres que pueden sufrir los niños entre lo que se les dice y la realidad a la que se enfrentan; y por último la comunidad como tal, a la que le atribuye una cultura aún muy “*ignorante*”, hecho

que ve como limitante para lograr los cambios que necesita el barrio para su transformación. En ese sentido, ella acepta los limitantes que interpone el barrio para alcanzar ciertas metas, pero mantiene la tesis de que la agencia individual puede influir positivamente en el entorno.

Aun así, autores como Enrique Chaux muestran que quienes crecen en contextos violentos tienen más probabilidades de generar comportamientos agresivos que –si se desarrollan desde la infancia- tienden a permanecer en la vida adulta y replicar esa violencia en su entorno, generando así un ciclo de violencia difícil de intervenir (Chaux, 2015). En Potosí, los mismos padres de familia lo reconocen:

“aquí, desafortunadamente todavía hay mucha gente analfabeta, entonces también viene de eso, esa gente le enseña a sus hijos, sus hijos le enseñan a sus hijos... y es lo que se está creando. Hay niños que tienen la oportunidad digamos de *Pintando Caminos*, del comedor, de estar en cosas como en el colegio, que tienen la oportunidad de escuchar y de pronto de entender, pero hay muchos niños que no la tienen” (Johana, 2015)

Aparece aquí el elemento del analfabetismo y la poca conciencia cultural que se tiene frente a temas como la basura, la necesidad de prepararse académicamente, o las formas de percibir la pobreza. Esto genera que se asocien inconscientemente las personas analfabetas y las personas que no cuestionan ni desnaturalizan su entorno, con la violencia, el mal estado físico del barrio, o la obstaculización del cambio. Es una forma de asociar percepciones y prácticas: si no se identifican y cuestionan las percepciones frente al deber ser del barrio (limpio, educado, tolerante...), no habrá un cambio en las formas como se actúa en él. A esto se refiere en parte Chaux cuando habla del mantenimiento de los ciclos de violencia como consecuencia del no-cuestionamiento de las creencias que legitiman la agresión como la aceptación y celebración de riñas entre compañeros, del robo como medio de sustento familiar, premiar a quien es capaz de hacer trampa sin ser visto, entre otras.

La tesis de Chaux es que, si no se cuestionan estas creencias que legitiman la agresión, no será fácil mediar e interrumpir el ciclo de violencia (Chaux, 2015); para lo cual propone una serie de estrategias pedagógicas que impacten dichas creencias.

Siguiendo esta misma línea, el programa de *Somos CaPAZes* diseñó una serie de herramientas que tienen como finalidad ayudar a la solución de conflictos. Entre ellas están el trabajo del auto-estima, la enseñanza de los derechos de los niños, actividades que ayuden al empoderamiento de los niños, y herramientas pedagógicas como *las lianas*, una figura simbólica bajo la cual se les enseña a los niños que pueden sujetarse de diversas herramientas como el manejo de la ira, el no reaccionar en el momento del conflicto sino después, el no gritar etc., para lograr mantenerse más allá del límite en que un conflicto se torna violento.

La pregunta es ¿logran estas pedagogías influir en los niños cuando los contrastes con la realidad de su entorno son tan evidentes?, ¿por qué a pesar del alto número de fundaciones, la realidad de la localidad parece no cambiar de modo significativo?

Para responder estas preguntas, realicé unas entrevistas a directivas tanto de la fundación *Pintando Caminos* como de *Somos CaPAZes*. De *Pintando Caminos* hablé con Alexandra Tamara quien hace 14 años lidera la fundación y se encarga de la organización de todos los programas; ella, al llevar tanto tiempo viviendo con las familias el día a día del barrio, sin ser ella misma originariamente de allí, ha logrado identificar diversas problemáticas que ha evidenciado a lo largo de su trato directo con los niños y las familias; decía:

“La realidad es: Yo, Alexandra Tamara llevo 14 años trabajando en el sector donde me ves, no he conocido una sola fundación que trabaje. ¿Si me entiendes? Está la fulana y entonces hace un carnaval ahí al año. Para mí, desde mis creencias, desde mis propios pre-juicios, eso no es trabajar, es hacer un carnaval al año (...) si la intervención, para seguir con el lenguaje que tanto me molesta, la estamos haciendo desde el ocupemos al niño, y no trasformemos al niño, pues son intervenciones que nunca van a dar fruto (...) las organizaciones que van, van al asistencialismo (...) porque da plata. (...) por eso aparecen en el papel tantas, y parece que hubieran tantos, pero efectivamente lo que hace esta gente es: ocupa a los niños, y ocupar el niño pues es muy fácil, si yo voy cada ocho días y hago un programa, imaginemos, voy a ponerlo en otro contexto como para que quede más claro, si yo voy los fines de semana y hago sólo *Somos CaPAZes*, con esa comunidad, (...) ¿tú crees que con sólo *Somos CaPAZes* los niños lograrían un cambio verdaderamente significativo en sus vidas? [...]” (Tamara, 2015).

La hipótesis que subyace a la explicación dada por Alexandra es que sólo con la continuidad de un programa con objetivos claros y con presencia en el día a día de las personas que lo integran, es posible llegar a una transformación. Esta hipótesis invita por un lado, a cuestionar el asistencialismo como acto que refuerza y reproduce una visión de pobreza sin ánimo de cambio ni empoderamiento; y por otro, a considerar la importancia de la cotidianidad: plantea como una manera idónea de poner en evidencia las cosas que son dadas por naturales en una situación y comunidad concretas (por ejemplo, ver cuáles son las justificaciones de uso de violencia en Potosí), el vivir el día a día de la comunidad, para una vez evaluadas las percepciones lograr generar herramientas de transformación orientadas hacia las prácticas.

Por su parte, la visión que surge desde un programa como *Somos CaPAZes*, si bien parte también de la necesidad de superar la barrera del asistencialismo, se fundamenta en una visión más general del deber ser, y no tanto en un conocimiento directo del barrio en específico. Así se evidencia en parte de la entrevista hecha a Ana María Castaño quien es directora del área de educación de la organización y quien además de participar en el voluntariado, está encargada de diseñar el contenido de los currículos. En sus palabras:

“en gran parte son problemas del Estado que tiene esas políticas asistencialistas, de las mismas organizaciones que dicen que ayudar es dar y no empoderar al otro... yo creo que ese es el mayor problema, que no empoderas, sino que das para ayudar, y no estás ayudando, entonces muchas veces ese círculo de pobreza nunca se rompe, porque a la gente no le sirve salir de pobre, y porque la pobreza es mental, entonces “yo no soy capaz”, “yo no tengo”, “yo no puedo”, “a mí que me den porque yo no tengo y yo no puedo”, entonces es también problema de actitud frente a la situación que se vive. [...]” (Castaño, 2015)

Si bien, como puede comprobar en el acompañamiento que hice al programa, sí se cambia el paradigma asistencialista; *Somos CaPAZes* es un programa que no tiene presencia constante en la comunidad, sino que está por periodos de tiempo que si bien son amplios se restringen a espacios muy concretos. Esto pone en duda la posibilidad de lograr transformaciones importantes en la localidad en general, para lo cual es necesario, como mostraré en el tercer capítulo, articular a distintos actores de la comunidad en las pedagogías que se implementen.

Otra manera de enfrentar esta falencia es preparar un programa con enfoque directo en la *educación para la paz*, aspecto concreto en el que se enfoca *Somos CaPAZes*.

Tanto el discurso de *Pintando Caminos* como el de *Somos CaPAZes*, dan cuenta de cómo el cambio de una situación de vida particular no se puede dar sin una modificación consciente de las percepciones que se tienen frente a la pobreza, la violencia, la educación, etc. Sin embargo, para el caso de *Somos CaPAZes*, el poco tiempo que se logra trabajar con los niños (alrededor de dos horas cada quince días), dificulta la visualización de resultados concretos en la comunidad; pero sí causa en los niños un cuestionamiento de lo que es el conflicto y cómo reaccionar ante él.

Esta crítica se hacía explícita en una entrevista a Alexandra, responsable de *Pintando Caminos*, quien decía:

“Imagínate los que van y los ponen a jugar fútbol los miércoles, y venga y (...) el futbol para la paz, pero es que lo duro no es eso, lo duro es vive el día a día con ellos, vive el lunes, vive el martes, vive miércoles, vive el jueves, vive con sus papás; eso es realmente transformador, muy pocas organizaciones tienen un proyecto así de integral, entonces los niños van a jugar y a hacer tareas, pero si los niños no van no pasa nada. En *Pintando* si no vas pierdes tu cupo (...) y es que *Pintando* es su casa, en *Pintando* ellos son personas importantes, valiosas, sus papás tienen un lugar en *Pintando*, ¿ves? En cambio las organizaciones que van, van al asistencialismo” (Tamara, 2015)

El problema del enfoque asistencialista está en que no ataca las causas de la pobreza, ni brinda los elementos necesarios para empoderar al que recibe la ayuda. Además, “la forma más sutil de esta negación del otro es la de tratarlo paternalistamente de modo indebido, suplantando su autonomía. El ser considerados como puro medio tiene que ver, como se constata, tanto con violencias directas como con violencias estructurales” (Etxeberria,

2013, pág. 139). El discurso de Alexandra, adhiriéndose a ésta tesis, sugiere que una transformación real requiere de empoderar al otro, influir en la forma como percibe su cotidianidad para que siendo crítico al respecto la cuestione y –si así lo considera- la transforme. Entre otras cosas porque el asistencialismo disminuye la capacidad de agencia del individuo, transmite un mensaje de incapacidad. En el caso de los niños, no se trata de suponer que pueda hacer todo sólo, pero se lo debe educar para que se sienta autónomo y empoderado.

Los niños pueden tomar partido por una de las anteriores visiones dependiendo de la educación que reciben y en el contexto en que se socializan. Al hacerles explícito, por medio del programa, las formas como ellos podían ser agentes de cambio en el barrio, ellos lograban cuestionar su entorno como un lugar que necesita cambios (un ejemplo recurrente es el del aseo y reciclaje). Son críticos también ante algunas situaciones en sus casas (cuando se quejan de peleas con sus padres); pero una vez han logrado ese ejercicio crítico, no necesariamente tienen las herramientas para llevar esto a la práctica: mediar un conflicto, ayudar a mejorar el aspecto físico de su entorno, etc.

Ahora bien, consecuentemente con lo observado, y siguiendo la línea de la etnometodología que permite rastrear el origen social e ideológico de las prácticas intersubjetivas, pude concluir que las prácticas no se transforman correctamente sin transformar primero las percepciones, de ahí que el trabajo realizado desde la educación sea de gran importancia para formar agentes autónomos y críticos; pero cuando las percepciones desnaturalizadas quieren traducirse en acciones concretas, se pueden ver obstaculizadas por las particularidades del entorno.

En concreto, los niños se enfrentaban con este dilema: debían hacer elecciones entre, por un lado, aceptar y poner en práctica los parámetros que compartimos con ellos en el programa (resolución de conflicto, reconocimiento de derechos humanos); y por otro, llevar esto a cabo en una cotidianidad en que el conflicto está naturalizado, los derechos no son visibilizados, y sus referentes de acción (padres de familia, institución educativa) no siempre corresponden con la propuesta que les intentamos transmitir.

Ejemplo de ello fue el caso de uno de los niños que compartió con nosotros la historia de conflicto que vivía con sus padres; entre todos socializamos las herramientas diseñadas por el programa de *Somos CaPAZes* para la resolución de conflictos, y en la sesión siguiente el niño confesó haber sentido miedo de aplicar el modelo con sus padres; no obstante, otros niños en la misma situación le contaron los resultados positivos de la experiencia que tuvieron en sus casas al usarlo.

Estos hechos dan cuenta de cómo un programa como *Somos CaPAZes*, al no tener presencia directa y constante en la comunidad restringe su influencia más hacia las percepciones de los niños respecto a la convivencia, el conflicto o los derechos, que son los

puntos a los que se enfoca el programa (ejemplo de ello es que en el transcurso de las actividades que realizábamos con ellos, los niños eran capaces de tomar distancia de las situaciones de violencia intrafamiliar, bullying en el colegio, y riñas callejeras en los parques de su barrio. -Critican esa cotidianidad, lo cual no es fácil cuando es un hecho naturalizado-); pero el cambio no siempre se traslapa a todas las prácticas cotidianas del niño, debido al miedo que les genera el choque con los comportamientos generalizados de las demás personas.

Una manera de combatir esas dificultades es mediante el conocimiento más a fondo de la cotidianidad de los niños y sus familias. En ese sentido, *Pintando Caminos* logra traspasar mejor la frontera percepción-práctica, ya que acompaña el día a día de los sujetos mediante actividades distintas a las que frecuentan otros jóvenes de su entorno; ello les permite mejorar su rendimiento académico y adquirir hábitos de responsabilidad y respeto. Hecho que evidencian algunos padres de familia. Por ejemplo, Marcela afirmaba que:

“los chicos se ve que cambian, es muy bonito poder llegar y verles sus caras, la felicidad de los niños, salir a jugar con ellos, escucharlos, abrazarlos. (...) todos los días vienen te dicen te amo, no sé, son distintos, y en el refuerzo se ve que se esfuerzan, ya cuando llega *Somos CaPAZes*, y uno les dice: Bueno y usted qué, cómo hace, y ellos: *no, pues como ellos nos enseñan...* (...) ellos decían que lo hacían en su casa, que hablaban, ya no peleaban tanto, se les ve el cambio, de venir a los proyectos, porque también aquí hay formación para los papitos y ellos vienen” (Torres, 2015)

Si bien varios de los niños aplican las herramientas del programa en los hechos de su vida cotidiana (en sus casas, en su colegio); la posibilidad de cuestionar tanto sus prácticas, como sus actitudes y percepciones, no es una tarea fácil allí donde el entorno genera un choque directo en los niños.

El espacio cumple allí una función muy importante: el orden y la limpieza de un lugar como la fundación (bien decorada, con biblioteca, salones, y baños para los niños), y el trato que allí reciben, generan en ellos un sentido de pertenencia que se expresa en sus relatos (llamar a la fundación su casa, preocuparse por poder permanecer allí, mantener limpio el lugar). Estas actitudes contrastan con sus relatos frente a otros espacios como el colegio o el barrio en los cuales es difícil forjar un sentido de pertenencia ya que no les brinda las mismas condiciones, y esto genera en ellos constantes críticas frente al aspecto físico y la convivencia en dichos espacios aun cuando también los identifican como propios.

En esa media, el espacio físico y simbólico interfieren en las percepciones y comportamientos de los sujetos. Así, si los niños están en un espacio ordenado donde las reglas de comportamiento son explícitas, reconocidas, y donde se sanciona educativamente el no cumplimiento de estas; su comportamiento es mejor y sienten una pertenencia y respeto por el lugar. En cambio, si el espacio es sucio, no hay una figura de autoridad

reconocida, y no hay elementos que proporcionen un sentido de pertenencia por el lugar, las percepciones y actitudes no son las mismas. Un ejemplo es el parque de juegos, que al ser utilizado para acciones delictivas como el tráfico de drogas, y al no estar rodeado de un ambiente físico limpio y agradable, deja de ser reconocido por los niños como un espacio del que se puedan apropiarse, y es ignorado en su cotidianidad.

Erving Goffman se refiere al espacio como el *medio* que “proporciona el escenario y utilería para el flujo de acción humana que se desarrolla ante, dentro o sobre él” (Goffman, 1959, pág. 14) es el espacio en que la persona hace su *aparición en escena*, las condiciones de ese medio físico son determinantes para el tipo de papel que puede o no adoptar una persona en el momento de llevar a cabo su interacción; determina por ejemplo el tipo de roles que se ve obligado a enfrentar. Si el *medio* es violento, los sujetos se ven obligados a asumir ciertos roles para permanecer allí. Un ejemplo lo encontramos en las situaciones que llevan a los niños a enfrentarse con hechos conflictivos. Una de las niñas contaba: “mi papá le iba a pegar a mi mamá, y a mí me tocó meterme y darle una cachetada y decirle que si se metía con ella no respondía y no le pegó”¹⁹, otro aseguraba: “yo opino que la venganza sí es buena, porque el año pasado me hicieron bullying, entonces este año yo voy a hacer bullying”²⁰.

Estas reacciones agresivas responden a unas circunstancias muy particulares; durante todas las sesiones que compartí con ellos nunca vi actitudes violentas en los niños, y cuando en sus narraciones se mostraban el tipo de reacciones que cité anteriormente, nunca narraban actitudes de violencia iniciadas por ellos (por iniciativa propia), sino siempre como mecanismo de defensa (sea en sus casas, o paradójicamente frente a las autoridades, o acudiendo –como algo normal en la comunidad- a la justicia por mano propia al no encontrar respuesta efectiva de las autoridades).

Si bien los niños reconocen como violento o al menos como negativo el hecho de hacer justicia por mano propia, o de usar la violencia al interior de sus casas, tienen normalizado el hecho de que se acuda a la violencia para resolver los conflictos; esto se debe en parte a que la violencia es también cultural: como “un proceso de socialización que se da en el contexto de una cultura específica” (Romero Salazar, Rujano Roque, & Romero Sulbarán, 2009, pág. 267). Al respecto, Alexandra afirmaba:

“hay una cultura de la violencia, que ocurre en todos los escenarios; es decir, desde como ellos [los padres] tratan a sus hijos: malparidos, gonorreas, hijueputas, los sarandean, y ese lenguaje es real, osea no me lo estoy inventando, es un lenguaje REAL. Hasta la forma como entre ellos se comunican ¿no? Siempre están criticando al otro, están haciendo chisme, buscan pelea permanentemente entre ellas como mujeres, todo es violencia. Las conversaciones, la forma de relacionarse, todo es desde la violencia. No es como: *Hola*,

¹⁹ Relato de una niña en una de las sesiones de *Somos CaPAZes*

²⁰ Participación de uno de los niños en el grupo focal #3

buenos días, desde el amor, no. Es: *Huy, ya llegó esa vieja qué mamera*, y todo el tiempo están moviéndose desde esa energía, entonces claro, si tú me preguntas, el 99% del tiempo son relaciones de violencia, en general, no porque peguen o griten necesariamente, sino porque la actitud con la que me relaciono con el otro” (Tamara, 2015).

Este tipo de lenguaje y de violencia se mantiene y genera un ciclo violento al interior del barrio si no se interviene en las percepciones y prácticas de todos. Si mediamos esas creencias que legitiman la agresión, se puede intervenir el ciclo de violencia. El espacio es un escenario ideal para lograr este cambio. Otro escenario puntual es la educación, y para ello es que se plantean las estrategias que parten del juego y luego se replican en la vida cotidiana. Sin embargo, “debe haber alguien que les recuerde a los niños cómo usar esas herramientas de resolución de conflictos, de ahí la importancia de contar con el apoyo de los padres; no contar con el apoyo de los padres hace que sea más difícil el cambio” (Chaux, Velázquez, Melagarejo, Ramírez, 2007).

Si bien en el contexto de los niños la violencia representada en el maltrato intrafamiliar, las riñas callejeras, la ausencia de la fuerza pública y la justicia por mano propia, se viven como actos cotidianos que no todos cuestionan porque son tomados como cursos normales de acción; la educación orientada a mediar estos hechos, les permiten a los niños cuestionar aquello que parece encajar perfectamente en su cotidianidad. Así se evidencia en el relato de una de las madres de los niños:

“antes, nosotros no teníamos como el norte, entonces la niña la dejábamos donde mi hermana y nos íbamos a tomar todo el fin de semana, peleábamos, peleábamos, peleábamos, ese era nuestro día a día, el diario vivir, lo más normal. Ya llegamos a *Pintando* y comenzamos a venir a las oraciones, comenzamos a entender que esto no es por ahí, como: ¡no, cómo así!, ¡no, Dios!, entonces aquí decidimos comenzar (...) nos cambia la vida, para la familia fue súper porque además la familia también cambió, mis papás ya casi no toman, la familia es unida, nos queremos uno al otro (...). Nosotros éramos papitos que nos gustaba tomar bastante y llegamos a *Pintando* y comenzamos a conocer de Dios, comenzamos a transformarnos y hoy día nada que ver con el trago, aprendimos a respetarnos [...]” (Torres, 2015)

Teniendo en cuenta estos relatos, vemos que para lograr un cambio significativo en la comunidad, es pertinente influir sobre todos los frentes: el espacial, familiar, educativo, espiritual, y relacional. La pregunta es ¿Cómo lograr que las competencias enseñadas al interior de los programas aquí estudiados se traduzcan en las prácticas cotidianas y no se restrinjan al espacio de las instituciones? Un punto clave para ello será contribuir a desnaturalizar la cotidianidad.

En la búsqueda de este objetivo, ambas instituciones (el colegio, y las fundaciones) buscan educar al niño y mejorar su situación futura, pero tienen un alcance distinto no sólo por sus métodos, sino también por la percepción que los niños desarrollan frente a cada una de ellas, y la calidad de lo que se les ofrece. Hacia el colegio hay constantes críticas: “la

educación es muy mala, no tienen clase, en la semana tienen clase dos tres días, o están en paro, o no viene la profesora, o hay día cívico...” (Johana, 2015), mientras que hacia las fundaciones los comentarios siempre son positivos.

En últimas, las percepciones de los niños frente a la violencia cotidiana se corresponden con las situaciones que viven día a día, pero al mismo tiempo cuando -a través de pedagogías que dejan en evidencia esa cotidianidad- logran tomar una postura crítica frente a su entorno, se ven ante el dilema de cómo llevar a la práctica las nuevas percepciones que han interiorizado.

Esto es algo que se ha potencializado desde los estudios de etnometodología que propenden precisamente por poner evidencia el sentido común de la cotidianidad para así desnaturalizar las percepciones que se aceptan cotidianamente. A la base de esta intención está la tesis propuesta por Garfinkel, según la cual

“la comprensión común en realidad no consiste en las demostraciones de conocimiento compartido de la estructura social, sino que está conformada enteramente por el carácter impositivo de las acciones de acuerdo con las expectativas de la vida cotidiana como asunto moral. El conocimiento de sentido común de los hechos de la vida social, para los miembros de una sociedad, es el conocimiento institucionalizado del mundo real” (Garfinkel, 2006, pág. 66).

Aceptando que nos acercamos al mundo desde el sentido común, las formas de interpretación con que nos enfrentamos a la realidad dependen en gran medida del entorno en que nos formamos, así, si en el entorno se ha naturalizada la violencia será más difícil verla como un hecho que más que cotidiano, rompe con el sentido común de la interacción; es esa desnaturalización la finalidad que debe tener una pedagogía lúdica para la paz.

No obstante, las herramientas que se enseñan en un programa como el propuesto por *Somos CaPAZes* no siempre son suficientes para los niños, porque su capacidad de empoderamiento no es igual a la de los adultos, ya que no se conciben ellos mismos como posibles agentes de autoridad y cambio, y aunque sí usan las herramientas en sus casas o con sus compañeros (discutir en momentos de calma lo que les resulta conflictivo, aislarse cuando están en momentos de ira, cuidar el aseo en sus casas y barrio, etc.), cuando un conflicto escala, por ejemplo, hacia la violencia física, estas herramientas preventivas no son suficientes para que los niños las ejerzan solos y deben acudir a sus padres, profesores u otras autoridades. El problema está cuando el conflicto se presenta precisamente con estas figuras de autoridad; en esos escenarios, los niños quedan más vulnerables porque no tienen un apoyo fijo que les ayude a sobrellevar el conflicto, de ahí que la actitud de algunos niños sea de resignación. Por ejemplo, una de las niñas que asistía al programa, la mayor de entre las hermanas que asistían, comentaba con nostalgia que en su familia “no valía la pena hablar, nadie la iba a escuchar”, ella tenía claras las herramientas de diálogos y resolución

de conflictos, pero no encontraba en su familia un espacio para desarrollarlas. Es ese el mayor reto al que se enfrentan algunos de los niños.

Para los adultos, por el contrario, es más fácil hacer un uso efectivo de las herramientas de resolución de conflicto, empoderamiento, y liderazgo. Un ejemplo claro es el caso de Marcela, quien transformó su realidad a partir de ese cambio de percepción de no verse influenciada por el entorno, sino más bien, sentirse parte indispensable de cómo modificarlo. O el de Cindy, quien compartía también un cambio en su vida:

“Por una inestabilidad emocional y todo ese tema de ser inmaduro, y de no ser responsable, (...), yo me voy, dejo a mi hijita con mi mamá unos ocho o nueve meses (...). Hace cuatro años nace mi otra hijita, y mi mamá también la vinculó aquí a *Pintando*, entonces mi mamá era la que venía, las traía, y en Junio del año pasado, digamos que hubo un cambio en mi vida muy fuerte y yo dije ¡juepucha! hagamos las cosas bien, esto no, qué va a ser de mi vida más adelante, que va a pasar con la situación de mis hijas, y como todo el royo de la gente que está al lado mío, ¿qué va a pasar si yo sigo tomando malas decisiones?, ¿cómo los puede afectar a ellos? (...).

Hace un año digamos que mi vida ha cambiado del cielo a la tierra, total, yo llevaba una vida muy desordenada, y ahoritica digamos que sé que no es tarde, pero si lo hubiera hecho antes mi vida sería otra. Mis hijas han sido como el instrumentos para decir: bueno, ya que siga a delante, tienes que seguir, tiene que hacerlo, a veces pienso que una pelada de 24 años, a esta edad era para estar en muchas cosas diferentes, y yo tengo claro que no puedo, que yo tengo mis dos hijas, y que si yo quiero salir ¿con quién las dejo?, si voy a trabajar ¿con quién las dejo?, si no trabajo... si hago esto qué pasa (...) yo decía bueno, yo no quiero que mis hijas tengan la vida que yo he llevado hasta el momento, yo no quiero que mis hijas sufran humillaciones ni que les pase nada malo, pero ¿Qué estoy haciendo yo hasta ahoritica para que eso no pase más adelante?, porque ellas van a crecer y cualquier pela gato va a venir a decirles que son muy bonitas y que son lindas, y que las aman y las quieren, y van a continuar con la cadena, y es lo que yo no quiero.

Entendí que el ejemplo es la única educación que uno les da a los hijos, y yo cómo le exijo digamos a mis hijas: venga no haga tal cosa, venga no se vista así o venga no mire eso, si están viendo que pasa eso (...) pero a mí sí me gustaría que mucha gente conociera muchas historias de acá, no solamente la mía, porque yo digo que esas historias son las que hacen de pronto el cambio de chip en cada persona, y que se den cuenta que de pronto en el mundo que tú te mueves no necesitan digamos, no tienen necesidades económicas pero sí emocionales, y como de que sí agradecerle a la vida, y vean, tengo la oportunidad de... (...) Para que cada persona que lo escuche entienda que sí se puede cambiar.” (Johana, 2015).

En últimas, el entorno (caracterizado aquí por el barrio, la familia, el colegio y las fundaciones a las que asisten los niños) incide en la posibilidad o no de una buena preparación académica, en las condición de salud asociadas a la suciedad y contaminación del barrio, en cuáles son las historias recurrentes de sus compañeros, padres y vecinos, en cuanto a cómo se desarrolla la infancia y cuáles son sus experiencias de vida. Pero al

mismo tiempo, la asistencia a una fundación como *Pintando Caminos*, o a un programa como *Somos CaPAZes*, facilita en los niños el cuestionamiento de sus prácticas y de su entorno y de cómo ellos se pueden empoderarse de él.

El hecho de ampliar esta educación desde los niños hacia sus padres generaría mayores posibilidades de transformación en la comunidad debido a que, como vimos, la capacidad de acción de los adultos abarca más que la de los niños.

En ese sentido, el individuo y la sociedad se determinan mutuamente a través de las distintas formas de socialización. Esto es lo que George Herbert Mead denomina *el otro generalizado*. A continuación examino en qué consiste y cómo aporta u obstaculiza la formación de una comunidad solidaria.

El Otro Generalizado

El conocimiento que se forman los sujetos de su entorno y las formas de actuar en él, no es un conocimiento netamente privado, sino que se construye socialmente, y así como se dan justificaciones públicas a la violencia, se le pueden dar a la no violencia. Ese es el reto de las pedagogías lúdicas que se tratarán en el siguiente capítulo.

Este apartado mostrará –tal y como lo propone la etnometodología- cómo ese entorno del que di cuenta anteriormente determina en gran medida las formas como los individuos interactúan, los acuerdos tácitos que realizan entre ellos en los distintos momentos del día a día, y cómo todas estas generalidades son interiorizadas en el individuo en aras de poder ser parte de su comunidad.

Si bien cada individuo ve el mundo de una manera particular, la comunidad en la que cada uno está situado brinda elementos de interpretación compartidos que facilitan la interacción, y éstos son aprendidos en su mayoría en la infancia (cómo responder a un saludo, cómo reaccionar ante un conflicto, qué palabras usar al referirse a los demás, incluso ciertas modas y personalidades hacen parte de estas normas de interacción) en palabras de Garfinkel, “Los vistos, pero no percibidos, trasfondos de las actividades cotidianas son hechos perceptibles y descritos desde la perspectiva desde la cual la persona vive la vida que vive, tiene los niños que tiene, siente los sentimientos, piensa los pensamientos y entabla las relaciones que entabla” (Garfinkel, 2006, pág. 49).

Cuando el individuo ha interiorizado las reglas de su comunidad y basa en ellas su interacción, se constituye en lo que G.H. Mead denomina el *self*, un yo social que sólo existe al interior de un grupo y en relación con otros. En sus palabras, “todo *self* es un *self* social, pero está restringido al grupo cuyos roles asume, y nunca abandonará este *self* hasta que se encuentre a sí mismo entrando en la sociedad más amplia y manteniéndose en ella” (Mead, 1925). Se convierte todo en un juego de roles que nos vemos obligados a aprender, asumir, y reflejar ante el otro esperando siempre una respuesta con base en los gestos socialmente interiorizados en el proceso de socialización.

Así mismo, Erving Goffman afirma que

“Hay una relación entre individuos y roles. Pero la relación responde al sistema de interacciones –al *frame*- en el que el rol es desempeñado y el *self* del que lo desempeña es entrevistado (1974: 573-4) En otras palabras, es en la interacción donde tenemos que entender esa relación no determinada entre el individuo y el rol que desempeña (...) El sujeto se forma a partir de esa continua participación situacional” (Marrero-Guillamón, 2012, pág. 321).

No obstante, Goffman a diferencia de Mead le resta primacía al sujeto ya que no le deja una autonomía clara, sino que lo sitúa únicamente como resultado de los roles que va asumiendo es sus *escenas* cotidianas. Esta falta de autonomía en el sujeto será algo que cuestionaré en el último capítulo, no obstante el enfoque Goffniano es sumamente importante para entender cómo se desarrollan las relaciones cara a cara y cuál es la importancia de tener en cuenta las expectativas de los otros al momento de realizar nuestras acciones e interpretaciones en cada interacción social.

En toda interacción hay unas reglas implícitas y otras reglas explícitas. Para los niños, las reglas explícitas eran fuertemente reconocidas y seguidas: la puntualidad, el reconocimiento y agradecimiento hacia sus profesoras de *Pintando* o hacia nosotros; pero la obediencia a dichas reglas ya representa una regla implícita de comportamiento.

En el grupo, “los actos de los individuos sólo se completan por medio de los actos de otros individuos, pero (...) si hemos de co-operar provechosamente con otros, debemos introducir de alguna manera dentro de nosotros los actos en curso de ellos, para hacer que el acto común tenga efecto” (Mead, 1991, pág. 175). Actuamos pues socialmente, en coordinación con otros y teniendo en cuenta sus expectativas y posibles respuestas ante nuestras intervenciones.

Lo anterior influye directamente sobre la formación de la autonomía individual, ya que ninguna persona se concibe por fuera de la experiencia social y la autonomía no se forma bien si la estructura social en la que se apoya está mal fundamentada. De ahí que la implementación del primer currículo con *Somos CaPAZes* (el de autoestima), esté también anclado a pedagogías lúdicas grupales, porque aun cuando el niño puede concebirse como un ser autónomo, es también vulnerable dada la etapa de formación en la que se encuentra, así,

“Lo que tenemos es un ser en constante cambio subjetivo, con una personalidad moral en definición, edificada desde múltiples lugares. Un niño que busca construir su autoestima, que comienza a ser autónomo, que puede aprender a dialogar, a pensar críticamente y a ser creativo, pero también que sufre, que anhela, que está conectado con su propio deseo, con un mundo de significaciones propias y compartidas dadas a través del lenguaje que lo constituye” (Sánchez Vazquez, 2007, pág. 187).

Y frente a esta dinámica de autonomía y vulnerabilidad, el papel del entorno social que rodea al niño es fundamental para establecer cuáles son los referentes desde los que se cuestiona y actúa. En palabras de Mead, pensamos para actuar “de modo que esa acción siga siendo parte de un proceso social. El pensamiento se torna preparatorio de la acción social (...). La experiencia social misma es lo que determina la proporción de la persona que entra en comunicación” (Mead, 1991; pág. 173), solo así nuestros ejercicios reflexivos pueden ser diferentes cada vez y para cada escenario y oyentes específicos.

Cuando los niños identifican un problema en su barrio e incentivan una campaña para solucionarlo, están actuando ellos como comunidad al tiempo que interiorizan su entorno más amplio como otra parte constitutiva de su ser social, y esperan de él ciertas respuestas ante la intervención que planean. El individuo que interviene en este tipo de actos es al que Mead denomina *self*, que además de actuar socialmente, logra adoptar “las actitudes de los otros que están implicados en su conducta; y sólo a partir de allí se piensa a sí mismo (Mead, 1991, pág. 178). Ser capaces de dicho proceso es interiorizar el *otro generalizado*.

Aunque este no es un proceso enteramente consciente en los niños, sí refleja cómo la socialización parte de supuestos de respuesta de acción social por parte de la comunidad. En términos de Mead:

“El individuo humano es un *self*, sólo en la medida en que toma la actitud de otro hacia sí mismo. En la medida en que esta actitud es la de cierto número de otros, y en la medida en que él puede adoptar las actitudes organizadas de cierto número de otros que están cooperando en una actividad común, toma las actitudes del grupo hacia sí mismo, y, al tomar esa o esas actitudes, está definiendo el objeto del grupo, aquello que define y controla la respuesta” (Mead, 1991; pág. 183-184).

Dicha posibilidad de asumir las actitudes de todos aquellos que están implicados en nuestras acciones, proporciona cierto grado de control social, de expectativas y respuestas a la hora de socializar. La comunidad pone los límites de ese control social, pero los límites de la comunidad son muy variables. Para los niños podemos hablar de diversas comunidades (el colegio, las fundaciones, sus familias, o su barrio), cada una de ellas puede representar el *otro generalizado* ante el que los niños planean sus formas de interacción.

En ese sentido es que vemos que los comportamientos al interior de la fundación y con sus profesoras son unos, y en las calles del barrio, si bien pueden ser los mismos, también pueden variar dependiendo del grupo con el que estén interactuando. De ahí la necesidad de generar en ellos una autonomía, para que el *otro generalizado* que interioricen sea aquel que les permita actuar con base en reglas éticas de interacción, aun cuando las respuestas que encuentren de los otros no sean las mismas. Si logran esto estarían interviniendo en las formas de interacción de su comunidad más extensa (el barrio)²¹.

²¹ Es ese el objetivo de las pedagogías lúdicas que analizaré en el siguiente capítulo.

En conclusión las formas de socialización que se generan en un entorno determinado: barrio, familia, colegio, etc., influyen sobre las percepciones que el sujeto se forja frente a cómo responder ante los conflictos, cómo relacionarse con el otro, y qué herramientas tienen en cuenta al momento de la interacción. En el caso particular aquí estudiado, los niños tenían naturalizado el uso de la violencia como forma de resolver los conflictos cotidianos, pero en sus prácticas no ejercían la violencia como primera medida, esto en parte gracias a que reciben una formación alterna (en las fundaciones) a la socialización propia del barrio; formación que los ayuda a establecer distancia como actores aun cuando como espectadores se ven inmersos en estas lógicas de violencia.

Así mismo, la forma como describen su cotidianidad, permite evaluar la influencia que en ellos tiene el contexto, muestra la cercanía con la que viven la violencia y la postura que han tomado de aceptación silenciosa de esta. Una “aceptación” que responde también a que el bajo nivel académico de los colegios, la suciedad del barrio, o el imaginario que se tiene de la inseguridad del mismo, son aspectos que interfieren con la posibilidad de potenciar las capacidades de los niños para ser agentes de cambio.

Lo anterior tiene relación directa con el hecho de que la interacción se sustenta en las formas como interpretamos nuestro entorno, y esta interpretación no solo surge de un ejercicio individual, sino que se va construyendo con los otros, de ahí que cuando las personas en nuestro entorno responden de manera violenta ante las situaciones más cotidianas, las formas de interpretar ese entorno van a estar mediadas por esas actitudes, y es necesario desnaturalizar la cotidianidad para tomar distancia y ser capaces de crear una nueva forma de interpretación y acción en ese entorno específico. Todos los actores e instituciones que están presentes en el desarrollo social del niño, son pues importantes y tendrán gran influencia en las formas como ellos se acercan a su realidad, la interpretan, y actúan en ella. Ejemplo de ello lo encontramos en que agentes externos a las vivencias más cotidianas (en este caso, la presencia de *Somos CaPAZes*), pueden ayudar a desnaturalizar lo cotidiano, pero cuando esta desnaturalización se hace desde una figura que es más cercana para ellos (caso de *Pintando*), la imitación es más efectiva.

Desde la etnometodología, esto se sustenta, tal y como afirma Garfinkel en que “Como proceso y como logro, la racionalidad producida por las expresiones contextuales consiste en tareas prácticas sujetas a todas las exigencias de la conducta racionalmente situada” (Garfinkel, 2006, pág. 20).

En últimas, el individuo es capaz de conformarse como *selfs* en la medida en que interioriza la acción de la comunidad, y actúa en concordancia con ella. En la infancia, una de las maneras propias de incluir al niño en este proceso de socialización es mediante el juego, mediante pedagogías lúdicas que lo ayuden a ponerse en los zapatos de otros, y asumir las responsabilidades que de allí devienen. Esto será tratado en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II. PEDAGOGÍAS LÚDICAS

Este capítulo tiene como objetivo analizar en qué medida los métodos de enseñanza –que se dan desde la pedagogía lúdica- logran o no modificar las percepciones y las prácticas de violencia que tienen interiorizadas los niños desde sus entornos de socialización. Para ello empezaré por definir qué son las pedagogías lúdicas, tanto en general como con respecto a los objetivos de las sesiones llevadas a cabo en *Somos CaPAZes*.

En un segundo momento abordaré una pedagogía lúdica particular: el juego, para –siguiendo un enfoque etnometodológico- rastrear las reglas implícitas que se generan en las distintas etapas de su aplicación, y las formas como los niños acatan o no las reglas explícitas que se plantean, así como la influencia que tienen las actividades en cómo los niños reconocen su papel en el grupo social y la importancia de tener presente las posibles respuestas de los demás al momento de iniciar una acción. Ya que como bien afirman etnometodólogos como Shutz y Garfinkel, nuestras interacciones se sustentan –tal y como lo suponen los juegos- en suposiciones de las posibles acciones y reacciones de los demás. En sus palabras, “la otra persona asume que, tal como él asume de la otra persona, la otra persona asume de él, que una relación de indudable correspondencia es una relación sancionada entre la apariencia cierta de un objeto y el objeto intencionado que aparece de cierta manera” (Garfinkel, 2006, pág. 63).

Finalmente, analizaré un elemento más específico de estas formas de interacción referente a cómo se da la relación *cara a cara* de los niños, y qué hechos pueden llevar a romper el transcurrir de sus relaciones con los demás. Todo esto con el objetivo de evaluar el papel que pueden tener las pedagogías lúdicas en la desnaturalización de lo cotidiano, la formación de *el otro generalizado*, y la configuración del niño como sujeto social. Elementos que como mostré en el capítulo anterior, son esenciales para dar cuenta –tal y como lo exige mi pregunta de investigación- de cómo se configuran las percepciones y prácticas de los niños frente a hechos violentos, y cómo mitigarlas o prevenirlas.

La pedagogía lúdica como herramienta

La pedagogía lúdica es una experiencia que ayuda a imitar la vida cotidiana en aras de crear sistemas compartidos del mundo. Entre ellas se incluye la danza, el teatro, la experimentación científica. “Representan un juego, estimulan el desarrollo motriz y se convierten en acciones útiles para la enseñanza de otros conocimientos. En ellas intervienen sensaciones, percepciones, y el pensamiento” (López Chamorro, 2010, pág. 25). Es en sí misma una herramienta útil para trabajar el enfoque de la etnometodología ya que busca romper con las reglas explícitas de la interacción mediante interrupciones de lo cotidiano, no obstante en los niños estas interrupciones son parte misma de su cotidianidad ya que el asombro en ellos es algo muy espontáneo.

El objetivo de estas pedagogías es poner en evidencia aspectos de la cotidianidad de quienes participan en ella, para desnaturalizarlos a través de estas distintas formas de

expresión. Haciendo uso de ellas se potencia la imaginación como sustento de un desarrollo social posterior (Bianchi Zizzias) que ayude al niño a aceptar la posibilidad de un gana-gana²² en las relaciones sociales y disminuir así el individualismo. Siguiendo esta filosofía, *Somos CaPAZes* organiza sus actividades con base en la respuesta a preguntas específicas que refieren al reconocimiento de derechos de los niños, auto-estima y resolución de conflictos.

Las sesiones que hacíamos cada 15 días con ellos tenían en general la siguiente estructura: 1) un “rompe-hielo”²³ para conocernos y para que los niños entraran en la dinámica de las actividades; 2) una recapitulación de las conclusiones de la sesión anterior enfocada a las preguntas de los objetivos de cada módulo de trabajo 3) la realización de las actividades lúdicas, y 4) un cierre que –en nuestro caso- solíamos hacer con una canción que inventamos relativa a la paz y a la participación de los niños en *Somos CaPAZes*.



“Cantando”. Bogotá. Fotografía por: Juliana Mejía (2015).

Si bien el niño es un sujeto en formación, que está recibiendo educación de distinto tipo y por parte de distintos actores, ello no significa que esté “vacío” de conocimiento o experiencias. Siguiendo a Goffman, “Toda persona vive en un mundo de encuentros sociales, que la compromete en contactos cara a cara o mediatizados con otros participantes” (Goffman, 1970, pág.1). En la niñez se va consolidando su formación a través de los distintos procesos de socialización, uno de los cuales es la educación, bien sea en el marco institucional, familiar, o social. Lo característico de las pedagogías lúdicas es que logran articular la necesidad de educar al niño con su manera más natural de socializar (como lo es por ejemplo el juego).

²² El gana a gana “sucede cuando se da una transformación en los términos del conflicto (...) pero hasta el gana a gana es nefasto si los actores buscan con ello dominar más efectivamente a otros” (Etxeberria, 2013, pág. 234), puede ser el caso del asistencialismo.

²³ Distintas actividades y juegos que servían para aprendernos los nombres de los niños (y ellos el nuestro) al principio, y luego servía para iniciar de forma divertida las sesiones.

La niñez, como una de las etapas del desarrollo de la persona, es entendida en sociología “como un momento en el cual se conectan la dimensión individual y social de un individuo, donde se aprenden las normas morales, se internalizan los roles sociales y se desarrollan las habilidades cognitivas” (Pavez Soto, 2012, pág. 86). Pero esto no es algo propio sólo de esta etapa de la vida: en todo nuestro desarrollo pasamos por diversas etapas de socialización, la diferencia es que al referirnos a la infancia suele estar presente el discurso hacia futuro de qué implica el modo de vida y de enseñanza que se lleva a cabo en el niño. Gaitán (2006) define que la infancia “sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social” (Pavez Soto, 2012, pág. 83).

En la infancia se genera la formación de percepciones frente a lo socialmente aceptable o castigable; pero al mismo tiempo, en la medida en que aumentan los lazos de socialización, o cuándo estos se ponen en duda, los niños “entran en contacto con un rango más diverso de lo correcto e incorrecto y [llegan] a desarrollar su propio sentido de justicia basado en la imparcialidad o el trato equivalente para todos” (Papalia, Webdkos, & Duskin Feldman, 2004, pág. 389), y generan significados alrededor de palabras específicas como la violencia, la paz o el conflicto y cómo estas operan en las dinámicas de interacción.

Siguiendo estudios interaccionistas como los planteados por Goffman, el sujeto es visto como un ser que se construye socialmente, en palabras de Goffman, “lo que el individuo debe ser para sí mismo no es algo que se ha inventado él. Es lo que otros importantes han llegado a entender que debe ser él (...). De modo que lo que el individuo en parte debe llegar a ser *para sí mismo* es alguien cuyas apariencias sus otros pueden entender como normales (Marrero-Guillamón, 2012, pág. 315). Esa capacidad de ponerse en los zapatos del otro y hacerse entender, son rasgos indispensables en la interacción social; no obstante, desde la perspectiva interaccionista se deja muy poco espacio a la autonomía del sujeto, aspecto que no puede ser menos importante en la constitución del sujeto.

Las pedagogías lúdicas deben potenciar en los niños ambos aspectos (el de la autonomía y el de la empatía con los otros). El método lúdico de enseñanza articula una serie de normas para que ellos se piensen en el grupo y no sólo como individuos aislados. Sin embargo, para acatar la imposición de ciertas normas, los niños no solo atienden al llamado de una regla, sino a quién se las da, por qué y en qué contexto. Por ejemplo, en *Pintando Caminos*, los niños siguen sin mayor problema las reglas establecidas, y reconocen en Alexandra – quien maneja la fundación- una autoridad respetable al tiempo que hay un cariño mutuo entre ella y los niños.

Esto se hizo evidente en la actividad *Acuerdos comunitarios* en la cual debían escoger - entre todos- los acuerdos de comportamiento o las reglas que regirían todas las sesiones, y

al final ponían sus manos como una firma en *la cartela de los acuerdos* con el fin de generar en ellos una apropiación de lo que estaban escribiendo.



“Acuerdos comunitarios”: Bogotá. Fotografía por (anónimo), 2015.

Con esta pedagogía se hacían evidentes las reglas que reconocían explícitamente como: no comer en el salón, respetar a los profesores, respetar el uso de la palabra. Pero más allá de estas reglas explícitas, me interesaba ver las cosas que los niños daban por sentado. Entre lo que se puede mencionar: el hecho de que hubiera siempre una persona mayor que representara la autoridad para así ellos sentirse responsables de respetar los acuerdos; o el que las normas que ya tenían en *Pintando* no entraran en contradicción sino que fueran compartidas por *Somos CaPAZes*.

Otro factor importante al momento de realizar las actividades tiene que ver con el número de niños que componían cada grupo de trabajo: no más de 20 niños por grupo de edad. Al ser grupos relativamente pequeños se logra generar mayor confianza con cada uno de los niños y estar más atentos a las dinámicas de grupo que son importantes para entender sus maneras de inclusión y exclusión; qué tanto se identifican o no con sus compañeros, etc.

La formación de grupos daba cuenta de las reglas implícitas que guiaban su interacción: “En contextos inter-grupales, los individuos a menudo hacen lo que pueden para preservar su identidad al interior del grupo, lo que a menudo significa que se establecen excepciones frente al grupo de afuera” (Killen & Rutland, 2011, pág. 4). En el trascurso de los juegos, veía el caso de niños que eran más participativos y juiciosos si no estaban junto a su grupo de amigos, ya que no veían la necesidad de resaltar o de tomar liderazgo.

Siempre que estaban en grupo, se sentían con mayor libertad para hablar y contar sus experiencias, mientras que cuando les hacíamos preguntas a nivel individual eran más

tímidos y esperaban que sus compañeros los alentaran a responder. Ello se debe a que en la infancia se forman situaciones de inclusión y exclusión particulares. Son muchos los sentidos de realidad que son iguales entre unos y otros respecto a cómo ven el colegio, cómo se refieren a la Fundación, o qué expectativas de futuro tienen. Todo es muestra de que el niño no sólo actúa y evalúa sus acciones por razones propias, sino también grupales, que son las que crean los referentes precisos de justicia, bien y mal. Así, “la comprensión de estos aspectos fundamentales del desarrollo ayuda a explicar por qué los niños excluyen e incluyen los compañeros, y cómo se relaciona con una mayor parte de convertirse en miembro de una sociedad y la cultura” (Killen & Rutland, 2011, pág. 1).

Otro ejemplo de las reglas implícitas en cómo los niños formaban sus grupos, era que solían quedar divididos entre niñas y niños por aparte, tal y como se muestra en las siguientes fotografías:



“En grupo 1” y “En grupo 2”, Bogotá. Fotografías por Juliana Mejía, 2015

Esta división espontánea traía implícitas otras características, por ejemplo, las niñas contaban –por iniciativa propia– relatos de sí mismas o de sus familias, barrio o amigos, mientras que los niños sólo en respuesta a preguntas que les hacíamos directamente, y cuando respondían, hablan más de su entorno (colegio, barrio) que de su familia. Las niñas por su parte, además de los relatos, “denunciaban” más que los niños, es decir, se expresaban más en tono de reclamo que de anécdota²⁴; finalmente en los juegos que incluían ejercicios de dramatización donde debían caracterizar algún conflicto, las niñas acudían a peleas del entorno familiar, mientras que los niños caracterizaban peleas entre compañeros.

²⁴ Aquí debo hacer la salvedad de que estas no son afirmaciones universalizables, ya que dependen mucho del carácter de las niñas y niños que estaban en mi grupo de trabajo, sin embargo son anotaciones interesantes para el análisis.

Por otro lado, tanto niños como niñas se expresaban más tranquilamente cuando veían que sus compañeros empezaban a contar relatos de sus casas, de sus familias, o del colegio; es decir, una vez que uno de los participantes se abría a relatar alguna anécdota, los demás intervenían (si conocían la anécdota), o se sentían motivados a contar las suyas propias.

Esto sucedió en la realización de una de las actividades: *Cartografiando el barrio*. En esta actividad se les pidió a los niños que dibujaran el barrio. El dibujo es una pedagogía que permite representar algo en particular, y en él se refleja una referencia sea a alguien o a algo de un modo más “espontáneo” que cuando se responde directamente a una pregunta de tipo ¿cómo es tu familia?

Sin embargo, para esta actividad se complementó el dibujo con dos actividades: 1) se les pidió ubicar una cara feliz en los sitios donde se sintieran bien (coincidieron en poner la casa de cada uno), una triste donde se sintieran mal (coincidieron en ponerla en el colegio), y una X donde se presentaran más conflictos (aquí hubo varios sitios: el parque, el patio del colegio, la zona superior del barrio, “detrás de su casa”), varios de los relatos daban cuenta de cómo el parque está generalmente habitado por jóvenes que empiezan actos violentos, o comercian con drogas. Les preguntamos entonces qué tanto se presentaban peleas allí, y nos decían que “lo regular”, respuesta que da cuenta de cómo se llegan a normalizar situaciones cuando son recurrentes en un mismo contexto.



“Cartografiando el barrio”: Bogotá. Fotografía por Juliana Mejía, 2015

Así mismo, 2) socializamos una serie de preguntas para que identificaran dónde se sentían mejor (algunos en la calle, otros en sus casas, ninguno en el colegio), qué era lo que más les gusta del barrio (“Estar en la calle” “mi casa” “*Pintando caminos*” “los que ayudan”). qué hacían en su tiempo libre (“jugar jiu-jitsu, venir aquí”, “jugar en el computador” “ver televisión” “ir al parque” “jugar con muñecas o con mis amigos”), qué no les gustaba del barrio (“lo sucio”, “la intolerancia”, “la basura y que no hay pasto”).

Con esa actividad, el barrio era visto como un espacio en el que se traducen concepciones sociales y familiares de un entorno particular. Pero si aceptamos ver el espacio físico como un aspecto reflejo de relaciones sociales, el panorama –para los habitantes de Potosí- no es

muy esperanzador ya que en el barrio no solo prima una estética de la informalidad (calles sin pavimentar, negocios en el espacio público, animales muertos y basura en las calles, etc.), sino que además da cuenta del nivel socio-económico de sus habitantes, que –sin que sea una relación necesaria, sino más bien cuestionable- traducen un bajo nivel de ingresos en un bajo nivel de aseo. Los niños juegan en medio de este entorno, y al crecer en él, no es tan fácil que lo cuestionen como un ambiente insaludable.

A pesar de que en las actividades era recurrente que los niños se quejaban de la suciedad de su barrio; se empezaba a generar en ellos –como se mostró el capítulo I- un cuestionamiento de su entorno como algo que puede ser cambiado, pero el empoderamiento que tienen al respecto es muy reducido, en parte porque son niños y su acción en este aspecto específico queda reducida a no botar basuras o reciclar, pero el barrio sigue “ensuciándose” con las prácticas de los adultos: sacar a la calle la chatarra, los muebles que ya no se usan, la basura, etc.

Por otro lado, al hablar de su barrio, los niños hacían mucha referencia a la autoridad, pero más a su ausencia que a su presencia. De hecho no le tienen confianza, e identificaron la protección como el derecho que más se les vulnera, lo que justifica en varios casos –para ellos- que se acuda a la protección por mano propia²⁵:

“la policía uno lo llama y nunca viene, o le dicen a uno: no pues escóndanse y ya, o deténgalos, pero no dicen: ya vamos a llegar”, “o también amenazan”²⁶.

Los niños no creen que en Potosí la justicia se aplique como un derecho de todos, se sienten excluidos de ella, pero la reclaman como igualmente necesaria. Además, el barrio, siendo su lugar de socialización, no es un espacio en el que puedan transitar libremente. Como sustento de ello, veamos algunas de las respuestas que daban los niños durante esta pedagogía de *Cartografiar el barrio* a la pregunta: ¿Qué es lo que menos les gusta del barrio? Algunas de las respuestas fueron:

“que hay mucha basura y piedras” “no hay pasto” “la intolerancia” “Que peleen porque no nos dejan jugar y un día llevaron un cuchillo al parque y nos echaron la culpa, y lo llevó un niño que era de aquí de la fundación y se salió y empezó a ser ñero”, “estar en el parque porque pelean”, “que pelean los ñeros con cuchillo”²⁷.

Sorprende que a su corta edad conozcan tan de cerca de drogas y riñas callejeras. Mientras que para ellos la figura de “el ñero” es parte recurrente de las conversaciones cotidianas, e

²⁵ A su edad, cuando hablan de “justicia por mano propia” no se están refiriendo directamente a dar muerte a alguien, sino a generar amenazas (incluso con sus padres: Ej. “si usted le hace algo a mi mamá no respondo”) y a la necesidad de defenderse sin ayuda de los demás. Si bien estas parecen expresiones simples en cuanto a su alcance (no son situaciones que deriven en una violencia física), representan desde ya una intención de respuesta ante los problemas que de por sí es violenta (como la amenaza).

²⁶ Niños en sesión del 16 de mayo de 2015

²⁷ Grupo focal 1. Sesión 16 de mayo de 2015. Relatos de tres de los niños que asistieron a esa sesión.

independientemente de si “el ñero” representa o no el agente de violencia en el barrio, el lenguaje da cuenta por sí mismo de cómo se refieren a una persona que les resulta intimidante, y -a su edad- ya tienen formadas maneras de clasificación específicas con las que juzgar los prejuicios como algo externo a ellos, no necesariamente de modo inmediato, sino reflexionando respecto a sus juicios.

El hecho de que con el transcurrir de las pedagogías lúdicas se logre desnaturalizar aspectos como la estética del barrio o el uso de los espacios, tiene como finalidad, mostrarle al niño que la comunidad y el espacio determinan mutuamente unas formas de habitar. La suciedad de las calles por ejemplo da lugar a que se aumente el nivel de sensación de inseguridad independientemente de si de hecho hay o no inseguridad. Al preguntarles directamente si sentían o no seguros en el barrio, decían: “‘Cuando matan a las personas que uno quiere no’, ‘sí, porque todos me distinguen’, ‘yo no me siento segura en el barrio’”²⁸.

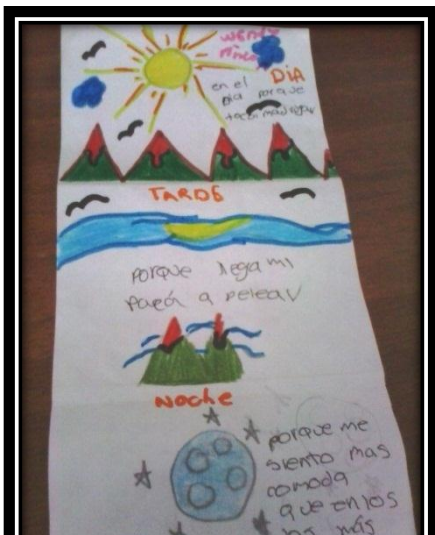
Por otro lado, si bien los espacios suelen estar diseñados para ciertos usos (el colegio para estudiar, los parques para jugar, etc.), la comunidad se apropia de los espacios en modos particulares. Según las narraciones de los niños, la calle era su sitio de juego, no el parque como tal, ya que en el parque se reunían “los ñeros” y “era peligroso”.

Estas lógicas representan una violencia simbólica situada en el deterioro del espacio, ya que no se le brindan a los niños lugares dignos para su recreación y crecimiento. La suma de ese tipo de factores negativos (la sensación de inseguridad, el mal estado físico del barrio, la baja calidad educativa) aumentan las probabilidades de sufrir o causar violencia, entre otras cosas, porque desde la generación de los padres de los niños con los que trabajé, y generaciones anteriores, no se ha interiorizado una cultura del cuidado personal y del entorno, y es frecuente acudir a la agresión verbal y en ocasiones física en medio de las conversaciones y situaciones más cotidianas. De ahí que el significado de la violencia, o de la no-violencia, varíe siempre dependiendo de los entornos de socialización (formación familiar, lugar de vivienda, situación socio-económica, etc.).

Este análisis surge a partir de una pedagogía lúdica específica que logró dar cuenta de muchos aspectos de la cotidianidad, ya que acerca los problemas a un lenguaje que ayuda a que los niños se expresen; desnaturaliza -a través de estrategias como el dibujo- aspectos rutinarios que pasan desapercibidos pero cuyo cuestionamiento puede ser transformador. Para que esto sea efectivo, la pedagogía debe estar orientada precisamente a comprender algo de lo que pregunta, y a cuestionar -en quienes hacen parte de las actividades- los aspectos más cotidianos (como la percepción de su barrio). De ahí que hacia el final de la actividad, preguntáramos a los niños qué creían que podían hacer ellos para hacer del barrio un mejor lugar.

²⁸ Grupo focal 3. Sesión del 28 de noviembre de 2015.

Las respuestas se orientaban mucho hacia los aspectos físicos como no botar basura, pero casi nunca pensaban en respuestas referentes a denunciar las peleas en los parques, o la venta de droga en esos lugares que deberían ser para su disfrute, porque hay cierto sentido de resignación hacia tener que convivir en espacios de juego y violencia.



“Día a día”. Bogotá. Fotografía por Juliana Mejía, 2015.

Las pedagogías lúdicas ayudan a su vez a visibilizar las formas y los ambientes en los que el niño se siente cómodo y muestra aquellas cosas que los niños identifican como propias. El ejemplo que traigo a continuación muestra precisamente cómo el retratar mediante el dibujo los momentos del día, logra sacar a la luz los elementos que los niños identifican como importantes en su cotidianidad.

En una de las actividades les pedíamos a los niños que identificaran el momento del día en que se sentían más felices o más tristes: en los momentos más felices caracterizaban el estar con la familia, la posibilidad misma de levantarse, o jugar; en los momentos tristes situaban dos situaciones particulares: estudio y

violencia. Frente al estudio se expresaban de manera generalizada como el momento más aburrido del día, y un lugar donde además de los trabajos se presentaban situaciones de bullying o peleas en los momentos del descanso; y con respecto a la violencia, muchos la situaban en sus casas:

“no me gusta la tarde porque llega mi papá a pelear” “mi mamá llega a pelear”, “mi mamá regaña a mi hermano” “a mí mi mamá me pega con cable”²⁹.

Al finalizar este tipo de actividades, hablábamos con ellos sobre las herramientas de resolución de conflictos y los momentos indicados para usarlas, sugiriendo que hablaran con sus padres en momentos calmados o que les propusieran distintas actividades, pero los niños no siempre se mostraban optimistas al respecto: son conscientes de las distancias que puede haber entre reconocer como malo un acto, y tener la capacidad de cambiarlo a la hora de interactuar con otros (en especial cuando son mayores que ellos, o representan figuras de autoridad). Así, a pesar de que lograban un cambio en las percepciones (de cómo afrontar situaciones de conflicto por ejemplo), ello no se traducían necesariamente en un cambio en las prácticas, ya que muchos niños aceptaban la resolución pacífica de conflictos como salida viable de la violencia que vivían en sus casas, pero temían intentar llevar a cabo los consejos que les dábamos.

²⁹ Grupo focal 1. Sesión 16 de mayo de 2015. Relatos de tres de los niños que asistieron a esa sesión.

Nos decían por ejemplo: “en mi familia no hay esa conexión de que se escuchen, entonces no hay forma de que uno aporte, porque nadie le va a poner cuidado”³⁰.

En aras de fortalecer en ellos las capacidades y herramientas con las que ya cuentan para empoderarse de sus percepciones transformándolas en acciones, realizamos la actividad *¿Quién soy?* El objetivo era que los niños logaran reconocer la importancia de la identidad en cada uno, así como las diferencias entre ellos, y la posibilidad de valorarse desde esas diferencias; lo interesante es que más allá eso, la actividad mostró los sueños que tenían los niños, y la capacidad de reconocer sus cualidades y su propia situación.

Para la actividad, se les pedía que dibujaran por parejas a su compañero, y una vez hecho esto debían escribir: a) en la cabeza del dibujo el sueño del compañero, b) en el pecho lo que más amaban hacer, c) en la mano qué tenían para lograr su sueño, y d) en el pie qué necesitaban o qué les hacía falta para lograrlo.

Entre los sueños de los niños estaban: ser futbolistas, bailarinas, policía, estudiar criminalística, ser profesores, chefs, veterinaria... Como vemos todos enfocados a una profesión: identifican el estudio como posibilidad de mejora. Sólo hubo un caso donde el sueño era “ir a París”. Ya frente a lo que amaban hacer decían: “estar con mi hermano”, “ir a la fundación”, “dibujar”, “el fútbol”, “mi familia”, “cocinar”, “tener amor”, “estudiar”... Aquí las respuestas fueron más variadas, la mayoría referidas a acciones concretas, pero también a relaciones afectivas.

Para el punto de *¿Qué tienen para lograr sus sueños?* Decían: “entrenar” para los que su sueño estaba en el campo deportivo, “dibujar”, “estudiar”, “disposición para lograr mis sueños”, “apoyo de mi familia y de mí misma”. Siempre hacían referencia a sus capacidades, más que en sus medios educativos o económicos.

Finalmente en cuanto a *¿Qué les hace falta para lograr sus sueños?* Respondían: “que necesitas estudiar” “tener una beca” “salir adelante con un carrera”... Reconocen en el estudio el medio para lograr sus metas, pero al mismo tiempo reconocen la dificultad de acceder a él para alcanzarlo, de ahí que (inconscientemente) acudan siempre a sus capacidades más que a sus medios materiales.

³⁰ Intervención de una niña en el grupo focal #3.



“Quiero ser...”: Bogotá. Fotografía por Juliana Mejía, 2015

Dicha actividad tenía como objetivo que los niños vieran cómo al tener claras sus metas, la propensión a la violencia puede disminuir, ya que están en capacidad de visualizar aquellos elementos positivos que los puede llevar a alcanzarlas; y cómo en unión con sus compañeros pueden hacer uso de ese capital social para estar más cerca de la realización de esas metas sin acudir “al camino fácil”.

Podríamos ver en las respuestas de los niños -en las similitudes que hay entre ellas y en los sueños que se forjan- un reflejo de sus *habitus*. Recordemos que –para Pierre Bourdieu- el *habitus* es “esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada. (...) El peso relativo, en el capital de los adolescentes (o de sus familias), del capital económico y del capital cultural aparece retraducido en un sistema de preferencias que orienta las elecciones” (Bourdieu, 1997, pág. 37) El sistema escolar tiene un efecto destinto sobre los adolescentes, esto lo reconocen los niños, pero –reconociendo también la falencia para acceder a él- el grupo y las capacidades del individuo se convierten en herramientas esenciales para mantener la búsqueda de ese panorama social que pone a la educación como el elemento necesario para la movilidad social.

En ese orden de ideas, “un grupo unido tiene tantas más posibilidades de alcanzar el éxito cuanto que los agentes sociales sobre los que se ejerce estén más propensos, debido a su proximidad en el espacio de las posiciones sociales y también de las disposiciones y de los intereses asociados a esas posiciones, a reconocerse mutuamente y a reconocerse en un mismo proyecto” (Bourdieu, 1997, pág. 45). Es a partir del uso de esos *habitus* compartidos en la comunidad, que el individuo planea sus prácticas.

Si bien esta categorización parece abstracta para tratarla en la infancia, pedagogos han mostrado que entre los 8 y 13 años (edad en que estaban los niños con los que trabajé) ya es patente la capacidad de distinguir entre fantasía y realidad y pueden cuestionar sus vivencias sin una ayuda directa de los demás (Gusé & Riddle, 2010, págs. 20-21). Son ya sujetos capaces de pensarse en sociedad y de forjarse un sentido de mundo que pueda mantenerse hacia futuro. Como sustento para ello, la educación de la infancia es el escenario ideal para formar –como afirma Busot- “ciudadanos mundiales que desarrollen un sentido de responsabilidad social y la capacidad de vivir con la diversidad, de resolver los conflictos de manera constructiva y de participar activamente para lograr una sociedad planetaria justa y pacífica” (Busot, 2002, pág. 4). El reconocer sus capacidades, sus limitaciones y sus sueños, les ayuda a identificarse con una visión de futuro específica, que además comparte muchas cosas con las de sus compañeros.

De hecho, siguiendo la sociología interaccionista, “el sujeto ha de moverse en un escenario precedente, con sus normas y su gramática, que suponen un mapa de fuerzas estratégicas. Pero el sujeto se hace a sí mismo aprendiendo a “moverse en su interior”, a encontrar espacios de resistencia, a matizar ese determinismo o incluso resignificarlo” (Marrero-Guillamón, 2012, pág. 323), es decir, aun bajo la presencia de ciertos hábitos y significantes contextuales, los sujetos estamos en capacidad de actuar en las dinámicas sociales y resignificarlas.

En últimas, las pedagogías lúdicas logran extraer elementos de lo cotidiano que son importantes para los niños, resaltan aquello que para ellos es evidente mediante narraciones y figuraciones (puesta en dibujos, historias, canciones, etc.) de cómo perciben su entorno y qué es lo primero que viene a sus mentes al momento de cuestionar aspectos puntuales de su cotidianidad. Y una vez ha salido esto a la luz, es más fácil orientar en ellos un análisis crítico de sus realidades, evidenciar aquello que comparten con sus demás compañeros y presentarles lo positivo de sus capacidades para seguir interviniendo en su propia realidad.

La lúdica, enfocada a esa desnaturalización del entorno, permite llevar a cabo esta tarea inmersa en la forma de interacción propia de los niños. De ahí que en las actividades buscáramos que los niños identificaran cuáles eran sus cualidades y cómo con ellas podían ayudar a los demás. A continuación me centraré en la pedagogía del juego y en cómo ésta puede ayudar a interiorizar ese aspecto social de nuestra personalidad.

Las etapas del juego en relación con la interacción

Una de las pedagogías más utilizadas al momento de trabajar con niños es el juego. La pregunta a responder a continuación es: ¿En qué medida el juego representa o no una ventaja para la apropiación de los contenidos de la educación para la paz y el reconocimiento?

El juego, leído desde la etnometodología y las teorías del interaccionismo simbólico, se entiende como necesario para fomentar el reconocimiento y así la interiorización de un actuar que podríamos llamar ético en un sentido amplio que incluye el ser capaz de ponerse en los zapatos del otro y no actuar en contra de su integridad.

“Está vinculado a la creatividad, la solución de problemas, al desarrollo del lenguaje o de papeles sociales; es decir, con numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales. Tiene, entre otras, una clara función educativa, en cuanto que ayuda al niño a desarrollar sus capacidades motoras, mentales, sociales, afectivas y emocionales; además de estimular su interés y su espíritu de observación y exploración para conocer lo que le rodea. El juego se convierte en un proceso de descubrimiento de la realidad exterior a través del cual el niño va formando y reestructurando progresivamente sus conceptos sobre el mundo” (López Chamorro, 2010, pág. 21)

Es un proceso social, anclado a las distintas etapas del desarrollo del individuo. Al igual que la socialización, consta de etapas constitutivas, no alcanza sus objetivos de inmediato sino que se va incorporando a la experiencia del individuo, logra interiorizarse; y es así que – como afirma Bianchi- el juego

“se convierte en una función educativa plena de sentido y significación (...) le permite [al niño] apelar imaginariamente a su entorno y responder con nuevas acciones (...) Desde una perspectiva antropológica, el juego se muestra como una actividad creativa esencialmente humana. Actividad que relaciona al hombre con los otros y con su entorno” (Bianchi Zizzias, pág. 3).

Gracias a que es una forma de interacción recurrente en los niños, genera un amplio sentido de recordación, y las normas, usos del lenguaje, y roles que en él se aprenden pueden ser fácilmente replicados en otros momentos. A su vez, “pone a los niños en situaciones de interacción social con sus compañeros y los obliga a generar intercambios que justifiquen y coordinen sus acciones con las de otros (Sarlé, 2001)” (Stein, Migdalek, & Sarlé, 2012, pág. 56).

Cuando el juego surge de manera espontánea entre los niños (como sucedía en los momentos en que algunos niños esperaban a que otros terminaran las actividades), no están regidos por reglas explícitas, y no hay un respeto tan marcado de los tiempos de la interacción. Sin embargo, da cuenta de otras características a su vez interesantes de las relaciones espontáneas entre ellos como el molestarse constantemente, hacer bromas de las niñas frente a los niños o a la inversa, y juegos de mucho más contacto físico.

Muchos de los juegos que realizaban de manera espontánea eran conocidos de antemano por todos. Ello se debe en parte a que muchos de los niños asistían a las sesiones con sus hermanos, primos, amigos, y compartían referentes comunes de acción. Esto refuerza la idea según la cual “lo lúdico se expresa en imitación de las experiencias cotidianas” (Bianchi Zizzias, pág. 9), forma climas de sentido compartidos en los que el juego es

esencial para apelar imaginariamente al entorno de los niños y generar -desde allí- una reflexión de lo cotidiano.

Esto rompe además con uno de los presupuestos del interaccionismo, y es que en un modo preciso de interacción, como lo es el juego, “Se espera que cada participante reprima sus sentimientos sinceros inmediatos y transmita una opinión de la situación que siente que los otros podrán encontrar por lo menos temporariamente aceptable” (Goffman, 1959, págs. 7-8). Los niños no actúan de esa manera cuando están en medio de un juego espontáneo, sino tal vez en el juego de reglas, por eso es que en ellos son más frecuentes los rompimientos de cara (llantos, peleas...) porque no están esperando mantener una máscara sino simplemente dejando que la interacción suceda.

Sin embargo, a medida que crecen, cuando entran en juego aspectos como la trampa, la formación de grupos, etc., esto se modifica, es cuando pasan también a un juego más social. Esto no quiere decir que en la infancia no se construyan máscaras, de hecho era evidente -cuando llegaba Alexandra por ejemplo- que los niños adoptaban una actitud de respeto independiente de la actitud que estuvieran teniendo en la actividad que se estuviera desarrollando. Frente a ella ya tenían interiorizada una forma de socialización que además era compartida por todos.

Todos estos son aspectos propios de las etapas de socialización; en palabras de Bianchi “‘entrar en juego’ nos compromete globalmente, generando una tensión relacional/lúdica que nos posibilita recrear ámbitos de encuentro y ejercitar la libertad” (Bianchi Zizzias, pág. 3). Para ello el juego requiere también una base cultural que nos permita comprender el entorno de socialización, que en sí mismo enmarca una serie de reglas implícitas de toma de la palabra, relaciones de autoridad, cooperación entre equipos, entre otras.

Por su parte, en las actividades lúdicas dirigidas por nosotros estaban presentes ciertas reglas. El tener que seguirlas genera significados precisos de interacción para los niños, y la finalidad es que interioricen el acatamiento de reglas y el trabajo en equipo y lo expresen en sus prácticas.

Para ello, quienes dirigimos los juegos debemos usar un lenguaje que les permita a los niños comprender la finalidad de las actividades para que todo lo que se haga se constituya en significativo de la interacción y en el entendimiento mutuo de todos los participantes. Las reglas ayudan a dicho entendimiento y conllevan una serie de roles y actitudes que los participantes deben seguir y exigir a los demás. Se forjan en conjunto y deben ser interiorizadas en cada miembro. En la medida en que cada integrante del grupo es capaz de asumir su rol y de entender su posición en el momento en que está interactuando, se va constituyendo como persona social, o lo que Mead denominó -como vimos- *el otro generalizado* (Mead, 1962).

Pero para llegar a interiorizar las actitudes de la comunidad, el individuo ha tenido que pasar por varias etapas. En el caso específico de esta pedagogía lúdica, Mead diferencia dos tipos de juego que corresponden a la etapa de la niñez en que se encuentren los individuos: 1) el juego o *play* y 2) el juego organizado o *game* (Mead, 1991, pág. 179). A estas dos etapas subyace, a mi juicio, la del juego espontáneo que mencioné anteriormente y que está en relación con las dos modalidades especificadas por Mead.

En la etapa el juego (*play*), el niño se centra más en la imitación de distintos personajes y roles que ve en su entorno. Si bien las edades en que se encontraban los niños que asistían a *Somos CaPAZes* corresponden más a la etapa del juego organizado (*game*), en las actividades que realizamos hubo dos juegos que se centraban en la imitación -*El Zombie*, y *La imitación de animales*- propia del juego (*play*), y los resultados esperados se alcanzaron, lo cual muestra que ambas etapas pueden estar siempre en relación, más aun en las edades de los niños (8 a 13 años) en que se debaten entre la infancia y la pre-adolescencia.

El juego del *Zombi*, tenía como objetivo generar un ejercicio aburrido que mostrara que si todos hiciéramos lo mismo y pensáramos igual, la vida sería aburrida, era una forma de invitar a los niños a potenciar positivamente sus diferencias. El juego consistía en pedirles que actuaran como zombies, les dábamos distintas instrucciones para que hicieran lo mismo (arrastrarse en el piso, caminar lento, sacar la lengua...). Para constatar que se haya alcanzado el objetivo del juego, al terminar preguntábamos qué les había parecido; -como era de esperarse- decían que era aburrido, que no parecía un juego; de ahí nos valíamos para explicarles la analogía entre lo aburrida que puede ser la vida si todos somos y actuamos de igual manera, sin autenticidad.

Por su parte, el juego de *La imitación de animales*, consistía en que cada niño imitaba el sonio de un animal, y se iban armando grupos con los que elegían el mismo animal, para al final hacer una relación comparativa con las familias y las diversas maneras en que se presentan y agrupan.

Si bien la imitación era una herramienta fundamental en la pedagogía de estos juegos, esta opera de manera natural en los niños ya que es a través de la imitación que van incorporando muchos de sus comportamientos. Diría Mead que “esa incorporación de las actividades amplias de cualquier todo social dado, o sociedad organizada, al campo experiencial de cualquiera de los individuos involucrados o incluidos en ese todo, es la base esencial y prerrequisito para el pleno desarrollo de la persona de ese individuo” (Mead, 1991; pág. 185). Ahora bien, si el niño ve que la forma como las personas que son imitables (sus padres, profesores, autoridad), y que las dinámicas del entorno funcionan de acuerdo a unas lógicas conflictivas de interacción (responderse mediante groserías, acudir a la justicia por mano propia), el tipo de persona social que forjen va a estar adaptada en gran medida a cómo responder a ese entorno específico. De ahí la importancia de empezar por cuestionar su propio entorno y las actitudes que en él se desarrollan, en aras de lograr que el referente

social que imiten no sea el de comportamientos agresivos o intolerantes. Los niños lograban ser reflexivos al respecto y –respecto a hechos como las peleas de sus padres- aseguraban: “ellos dan el ejemplo, entonces si ellos están peleando, no nos están dando un buen ejemplo a nosotros”³¹.

Esta reflexión se va haciendo cada vez más presente en la etapa del juego organizado (*game*) –más característica de las edades de los niños con los que trabajé- donde a decir de Mead, “hay un procedimiento regulado y reglas. El niño debe no sólo adoptar el rol del otro, como lo hace en el juego, sino que debe asumir los varios roles de todos los partícipes en el juego organizado y gobernar su acción en consecuencia” (Mead, 1991, pág. 180). Al hacerlo está interiorizando *el otro generalizado*.

Aquí los niños siguen un orden de interacción un poco más definido (aunque no rígido), y responden y actúan en función de la lógica de la actividad que se les propone. Cada vez el juego es una actividad más social que le va dando al individuo las herramientas para interiorizar las posiciones y respuestas que pueden adoptar los otros frente a él, y que permiten la comunicación.

Frente a la comunicación, una de las reglas implícitas que la determina es la *indexicalidad* entendida como “todas las circunstancias que rodean a una palabra, a una situación” (Coulon, 1998, pág. 35) y que se extienden a todo el uso del lenguaje en nuestras interacciones cotidianas. En palabras de Coulon, “el lenguaje cotidiano tiene un sentido ordinario que la gente comprende sin dificultad. La inteligibilidad de nuestros intercambios, en lugar de sufrir por su naturaleza indexical, más bien depende de ella y el conocimiento de las circunstancias del enunciado, lo que nos permite atribuirle un sentido preciso” (Coulon, 1998, pág. 39). En ese sentido, para que las sesiones con los niños fueran efectivas era necesaria cierta indexicalidad³² que en los currículos de *Somos CaPAZes* se expresaba en el uso de varios términos como “*lianas*” “*ideas CaPAZes*” “*escalera de conflicto*”, entre otros, que iban cobrando sentido a medida que las usábamos en juegos y situaciones concretas. Cuando todos somos capaces de entendernos, comunicarnos, prever ciertas reacciones en los demás, es porque nos hemos formado una noción de sociedad.

Otro aspecto de indexicalidad a resaltar es que los niños, aunque compartían un lenguaje común respecto a –por ejemplo- qué es un derecho, qué es una capacidad etc., en ocasiones era un lenguaje compartido carente de sentido. Muestra de ello es que cuando hablaban de su derecho a la igualdad, lo hacían convencidos de ello, pero al preguntarles ¿Qué es la igualdad? No tenían una respuesta clara. Mediante el juego se buscaba hacerle frente a esto y se les dirigían preguntas y definiciones que ayudaran a llenar de sentido sus palabras y potenciar una reflexividad particular; es así que “mientras hablamos, a medida que

³¹ Intervención de una niña en grupo focal #3.

³² Expresada en las formas como “nos hablamos, recibimos órdenes, respondemos a preguntas, enseñamos (...) todo en la misma lengua” (Coulon, 1998, pág. 34).

enunciamos, estamos construyendo el sentido, el orden y la racionalidad de lo que estamos haciendo en ese momento” (Coulon, 1998, pág. 44).

La indexicalidad permite que las actitudes del individuo sean –como afirma Mead– “extraídas del grupo, pero el individuo en quien se organizan tiene la oportunidad de darles una expresión que, quizás, nunca han tenido antes (...) el lenguaje común existe, pero se hace un distinto empleo del mismo en cada nuevo contacto entre personas” (Mead, 1973; pág. 223). Con cada interacción y con cada actor al que nos enfrentemos, las palabras y acciones toman un significado particular.

Así como las circunstancias que rodean una palabra la llenan de significado, así también los seres humanos podemos ir cambiando nuestros paradigmas de acción en la medida en que nos relacionamos y nos hacemos conscientes de más *otros generalizados*, de más comunidades con las que compartimos y de las cuales nos apropiamos o no. La creencia en la posibilidad de cambiar de paradigma desde la infancia es fundamental para llevar a cabo un proyecto de educación como el que seguí a lo largo de esta investigación, ya que el cambio de paradigmas tiene implícita la necesidad de cambiar perspectivas en el niño, con el fin de influir en sus prácticas.

Ahora bien, como mencionaba hace un momento, la finalidad del juego es que las formas de interacción que en él se llevan a cabo se interioricen como prácticas en el individuo. Pero –como expresaba Mead– “sólo cuando los individuos adoptan la actitud o actitudes del otro generalizado hacia sí mismos, sólo entonces se hace posible la existencia de un universo de raciocinio, como el sistema de significaciones sociales o comunes que el pensamiento presupone” (Mead, 1973; pág. 186). En este caso los niños pueden estar ante la presencia de dos universos de *otro generalizado*, por un lado en la imitación e interacciones que comparten con sus pares (compañeros de *Pintando* y de *Somos CaPAZes*, vecinos del barrio, amigos del colegio, primos), y por otra el de las personas que identifican como autoridad (padres, profesoras, policías); es posible que las formas de interacción con cada uno de estos actores requiera de respuestas distintas.

Pero la imitación que deben interiorizar es aquella que propenda por un sentido de comunidad, deben aprender a rechazar los comportamientos violentos que se generalizan en el barrio o colegio, y formarse ellos como una comunidad imitable. En el momento en que el niño es capaz de identificar las distintas formas en que se generan las relaciones con cada actor social y asume una posición respecto a ellas, ha logrado constituir una personalidad social que se construye de la mano con aquello que los niños ven como imitable en las actitudes y respuestas cotidianas de sus mayores o de sus pares. Pero ello puede constituir un problema allí donde –como veíamos en el primer capítulo– algunas de las actitudes que cotidianamente se dan en la comunidad, no son imitables (caso de hablarse con groserías, tirar basura, entre otros).

Al respecto, si bien “la perspectiva situacional-interaccionista deja un margen muy pequeño a las expresiones de un “yo interior” autónomo” (Marrero-Guillamón, 2012, pág. 315). Yo hago una crítica a esto, mostrando precisamente que la interacción también puede servir para crear referentes de imitación que el niño esté dispuesto a seguir como resultado de un ejercicio crítico de sopesar el estilo de vida de quienes consideren personas imitables y quienes no, por ejemplo -al pasar por el programa- los niños lograban hacer un distanciamiento frente a quienes ellos llamaban *los ñeros*, y a pesar de que *los ñeros* son figuras recurrentes en su entorno, no los incluyen como sujetos imitables entre sus perspectivas de acción.

En ese sentido, para la desactivación de violencias cotidianas es necesario generar en el niño una consciencia crítica que le permita posicionarse ante las situaciones de conflicto que estén presentes en la interacción, y que le permitan generar desde su posición actitudes no conflictivas de relacionarse. Si un gran número de personas van generando estas actitudes no-violentas, se van constituyendo en un *otro generalizado* que la comunidad tendrá que ir integrando a sus lógicas. Esa sería una forma de cambiar la lógica del entorno como determinante único del individuo, hacia la de un grupo de individuos que influyen en el entorno.

Una actividad que tenía esta pretensión era el juego *El Tacho CaPAZ* cuyo objetivo era cuestionar directamente las actitudes y percepciones frente a la violencia. Para ello, iniciábamos presentándoles a los niños la herramienta del *Tacho* (señal similar al PARE que sirve como señal de tránsito), se dividieron en grupos y debían dramatizar una situación de conflicto, mientras uno de los integrantes del grupo (quien sostenía el *Tacho*) pararía el conflicto cuando lo viera necesario.

En todos los casos dramatizados por los niños, se terminaba en una agresión física (simulada) entre dos de ellos, y sólo en ese punto intervenían con el *Tacho*. Esto da cuenta de qué es lo que perciben como violento: los casos de violencia verbal que se empezaban a dar en las dramatizaciones no eran evitados, sólo los físicos. Por otra parte, siempre había un grupo que alentaba a que se siguiera peleando hasta el punto precisamente de los golpes (simulados), única instancia en que el niño que se había hecho cargo del *Tacho* intervenía.



“Tacho”: Bogotá. Fotografía por Juliana Mejía, 2015

Al final, discutimos con ellos “la importancia que entre nosotros mismos controlemos nuestras acciones y reprochemos aquellos que impidan que seamos una comunidad *CaPAZ*”³³, una vez socializado esto los niños eran más críticos frente a cómo y cuándo intervenir en un conflicto. Esto refuerza la tesis según la cual “los niños desarrollan una comprensión de por qué es importante ser justo y tratar a los demás igual. Como uno se identifica con otro, entonces esto se convierte en la fuente para entender por qué se equivocó al infligir daño o negar los recursos de los demás” (Killen & Rutland, 2011, pág. 20). En últimas, el juego ayuda a ver el reconocimiento como una herramienta clave para combatir las violencias.

Sin embargo, con esta actividad (*El Tacho*), el juego parecía no ser una herramienta totalmente efectiva, ya que los niños se centraban más en cómo dramatizar una pelea, y disfrutaban de las actuaciones de sus compañeros, se reían mientras intentaban parar el conflicto, pero no se detenían a pensar realmente en cómo en la cotidianidad podían intervenir los conflictos, ya que lo tomaban como algo chistoso usando el chiste como reflejo de una la realidad que toma la violencia como algo jocoso.

Otro elemento que da cuenta de porqué la actividad de cuestionar la violencia puede no ser tomada en serio por los niños en un principio, es que en la primera y segunda etapa de la niñez (hasta los 10 años), el niño “no comprende el todo de un proceso social como puede ser la guerra o la pobreza, sino que identifica hechos parciales que puede internalizar y lo transforma en reglas generales” (Sastre, Cancela, Pimienta, & Ibarra, pág. 8). En el trabajo con los niños esto se hacía evidente cuando contaban experiencias de violencia siempre relativas a su entorno familiar o escolar, y nunca a cuestiones estatales o a la violencia como una categoría general y lejana. Siempre hablaban desde lo que les es más cercano y cotidiano, y al estar tan familiarizado, no se logra generar en ellos una crítica inmediata

³³ Tomado de la guía de actividades, sesión 1. *Somos CaPAZes*. Abril 2015.

frente a sus entornos de socialización. Sin embargo, esto va cambiando a medida que avanza las sesiones.

Debo agregar que en los juegos que incluían ejercicios de dramatización, el tema escogido por los niños siempre era la violencia, lo cual puede reflejar los elementos que más resaltan en su cotidianidad, así como aquello que les interesa o les angustia resolver o reflexionar. Al respecto, Bruner y Garvey (1977), “consideran que mediante el juego los niños tienen la oportunidad de ejercitar las formas de conducta y los sentimientos que corresponden a la cultura en que viven. El entorno ofrece al niño las posibilidades de desarrollar sus capacidades individuales mediante el juego, mediante el “como si”, que permite que cualquier actividad se convierta en juego” (López Chamorro, 2010, pág. 20).

Teniendo esto en mente, el objetivo con los juegos y pedagogías implementadas era lograr que el niño aprendiera cuáles referentes debía imitar y cuáles no, porque gran parte de su personalidad dependerá de ello. Hay unos referentes identitarios que el individuo puede elegir para sustentar sus modos de interacción: puede articularse a las formas de acción que se generan en el barrio, puede adscribirse a una pandilla, a un grupo de líderes, a un partido político, a uno religioso, etc. Estos referentes no están sólo en autoridades o personas mayores, sino también entre ellos mismos.

Cuando hacíamos ejercicios donde debían conformar grupos, aparecía la figura del líder, siempre se hacían juntos los mismos niños, y se reforzaban las dinámicas de confianza entre ellos. Por otro lado, cuando las actividades eran con grupos más numerosos, los líderes (que generalmente eran los mismos que hacían de líderes en los pequeños grupos) se hacían notar siendo los más participativos o respondiendo por sus amigos cuando no les preguntábamos a ellos. Siguiendo a Killen y Rutland,

“El conocimiento derivado de estos encuentros sociales incluyen una comprensión de cómo participar en los intercambios sociales, establecer grupos sociales, adquirir habilidades de negociación, aprender a resolver conflictos, entender las intenciones de los demás, así como la forma de aplicar los conceptos morales, tales como la equidad, la igualdad y la empatía con las interacciones sociales con otros” (Killen & Rutland, 2011, pág. 18).

En un nivel más amplio, todos los niños estaban inscritos a una fundación y a un programa específicos (*Pintando caminos* y *Somos CaPAZes*), en medio de las cuales han interiorizado unas formas de interacción precisas de comportamiento que son fácilmente identificables. Todos estos sentidos compartido de grupo, permiten llegar a lo que Mead denominó *la génesis del self*; según esta concepción “el niño aprende a adoptar la actitud de otros niños determinados (...) y comienza a ser capaz de construir su *self*. No obstante, se trata de un *self* limitado, porque el niño solo es capaz de adoptar el papel de otros determinados y particulares” (Ritzer, 1993, págs. 486-487). Por eso, además de evaluar las formas como el niño se apropia de sus entornos de socialización, es pertinente ver cómo se dan sus

relaciones *cara a cara*, qué hechos llevan a que se rompa una interacción, y cuáles a mantenerla.

La Cara

Siguiendo a Erving Goffman, *La Cara* es un valor social positivo con el cual la persona se define a sí misma bajo la línea que –asume– los otros esperan en un contexto particular (Goffman, 1967, pág. 5). Son esas reacciones -muchas veces inconscientes- como las miradas, los silencios, o los gestos, elementos que llenan de sentido nuestras interacciones cotidianas, las relaciones personales que se dan entre sujetos, y todos los hechos que nos hacen asumir determinados roles frente a otros y seguir ciertas pautas de conducta para mantener la interacción andando. *Mantener la cara* sería ese ejercicio sin el cual la interacción no sería posible.

En cada interacción, los sujetos ponen en juego una intencionalidad, y parten de una predisposición a las respuestas que inconscientemente esperamos recibir del otro (la contestación del saludo que damos, la disculpa ante un error cometido, etc.). Cuando la respuesta esperada en una interacción no se obtiene, surge una duda sobre la naturalidad de la interacción; las imprudencias son ejemplo de ello, pero los casos de agresión y violencia representan el punto máximo de no-reconocimiento de la cara del otro, de no responder a la conducta esperada.

Los comportamientos agresivos generan huellas en los sujetos y en cómo perciben y se comportan con los demás. Es esto lo que hay que cuestionar para no perpetuar la indiferencia frente a la violencia cotidiana. Así, un sujeto que es tratado cotidianamente de una manera agresiva, formará estrategias preventivas para responder a ello, y esto marca la forma como se relaciona con los demás.

Tanto las conductas pro-sociales como los comportamientos agresivos son generalmente aprendidos y se enmarcan en significantes culturales precisos. De ahí la importancia del entorno y cómo este establece cuáles son las reacciones permitidas y vetadas: ejemplo de ello es la aceptación de la justicia por mano propia, o acudir a los gritos para ser escuchado. Estas pueden ser reacciones aceptadas en ciertas comunidades y rechazadas en otras, pero si llevamos el análisis hasta el cara a cara más individual, vemos que toda respuesta violenta genera un choque en la interacción que puede representarse en lágrimas, silencios, rechazo, etc.

A continuación presento un ejemplo concreto de esta situación.

Al final de una de las sesiones, dos niños (un niño y una niña que además eran primos), terminaron peleando porque ella no le dio campo para que pintaran juntos, los invitamos a que se pidieran disculpas, pero empezaron a surgir más conflictos que ya no tenían que ver con la actividad [usaré una (O) para cuando sea intervención del niño, y una (A) cuando sea de la niña]:

“(O) Es que ella siempre le pone quejas a mi mamá y después a mí me pegan y me castigan; (A) Yo lo hago por su bien, (O) Pero igual es a mí al que me pegan, y además cuando nos reunimos los primos ella se va con las amigas y a mí me dejan solo, (A) pero nosotras somos más grandes³⁴ (O) ella le pone quejas a mi mamá, y no me quiere (A) yo sí lo quiero, sino, no iría a su casa (O) pero siempre es a pelear...”³⁵

Esta situación representaba para los niños algo doloroso, él decía sus quejas con lágrimas en los ojos, y ella se mantenía quieta y un poco atónita durante toda la conversación.

Yo fui observadora no participante en el conflicto, una de las voluntarias intentaba mediar mientras el niño lloraba y a veces le decía las cosas gritadas a su prima, nunca la miró a los ojos ni se dirigía directamente a ella, sino a la voluntaria que hacía de mediadora, y en varias ocasiones intentó irse para no seguir con la discusión. Mi compañera le pedía que volviera para que logran resolver juntos el conflicto (entre ellos dos, sin acudir a nadie más); la niña siempre estuvo parada frente a él, sin llorar, sin gritarle, hablándole a la cara y por su nombre. Aquí ella buscaba *mantener la cara*, en palabras de Goffman, ““salvar la cara” parece referirse al proceso mediante el cual la persona sostiene ante los otros la impresión de que no ha perdido la cara” (Goffman, 1970, pág. 3); esta posición la podía mantener gracias a que quien estaba en posición de víctima era el niño. La *línea*³⁶ que había adoptado la niña debía mantenerse si no quería que el conflicto escalara. Y el niño, en posición de víctima, quería mantenerse en esa *línea*.

Mi compañera le decía varias veces al niño que mirara a los ojos, que no volviera sobre el mismo tema de las quejas, que mirara la disposición de su prima de quedarse y escucharlo sin pelear y que recordara que le había dicho que sí lo quería; finalmente se dieron la mano y se abrazaron, pero el niño seguía llorando.

Las entradas y salidas de ambos primos en la discusión, mostraban el afán de *mantener la cara*. El trabajo *de la cara* designa las acciones efectuadas por una persona para lograr que lo que hace sea coherente con su cara y sirve para contrarrestar “incidentes”, sucesos que ponen en peligro la cara (Goffman, 1967). Intentar cambiar el tema de conversación es un ejemplo de cómo el niño quería mantenerse al margen de enfrentar el conflicto directamente; él se sentía muy afectado por lo que pasaba, por las consecuencias que tenía para él, de ahí que volviera siempre sobre el mismo tema. La actitud de irse también dice mucho. Por último, la “disculpa” final entre ambos es particular porque se abrazan pero sin mirarse aun a los ojos.

³⁴ Ella no le lleva más de dos años, y ninguno de los dos supera los 12 años.

³⁵ Discusión entre un niño y una niña del programa el día 05/09/2015

³⁶ Siguiendo a Goffman, la *línea* hace referencia a un “esquema de actos verbales y no verbales por medio de los cuales expresa su visión de la situación, y por medio de ella su evaluación de los participantes, en especial de sí mismo” (Goffman, 1970)

Ambos estaban en función no solo de la situación de los dos, sino también de cómo se proyectaban frente a sus observadores y qué consecuencias podían tener si esa situación era conocida también por sus padres; esto sustenta la afirmación de Goffman según la cual “cuando un individuo proyecta una definición de la situación y con ello hace una demanda implícita o explícita de ser una persona de determinado tipo, automáticamente presenta una exigencia moral a los otros, obligándolos a valorarlo y tratarlo de la manera que tienen derecho a esperar las personas de su tipo” (Goffman, 1959, pág. 9).

Sin embargo en la infancia no están presentes de modo tan explícitos estos fines, y lo que realmente era importante en ese momento era que los niños reconocieran que es posible mediar conflictos entre ellos sin acudir inmediatamente a sus padres, profesores, etc., ya que –como muestran algunos estudios de Chaux³⁷– con la presencia de terceros que tomen parte del problema (no un tercero objetivo como el caso de la voluntaria que les ayudó a mediar, sino el caso de otros compañeros que los aliente), el conflicto puede escalar. En ese sentido, sostenía Mead, “el comportamiento social exitoso lleva a un dominio en el que la conciencia de las propias actitudes ayuda en el control del comportamiento de los demás” (Honneth, 1997, pág. 92).

Aquí, a pesar de que los niños estaban interactuando en una situación de conflicto, ésta no escaló a la violencia; hecho que hubiera significado una ruptura de la interacción donde no hay un estímulo para seguir manteniendo la cordialidad y se rompen los esquemas de escucha, debate, e intentos de solución.

En las actividades grupales, por ejemplo, había una lucha constante entre ellos por la atención de nosotras y de sus compañeros, y de allí resultan ciertos *rompimientos de cara*: el llanto (cuando no logran la atención de sus compañeros o una participación igualitaria en una actividad), la bajada de la mirada cuando se equivocan o no recuerdan algo, hacer lo opuesto a lo que se les pide en aras de llamar la atención, e incluso el chiste. “La intención de muchas bromas consiste en llevar a una persona a mostrar una cara equivocada o una carencia de ella” (Goffman, 1970, pág. 3), esto para lograr salir de situaciones incómodas o para volver a entrar en una conversación. No obstante, el chiste también es usado –no a favor de la propia cara– sino en aras de poner a prueba la *cara* de los demás.

Un caso concreto donde fue usado el chiste como intento de romper la interacción, fue en la actividad de los derechos, donde al preguntarles ¿Qué es un derecho? Todos respondían positivamente (libertad, educación, diversión...) pero uno de ellos siempre contestaba lo opuesto (“pegarle a otros”, “poner cachos”...), siempre en tono de chiste. Esto refleja una necesidad de llamar la atención, pero también un reto a romper las reglas y, tal vez, revelar las cosas que realmente suceden y no el deber ser.

³⁷ Ver (Chaux, 2015).

Es decir, por más que esta actitud de acudir al chiste le confiriera cierto estatus frente a sus compañeros (que lo reconozcan por eso); el chiste retoma aspectos de la realidad para que sea entendido por todos, y en ese sentido puede revelar cosas importantes: si ante la pregunta ¿Qué es un derecho? la respuesta jocosa es “pegarle a otros” “poner cachos”, estos deben ser vistos como hechos que tienen un referente directo para el niño, de ahí que fueran graciosos para sus compañeros y para él.

Cuando el chiste es usado de manera espontánea por el niño, suele reflejar aspectos de su realidad. No obstante, esta no es la única forma en que se presenta el chiste, éste también puede ser usado para naturalizar realidades, ponerlas de manifiesto y generar una reflexividad frente a ellas; casos en que no responde tanto a un ejercicio espontáneo, sino a uno planeado de antemano con esta finalidad.

En el caso de los niños, el uso del chiste mostraba la intención de ocultar una posible timidez, ya que exhibir sus sentimientos desde el chiste le proporciona una barrera de comodidad para no mostrarse por completo. Diría Goffman que “cuando una persona afirma que un acto fue llevado a cabo en broma, puede continuar, y declarar que el yo que parecía estar detrás del acto también había sido proyectado como una broma” (Goffman, 1970; pág. 6). Estas bromas devienen en una respuesta de los otros que puede expresarse en que no lo tomen en serio, o pueden compartir y comprender lo jocoso de la acción.

Otra muestra de *rompimiento de la cara* en las interacciones de los niños se evidencia en sus inseguridades: no mantener la mirada fija para dar una respuesta, o no participar de un juego. Muchos tenían la iniciativa de participar, pero al llegar su turno bajaban la mirada como símbolo de pena o inseguridad. Además, en las actividades que llevaban a los niños a relatar hechos violentos que habían presenciado, su mirada se mantenía baja, lo cual puede ser muestra que el bajar la mirada es signo de inseguridad y miedo.

En conclusión, las riñas, chistes, silencios, se presentan en momentos específicos donde la interacción es interrumpida por diversos motivos, lo cual es parte del proceso que están haciendo constantemente los sujetos para mantenerse en relación con otros, para ser interpretados correctamente y para ir formándose una noción clara de *otro generalizado* que articularán a su personalidad social. Pero no todo *otro* debe ser interiorizado; los agentes violentos, por ejemplo, no contribuyen a que se dé la socialización sino que lleva al rompimiento de la cara, por lo tanto no constituyen un *otro generalizado* que deba ser imitado.

El objetivo de las pedagogías lúdicas orientadas a la educación para la paz, es poner esto en evidencia, mostrar que sólo “la persona que es capaz de mantenerse en la comunidad es reconocida en ésta, en la medida en que reconoce a los otros” (Mead, 1973; pág. 221). Y aquí es donde entran en juego las reglas implícitas de comportamiento (como el *mantener*

la cara), que aunque no siempre son llevadas a cabo de modo consciente, son las que permiten la interacción (desde cosas tan sencillas como responder a un saludo).

En conclusión, las pedagogías lúdicas, y el juego como una de sus manifestaciones, dejan ver las reglas implícitas de las dinámicas de interacción propias de la infancia como el liderazgo, la formación de grupos, las experiencias compartidas, al tiempo que manifiestan -a través de dibujos, dramatizaciones y juegos- aspectos concretos de la cotidianidad: percepciones frente al barrio, identificación de actores de violencia, reconocimiento de derechos, etc.

En el juego tienen lugar una serie de reglas implícitas como la formación de grupos, la toma de la palabra, el seguimiento de las reglas explícitas; además de esto, por un lado, los niños entran y salen constantemente de su posición en la interacción social y lo hacen mediante distintos *rompimientos de la cara* como el chiste, el llanto, los gritos. Por otro lado, una interacción que para ellos es espontánea como el juego, se enriquece a través de las pedagogías lúdicas orientadas a sacar provecho de ese tipo de interacción para hacerles ver la necesidad de respetar y tener en cuenta la presencia de los demás a la hora de llevar a cabo sus acciones individuales.

Además, siguiendo la postura interaccionista,

“Independientemente del objetivo particular que persigue el individuo y del motivo que le dicta este objetivo, será parte de sus intereses controlar la conducta de los otros, en especial el trato con que le corresponden. Este control se logra en gran parte influyendo en la definición de la situación que los otros vienen a formular, y él puede influir en esta definición expresándose de modo de darles la clase de impresión que habrá de llevarlos a actuar voluntariamente de acuerdo con su propio plan” (Goffman, 1959, pág. 4).

Cuando las pedagogías lúdicas se piensan para educar aspectos concretos en los niños como la resolución de conflictos y el trato respetuoso de los otros, se contribuye a que el control de una situación no sea una forma de mediatizar al otro, sino de tenerlo en cuenta, y esto se logra mediante los ejercicios que le permiten al niño ser capaz de identificar más tipos de relaciones y posicionarse de distintas maneras ante cada una.

Para que estos resultados efectivamente se alcancen es necesaria una planeación objetiva de cada uno de los juegos orientados a facilitar el reconocimiento del otro, y construir autonomía en relación con ellos. El juego organizado materializa esas formas de socialización y muestra que no podemos realizarnos a nosotros mismos sino en el grado en que reconocemos al otro en su relación con nosotros.

En el juego organizado, el niño debe tener presente las actitudes de los individuos con los que comparte, y articular a los demás en sus propias formas de acción. Constituye así una

preparación previa a cómo el sujeto se debe enfrentar con el *otro generalizado*, con el grupo social más amplio que podría estar personificado en toda la comunidad de su barrio. Ahora bien, como punto medio está el ser parte de un grupo social más concreto, como lo es la fundación, y al interior de ella formar una personalidad social particular, que si bien puede entrar en contraste con el *otro generalizado* de su comunidad, es desde este contraste que se generan las herramientas para solventarlo. Y es la formación de una personalidad social particular la que puede poner en cuestión las lógicas más generales de un entorno específico. Una de las herramientas para llevar esto a cabo son, como vimos, las pedagogías lúdicas con objetivos puntuales de educación.

En síntesis, el juego representa una ventaja para la apropiación de los contenidos de la educación para la paz y el reconocimiento porque ayuda a los niños a poner sus conflictos y situaciones cotidianas en un escenario de diversión que les muestra la misma problemática de una manera distinta. Además, reconocen en los otros las mismas situaciones que viven en su individualidad, lo cual les ayuda a percibir un sentido de comunidad compartido. Esto se da cuando cada individuo logra tener presentes las tendencias de los demás individuos de su entorno, es decir, cuando es consciente del *otro generalizado*.

No obstante, el juego puede tener una limitación y es que los niños recuerden más aquello que les causa gracia, desagrado, etc., y no la finalidad propia de la actividad; además cuando se vuelve repetitivo (por ejemplo usar mucho el dibujo), los niños van perdiendo su interés. Para sobrellevar esta limitación es necesaria una buena preparación de los juegos, tener un objetivo claro al momento de diseñarlos que esté presente en la mente de quienes dirigen el juego para que tenga un buen resultado. En el caso de *Somos CaPAZes*, por ejemplo, los propósitos de cada juego se enmarcan en tres aspectos específicos: la autonomía, la resolución de conflictos, y el reconocimiento de derechos humanos.

Una vez superadas estas limitaciones, el juego se convierte en una herramienta de socialización y educación del reconocimiento importante para la educación en la infancia, etapa de continuo aprendizaje donde la realidad se va construyendo a partir de modelos de socialización específicos, de las que el juego es característico.

La pedagogía lúdica es un aporte clave para la educación para la paz siempre que logre desnaturalizar las realidades violentas para generar en el individuo un cuestionamiento crítico frente a ellas. A lo largo de este capítulo he mostrado cómo el cuestionamiento de lo cotidiano le ayuda al niño a ser más autónomo y a imitar referentes positivos de su comunidad; gracias a que la pedagogía hace uso de ejercicios de imitación, y pregunta directamente por los escenarios más cotidianos de los niños, da lugar a que se interioricen más fácilmente estos objetivos. Pero además de la pedagogía lúdica, la educación para la paz tiene diversas aristas y niveles que desarrollaré en el siguiente capítulo.

CAP. III APORTES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Ya hemos visto en los capítulos anteriores el contexto en que se sitúan los niños del barrio Potosí, sus percepciones frente a la violencia cotidiana; y las formas en que el juego y la pedagogía lúdica ayudan a conocer, respetar y apropiarse de los agentes con los cuales socializan y que van formando ese sentido de comunidad que constituye la persona social. Recordemos que el objetivo central de esta investigación es dar cuenta de las relaciones que se tejen entre las dinámicas de interacción que se dan en el juego y la aplicación de pedagogías lúdicas; en relación con las percepciones y prácticas de violencia en los niños. En este último capítulo el objetivo es precisamente aterrizar las pedagogías presentadas en el apartado anterior y su impacto sobre la reducción de la violencia cotidiana analizada en el primer capítulo, a la luz de las teorías de educación para la paz.

Para ello, presentaré un panorama de lo que ha sido la investigación en educación para la paz articulándolo a una lectura crítica del currículo propuesto por *Somos CaPAZes*, para finalmente generar un aporte respecto a lo que a mi juicio podría implementarse mejor en el desarrollo de este tipo de educación.

En ese orden de ideas, tomando como marco de análisis el desarrollo de pedagogías lúdicas centradas en la educación para la paz, pasaré de la interpretación de lo que es la educación para la paz como concepto, a hacer una propuesta en donde la educación para la paz es el objeto de investigación de un currículo que pretende, tal y como lo plantea mi pregunta de investigación, influir en la construcción de percepciones y prácticas sobre la violencia en la etapa de la infancia.

Enfoque investigativo de la educación para la paz

La educación para la paz como objeto de investigación se concibe como educación para la no violencia y el manejo de los conflictos como hechos que pueden ser tanto positivos como negativos. En palabras de Jean Paul Lederach (1984) *el conflicto no es positivo ni negativo por sí solo, sino que está en función de la manera que lo regulemos, puede ser por medios pacíficos o violentos*. Una educación para la paz debe propender por manejar los conflictos de tal manera que se muestre su naturalidad³⁸ (su presencia en la cotidianidad de toda persona) al tiempo que se trabaja en evitar que escalen hasta convertirse en violentos. Para ello hay que trabajar en su transformación, no solo a niveles individuales sino también colectivos.

En palabras del profesor e investigador en desarrollo infantil Daniel Bar-Tal: “la paz, junto con la libertad la equidad y la justicia, es uno de los valores más deseables en toda sociedad. Se ha convertido en un símbolo universal (...) no es sorprendente que muchas

³⁸ El conflicto es inevitable y consustancial a la existencia humana, y se constituye en elemento creativo esencial en los procesos de interacción; la clave no está en la eliminación del conflicto, sino en su regulación y resolución de forma justa y no violenta, respetando las diferencias pero dentro de una perspectiva de equidad (Alvarado, Ospina, & Camargo, pág. 5).

sociedades decidan educar a las nuevas generaciones a la luz de este lente” (Bar-Tal, 2002, pág. 27).

Por su parte, el objetivo de la no-violencia, se sustenta en la afirmación de que toda violencia es inhumana, y nada constituye una justificación para ejercerla (Etxeberria, 2013, pág. 160). Este enfoque busca romper los ciclos culturales, sociales, o personales que llevan a justificar un accionar violento, como expresa Xabier Etxeberria

“Dado que existe una circularidad negativa entre creencias prejuiciadas (...) tendremos que desvelarla educativamente para destruir círculos que alimentan la violencia (...) y dado que hay una parte relevante de influencia social en la vivencia de los sentimientos, será importante analizarla educativamente de modo crítico” (Etxeberria, 2013, pág. 274).

En otras palabras, es mediante el cuestionamiento de las razones que usualmente se dan para ejercer violencia -como lo son el “actuar en respuesta a otro mal”, o “usarla como medio para un bien”- que se deben construir motivaciones de acción que rompan la iniciativa de violencia; ya que todo medio violento que se use, aun cuando la pretensión sea -por ejemplo- alcanzar la paz, va a derivar en una paz con sesgos de violencia en su consecución. Es esto lo que veíamos con los ciclos de violencia expuestos por Chaux.

Ahora bien, la educación crítica y de la autonomía pueden ser medios idóneos para reemplazar la instrumentalidad de la violencia. En palabras de Ghandi: “la violencia está en los medios (...) si el medio es violento, en la paz que genere anidará la violencia: lo que significa que no hay otro camino para la paz auténtica y sostenida que la propia paz, que los medios para la paz, que la no violencia” (Etxeberria, 2013, pág. 161).

Al hablar de no violencia, es necesario aclarar a qué violencia nos estamos oponiendo. En términos generales podemos enmarcarla bajo dos formas -la estructural y la personal-, que devienen en dos concepciones específicas de paz. Ivone Busot sugiere la siguiente distinción: la *paz positiva* entendida como “ausencia de violencia estructural”; y la *paz negativa* que busca la “ausencia de violencia personal” (Busot, 2002, pág. 5).

Si bien es de suma importancia tratar y promover la *paz positiva*, mi interés está más bien en la *paz negativa*, ya que esta es la que se opone a la violencia cotidiana que he tratado en los capítulos precedentes. Siendo este el enfoque, la paz debe ser tomada “no como ausencia de conflicto o de guerra, sino como construcción positiva de relaciones democráticas fundamentadas en la equidad y la aceptación activa de la diferencia” (Alvarado, Ospina, & Camargo, pág. 5). Siendo así, considero que la educación para la paz no debe implementarse como respuesta a la agenda política del país o en respuesta a una coyuntura específica, sino como escenario que permita -tal como lo entendía Galtung- “enseñar a la gente a encararse de manera más creativa, menos violenta, a las situaciones de conflicto y darle los medios para hacerlo” (Busot, 2002, pág. 13); el elemento central, para

propender por ello, es el reconocimiento como base de la comprensión del otro en el mundo que compartimos. Bajo este lente, la violencia que se ataca es aquella que se ejerce en lo personal, contra un sujeto o grupo específico. Una violencia directa, contraria a la estructural que tiende a ser indirecta y mediada por instrumentos.

Quienes sufren las consecuencias de la violencia, ya sea en su dignidad, en su cuerpo, o en la consecución de sus derechos, deben ser consideradas víctimas y con ellas habrá que situar a uno o varios victimarios. Por tal motivo, como bien afirma Etxeberria, “la educación para la paz tiene que hacerse cargo de la transformación moral del victimario. Tiene que proponerse, impulsarla y asumirla (...), plantear el reconocimiento de este proceso como proceso moral que también educa,” (Etxeberria, 2013, pág. 45). Es decir, no basta con generar mecanismos de reparación para las víctimas, es igualmente necesario educar para no generar más victimarios. Y esto debe partir desde el cuestionamiento de aquellas justificaciones cotidianas de la violencias, ya que –como bien se ha concluido desde la etnometodología-, “Los miembros de una sociedad encuentran y reconocen el orden moral como un curso de acción normalmente perceptible, compuesto por escenas familiares de asuntos cotidianos y por el mundo de la vida diaria reconocido y dado por sentado en común con otros” (Garfinkel, 2006, pág. 47).

Ahora bien, para que los niños (o quienes se adscriban a una educación para la paz), logren reconocer las justificaciones de la violencia, e identifiquen además quién es la víctima y quién el victimario en cada caso, deben ser capaces de ser críticos frente a su cotidianidad. Tal y como vimos en los capítulos anteriores, la violencia cotidiana puede enmarcarse en las relaciones interpersonales más simples como un diálogo cara a cara entre dos sujetos, o puede responder a factores culturales que emergen del entorno específico en que nos situamos. Pero como veíamos con *el otro generalizado*, incluso la violencia más personal enmarca dinámicas sociales que vamos interiorizando en todo ejercicio de socialización. En ámbitos escolares, por ejemplo, es necesario aclarar que todo alumno entra, como afirma Etxeberria, “con sus identificaciones, sus prejuicios, sus jerarquías de valores, sus pluralismos, sus enfrentamientos, etc., con todo lo que suponen para el modo de percibir la violencia y sus víctimas” (Etxeberria, 2013, pág. 100). Todo esto es resultado, no solo de concepciones propias del sujeto, sino de su relación con agentes externos como la familia, los grupos de iguales, los medios de comunicación, entre otros.

Esto es algo que han potenciado las pedagogías personalistas que parten de “una concepción holística de la persona, donde el hombre es considerado una unidad psicosomato-ética, en profunda relación con el contexto socio-cultural y con el ambiente familiar, reconoce al ser humano la posibilidad de construirse, de convertirse en persona y de ser constructor de paz” (Serenella Macchietti, 2013, pág. 93), y esa construcción debe llegar a impactar la comunidad en que se inscribe el individuo, de allí que todo lo que vimos del entorno y cómo desnaturalizarlo sea fundamental.

Siendo así, es crucial saber en qué entorno se quiere aplicar una pedagogía de educación para la paz, porque no es lo mismo enfrentarse con niños –como los que asisten a *Somos CaPAZes*- que viven en comunidades donde la violencia cotidiana tiene presencia en todos los ámbitos (familiar, escolar, barrial); a enfrentarse con niños o comunidades donde la violencia no es experimentada en carne propia. Una buena pedagogía debe lograr develar cuál es la situación en que se encuentran los sujetos y mostrar -desde cada entorno particular- cuáles son las víctimas que están siendo invisibilizadas y cuáles las justificaciones que no están siendo criticadas. En otras palabras, se debe desnaturalizar lo cotidiano que, como vimos, eran los objetivos de los juegos y pedagogías lúdicas evaluadas.

Igualmente es pertinente tener claro la relación de los niños, en este caso, con los distintos agentes de socialización. La familia, por ejemplo, sigue siendo clave para el proceso de formación del niño; proceso que paulatinamente se va ampliando a sus grupos de amigos, su escuela, y hacia la sociedad en general. Pero en cada uno de estos ámbitos se están poniendo en juego las percepciones (de rechazo, justificación, o apoyo) a las violencias más cotidianas. Como afirma Busot, “los niños y jóvenes de hoy en día, en la mayoría de las culturas, vivencian en gran escala imágenes de violencia y/o se encuentran inmersos en situaciones violentas de las que aprenden que la violencia es el principal medio, si no el único, de manejar los conflictos o de evitar salir perjudicados (...) violencia que en gran parte es consecuencia de la intolerancia” (Busot, 2002, pág. 3) Pero no por ello ese es el deber ser.

Esto era evidente en los niños con los que trabajé a lo largo de la investigación, ya que estando en la fundación se preocupaban por mantener buenos comportamientos que avalaran su estadía allí, pero cuando se referían a entornos externos -como el colegio- los relatos no siempre se identificaban con lo que evidenciábamos al interior de la fundación. Más bien, daban cuenta de ciertas cotidianidades negativas como el bullying (entre pares) o el expendio de drogas (en el caso de los adolescentes).

Para lograr que los niños sean críticos frente a las percepciones y prácticas que les aportan los distintos agentes de socialización, la educación para la paz debe empoderarlos, es decir, *conducir al estudiante hacia la iniciativa de justicia, paz, y reconciliación, de manera personalizada y crítica* (Etxeberria, 2013, pág. 76). El ejercicio de empoderar a quienes reciben la educación, implica fomentar en ellos la autonomía y la responsabilidad que tienen con cada miembro de la sociedad.

Esto es así gracia a que el sujeto asume roles y actúa dependiendo de sus escenarios de socialización, de sus intereses etc., pero antes que nada –y aquí hay una crítica a la postura un poco esencialista del interaccionismo- el sujeto es un ser autónomo; punto calve a enseñar desde una pedagogía para la paz ya que esa autonomía le permite al sujeto

desarrollar una identidad que no abandona a pesar de las diferentes situaciones de interacción en las que se enmarque.

Sumado a ello, es fundamental trabajar el sentimiento de empatía, valor que puede potencializarse desde pedagogías de la imitación como las que traté en el segundo capítulo, que ayudan a que el sujeto diferencie quiénes son agentes dignos de imitación y quiénes no. En los niños, figuras como *el héroe* pueden ayudarles a identificar referentes de imitación positiva. Una pedagogía lúdica, puede hacer uso de estas figuras y contrastarlas con referentes cercanos a ellos como por ejemplo sus padres. Al mismo tiempo, puede invitarlos a ser ellos los *héroes* en su comunidad.

Por otro lado, el sentimiento de empatía debe traducirse también en solidaridad frente a la vulnerabilidad que nos caracteriza a todos. Lograr interiorizar el *otro generalizado* es clave para ello, ya que “lo que se piensa y dice en los grupos de amigos, de compañeros de ocio, etc., incluso las acciones que se impulsan en ellos, modula marcadamente las convicciones de cada uno de sus miembros (...) estos grupos de iguales, (...) pueden configurar las convicciones para bien, pero también para mal” (Etxeberria, 2013, pág. 105). Además, cuando los demás logran tener un impacto en el individuo (sea de rechazo o de imitación), esto genera una influencia directa sobre las formas como guiamos nuestra acción, se logran crear sentimientos compartidos enfocados no hacia la diferenciación y la competencia, sino hacia sentimientos de admiración, comunicación, respeto y acogida.

En últimas, la educación para la paz abre un campo pedagógico referido a la no-violencia y la resolución de conflictos, para lo cual es esencial enseñar desde la autonomía como base de la responsabilidad que se tiene frente al reconocimiento del otro tanto en su individualidad como en su papel en la configuración del *otro generalizado*. En este proceso, el educador debe comprometerse con la erradicación de la violencia y de las percepciones y justificaciones que la hacen posible, deberá desnaturalizar esos hechos y promover los cambios pertinentes.

Currículo lúdico de educación para la paz

En el apartado anterior, clarifiqué lo que es la educación para la paz como objeto de investigación general, en este apartado voy a analizar el currículo de *Somos CaPAZes*, la forma como implementan una educación para la paz, que ahora me servirá como marco de interpretación para analizar los elementos presentados en el apartado anterior.

Un primer elemento a destacar es que no necesariamente se debe tratar el tema de la paz como componente del currículo, sino como su objetivo. En la experiencia de voluntariado que seguí para esta investigación, no se habló con los niños directamente de paz, sino que se construían herramientas que permitían generar comportamientos no-violentos en ellos, entendiendo esa no violencia como un camino para forjar una comunidad más pacífica para lo cual es fundamental el cuestionamiento de lo cotidiano, desnaturalizarlo desde

actividades igualmente cotidianas como el juego, generando desde él sorpresa y espontaneidad.

El programa de *Somos CaPAZes* fundamenta esta educación en tres componentes básicos:

- 1) Autoestima (reconocimiento de sí) e identificación de Deberes y Derechos.
- 2) Herramientas de resolución de conflictos.
- 3) Agenciamiento

En cuanto a la autoestima, el objetivo era orientarlos hacia cómo usar sus emociones y la importancia de expresarlas, cómo definir quiénes son, qué los hace iguales y qué los diferencia de sus compañeros, todo esto partiendo de que “la adquisición de la moralidad, la identificación con los grupos, y el desarrollo de la autonomía constituyen la base para el desarrollo social en la infancia y continúa durante la edad adulta” (Killen & Rutland, 2011, pág. 1).

Una de las herramientas usadas para alcanzar este objetivo fue la actividad *¿Quién soy?* Explicada en el segundo capítulo, y un cine-foro con la película *intensamente (inside out)*, en la que se personifican las distintas emociones de una persona y la importancia de manejarlas todas para tener un equilibrio (referente a manejar la pluri-dimensionalidad propia de todo individuo) en el comportamiento personal y en cómo reaccionar ante los demás manejando los momentos de ira, tristeza, alegría, frente a otros.

El objetivo con estas actividades era también generar con los niños una reflexión frente a las consecuencias que puede traer reaccionar agresivamente frente a otros cuando no se logra el equilibrio entre las emociones, para derivar de allí una reflexión frente a la autonomía que a su vez implica una responsabilidad de asumir las decisiones que se toman y de respetar la posición de autonomía de cada quien. Esta facultad está también orientada a la moralidad y el respeto, a fomenta el reconocimiento que -como hemos visto- es esencial para alcanzar los objetivos de educar para la paz.

En cuanto al reconocimiento de Deberes y Derechos, se buscaba que los niños identificaran qué derechos se les garantizan, cuáles son vulnerados, y evaluar la capacidad de acción que se tiene o minimiza con la consecución efectiva o la no-tenencia de cada uno de esos derechos. En una de las pedagogías les preguntábamos a los niños ¿Cuáles son sus derechos? ¿Cuáles son los más respetados y cuáles los que más les vulneraban? Entre los más respetados situaban el amor, la educación, la calidad de vida, la integración, la identidad, la solidaridad. Y entre los más vulnerados la protección, la paz y tolerancia, la calidad de vida (asociado a salud), la solidaridad (al respecto explicaban: “si a uno le pasa algo malo, los otros dicen: ‘a por lo menos no me pasó a mí’).

Como vemos hay algunos derechos que se repetían entre los más vulnerados y entre los que se les garantizan, esto se debe por un lado a que tienen concepciones distintas de cada

derecho (para unos la calidad de vida era tener acceso a salud, para otro era ser feliz; para unos la solidaridad era recibir ayudas, para otros era lo opuesto al egoísmo), y por otro lado a que no siempre saben a qué se refieren con cada uno. Por ejemplo, todos decían que un derecho de los niños era la libertad, pero al hacerles la pregunta concreta ¿Qué es la libertad? No sabían muy bien qué responder.

Aun así, es de rescatar que al referirse a los derechos más vulnerados coincidían con aspectos relativos a la violencia: inseguridad, intolerancia, falta de protección. Esto demuestra cómo una pedagogía lúdica con preguntas concretas ayuda a que los niños socialicen aspectos de su cotidianidad y se refleja (en sus dibujos, en sus respuestas) generalidades propias de las experiencias que comparten día a día.

Cuando hablamos de derechos, estamos apelando precisamente a elementos compartidos por todos. A partir de la comprensión de esos derechos, deviene también la capacidad de asumir ciertos deberes. Es lo propio de lograr interiorizar *el otro generalizado*: la educación ayuda a llevar a cabo ese proceso bajo el cual podemos hacernos cargo de responder correctamente a las exigencias de otros respetando el espacio de cada uno. En oposición a ello tendríamos la figura del violento. Como bien advertía Mead, “el criminal como tal es el individuo que vive en un grupo muy pequeño, y luego hace depredaciones a la comunidad más grande de la que no es miembro. Él está tomando la propiedad que pertenece a otros, pero él mismo no pertenece a la comunidad que reconoce y preserva los derechos de propiedad” (Mead, 1962, pág. 265). Quien es incapaz de concebirse como ser comunitario, poseedor y garante de derechos y deberes, está encaminado a excluirse de la comunidad con actos como la violencia.

Pero ¿cómo lograr que los niños respondan a una comunidad que vulnera sus derechos? En una de las pedagogías, los niños debían escoger cuáles derechos consideraban más representativos e importantes para ellos, y de una larga lista que incluía: “derecho a que me traten igual”, “a que me protejan para crecer sano y libre”, “a tener un nombre”, “a tener una casa y cuidado médico”, “a tener una educación de calidad”, “a que me comprendan y me amen”, “a recrearme y divertirme”, “a que me ayuden en caso de peligro”, “a que me protejan contra el abandono”, y “a formarme en solidaridad y justicia”. Ellos eligieron: 1) el derecho a que me protejan para crecer sano y libre, 2) derecho a que me comprendan y me amen, y 3) derecho a tener una casa y cuidado médico.

Esa elección muestra la relevancia que los niños le dan al cuidado tanto físico como afectivo, más allá de los derechos materiales. De ahí la importancia de trabajar en ellos la autoestima y el reconocimiento. En ese sentido, incluir la educación crítica de derechos y deberes en un currículo de educación para la paz es de suma importancia ya que fomenta la *paz positiva y la negativa*. En palabras de Etzeberria:

“El horizonte de paz plena puede ser definido, en efecto, como el del pleno cumplimiento de estos derechos (...) Y la paz es la perspectiva que permite acercarse a esos derechos de

forma profundamente encarnada. Porque hablamos de paz debido a que existe la violencia en todas sus formas, precisamente como supresión de ella. Pero más específicamente hablamos de paz porque hay víctimas que esa violencia ha creado” (Etxeberria, 2013, pág. 305).

Es así que para alcanzar un ideal de paz debe existir una garantía de no-violencia, en este caso es necesario primero velar porque no sean vulnerados los derechos de los niños, para que así, las pedagogías trasciendan más fácilmente a la práctica.

Siguiendo las respuestas de los niños ante los derechos que consideraban vulnerados (como la protección), se establecía el segundo elemento del currículo: la resolución de conflictos. Aquí se evalúan nuevamente prácticas y percepciones que pueden ser trabajadas desde cómo se dan las dinámicas de interacción, el cara a cara, situar el *otro generalizado* desde el juego, ya que así se logra una conexión no-violenta entre la dimensión objetiva y la subjetiva de los conflictos, es decir entre su contenido y cómo se vivencian por las personas involucradas.

Son necesarias a su vez herramientas prácticas de cómo actuar en casos de conflicto, el juego del *Tacho CaPAZ* explicado en el segundo capítulo es un ejemplo de ello. También lo son las herramientas de manejo de la ira (respirar o alejarse antes de responder agresivamente, buscar ayuda en los demás, etc.) que se ejercen como posibilidades pacíficas de interacción en contraposición a las respuestas que pueden surgir espontáneamente.

Sin embargo, no siempre las pedagogías lúdicas que enseñan modelos de resolución de conflicto son fáciles de aplicar en la práctica. Por ejemplo, con *Somos CaPAZes*, se enseña el *modelo de conflicto CaPAZ* que consiste en concientizar al niño que no debe dejar que los conflictos escalen hasta convertirse en violentos y para ello hace uso de herramientas como las *lianas* (estrategias de manejo de la ira, respiración, diálogo) que les ayuden a mantenerse en la situación de conflicto y que puedan convertirla en positiva. Pero al preguntarles a los niños ¿quién recuerda el modelo, cómo lo han usado en sus vidas, si han logrado solucionar algún conflicto en su comunidad? Responden repitiendo la teoría del modelo y traen a colación hechos como “me la llevo bien con mis papás, a veces mis amigos no pelean”, pero en sus expresiones y en la poca participación que había se notaba cierta distancia entre lo que es el modelo y su aplicación. De hecho, algunos aseguraban sentir miedo de aplicar el modelo con sus padres. Aun así, también había quienes relataban las ventajas que aplicar el modelo traía para su convivencia familiar o escolar.

Es importante agregar que el trabajo de campo que llevé a cabo con *Somos CaPAZes* tiene como particularidad que, a pesar de dictarse en localidades que se caracterizan por altos índices de violencia, no tiene como objeto personas involucradas en pandillas concretas, ni es una institución de carácter correctivo (como pueden ser los reformatorios) sino que acude a niños y niñas que habiten el barrio escogido por la organización,

independientemente de sus historias de vida particulares. Los niños con los que compartí esta experiencia, eran niños que -al vivir en Potosí- podían ser vulnerables a presenciar prácticas cotidianas violentas, lo cual podía afectar su manera de percibirla; pero no por ello debían ser considerados ellos mismos como sujetos violentos.

Finalmente, se contemplaba como último punto del currículo el agenciamiento: actividades que le mostraran al niño el poder de transformación que tenía frente a su entorno (ejemplo de ello fueron las campañas de reciclaje). El objetivo en este punto es enseñarles a asumir responsabilidades, a reconocer daños causados y a diferenciar acciones correctas e incorrectas. Esto es importante ya que, como afirma Busot,

“cuando realmente se le permite a los alumnos tener la responsabilidad de resolver sus problemas, el resultado es un aumento de la madurez hacia la autorresponsabilidad, y mayor confianza en sí mismo. Se tiene entonces que, la base de la práctica de la paz está en nuestro entorno y en nuestra vida cotidiana. Tanto la violencia como la paz son frutos culturales, son resultados de decisiones humanas que se aprenden” (Busot, 2002, pág. 18).

El currículo de *Somos CaPAZes* es un ejemplo de cómo se lleva a cabo en la práctica una propuesta de educación para la paz. No obstante, como ya había anotado, es un currículo que está dirigido a unos cuantos niños en periodos interrumpidos de tiempo y ello pone en duda el alcance transformador que puede tener en el barrio en general.

Ahora bien, con los niños que se trabaja el programa se evidencian resultados en la manera como intentan generar estrategias prácticas que muestren cómo sus percepciones críticas frente a la violencia pueden mediar los conflictos más allá de la respuesta más espontánea que encuentran en sus otros compañeros, padres, o vecinos del barrio.

Pero al tener que confrontar sus percepciones y prácticas con otras dinámicas no tan pacíficas, propias del barrio en el que viven, se dificulta una reproducción rápida de las enseñanzas del currículo en aquellos que no lo obtienen de primera mano. Aun así, es una iniciativa importante para intentar ser ellos el *otro generalizado* que se debe interiorizar en cada miembro de la comunidad y no a la inversa.

Por una paz que no sea política

En este último apartado, articularé los resultados de la experiencia de voluntariado y la información recogida a lo largo de la investigación, para presentar algunos aportes que considero pertinentes para la generación de un currículo cuyo objetivo es la educación para la paz. En ese orden de ideas, sirviéndome de la educación para la paz (en tanto objeto de investigación), y del análisis que acabo de presentar de ésta educación (como marco de análisis del currículo de *Somos CaPAZes*) presentaré una propuesta de currículo de educación para la paz en el que incorporo tanto los elementos teóricos de la investigación como los aprendizajes que me proporcionó el campo.

Mi propuesta es velar por la construcción de una paz que no sea política³⁹, sino personal en tanto parte del individuo. Para ello, la violencia que debe atacarse es la del no-reconocimiento. Este es el campo de la *paz negativa*, que –como mostré anteriormente– requiere de una educación en *autoestima y reconocimiento de sí* como primer punto, pero que debe trascender hacia el reconocimiento del otro como la manera en que un individuo puede actuar racionalmente, en su vida cotidiana, de tal manera que respete la libertad y la individualidad de todos los que lo rodean; y no llegue a formas violentas de percibir al otro (como es el caso del racismo, machismo, discriminación, etc.).

Pero el reconocimiento es en sí mismo una lucha, porque no solo se reconoce al otro, sino que se busca reconocimiento de sí mismo en los demás, “el que a través de la violencia se pueda obtener reconocimiento indica que la violencia está en estrecha relación con las formas sociales sobre las cuales se lo busca” (García & Madriz, 2005). El no reconocimiento es violento, pero buscarlo a través de los medios no adecuados también puede serlo. La educación debe ayudar a proporcionar los medios idóneos para el reconocimiento generando relaciones de solidaridad y no de dependencia; de empatía y no de compasión asistencialista.

En la consecución de dichos objetivos, considero que el campo educativo es el medio más apto para fomentar desde las nuevas generaciones una forma precisa de entender la violencia y reaccionar ante ella. Pero para que esto de frutos se requiere un trabajo articulado con padres de familia, ya que –como mostré a lo largo del trabajo– el entorno (familia, colegio, barrio, etc.) influye en las formas de socialización aceptadas y legitimadas por los niños. Así, aun cuando el niño puede cuestionar su cotidianidad, la mejor manera de poner en evidencia aquello que naturalizamos para cuestionar los comportamientos agresivos en aras de volvernos críticos ante ellos, es cuando dicha crítica surge desde todos los ámbitos, y no sólo desde el individual.

³⁹ Al decir que no sea política, me estoy situando en una postura crítica frente a un contexto como el colombiano, permeado por un conflicto que suma más de cinco décadas, donde las formas de identificar al otro como “amigo” o “enemigo” perpetúan una división que no es favorable para la reconciliación ni para la creación de una generación pacífica. El enfoque que se ha manejado hasta ahora, o bien está sustentado en la guerra, o en negociaciones que mantienen este discurso “amigo-enemigo”. El gobierno colombiano y distintas instituciones nacionales e internacionales han trabajado en propuestas de reparación y memoria para generar escenarios de paz y reconciliación que reduzcan las tasas de violencia e intolerancia en nuestra cotidianidad. Sin embargo, considero que dichos recursos generan acciones sobre un daño ya causado y no necesariamente garantizan la no repetición y prevención de actos violentos; entre otras cosas porque sitúan las condiciones para la no repetición en aspectos materiales sin incluir una enseñanza de la ética para la interiorización de principios morales como el tratamiento del otro como igual.

Así, la necesidad de transición, reconciliación y educación en Colombia, debería ocuparse –como sugirió Adorno en su momento– de la no repetición. Para ello, es necesario (1) relatar y analizar los hechos sin acudir al discurso amigo-enemigo, y (2) problematizar las ideas culturalmente arraigadas al respecto, es decir, las justificaciones de la violencia. Pero esto no se logra *sin transformar patologías culturales* (Galtung, 1998, pág. 87) que representan otra fuente de violencia importante, como lo es el machismo, la violencia sexual, entre otras.

Un currículo de educación para la paz debe articular tres frentes:

- Cuestionamiento crítico de lo cotidiano. En los niños para que evalúen los referentes de imitación que les ofrece su entorno.
- Resolución de conflictos. En padres de familia, profesores, niños y adolescentes para evitar que los conflictos escalen hasta convertirse en violentos.
- Reconocimiento de sí y del otro. Tanto para los niños como para los adolescentes, padres de familia, y educadores. Para ello son cruciales las pedagogías lúdicas que incluyen el arte, ya que facilitan el ponerse en los zapatos del otro, cultivan la imaginación y ayudan a reducir así el bullying y la discriminación en la medida en que no sólo se reconoce al otro más cercano y a quién piensa bajo unos mismos parámetros sociales, sino que se reconoce a toda persona independientemente de su interpretación del mundo.

Para la consecución de estos tres objetivos, los colegios son escenarios idóneos en la medida en que facilitan el tener agrupados y divididos por edades a los niños, así como un acceso más fácil a padres de familia y educadores. No obstante, para que funcione una propuesta de educación para la paz al interior de las instituciones educativas, se debe dar en lo posible por profesionales externos que los niños no asocien directamente con profesores de las demás clases, o con su contexto más naturalizado, ya que esto dificulta el primer punto (cuestionamiento de lo cotidiano). Debe articular un componente lúdico y artístico cuyas finalidades sean: el reconocimiento, el comportamiento empático y ético, y el empoderamiento de los niños para ser agentes de cambio en sus familias, barrios, y comunidades.

Pero, si se opta por mantener esta educación sólo en el espacio de los colegios, se debe formar a los alumnos de grados superiores con estas herramientas de resolución de conflictos para que ellos sean además formadores de otros niños más pequeños o de otros espacios al exterior de las instituciones educativas. Además es crucial que el ciclo de enseñanza no se quede sólo en los niños sino que sea soportado por sus padres, profesores, y todos los que constituyen -para los niños- referentes de imitación.

Un segundo tipo de instituciones que pueden aportar a estos objetivos son las fundaciones u organizaciones no gubernamentales que -superando el discurso asistencialista- se centren en una educación integral, con presencia continua en el barrio o comunidad. Esto con el fin de que la institución logre generar en el entorno en que se sitúa un sentido de pertenencia en quienes la frecuenten y se faciliten así las transformaciones esperadas.

Finalmente, para el punto de resolución de conflictos, que atañe más a adolescentes y educadores (incluyendo padres de familia), deben permitirse espacios al interior de las empresas que muestren la forma como funciona la educación para la paz en los niños y que además ofrezca las herramientas de resolución de conflicto para que no sea en el encuentro

con las generaciones adultas donde se rompa el proceso que se está llevando a cabo con los niños.

Independientemente de la institución que se apropie de esta educación, se debe tener en cuenta el contexto en que se está ejerciendo (las problemáticas y las potencialidades del barrio, estrato, y condiciones sociales). Es una educación que debe ser adaptable con los mismos tres objetivos ya mencionados, a las distintas poblaciones, teniendo como prioridad la educación en la infancia, y luchando por ampliarla lo más posible a las demás etapas.

La inversión en este tipo de educación es, como todo proyecto social, una inversión a largo plazo. Ahora bien, en cuanto al objetivo más general que es la consecución de una comunidad activa y pacífica, no se debe reducir el foco hacia no-violencia, y tampoco debe leerse sólo como un objetivo político que responda a intereses institucionales concretos, sino que debe ampliarse su estudio hasta entenderla como una cualidad y capacidad de todo individuo, que debe entrar en juego en las relaciones que sostiene con los demás. Como vimos en el caso de la comunidad de Ciudad Bolívar, estas relaciones están mediadas por el tipo de respuesta que se espera del otro en cada interacción, por las expectativas que nos hacemos a futuro y cómo éstas se permean por lo que en nuestro entorno más cercano se concibe como correcto o incorrecto.

De ahí que una educación para la paz deba partir de una educación en el reconocimiento, la autonomía, y los sentimientos de empatía. Para ello, el niño –que es el principal agente al que se dirigen estas pedagogías- debe concebirse y tratarse como agente moral, como *persona*, lo cual implica acompañarlo en su proceso de formación para que se comporte como un sujeto social capaz de reconocer la dignidad personal en los demás. Así entendido, “el niño, como otros sujetos morales, es un “ser capaz de” y cuyo poder de autorrealización se construye a partir de un otro que posibilita o no. En esta ética de la intersubjetividad, la infancia se convierte para el otro –padre, educador, profesional- en una invitación al ejercicio de la prudencia responsable” (Sánchez Vazquez, 2007, pág. 179). Esto es así porque es una etapa de dependencia y aprendizaje, pero esa dependencia no debe resultar en dominación.

La enseñanza que se imparta debe tener en cuenta que el niño tiende a una rápida imitación de lo que se le muestra, así como el razonamiento moral puede promoverse fuertemente en la infancia, también es en esta etapa cuando surgen diferentes formas de prejuicio, de inclusión y exclusión de otros (Killen & Rutland, 2011, pág. 154). Para llegarles efectivamente a los niños, es necesario tener esto en mente y acercarnos a ellos desde sus formas de interacción más cotidiana (como el juego).

En ese orden de ideas, el niño es ampliamente influenciado por las instituciones y personas que lo rodean ya que está formándose significaciones de todo; pero no por ello obedecen a cualquier cosa, si la orden que se le da es negativa (por ejemplo, pegarle a alguien) el niño

se pueden resistir, esto muestra que desde pequeños son sujetos morales. Y es un hecho que debe generar en nosotros una responsabilidad hacia ellos, no imponiéndoles una forma particular de otorgar significados, sino formándolos como seres autónomos capaces de enfrentarse con toda significación de manera crítica, para que construyan ellos mismos actitudes positivas y empáticas.

Tratar esto desde la infancia y adolescencia es fundamental ya que son etapas de formación sumamente importantes, en las que interiorizan las percepciones y prácticas de acción que replicarán a futuro, y al mismo tiempo son etapas de la vida en las que buscan identificar referentes que los hagan sentirse seguros en su comunidad. Si el ejercicio educativo es adecuado (desde el ámbito familiar, escolar, y social) estaremos contribuyendo en la construcción de una sociedad más pacífica y justa. Pero para ello debe concebirse la paz como un principio interiorizado de acción.

CONCLUSIONES

Este trabajo me permitió conocer -en la experiencia y voz de los niños- formas particulares de socialización. Al mismo tiempo, desde las pedagogías lúdicas trabajadas junto con la organización *Somos CaPAZes*, pude seguir la manera en que se construían herramientas para que los niños desnaturalizaran su cotidianidad y cuestionaran sus prácticas; todo esto con el objetivo de que -una vez evidenciadas- se esforzaran por transformarlas desde un ejercicio ético de reconocimiento de sí (autoestima y autonomía) y del otro (empatía y respeto).

El significado que cobra la violencia en la cotidianidad de los sujetos depende de quién habla de ella y desde dónde. Para los niños en el barrio Potosí, la violencia está referida a sus vivencias, o las vivencias de sus compañeros y vecinos, y no a una lógica externa (como podría ser el conflicto armado). En la formación de los niños se presenta una influencia directa de los principales agentes de socialización que en su caso son la familia, el barrio, el colegio, y las fundaciones. Cada uno de ellos aporta significantes particulares para percibir la violencia de determinada manera y actuar frente a ella en la vida cotidiana.

Si el niño se sitúa en una comunidad violenta, puede ir interiorizando prácticas igualmente violentas para comunicarse y sobrevivir en dicha comunidad. Una educación para la paz debe enfocarse en que los niños reconozcan críticamente las prácticas de su entorno, lo desnaturalicen y sean capaces de actuar concertadamente en una convivencia pacífica, que aun cuando se oponga a las lógicas de su entorno, se vaya constituyendo poco a poco en el *otro generalizado* que la comunidad debe interiorizar para responder a ellos.

En la comunidad Ciudad Bolívar, llega un momento en que los niños se adaptan a su entorno, se les hace natural el estado del barrio, la violencia, el bullying, y se van volviendo indiferentes ante ello. A partir de las pedagogías lúdicas aplicadas por los programas de la Fundación *Somos CaPAZes* se logra despertar en los niños un sentido de compromiso y logran reconocer su posibilidad de influir en su entorno, despiertan en ellos el sentido crítico frente a su comunidad para ser parte activa de las transformaciones que se quieren lograr.

Una educación para la paz, en ese sentido, es aquella que por un lado, logra hacer evidentes las creencias que -desde esos distintos escenarios- legitiman la agresión; y por otro lado, ayuda a transformar las percepciones frente qué es bueno, qué es malo, qué es justo. Esto se logra partiendo de una concepción del niño como sujeto autónomo y reflexivo capaz de dar cuenta de lo que hace.

No obstante, en entornos permeados por la violencia cotidiana, los niños siguen siendo escépticos ante el cambio debido a las constantes luchas que se ven obligados a enfrentar en aras de construir una comunidad más pacífica. Ejemplo de ello eran los relatos de los niños

que no veían en sus familias un escenario en el que pudieran compartir lo aprendido en el programa.

Esto se debe, además, a que esta no es una tarea fácil en una etapa de la vida en que son tan propensos a la imitación. En respuesta a ello, el juego y las pedagogías lúdicas se constituyen como herramientas que ayudan a la modificación de las percepciones y prácticas de violencia en los niños. La forma en que los niños dramatizan, dibujan, o cuentan su realidad, constituye un reflejo de cómo reflexionan frente a ella. Por ejemplo, con sus dibujos, teníamos un acercamiento a cómo estaban constituidas sus familias, cuáles eran los momentos del día que más disfrutaban, y cuáles eran los lugares del barrio que consideraban seguros o peligrosos.

Para lograr a partir de allí una reflexividad, los juegos y actividades deben estar orientados a objetivos específicos con esta finalidad en mente; el juego así concebido constituye el eje de la interacción, lo cual permite que el niño se apropie de las actitudes que allí aprende, y las refleje en su comportamiento cotidiano.

Las pedagogías lúdicas de educación para la paz brindan herramientas a los niños para solventar sus conflictos toda vez que les permite ponerse en el lugar de otros y—como afirma Herrera Rico— al “analizar los comportamientos propios y los ajenos, será entonces cuando el ser humano percibirá mejor sus reacciones, sus sentimientos y los sentimientos de los demás y comprenderá mejor las relaciones implícitas en la comunicación entre individuos” (Herrero Rico, 2003, pág. 295). Para esto son fundamentales las artes como el teatro que facilitan el ejercicio de situarse en el papel de otros.

Con este objetivo en mente las pedagogías diseñadas con finalidades como la autoestima, el reconocimiento de derechos y deberes, el agenciamiento, y la resolución de conflictos, les proporcionan a los niños -desde su lugar común de interacción- formas lúdicas de reconocer al otro, ponerse en su lugar y actuar de forma tal que no rompa la interacción con comportamientos violentos que afecten la convivencia.

Ahora bien, como afirma Bar-Tal, “el objetivo de la educación para la paz solo puede realizarse impartiendo valores, actitudes, y creencias específicas, así como una tendencia comportamental que se corresponda con dichos objetivos” (Bar-Tal, 2002, pág. 28). Esto se alcanza desnaturalizando las justificaciones que desde todos los agentes de socialización se han ido interiorizando. Con esto en mente, pude determinar como elementos esenciales de un currículo de educación para la paz: 1. El cuestionamiento crítico de lo cotidiano (enfocado en los niños) 2. Resolución de conflictos (enfocado en niños, padres de familia, profesores y adolescentes), y 3. Reconocimiento de sí y del otro (tanto para los niños como para los adolescentes y educadores).

Este currículo es el resultado de una evaluación en campo del currículo aplicado por *Somos CaPAZes*, así como de una investigación teórica que complementa lo observado en la

práctica; ambos enfoques me permitieron construir la anterior propuesta, que apunta hacia una paz que parta de la forma como los individuos comprenden, analizan, y actúan en los distintos entornos de socialización, para lograr así una desarticulación de las violencias cotidianas que son tan fáciles de imitar bajo las justificaciones sociales que las mantienen. Ya que, como evidencié a lo largo de la investigación, los contextos de socialización se consolidan como referentes de imitación y justificación que desde la infancia se van interiorizando y que suelen obstaculizar los procesos de desactivación de la violencia. Es esto lo que debe desmontar un programa de educación para la paz.

Es fundamental la continuidad y la preocupación por la historia de vida de los sujetos – expresada en la continuidad de los programas- como un elemento de suma importancia para la consecución de los objetivos de una educación para la paz centrada en la formación de la persona social.

Por último, es necesario reconocer que la vida cotidiana no se compone de reglas de causa y efecto, sino que las reglas que seguimos cambian día a día, se siguen hasta que se las pone de manifiesto y se las cuestiona. De ahí que las transformaciones que pueden lograr programas de educación y juego como los seguidos en esta experiencia, no impliquen necesariamente una transformación estructural, pero sí generan cuestionamientos en los sujetos que los invitan a asumir el reto de enfrentarse críticamente a su cotidianidad, ya que les dan las herramientas necesarias para fortalecer su autonomía en entornos violentos, fortalece la interiorización de una noción de comunidad basada en la solidaridad y el respeto, y permite la consolidación de proyectos de vida que tengan en cuenta al otro al tiempo que se construyen desde la conciencia de las posibilidades y capacidades de cada quien.

Bibliografía

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., & Camargo, L. M. (s.f.). 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 l.
- años, n. y. (28 de noviembre de 2015). Grupo Focal 3. (J. Mejía Quintana, Entrevistador)
- Arias Marín, D. (2012). La puesta en juego de la interacción social: notas teóricas sobre el juego y apuntes etnográficos sobre las riñas de gallos. *Maguaré Vol. 26 N. 2*, 173-201.
- Barrera Ariza, D., Madariaga Orozco, C., & Palacio Sañudo, J. (2011). Análisis de contextos sociales y su incidencia en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantnes de undécimo grado de Santa Marta. *Psicogente, 14 (26):1. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla*, 235-254.
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. En G. S. (Eds.), *Peace education: The concept, principles and practice in the world* (págs. 27-36). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bianchi Zizzias, A. (s.f.). *Pedagogía Lúdica. Teoría y Praxis*. Obtenido de http://www.proyectoludonino.org/Pedagogia_Ludica/index.htm
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Busot, I. (2002). *Introducción a la investigación para la paz. Caso: el aula escolar*. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Castaño, A. M. (14 de mayo de 2015). Entrevista 1 Somos CaPAZes. (J. Mejía, Entrevistador)
- Chaux, E. (2015). Ciudadanía, disenso y paz en la educación en Colombia. Bogotá: Tercer congreso de enseñanza de la ética: ciduadanía, disenso y paz.
- Coulon, A. (1998). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Cultura, S. d. (01 de septiembre de 2010). *Bogotá y sus localidades*. Recuperado el 25 de mayo de 2015, de Secretaría de cultrua recreación y deporte: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/bogotanitos/bogodatos/bogota-y-sus-localidades>
- Etxeberria, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Madrid: Catarata.
- Galtung, J. (1998). Avances recientes en la investigaión sobre paz y conflicto. En H. Roa Suárez, & V. Torrijos R, *¿Es posible la paz en Colombia?* (págs. 75-90). Bogotá: Escuela superior de administración pública.
- García, M., & Madriza, P. (2005). La imagen herida y el drama del reconocimiento: estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile. *Estudios pedagógicos XXXI, N. 2*, 27-41.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos. Traducción de Hugo Antonio Pérez Hernáiz.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo.
- Gusé, E., & Riddle, K. (2010). *El impacto de los medios de comunicación en la infancia : Guía para padres y educadores*. UOC Comunicación y Sociedad.
- Gutiérrez, J. (1998). El horizonte de reconciliación. En H. Roa Suárez, & V. Torrijos R, *¿Es posible la paz en Colombia?* (págs. 91-106). Bogotá: Escuela superior de administración pública.
- Herrero Rico, S. (2003). Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares. *Convergencia Vol. 10, num. 33*, 285-298.
- Highmore, B. (2002). *Every day life and cultural theory*. London and New York: Routledge.
- Honneth, A. (1997). *Las luchas por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica. Traducción de Grijalbo Mondadori.
- Johana, C. (03 de octubre de 2015). Entrevista 4 a madre de familia de Pintando Caminos. (J. Mejía Quintana, Entrevistador)
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *CHILDREN AND SOCIAL EXCLUSION. Morality, prejudice, and group identity*. Wiley Backwell.
- LEGAL, M. (2010. 2011. 2012. 2013. 2014). Comportamiento del homicidio en Colombia. *Forensis*.
- López Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 19-37.
- Marrero-Guillamón, I. (2012). Descentrar el sujeto. Eriving Goffman y la teorización del sujeto. *Revista Internacional de Sociología. Vol. 70, N.2*, 311-326.
- Mead, G. H. (1925). La génesis del self y el control social. *International Journal of Ethics*, 251-277.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self, & Society. from the standpoint of a soical behaviorist*. London: The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1973). *ESPÍRITU, PERSONA Y SOCIEDAD. Desde el punto de vista del conductismo social*. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Mead, G. H. (1991). Genesis del self y el control social. *Reis 55/91*, 165-186.
- Mockus, A., Villa, M., & Murraín, H. (2012). *Antípodas de la violencia : Desafíos de cultura ciudadana para la crisis de (in)seguridad*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Murdoch, L. D. (2001). From Barrack Schools to Family Cottages Creating Domestic Space for Late Victorian Poor Children. En J. Lawrence, & P. Starkey, *Child welfare and social action in the nineteenth and twentieth centuries* (págs. 147-174). Liverpool: Liverpool university press.
- Papalia, D. E., Webdkos, S., & Duskin Feldman, R. (2004). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. Mexico: MacGrawHill.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología N.27*, 81-102.

- Pérez Gallo, V. (2010). La Etnometodología como herramienta para los estudios de género: las masculinidades en Moa, estudio de caso. *Contribuciones a las ciencias sociales*.
- Piedrahita, L. E., Martínez, D. A., & Vinazco, E. L. (2007). Significado de la violencia en niños de 6 a 12 años de una institución educativa perteneciente al sector oficial. *Universitas Psychologica*, 581-587.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica clásica*. McGrawHill.
- Romero Salazar, A., Rujano Roque, R., & Romero Sulbarán, M. Á. (2009). Agresividad cotidiana y aprobación de la violencia extrema. *Estudios sociales. Vol. 17, No. 33*, 261-280.
- Sánchez Vazquez, M. J. (2007). Ética e infancia: el niño como sujeto moral. *Fundamentos en Humanidades Año VIII N. 1*, 179-192.
- Sastre, N., Cancela, M., Pimienta, I., & Ibarra, I. (s.f.). Etapas del desarrollo cognitivo.
- Serenella Macchietti, S. (2013). Pedagogía personalista y educación para la paz. *revista española de pedagogía*, 87-100.
- Stein, A., Migdalek, M., & Sarlé, P. (2012). “Te enseñé a jugar”: caracterización de movimientos interaccionales y formas lingüísticas mediante las cuales se regula la interacción lúdica. *psykhe Vol.21 N. 1*, 55-67.
- Tamara, A. (10 de agosto de 2015). Entrevista 2 Pintando Caminos. (J. Mejía, Entrevistador)
- Taussig, M. (2011). *I swear I saw this. Drawing in fieldwork notebooks, namely my own*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Torres, M. (19 de septiembre de 2015). Entrevista 3. Madre de niña que asiste al programa. (J. Mejía Quintana, Entrevistador)
- Tyler, S. (1986). Post-modern ethnography: from document of the occult to occult document. En J. Clifford, G. E. Marcus, & (Editores), *Writing culture. The poetics and politics of ethnography* (págs. 122-136). Londres: University of California Press.
- Valenzuela, S. (03 de Octubre de 2014). Ciudad Bolívar, corazón del conflicto. *El Espectador*, págs. <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/ciudad-bolivar-corazon-del-conflicto-articulo-520554>.
- Whitaker, M. P. (1996). Ethnography as Learning: A Wittgensteinian Approach to Writing Ethnographic Accounts. *Anthropological Quarterly*, Vol. 69, No. 1, 1-13.