

A large, light blue, stylized letter 'E' is centered on a dark blue background. The background features a pattern of overlapping, semi-transparent shapes and thin white lines that create a grid-like effect. The letter 'E' is rendered in a serif font with a slightly distressed or hand-drawn appearance.

3.

**El lugar de la moral en
la constitución de la
subjektividad política en niños
y niñas de primera infancia**

El lugar de la moral en la constitución de la subjetividad política en niños y niñas de primera infancia*

Por *Mary Luz Marín Posada***, *Ariel Humberto Gómez Gómez***,
*Diego Herrera Duque*** y *Rubens Arlington Galeano Sánchez****

Introducción³

El presente artículo es producto de la investigación realizada sobre la configuración de la moral en niños y niñas de primera infancia para la construcción de la subjetividad política en un contexto conflictivo, como es el barrio 8 de Marzo, de la ciudad de Medellín. Nuestros hallazgos de la investigación cuestionan el modo evolucionista de entender la infancia y plantean que los niños y niñas configuran su subjetividad a partir de su experiencia con otros y otras en un espacio y un tiempo específicos, a través de un proceso en el cual participan tanto infantes como adultos de ambos sexos. De tal estudio surgieron cuatro categorías: la ambivalencia moral, como categoría axial; la ambivalencia moral en procesos de intersubjetividad y alteridad; la ambivalencia moral y la socialización

* Artículo recibido en abril de 2013

Artículo aprobado en mayo de 2013

** Investigadores del Instituto Popular de Capacitación -IPC-

*** Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en Docencia Investigativa Universitaria.

³ El presente artículo se desarrolló dentro de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - (Cinde) Universidad de Manizales (Colombia), con asesoría de la profesora María Teresa Luna Carmona.

política en niños y niñas, y la constitución de la subjetividad política. Las cuatro categorías arrojaron cuatro artículos individuales que, a su vez, están encadenados. Tal es la respuesta a los objetivos planteados en dicha investigación.

Acerca del enfoque investigativo

La pregunta por una epistemología de las ciencias sociales remite a una reflexión sobre su origen, su desarrollo histórico, los métodos utilizados para acceder al conocimiento y a la interpretación de las realidades sociales, los objetos de conocimiento que establecen su campo o sus campos de acción, y los enfoques utilizados para dirigir la mirada a una forma particular de hacer lectura e interpretación de los universos socioculturales y para la construcción del conocimiento mismo.

Si bien podemos hablar de intereses históricos tempranos por conocer la realidad natural y humana como una pretensión particular en el contexto de la antigüedad griega (esto es, a partir del nacimiento de disciplinas como la filosofía, la historia y la filología), las pretensiones del establecimiento de una perspectiva universal en el estudio de la ciencia y la sociedad hacen su aparición en el siglo XIX, momento en el cual disciplinas como la antropología, la sociología, la economía y la psicología indagaron su estatus de ciencia en el interior del método experimental de conocimiento, que se caracterizó por la búsqueda de un fundamento empírico de regularidades, el interés por la validación de sus observaciones, la predicción y el establecimiento de leyes generales. Ese contexto, aunque imperante en la sociedad científica de la época, también vio nacer ideas que un siglo más tarde contribuyeron a una reconstrucción epistemológica de las ciencias sociales. Ya Kant había sugerido que *el espacio y el tiempo no son “verdaderos y matemáticos” sino “formas puras de la sensibilidad”, esto es, que los fenómenos se perciben organizados espacial y temporalmente* (Hernández y López, 2002).

Esta concepción del mundo, que partía de un interés por la lectura de la interpretación científica y social a partir de un método de producción de conocimiento basado en la búsqueda de patrones propios del mundo de las matemáticas, fue prontamente cuestionada por algunos pensadores de las ciencias sociales que emprendieron una labor de búsqueda y construcción de otras formas de hacer disquisiciones sociales solo a partir de una lógica interpretativa que posibilitara la búsqueda de sentidos y significados en las prácticas intersubjetivas.

Fue entonces cuando intelectuales de la sociología (Max Weber), la antropología (Clifford Geertz, desde una perspectiva fenomenológica) y la filosofía (Edmund Husserl), entre otros, emprendieron una búsqueda de la justificación que tenía la mirada comprensiva del universo social a partir de la lectura de las acciones individuales enmarcadas en las acciones culturales y el reconocimiento del sentido de las prácticas en un contexto de determinaciones materiales y culturales (Hernández y López, 2002).

De esta manera podemos aducir que los métodos utilizados en las ciencias sociales pueden ser diferentes de los empleados en las ciencias naturales. Aquí el interés radica en cuáles herramientas conceptuales y cuáles herramientas metodológicas deben ser puestas en juego para que el estudio de determinada realidad tenga legitimidad. Los niveles de validez se evidencian en la coherencia entre los métodos utilizados y los problemas formulados.

Las ciencias sociales emprenden la búsqueda de la comprensión del contexto que da significado al texto, así como una comprensión del contexto que surte las herramientas e ilumina las elecciones empleadas por el intérprete. El proceso de construcción de los métodos, objetos de estudio y prácticas discursivas en general está relacionado con la comprensión que las ciencias sociales tienen de las realidades humanas y está atravesado por búsquedas permanentes

que proporcionen al estudioso del mundo social nuevas perspectivas de comprensión de las prácticas intersubjetivas y socioculturales.

Para responder a esta búsqueda, algunos métodos que parten de la interpretación de las prácticas culturales y del significado que los sujetos le otorgan a las mismas han hecho su emergencia con algunas diferencias en las formas de mirar la realidad y concebir el conocimiento; se trata de enfoques epistemológicos que han requerido siempre una justificación conceptual rigurosa. Tal es el caso de los enfoques comprensivos de investigación social.

La mirada comprensiva o la lógica interpretativa en la investigación de las ciencias sociales

A diferencia de la lógica moderna de la ciencia occidental, los enfoques de investigación comprensivos construyen sus métodos a partir del reconocimiento de la importancia del contexto, el lenguaje y la comunicación, y no de la conducta observable susceptible de ser interpretada a través de métodos estadísticos. Para la investigación comprensiva la predicción no es tan importante como la interpretación de los fenómenos sociales. En este sentido, tiene claro que la complejidad del comportamiento humano implica construir marcos interpretativos que nos permitan conocerla en contextos socioculturales específicos, en los cuales los sentidos sígnico-simbólicos desempeñan un papel relevante, motivo por el cual “el lenguaje se convierte en objeto y mediación, dentro de la aspiración de dar cuenta comprensivamente de la existencia de la vida humana, aspiración que ha resultado fallida desde la tradición de una epistemología positivista” (Luna, 2009).

En este sentido se alude a la noción del saber situado, pues se entiende que la generalización de hallazgos no es un fin en sí mismo, en tanto que sí lo sería el acercamiento a los modos como operan,

se manifiestan y se interrelacionan los sujetos de una realidad contextualizada y mediada por el lenguaje. El lenguaje se presenta así como un mediador de la organización de la vida en órdenes espacio-temporales que orientan la comprensión de los acontecimientos de una vida, aquellos que empiezan a constituir un sujeto en su devenir. A su vez, el lenguaje requiere ser leído para ser luego interpretado; esa lectura exige un método que permita al investigador acceder a la construcción de los datos, que emergen de los modos como los lenguajes se van encadenando a las experiencias biográficas y sociales del sujeto. El lenguaje se presenta siempre en un contexto específico, es simultáneamente mediador y a su vez está mediado por las prácticas y los significados que ese lenguaje asigna a la vida que se vive con otros en un tiempo y en un espacio particulares, entendiendo, eso sí, que muchos lenguajes y significados están influidos por prácticas y discursos que emergen en escenarios socioculturales más amplios y complejos.

El método hermenéutico en los enfoques comprensivos

La crisis del modelo de ciencia heredado de Occidente se entiende como una crisis de la forma como se concibe la realidad y como se configura el conocimiento al interior de dicha concepción; es, entonces, una crisis epistemológica dentro de la cual emergen nuevas necesidades de responder a preguntas que las epistemologías más tradicionalistas no pudieron responder. Para aportar a la transformación de esta crisis han aparecido, como se enunció atrás, pensadores del mundo social en disciplinas como la sociología, la antropología y la filosofía, que han hecho contribuciones a la configuración de un método comprensivo de construcción de conocimiento social, en el cual la fenomenología y la hermenéutica han ocupado un lugar significativo.

La fenomenología, de esencia fundamentalmente filosófica, tuvo un vasto desarrollo a principios del siglo XX mediante los aportes

de Edmund Husserl. Con el tiempo, la corriente husserliana de la fenomenología fue enriquecida y notablemente ampliada en sus ámbitos reflexivos mediante los aportes de Martin Heidegger y Paul Ricoeur. Sin pretender caer en reduccionismos, podríamos afirmar que la fenomenología interroga sobre la experiencia de los sujetos, si por experiencia se entiende una vivencia que ha pasado por la conciencia. Esta noción de conciencia alude a una pregunta por el sujeto y por cómo vive su obra, es decir, se trata de un proceso de autointerpretación. Conviene afirmar que esta definición, por sí misma, no logra dar cuenta de todas las implicaciones epistemológicas, éticas y políticas con las cuales puede encontrarse un investigador que opte por la fenomenología como enfoque metodológico fundamental. Sin embargo, por no tratarse de quien orientó este ejercicio investigativo de manera primordial (lo cual no indica que para el análisis de la información no se hayan tenido en cuenta algunos principios fenomenológicos), dejaremos hasta aquí esta definición y nos centraremos en la hermenéutica.

Si en la fenomenología la pregunta se centra en el sujeto y cómo él vive su obra, en la hermenéutica la pregunta se centra en el intérprete y la obra del sujeto que la vive (los contenidos). La hermenéutica indaga, si se quiere, por los sentidos, y sitúa al investigador en la compleja necesidad de interpretar los sentidos que los sujetos configuran a través de sus propias vivencias.

Para el caso específico de esta investigación, el esfuerzo hermenéutico hecho pasó por interpretar los sentidos morales de bien y mal que diez niños y niñas de cinco y seis años de edad han empezado a configurar a partir de unas experiencias individuales que, a su vez, ocurren en el marco de un contexto sociocultural más amplio, como es el barrio 8 de Marzo, ubicado en la comuna 9 de la ciudad de Medellín (zona centro-oriental). Para interpretar dichos sentidos es necesario construir un método adecuado que nos lleve a crear información relevante para responder a esta necesidad. En el avance

de este esfuerzo, las narraciones se convirtieron en la fuente de mayor importancia para la construcción de los datos, que en este caso se refieren a datos relevantes para interpretar los sentidos morales por los cuales queremos indagar.

Antes de proseguir con los elementos asociados al método en su relación específica con la construcción de los datos, aclaramos lo que entendemos por sentidos morales, a fin de ubicar al lector en la coherencia de esta perspectiva metodológica respecto de los intereses subyacentes en el problema de investigación, de un lado, y con las nociones, conceptos y teorías que sustentan tales intereses, del otro.

Cuando hablamos de un sentido nos estamos refiriendo a un tejido simbólico construido socialmente (comunicativamente), en el cual se fundamenta, se objetiva y se expresa la acción humana (Luna: 2009). En este orden de ideas, abocamos la importancia del contexto sociocultural en el cual se produce dicho tejido simbólico, pues, más allá de una contemplación del mundo individual de los sujetos, nos interesa entender de qué manera la configuración moral de un sujeto se constituye en ambientes de socialización particulares, en los cuales diferentes agentes, discursos, lenguajes y prácticas tienen un papel importante; es decir, vamos buscando así un acercamiento a la comprensión del sujeto moral que se está configurando en un ambiente sociocultural situado.

Para interpretar los sentidos hace falta definir los criterios con los cuales afirmamos que un sentido es o no es entendido como tal, y para ello aludimos a la noción de acontecimiento, como una categoría que nos permite darle orientación a lo que buscamos, que es algo que cobra relevancia vital en la biografía de un sujeto. Se trata de un evento que rompe e inaugura algo en la historia personal; no es solo un suceso, algo que ocurre, y a su vez esto que ocurre se expresa en una narración, en un relato, que se caracteriza por tener un comienzo, un desarrollo y un final, y cuya lógica de construcción

revela un sentido para el narrador. Entonces comprendemos que una acción es un comienzo solo en una historia que ella inaugura. En suma, ninguna acción, tomada en sí misma, es un final (Ricoeur, 2002); “si todo discurso se actualiza como acontecimiento, todo discurso es comprendido como sentido” (2003, 26).

Desde una perspectiva moral, el sentido toma forma de acuerdo con aquello que se presenta como la idea de una vida digna de ser vivida, esto es, la orientación que nos permite movernos en un horizonte moral visto a través de la Dignidad y la Vida Buena (Taylor) y no necesariamente a través de la vida correcta que ha inspirado los manuales de buena conducta más tradicionales, o de la moral entendida al modo de la sucesión de unos estadios evolutivos que operan de acuerdo con el comportamiento cognitivo de los individuos. Mientras que, por ejemplo, en Taylor el problema del respeto está en la dignidad, y en Kohlberg en la norma, es la gran diferencia entre estas formas de concebir la moral. La idea de respeto en Taylor habla de cuando yo reconozco que el otro está haciendo el mismo esfuerzo por vivir; el respeto se asienta entonces en la dignidad, en cuando yo le atribuyo a alguien la dignidad en que la fundo. ¿Es entonces el problema del deber por la norma o por el reconocimiento del otro? La norma es una objetivación, es componente regulatorio de la existencia pero no necesariamente del ser. Finalmente el ser se constituye en un horizonte moral, una propia deseabilidad de caminar hacia algún lugar.

Mas allá de preguntar entonces por el sentido del bien y del mal en los niños y niñas, hay una pregunta teórica importante: ¿cómo se construye el horizonte moral? Es una pregunta conceptual que al mismo tiempo puede devenir empíricamente: ¿qué lugar ocupan mis contemporáneos, mis predecesores como fuentes morales?

En esta perspectiva, hemos sido bastante insistentes en afirmar que la configuración moral de un sujeto no se produce de manera

independiente de la realidad social: ésta es un punto de partida importante para el sujeto, lo cual no indica que no pueda ser controvertida o transformada; solo afirmamos que es un referente de importancia significativa en la vida de los sujetos. Desde este punto de vista, la construcción de los datos no se operó de manera exclusiva en las narraciones de los niños y las niñas (aunque este fuese el escenario de mayor importancia para los intereses de esta investigación), sino también a partir de la observación de escenarios naturales de socialización y de interacciones con agentes inmediatos de socialización, como docentes, madres, abuelas y algunos padres.

A la lectura hermenéutica de la información originada en las narraciones de niños y niñas fue necesario incluir una mirada comprensiva de los ambientes cotidianos de socialización en la cual diferentes agentes cumplen un papel importante. Para este caso, nos enfocamos en algunos supuestos de una sociología comprensiva de orientación fenomenológica ofrecida por Shutz y Luckman, 2003, que reconoce que “la situación biográfica está delineada desde el comienzo. Ciertos elementos de la estructura del mundo son irrevocablemente impuestos al individuo [...] Las relaciones sociales mediatas e inmediatas son, en parte, inequívocamente institucionalizadas y, en parte, moldeadas por contextos de sentido, que son, a su vez, socialmente objetivados en el lenguaje y las instituciones” (p. 237). Los contextos de sentido moral adquieren significado en unas condiciones de existencia real de los sujetos.

En esta misma perspectiva, Taylor introduce aspectos importantes para la interpretación de los sentidos morales, en el marco de un campo de relaciones mediadas por el lenguaje, que le otorga al sujeto la posibilidad de interactuar con otros. Así, nos dice que “no habría manera posible de ser introducidos a la personidad si no fuera por la iniciación en un lenguaje. Aprendemos primero nuestros lenguajes de discernimiento moral al ser introducidos en una conversación permanente por quienes están a cargo de nuestra primera crianza.

Los significados que tendrán para mí las palabras claves serán primero los significados que tengan para *nosotros*” (p. 51). Desde este punto de vista, los sentidos se encuentran en el lenguaje, un lenguaje ampliamente socializado y que no se reduce al habla, sino que tiene una carga simbólica que se institucionaliza, a través de prácticas y discursos, en la vida cotidiana de quienes la comparten.

Los presupuestos epistemológicos mediante los cuales se orientó la lectura de la información y la construcción de datos relacionados con los sentidos morales fueron los siguientes:

- Las ciencias sociales tienen un carácter interpretativo: las categorías de las ciencias sociales emergen del estudio de los sentidos y las significaciones del hecho social.
- En las ciencias sociales se opera una comprensión del contexto que da significado al texto y una comprensión del contexto que surte las herramientas y determina las elecciones empleadas por el intérprete.
- La presencia de la incertidumbre es condición actual de la construcción del saber.
- Se hace necesario identificar procesos de bifurcación o revolución del conocimiento para la apropiación de nuevas miradas sobre el mundo.
- Cada hecho social o subjetivo requiere de construcción e interpretación específica.
- Los estudios sobre la subjetividad no pueden estar desligados de un contexto sociocultural en el cual se producen dichas subjetividades. Este contexto será punto de referencia que incide, aunque no necesariamente determina, en la configuración del sujeto.

Es un estudio hermenéutico porque:

- Va en la ruta de comprender los sentidos configurados en torno al bien y al mal.
- La lectura de la información se lleva a cabo a partir de lo dicho por los niños y niñas y el contexto en el que se produce (lector-obra).
- El lenguaje es un elemento fundamental en la producción de sentidos.
- El lugar de comprensión se centró en la ruta de la interpretación de los sentidos configurados en un contexto específico (texto).

El proceso de construcción de los datos: tras los sentidos morales de bien y mal

Considerando que el lugar central de nuestra interpretación se ubica en los sentidos morales de bien y mal que están configurando diez niños y niñas de cinco y seis años de edad, la información de mayor relevancia debió ser creada a partir de la interacción directa del equipo investigador con el grupo infantil seleccionado. De ese modo la ruta metodológica para la generación de los datos debió considerar la necesidad de interpretar los lenguajes diversos originados en unas condiciones de existencia en las cuales los niños y las niñas vienen formándose como sujetos morales.

Desde esta perspectiva epistemológica, la narrativa cumple una función importante en el diseño de las estrategias para producir información. Sin embargo, para que esta función narrativa cumpla tal cometido, podríamos considerar tres elementos importantes (Ricoeur, 2002): 1) preservar en la narrativa la amplitud, la diversidad y la irreductibilidad de los usos del lenguaje; 2) reunir las formas y las modalidades dispersas del juego de relatar: la cualidad común de

la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas es su carácter *temporal*; 3) facilitar el tratamiento de la temporalidad y la narratividad: poner a prueba la capacidad de selección y de organización del lenguaje mismo, cuando éste se ordena en unidades discursivas, que pueden llamarse texto (texto como unidad lingüística que articula tiempo y narración).

Así mismo, la perspectiva de Ricoeur nos lleva a identificar tres momentos de la narrativa (Blair, 2008, p. 113-115), que podrán ayudarnos metodológicamente para la lectura de las narraciones que aquí nos interesan, es decir, las que nos permitirán adentrarnos en los sentidos morales que los niños y las niñas vienen configurando en un contexto situado. Esos tres momentos son: a) mimesis 1: la prefiguración, que se refiere más a lo que Ricoeur identifica como las pre-narrativas, es decir, los contextos de acción donde se producen los significados y sentidos morales, y que está relacionada con una pre-comprensión del mundo de la acción, de sus estructuras inteligibles y de su carácter temporal; b) mimesis 2, de configuración o mediación entre el antes y el después del texto: es exactamente el momento de la composición de los eventos y los acontecimientos en una trama con sentido de la cual se seleccionan, de entre muchos acontecimientos, aquéllos que tendrían significación para el relato. Se caracteriza, básicamente por su función de mediación, lo que le dice al intérprete en qué contexto y bajo qué condiciones de existencia puede interpretar los datos que ha creado, conforme a una trama que los dota de sentido; c) por último, tenemos lo que Ricoeur identifica como mimesis 3: la refiguración o el después del texto, que constituye el núcleo de su teoría sobre la narración y marca la intersección entre el mundo del texto y el mundo del intérprete o lector; es el momento cuando la trama tiene la capacidad de modelar la experiencia y provoca impactos o modificaciones diferenciales en la experiencia cotidiana en la cual el sujeto se socializa con otros y otras, porque en calidad de receptores no son entes pasivos sino productores de significado. De este modo cobra sentido un

conjunto de elementos que son indispensables en el momento de la comprensión hermenéutica a la que estamos abocados, pues para interpretar los sentidos morales de bien y mal que están configurando niños y niñas de cinco y seis años de edad es necesario dar cuenta del contexto situado y las estructuras inteligibles y simbólicas que allí se producen, esto es, de quién, en dónde, con quién, para qué y en qué condiciones se producen estos sentidos morales. Así mismo, la complejidad del acto de comprender nos implica en la trama, al tiempo que nos lleva a identificar los efectos y estímulos que dichos sentidos producen en un mundo que el niño y la niña comparten con otros y otras; de este modo se producen las estructuras simbólicas que circulan intersubjetivamente, pues, para Ricoeur, “el simbolismo no está en la mente de alguien, no es una operación psicológica destinada a guiar la acción, sino una significación incorporada a la acción y descifráble gracias a ella por los demás actores del juego social” (Ricoeur, 2004, p. 120).

La organización de la narración en unidades discursivas temporales ocurre a partir de relatos, que para este caso son la unidad empírica con la cual introducimos un orden temporal a la actividad lingüística del acto de narrar. La narración es entonces un tejido enunciativo, fluido y constante que da cuenta de acontecimientos significativos para el narrador y se encadena temporo-espacialmente de acuerdo con la significatividad. En este sentido, la narración se presenta bajo la premisa de la libertad del narrador para seleccionar aquello de lo que habla, y lo que habla sobre aquello de lo cual habla (Luna, 2009).

Estos relatos eran contruidos por los investigadores después de crear los ambientes en los que emergían las narraciones de los niños y las niñas. Si se tiene presente el primer elemento sugerido por Ricoeur líneas arriba, que nos remite a considerar *la amplitud, diversidad e irreductibilidad de los usos del lenguaje*, estos ambientes se estructuraban bajo el supuesto de que las narraciones de los niños

y las niñas no podrían concebirse con base en una lógica adulto-céntrica, que ve en ellas estructuras enunciativas sin lógica ni encadenamientos, aspecto en el cual se fundamenta la idea de que los niños no piensan o no entienden lo que los adultos dicen.

Cada una de las interacciones directas con el grupo de niños y niñas tuvo una duración de entre dos y tres horas, que a su vez partieron de la observación espontánea del grupo en un entorno específico: la Skola Alemana, un restaurante comunitario que hace las veces de centro formativo de orientación cristiana y atiende a niños y niñas de entre cinco y 17 años de edad mediante la financiación de diversas organizaciones de base social y comunitaria. Luego de los primeros ejercicios de observación que nos permitieron evidenciar intereses, necesidades y condiciones de vida real de los menores, el equipo investigador construyó una caja de herramientas a modo de estrategias metodológicas destinada a proveer la información requerida. Así, las narraciones no son extraídas de una conversación formal, bidireccional ni encadenante de estructuras lógico-secuenciales o temporales; más bien, se conforman en ambientes lúdicos mediados por el juego, los roles, las conversaciones espontáneas, la cartografía corporal y barrial más próxima (vecindad) o la observación de ambientes arbitrados por otros agentes de socialización.

Cada uno de estos espacios fue registrado en grabadoras de voz y cámaras fotográficas, y cada registro de voz fue transcrito y organizado a modo de relato, que posteriormente fue alimentado con las versiones que cada uno de los cuatro investigadores tenían y escribieron a modo de notas *in vivo*. Después de cada interacción directa, el equipo investigador se reunía en pleno con el fin de hacer la lectura de los relatos y dar salida al proceso de interpretación a través de conversaciones y talleres metodológicos que, a su vez, fueron grabados y muchos de ellos transcritos con el propósito de ir sistematizando el proceso de interpretación, que transcurrió de manera colectiva de inicio a fin.

A la lectura de las narrativas de niños y niñas se sumó la lectura de información arrojada por entrevistas y conversatorios con sus agentes educativas inmediatas, como maestras, madres, abuelas, y así mismo por la interacción con los niños y las niñas en ambientes cotidianos, como la calle y las instituciones que se encargan de su formación (en este caso hablamos de un centro comunitario que opera a modo de restaurante, pero que a su vez ofrece acompañamiento formativo a niños y niñas desde los cinco años de edad mediante alianzas con otras organizaciones sociales). Incluso un elemento que se destacó en las observaciones iniciales, como es la fuerza de la televisión en los hábitos de socialización cotidiana, nos llevó a plantear una estrategia de conversación con los infantes después de mostrarles extractos de los programas más comunes en sus hábitos televisivos, como fueron no solo los infantiles sino también las telenovelas para adultos y algunos *realities* programados en franjas de horario familiar. Es importante mencionar que uno de los investigadores, que para el momento del desarrollo de la investigación laboraba como asesor pedagógico dentro de uno de los procesos que facilitaba la Skola Alemana, tuvo la posibilidad de interactuar de manera directa y sistemática, no solo con los niños y las niñas sino también con sus familias y sus maestras, y que participó activamente en reuniones que el centro comunitario convocaba con familias del barrio y con algunos líderes del sector, de ambos sexos.

En este esfuerzo interpretativo fue asimismo importante una exposición del contexto socio-cultural e histórico del barrio Ocho, la lectura de documentos, investigaciones y descripciones del contexto barrial, las formas de configuración de una comunidad que es relativamente reciente, algunos elementos de importancia destacada para la comunidad, como es el conflicto histórico asociado a actores armados ilegales, a las necesidades mínimas de sobrevivencia y a la construcción de lenguajes y prácticas comunes. Específicamente aquí nos parece importante considerar lo concerniente a aspectos que inciden en la configuración moral de los sujetos, así como de las

normas de comportamiento social, las percepciones sobre el hecho social violento y la construcción de modelos de identidad asociados a una vida digna de ser vivida. A esta información, que podríamos llamar, si se quiere, secundaria, se sumaron las lecturas de informes pedagógicos y psicosociales elaborados por las docentes, el psicólogo y la trabajadora social encargada de acompañar este proceso formativo ofrecido por la Skola Alemana.

La construcción de los datos, en relación específica con los sentidos morales de bien y mal, transcurrió a partir de lo que en los relatos y, en general, en la información acopiada encontrábamos como regularidades, rupturas, similitudes, diferencias y rasgos comunes de la configuración de dichos sentidos. El diálogo permanente entre los investigadores llevó a la elaboración de una matriz categorial que tuvo su desenlace en la construcción de unas categorías comprensivas que fueron emergiendo en el proceso y que, a su vez, constituyeron los elementos de mayor relevancia en el momento de entender la manera como se manifiestan dichos sentidos. El hallazgo más importante en ese proceso está relacionado con *una moral que se configura de manera ambivalente*. Tal ambivalencia aparece expresada a partir de tres elementos: los contextos de socialización política a los cuales los niños y las niñas se ven abocados, los procesos de intersubjetividad, en los que hay intercambios simbólicos del lenguaje, y los rasgos de subjetividad política que podrían estar apareciendo como fruto de esa configuración moral ambivalente.

La construcción de tales datos –de los cuales fueron emergiendo los sentidos morales y las categorías comprensivas de esta investigación– se desarrolló considerando que, para comprender una narración, hay que comprender el contexto en el cual ella se produce. Por esa razón, el esfuerzo hermenéutico en la lectura de la información fue enriquecido con la propuesta de Van Dijk (2000) formulada en sus análisis del discurso como acción, donde reconoce que “las historias y los argumentos no solo tienen estructuras abstractas e involucran

procesos y representaciones mentales (como conocimientos), sino que son, al mismo tiempo, una dimensión de los actos comunicativos de narración y argumentación realizados por usuarios del lenguaje en situaciones reales” (p. 22). De ese modo, la noción de contexto situado está dada por un proceso social mediado por el lenguaje y a través del cual no solo se conjugan actos de habla, sino también procesos simbólicos más complejos, en los cuales la cultura y los otros desempeñan un papel importante.

El discurso es una acción social en la cual circulan, se producen y se legitiman modos de representar y actuar. En tanto que lenguajes, son cadenas enunciativas que manifiestan un contenido y una organización.

Implicaciones y alcances del estudio

Conviene resaltar nuevamente que este esfuerzo investigativo no se centra en una lectura del asunto moral desde una perspectiva cognitivo-racional que lo relaciona con unas fases o estadios consecutivos que evolucionan de acuerdo con el desarrollo del pensamiento. En este sentido, nuestros referentes no concuerdan con las formulaciones de los teóricos del razonamiento moral, como Kohlberg y Piaget, y se inspiran en otras perspectivas que se interrogan por la moral con base en un enfoque ontológico del ser, como Charles Taylor, quien entiende que la pregunta por la moral no es una pregunta por la norma o la regla universal sino por el sentido de vida buena; de esa manera, la moral no se refiere propiamente a lo que es o no es correcto hacer, sino a lo que es o no es bueno ser.

Hoy el sujeto no es el de la razón, sino el del sentido. La producción de sentido choca con la normatividad. Desde ese punto de vista, la moral no puede entenderse meramente como un sistema de reglas, sino como un elemento dotado de sentidos subjetivos desde los

cuales el niño se muestra para valorar aquello que mejor lo presenta como ser humano (González Rey, 2005). La configuración de un horizonte moral orienta nuestras formas de ser y estar en el mundo, de hacernos sujetos de unas interacciones en las que se enmarca un horizonte de vida compartido con otros; la forma como el otro existe para mí orienta también mi horizonte moral, en la medida en que orienta mi idea de bien, y a partir de ahí los modos como coexisto con otros distintos. La moral no se define, entonces, por lo que es o no es correcto hacer, sino por el que es bueno ser (Taylor, 1996).

Esta forma de concebir la moral no depende de lógicas normativas que señalan conductas ideales, sino de orientaciones al bien como modos de buen vivir, lo cual dota de sentido lo que para una vida es o no es digno de ser vivido. Por eso, quien se acerque a este texto debe saber que no responde a preocupaciones heredadas de las éticas del deber ser, ni del contractualismo moderno, cuyos referentes principales son Kant, Rousseau y hasta Descartes, sobre los que se basa gran parte de nuestra tradición moderna occidental, sino que, más bien, se enfoca en interpretar aquellos sentidos morales subjetivos que se configuran en condiciones de existencia, o los propios significados de respeto, vida buena y dignidad que construyen niños y niñas a partir de unas condiciones sociales que dan rostro a las interacciones que se operan en la vida cotidiana.

El presente ejercicio se ha propuesto contribuir a la comprensión de lo que nuestro contexto sociocultural en la ciudad de Medellín, específicamente en el barrio 8 de Marzo, de la Comuna 9, está ocasionando en la subjetividad moral de las nuevas generaciones a partir de prácticas concretas de socialización; los referentes morales que legitiman o no ideas de dignidad y buen vivir y las opciones de transformación o reproducción de nuestros órdenes sociales más injustos y excluyentes. Todo ello con el propósito de avizorar las oportunidades y las amenazas que existen para la constitución

de sujetos políticos que hagan o no hagan aportes a la creación de referentes morales más respetuosos de la vida, más indignados con el sufrimiento del otro y más solidarios con el cuidado y la protección de sí y de los demás, y asimismo, menos individualistas y competitivos.

Acerca del contexto donde se producen los datos

Qué entendemos por contexto situado

“El contexto sociocultural es entendido como un conjunto de procesos, históricamente construidos y espacialmente situados, que en su articulación producen condiciones de vida particulares posibles de ser caracterizadas y analizadas (lo que comúnmente se denomina realidad o situación). Los contextos son dinámicos y no estáticos, cambian por las relaciones de conflicto, de disputa, de búsqueda de consenso, de acuerdos y desacuerdos que establecen los sujetos”⁴.

Es el contexto donde niños y niñas del barrio 8 de Marzo, de Medellín, van constituyendo sus propios campos valorativos y normativos, aprendidos a partir de los diálogos y las situaciones observadas; es un contexto de sentido en el cual las palabras, la memoria relatada por los mayores, el conflicto, los lugares, DICEN, HABLAN. Los niños y niñas del barrio 8 de Marzo acceden a formas de sociabilidad en espacios de encuentro, como las galleras, las casas de videojuegos, el juego de las niñas a la cocinita con el que construyen un mundo fantástico que las convierte en mamás, en esposas, en amas de casa, o el juego de canicas de los niños, o el de las armas con las que compiten por ser militares, o el de la piedra o el pedazo de madero

4 Diccionario de sociología. Tomado de: www.instituto127.com.ar/Documentacion/.../5to.../sociologia.pdf

que se convierte en arma para agredir a otros, las armas de los otros que disparan desde el lado de la Sierra a los más cercanos, a los que vinculan del lado de adentro del territorio con el que se identifican, estos otros que son más cercanos que esos otros que desapruaban moralmente, ese otro que no es bueno, ese mismo otro que los mayores develaron por medio de la palabra, por medio de la memoria narrada de sus relatos, relatos que le acompañan en la construcción de los propios sentidos sobre el mundo, sobre lo bueno y sobre lo malo.

Para abocar las condiciones de existencia, es decir, las formas de vida, hábitos cotidianos y acceso a condiciones dignas de subsistencia de las personas que allí viven, específicamente aludiendo a la población infantil, es importante comentar algunos elementos relevantes que restringen o constriñen sus posibilidades de socialización.

El contexto situado enmarca unas condiciones de existencia y de posibilidad que en algunos casos delimitan formas de estar en lo público, al asignar papeles y vivencias de acuerdo con el género, la generación y el lugar del poder, entre otros factores. El contexto de sentido constituido intersubjetivamente estructura la vida de los niños y las niñas en el mundo común o compartido y, en tal sentido, su relación con lo diferente, con el otro y con lo otro, se constituye en una experiencia de pluralidad.

El niño y la niña van formando su subjetividad política en la vida cotidiana, en el marco de situaciones y experiencias de encuentro con el Otro, a las cuales otorgan sentido, y ellas son expresadas con base en su propia construcción moral. La moral, que pertenece al fuero del mundo íntimo, se construye también en el círculo ético, del cual el niño y la niña participan junto con otros seres humanos que son portadores de actitudes, sentimientos y respuestas morales. La socialización se constituye en mediadora de la construcción

de subjetividad política. Los procesos de socialización implican la construcción de significados, sentidos y prácticas en torno a la formación de identidades personales y colectivas, la construcción de regulaciones o patrones de identidad cultural y la construcción de instituciones (Alvarado et al 2005).

El barrio

Los ambientes socializadores ofrecen los referentes morales inmediatos que inciden en la constitución de subjetividades de niños y niñas. Es importante que hablemos un poco del entorno contextual donde se producen las experiencias socializadoras que estimulan lo que hemos identificado como una moral ambivalente de los niños y las niñas, que crea tensiones de importancia trascendental entre los sentidos de bien y mal. Así, la memoria colectiva, la historia barrial, los conflictos en medio de los cuales se tejen las relaciones sociales y, en general, el contexto donde se produce y realiza la vida cotidiana, podrán ayudarnos a comprender con mayor pertinencia contextual las apropiaciones, significados, sentidos y valoraciones morales que se están presentando entre niños y niñas que han alcanzado entre de 5 y 6 años de edad.

El barrio 8 de Marzo está ubicado en la Comuna 9 de la ciudad de Medellín (zona centro-oriental). Como barrio, es una creación relativamente reciente que acoge a personas que migraron a la ciudad cuando las zonas tradicionales de asentamiento urbano eran insuficientes para recibir a población de ascendencia rural. El surgimiento como barrio no ocurre como resultado de una intención planificada, y solo podría afirmarse que surge junto con un movimiento acelerado de urbanización de toda la zona oriental de la ciudad y es considerado como parte de un hito importante en la historia de la margen oriental de Medellín, tal como lo relata la

historia de una de las barriadas más tradicionales de esa parte de la ciudad: Santo Domingo Savio:

“La forma como fue creciendo la cantidad de habitantes que buscaron establecerse en el barrio y sus zonas cercanas fue inesperadamente alta, pues en el oriente cercano la constante son problemas de violencia ocasionados por los grupos de guerrilla y paramilitares, que causaron un desplazamiento masivo hacia éstas márgenes de la ciudad” (Bustillo 1994, 123).

Su consolidación se presenta en el marco de lo que podría calificarse como la segunda oleada migratoria, originada por los problemas de violencia que provocaron que familias enteras del oriente cercano del Departamento, así como personas de otros barrios, llegaran a buscar refugio en la ciudades.⁵ Esto habla por sí mismo del surgimiento del barrio como un acontecimiento presionado por las circunstancias de violencia y desplazamiento de poblaciones campesinas, motivado por las necesidades de subsistencia, que arrastran consigo una carga de desarraigo que inevitablemente influirá en su forma de relacionarse con el mundo al que han llegado.

Su ubicación estratégica en uno de los corredores económicos más importantes que conectan a la ciudad con grandes obras de infraestructura, fuentes hídricas de apreciable valor, recursos agrícolas del oriente antioqueño y un aeropuerto internacional, lo erige como un territorio estratégico para el control de la zona por parte de grupos armados, como la guerrilla, que con el paso del tiempo empiezan a disputarse el control del territorio con formaciones paramilitares que pretenden abrirse paso mediante la fuerza en gran parte de la ciudad. La historia del barrio transcurre con intensidades diversas,

⁵ La primera oleada migratoria se desarrolló cuando en los años sesenta, muchas familias llegaron a la ciudad de Medellín a participar de los procesos de crecimiento urbano e industrial, buscando mejorar sus condiciones de subsistencia.

asociadas al conflicto con el barrio La Sierra, ubicado al frente, en dirección sur-norte. Desde décadas atrás, la disputa armada ha sido constante y la historia reciente de los últimos años fue testigo de la incursión paramilitar que arrasó a las milicias urbanas y consolidó un control territorial por la vía violenta, mediante el sometimiento de organizaciones de base comunitaria y la asunción de labores sociales y políticas que proveyeron a las comunidades de recursos como la seguridad y la protección violenta, negados por una condición de ausencia del Estado. Los actores armados de la Sierra y el Ocho han estado en disputa, unas veces por motivos ideológicos estimulados por la confrontación entre milicias guerrilleras y AUC, otras veces por fraccionamiento de bandas delictivas, y más recientemente a causa de la disputa que se planteó en la ciudad a raíz del vacío de poder que dejó el paramilitar Adolfo Paz luego de que fuera extraditado a los Estados Unidos, coyuntura que puso en confrontación por el poder absoluto a dos reductos de la llamada Oficina de Envigado, comandados, de un lado, por Erick Vargas, alias ‘Sebastián’, y de otro por Maximiliano Bonilla, alias ‘Valenciano’, recientemente capturado por la Justicia y de quien se dice que había establecido acuerdos con grupos ‘gaitanistas’ de ascendencia paramilitar para quedarse con el control de las zonas que estaban bajo el monopolio de éste último sujeto, entre las cuales aparece el barrio La Sierra.

El miedo ha sido una manifestación constante y la representación que los niños y niñas del barrio 8 de Marzo se hacen acerca de las personas de La Sierra como extrañas y peligrosas, enemigas y malas, ha logrado socializarse a través de la memoria que narran los adultos desde hace varias generaciones. Esta situación de conflictividad armada permanente, con diferentes periodos de intensidad, afecta directamente a las sociabilidades barriales (Blair, 2008, p. 184). De un lado, un clima de ilegalidad se refuerza a través de la desconfianza en una institucionalidad que no resuelve problemas históricos de inseguridad, como el desplazamiento, la extorsión, las intimidaciones y la muerte, y, de otro, ese mismo desencanto en

materia institucional y legal se ve estimulado por un entorno social en situación de pobreza extrema. Tanto en La Sierra como en el 8 de Marzo, la clasificación por estratos socioeconómicos es 1, o sea, baja baja, de acuerdo con los datos de la Unidad de Clasificación Socioeconómica y Estratificación, Subdirección Metroinformación ECV, Alcaldía de Medellín, 2006 (Blair, op. cit., p.182).

Las actividades económicas del barrio no obedecen a ejercicios de mano de obra calificada, es decir, casi siempre nos encontramos con familias en las cuales las personas mayores desempeñan oficios tradicionales, como la construcción, las ventas informales, el reciclaje y los llamados ‘recorridos’.⁶ También existen oficios como la policía y una actividad económica importante de la que se ocupan generalmente las mujeres a partir de lo que se conoce en la zona como las areperías, en las cuales aparecen quienes se ocupan, en jornada nocturna, de fabricar arepas para distribuirlas en el barrio en las primeras horas del día (Gómez y otros, 2007).

De acuerdo con Jean Améry (2004) y Axel Honneth (1997), en condiciones de humillación, menosprecio, discriminación, exclusión, el sujeto pierde la confianza en sí mismo y en el mundo, una ruptura que, según estos investigadores, resulta difícil de subsanar. Nosotros pensamos que un entorno sustentado, además de la violencia, en la ilegalidad que le otorga el papel de justicieros a quienes se atribuyen el poder de las armas y que a su vez están legitimando prácticas de justicia por mano propia, desconfianza en el otro (el ‘extraño malo de La Sierra’) y socializando una idea de dignidad basada en el respeto fundado en el miedo y en el estatus sociocultural que otorga la tenencia de un arma, está provocando una amenaza real a la creación de condiciones de transformación de una vida injusta.

⁶ Actividad económica de la que se ocupan especialmente las mujeres y casi siempre en compañía de sus hijos más pequeños y consiste en salir a recorrer algunos barrios de la ciudad para pedir en las casas ropa, comida o plata.

La influencia del contexto conflictivo del barrio 8 de Marzo y, en general, las condiciones de existencia de los niños y niñas, inciden en “las lecturas que hacen los mismos frente a las condiciones de justicia, injusticia, exclusión, inclusión, y no se centren en el reconocimiento como par igual; al contrario, sus luchas evidencian el interés por distinguirse a partir de la pluralidad”. (Alvarado et al 2002) La importancia de pensar en las condiciones de existencia y de posibilidad puede explicarse, en palabras de Humberto Cubides (2007), de la siguiente manera: “Si se buscan formas alternativas de experiencia encaminadas a la construcción colectiva de un futuro deseable desde nuestro presente injusto e incierto, se requiere una comprensión crítica de la imaginación y de las narrativas que lleve a entender el contexto cultural de donde surgen y las posibilidades de actuación que los sujetos poseen para transformar su mundo personal y social” (p. 65).

El lugar de la infancia

Para abocar lo que aquí denominamos las condiciones de existencia, es decir, las formas de vida, hábitos cotidianos y acceso a condiciones dignas de subsistencia de las personas que allí viven, en alusión específicamente a la población infantil, es importante mencionar algunos elementos que pueden ser enunciados de la siguiente manera:

Los niños y niñas cuentan con pocos espacios comunes para su socialización. Las condiciones propias del barrio, esto es, la ausencia de una estrategia planificada de urbanización, hace que muchos menores tengan que jugar en escalas y partes intermedias de las casas, pues las dos canchas de deporte que existen se conectan con la vía principal por la que corre la ruta de buses 096, de Buenos Aires, que representa un riesgo para los niños de la zona en materia de protección. Muchas familias prefieren que sus hijos más pequeños, sobre todo si se trata de las niñas, no salgan solos a la calle.

Los agentes de socialización del barrio, como la escuela y las organizaciones comunitarias de carácter asistencial, casi siempre están fuera del barrio. Personas o grupos que llegan a la zona a realizar acciones de acompañamiento mediante estrategias como restaurantes comunitarios y vinculación al mundo escolar, hacen parte de alternativas foráneas que asisten al sector debido a las condiciones de marginalidad que allí se evidencian. Al indagar por otros agentes socializadores de niños y niñas aparecen quienes provienen en su mayoría de instituciones externas al barrio, como son las fundaciones y corporaciones con programas y proyectos en su mayoría asistenciales y reeducativos, destinados a ayudar en el mejoramiento de sus condiciones de vida y crear también otro tipo de relaciones y construcciones con quienes actúan allí. Las profesoras –y los coordinadores de proyectos, entre otros– influyen de otra manera las experiencias de vida que se van sumando en la historia de estos infantes, ya que constantemente están preocupándose por indagar acerca de sus condiciones, en la mayoría de los casos desfavorables, a fin de buscar estrategias de apoyo y asistencia. En estos espacios y con estos agentes, los menores encuentran reconocimiento. Sin embargo, en el caso de la Skola Alemana, y valiéndose del juego recreativo y la alimentación, adoctrinan a niños y niñas evangelizándolos en creencias religiosas.

La oferta pedagógica es muy baja. Apenas dos instituciones del ramo manejan ese servicio. Una de ellas es la del arzobispo Tulio Botero Salazar, que comprende otras dos secciones: una está en el barrio y la otra corresponde a la Fundación Golondrinas, que, a partir de un proceso de educación subsidiaria (mal conocida como cobertura educativa) arribó a la zona en el año 2006 para acoger a un grupo de niños desescolarizados con quienes la Corporación Región venía adelantando una acción socioeducativa mediante el proyecto “La escuela busca al niño”.

Las actividades recreativas a las que mayormente acceden los niños varones son los videojuegos, las galleras (con auge importante en la zona en el momento de llevarse a cabo esta investigación) y el juego de canicas.

Se evidencian grandes diferencias entre los procesos de socialización que siguen niños y niñas. La calle se presenta como un espacio para los niños, mientras las niñas permanecen la mayor parte del tiempo en sus casas.

Tradicionalmente, ha habido una “fuente” en la cual los niños, separados de los adultos (es una invención de “la modernidad”) reciben información sobre el bien y el mal y donde se configura una idea del mal a partir de los cuentos infantiles; últimamente, con la irrupción de los medios de comunicación, el control de los adultos para filtrar la información se rompe y con ello se desintegra también el manejo de sus valoraciones morales. Hoy, los niños ingresan de una forma más rápida a ciertos procesos de socialización impulsados por los medios de comunicación social: noticieros, telenovelas, *realities*.

Asimismo aparecen vínculos que se refuerzan a partir de la televisión. Por ejemplo, Camilo afirma que ve el fútbol junto con su papá. No hay aprendizajes de cero. Aquí la socialización es decisiva; hay formas de socialización que aparecen más temprano, y la televisión mitiga la ausencia del padre o de la madre que trabaja. La relación con el mundo no se reduce así a los espacios de interacción barrial: emergen otras formas de socializar que incluso se filtran en instancias ubicadas más allá de la familia, como la televisión.

Los niños no hablan directamente del conflicto armado, sino de la historia del conflicto. En el barrio existen varias historias; por ejemplo, hay conciencia de la violencia, pero no del proceso de configuración del barrio, de su historia, de la forma como apareció.

Acerca de los resultados

En el contexto situado del barrio 8 de Marzo los niños y niñas configuran su moral de forma ambivalente. El bien y el mal no se asumen como una dualidad que opone sentidos morales, no los ven como un límite absoluto sino como la manera de nombrar un beneficio o un perjuicio particular. Un límite difuso sitúa al sujeto en un panorama de incertidumbre acerca de la valoración de una vida deseada, de los sentidos construidos sobre el bien y el mal, sentidos que orientan el horizonte moral de un sujeto.

Desde esta perspectiva, las ideas de bien y de mal se establecen en unos marcos referenciales específicos y en un diálogo permanente del sujeto con los contextos de sentido en los que se desenvuelve. No es que el niño o la niña cree de la nada ciertas valoraciones morales, sino que las construye en interacción con otros. Es a partir de las condiciones de existencia y de posibilidad como el niño o la niña va configurando dichas orientaciones. Respecto de los marcos referenciales en la configuración moral, Taylor afirma: “Los marcos referenciales proporcionan el trasfondo, implícito o explícito, para nuestros juicios, intuiciones o reacciones morales en cualquiera de las tres dimensiones (respeto, vida buena y dignidad). Articular un marco referencial es explicar lo que da sentido a nuestras respuestas morales [...] es absolutamente imposible deshacerse de los marcos referenciales [...] Por su parte, la noción de vida buena hace alusión a la idea de bien, en términos de orientación moral, no a lo que es correcto hacer sino de lo que es bueno ser. En este sentido, las valoraciones sobre el bien y el mal no están dadas a partir de una ética del deber, de la regla universal que hay que seguir, sino por las ideas de bienestar, de modos de vida que se homologan más a lo bello, a lo feo, a lo que apruebo o desapruero. Un bien es lo que se distingue como lo incomparablemente superior en una distinción cualitativa” (Taylor 1996).

La influencia del contexto conflictivo del barrio 8 de Marzo, y en general las condiciones de existencia de los niños y niñas, influyen en “las lecturas que hacen frente a las condiciones de justicia, injusticia, exclusión, inclusión, y no se centran en el reconocimiento como par igual; al contrario, sus luchas evidencian el interés por distinguirse desde la pluralidad” (Alvarado 2002). En este sentido, en la construcción de su subjetividad política se presentan rasgos que instalan posturas individualistas y originan ambivalencia en las orientaciones de sentido moral. No podemos afirmar la existencia en los niños y niñas de un sujeto radicalmente bueno o malo, sino como sujeto en configuración ambivalente, susceptible de transformaciones en distintas direcciones. En este sentido, se infiere una precarización de lo subjetivo, en tanto que se restringe la búsqueda de intereses comunes con el colectivo y el reconocimiento por los otros de manera responsable.

“Somos tan ambivalentes ante el heroísmo como ante el valor de los objetivos cotidianos que se sacrifican en su nombre. Simpatizamos con ambos: con el héroe y con el antihéroe; y soñamos con un mundo en el que uno podría ser ambos en el mismo acto” (Taylor 1996).

Más que como producto de un ejercicio de la razón, los sentimientos morales surgen de experiencias directas de interacción; así, el sentir pasa por la dimensión emocional, que a partir de sus vivencias se convierte en valoración moral. Los sentimientos morales se viven y se expresan también en formas ambivalentes (diferentes, encontradas, ambiguas, contradictorias, y siempre en tensión), activando en los niños y niñas el razonamiento moral y haciendo de la ambivalencia moral la condición natural de configuración de la moral. Estos rasgos tornan más frágiles a los sujetos, quienes dependen del tipo de relaciones en el que se encuentren inmersos, de los reconocimientos que reciban, de relaciones de poder que los condicionen, de las afinidades y vínculos que les brinden seguridades.

El desarrollo de sentimientos morales hacia la conformación y configuración de valores está mediado especialmente por la relación con los otros significativos, es decir, los agentes de socialización que participan con el niño y la niña en la vida cotidiana y cuyas posturas inciden en que un niño afiance un valor o, por el contrario, mantenga o profundice la ambigüedad. Igualmente, de los otros significativos depende que haya un desarrollo del razonamiento moral que le dé soportes o afianzamientos a la apropiación de un valor. Las formas de exclusión y de estigmatizaciones, la cercanía y la lejanía de los otros significativos, las formas del ejercicio de la autoridad, las formas de la acogida, las formas culturales de premiar o castigar, de someter o reconocer, son definitivas en la adopción que hacen los niños y las niñas de modos de ser o de actuar, en correspondencia con sus valoraciones del bien y del mal. Este proceso de interacción se construye en el lenguaje, entendido no solo como lo verbal sino asimismo como todas las formas de expresión y comunicación, e influye de manera directa en la configuración del sujeto político.

La configuración del sustrato moral en niños y niñas está referida y sometida a los agentes socializadores, en tanto que la limitación en el manejo de los propios referentes les dificulta tomar distancia y posturas críticas frente a aquello que los adultos les proponen como bien o como mal. En consecuencia con esto, conviene revisar cómo ocurren los procesos de intersubjetividad y de alteridad en los niños y niñas de este contexto situado.

“[...] el mundo de la vida cotidiana en el cual hemos nacido es desde el comienzo un mundo intersubjetivo. Esto implica, por un lado, que este mundo no es mío, privado, sino común a todos nosotros; y, por el otro, que en él existen semejantes con quienes me vinculan muchas relaciones sociales” (Schutz 2003a).

En ocasiones, a niños y niñas les cuesta trabajo departir con los otros y verlos como iguales. En sus familias se percibe fuertemente este patrón, infundido por ellas mismas; muchos niños reciben e interiorizan la idea de que serán mejores que los otros y que primero están ellos o sus más cercanos, mientras que con los ajenos muchas veces no se deben contemplar relaciones solidarias o equitativas.

“Nuestro mundo cotidiano es desde el comienzo un mundo intersubjetivo de cultura. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, ligados a ellos por influencias y trabajos comunes, comprendiendo a otros y siendo un objeto de comprensión para otros. Es un mundo de cultura porque desde el comienzo el mundo de la vida es un universo de significación para nosotros, es decir, una estructura de sentido que debemos interpretar, y de interrelaciones de sentido que instituímos solo mediante nuestra acción en este mundo de la vida. Es también un mundo de cultura, porque somos siempre conscientes de su **historicidad**, que encontramos en la tradición y los hábitos y que es posible de ser examinada porque lo ‘ya dado’ se refiere a la propia actividad o a la actividad de Otros, de la cual es el sedimento” (Shutz 2003).

El niño y la niña tienen experiencias de diferencia y pluralidad, en lo cual es fundamental la pregunta por el otro, lo otro, lo ajeno, pero también por el mundo propio que se va configurando en la relación intersubjetiva; la subjetividad del niño aparece en escena con otras subjetividades que también lo van constituyendo como sujeto. En este sentido, Magaly Cabrolí comenta “que lo intersubjetivo esté siempre vinculado a un contexto que es dotado de sentido por los actores (Cefaï, 1996), actores que establecen relaciones cara a cara y que sintonizan en un tiempo compartido y vivido simultáneamente. La cuestión de la intersubjetividad conlleva así también una dimensión

ética al relevar la relación **cara a cara**, es decir el reconocimiento del Otro” (Cabriolé 2011).

Así, podría decirse que el niño es un sujeto contextuado, ambivalente, que tiene los trazos de su propia autobiografía; allí hay configuración del mundo propio, existe la interacción con el otro, y unos modos de subjetivación que se originan en la calle, en la casa, en la escuela, en el bosque, entre otros ámbitos.

En este orden de ideas, niños y niñas dotan de valor a hechos, elementos y situaciones, como forma de catalizador de la ambivalencia o del refinamiento, creándose de esta manera unos referentes de valor motivados por sentimientos de miedo o de confianza, experiencias estéticas, creencias, gustos, lenguajes corporales propios, así como manejos particulares del espacio, de la prosémica y de la apertura al mundo. El lenguaje es el vehículo en el cual se desarrolla la configuración moral: “El lenguaje ocupa un rol fundamental en la construcción de la realidad objetiva y la realidad subjetiva, lo que indefectiblemente lo liga a otras esferas del desarrollo humano: la interactiva, la afectiva, la valorativa, la cognitiva y la lúdica” (Luna 2009).

Valoraciones de niños y niñas frente a situaciones de la vida cotidiana

Los niños y las niñas pueden llegar a valorar como bueno el hecho de portar un arma para ser reconocidos, a percibir que un arma es un símbolo de poder y reconocimiento y que en esta sociedad ella es necesaria para defenderse de los otros que me significan una amenaza o que quiero amenazar para lograr un propósito específico, ya sea que obedezca a un interés particular o a un interés colectivo.

“Una profesora comenta sobre lo importante que es para él [el niño] poseer armas; el tener armas para poderse, de alguna manera, lucir frente a sus compañeros del barrio o sus amigos”.⁷

Los niños podrían valorar referentes patriarcales y asignar papeles inequitativos a niñas y niños: puede serles natural que una niña permanezca en la casa y asuma roles de oficios domésticos, y en ocasiones de sumisión y de encierro con algunos niños por el simple hecho de ser mujeres; al igual que muchos niños hombres naturalizarían el hecho que los niños permanezcan en la calle y no tengan que ocuparse de los oficios domésticos ni del cuidado de sus hermanos pequeños. Esto imprime en su sustrato moral una valoración y una referencia de valor que asigna a la niña su lugar en el ámbito privado y al niño en el público.

“Una niña me mostraba todo lo que iba a hacer o a ponerse. También cargó el bebé y me trajo uno a mí y me dijo que jugáramos a las mamacitas y a la cocinita, yo le dije que bueno y me dijo que cuidáramos a las bebés, y yo le pregunté que cómo las cuidaríamos, y me dijo: dándoles la comidita y cobijándolas; mientras que uno de los niños estuvo todo el tiempo concentrado jugando con las herramientas, luego me le acerqué y me dijo que le gustaba ser mecánico y después le dije que si le gustaría disfrazarse y me dijo que si, y buscó los aparatos de médico y me puso el estetoscopio para sentirme el corazón...”⁸

Los niños y niñas incorporan los patrones de belleza como un bien y los de fealdad como un mal, sienten que deben incluir al bello y en ocasiones excluir al feo. Tales referentes limitan la posibilidad de socializarse con la diversidad y valorar y reconocer en los demás otros elementos.

7 Registro entrevista a docente Programa Derechos de Infancia. Junio 23 de 2010.

8 Registro taller juego de roles. Junio 26 de 2010.

“La profe le pregunta a una niña: ¿qué es lo que tiene que tener una mujer, qué características tiene que tener otra niña para poder estar con ella, compartir con ella, intercambiar con ella? Y ella menciona cosas para hacer sentir mal a la otra, a una niña fea y sucia, por ejemplo; porque ella tiene una imagen de belleza muy estereotipada por los medios de comunicación”.⁹ Utiliza expresiones como: “No, yo con ella no me hago porque es muy gritona; no, porque es muy sucia”, decía.

“En un taller la niña se vistió de princesa, me dijo que la maquillara y cuando la maquillé y se miró al espejo me dijo que estaba hermosa, y le pregunté si la mamá la regañaría porque yo la estaba maquillando y me dijo que no, que le diría que estaba muy hermosa, como siempre”.¹⁰

“Patricia dice que la mamá es muy linda, la más linda. Me pregunta cuál me parece la más bonita de la revista [...] y yo le devuelvo la pregunta, quiere poner otra persona en el dibujo, otra persona hermosa, dice...”¹¹

Por parte de los adultos, en ocasiones los menores reciben mensajes de autosuficiencia y de que no necesitan de los otros; incluso en el hecho de ganar y de perder se refuerzan los patrones individualistas que muchas veces desconocen a los otros, sacándolos de su paisaje y su ámbito de responsabilidad. “En los momentos en que se pide a los niños acomodarse para dejar ver a los de atrás la televisión, se observa una actitud egoísta, en la que cada uno busca su propio bienestar”.¹²

La expresión pública del perdón puede convertirse en un blindaje del castigo social que permite a los infantes naturalizar el acto violento y

9 Registro en entrevista a docente Programa Derechos de Infancia. Junio 23 de 2010.

10 Registro taller juego de roles. Junio 26 de 2010.

11 Registro taller cartografías. Mayo 29 de 2010.

12 Registro taller de televisión. Junio 19 de 2010.

mitigar la culpa, así como olvidar situaciones en las cuales han puesto en riesgo a los otros, con lo cual crean un sentimiento personal que potencia la indiferencia y el acostumbramiento al hecho violento.

“Ellos, frente a cualquier actividad que ellos reconocen que no está bien ni es de agrado para ellos, actúan inmediatamente con la violencia, especialmente los hombres, pero reconocen que la manera de reaccionar frente a las situaciones por esta vía está mal hecho. Entonces ellos aceptan su comportamiento inadecuado e incluso se van a veces por caminos como el pedir perdón, y siguen como si nada”.¹³

“Después de pedir perdón, ellos... se tranquilizan, se calman, se olvidan de la discusión; por más dura que pudo ser, se olvidan de ella como si nada, pero, pues, obviamente es muy probable que se vuelva a presentar en el transcurso del día otro tipo de discusión con otro u otra por otra cosa”.¹⁴

En contextos conflictivos como el del barrio 8 de Marzo, la baja valoración de la autoridad legal como referencia para resolver conflictos legitima como un bien la figura del justiciero y el lema del “todo vale”, así sea por la vía de la fuerza, conducta que imprime en los niños un referente de justicia por su propia mano y les imprime una valoración de la violencia como medio de defensa y supresión del conflicto mediante la eliminación del otro.

“Comentan, por ejemplo: ‘Ah, que encontraron muerto a un señor en la vía a Santa Elena’, y lo cuentan como con muchas ganas de contar, como algo también muy alejado de ellos. Realmente no lo repudian, lo naturalizan; es algo ya como muy cotidiano, desde lo televisivo y por la historia del barrio. Realmente no hay asombro en ellos, pero eso más

13 Registro entrevista a docente Programa Derechos de Infancia. Junio 23 de 2010.

14 Registro entrevista a docente Programa Derechos de Infancia. Junio 23 de 2010.

que todo orientado a los hombres; las niñas casi nunca se manifiestan frente al tema; no comunican de eso, entre otros motivos porque, como los niños permanecen todo el tiempo en la calle y bajan al barrio Juan Pablo, entonces ahí se están contando como algunas historias, algunas cosas, y ya es algo normal, natural para ellos que maten personas en el barrio”.¹⁵

En un contexto que el niño y la niña consideran amenazante, frecuentemente la obediencia es tomada como un bien, en tanto que permite la protección, la aprobación y el reconocimiento de los adultos, así como ganar el favor de padres y maestros, y asimismo puede ser aprovechada de forma ambivalente para aumentar el poder frente a los otros niños. Paradójicamente, la obediencia puede ser interpretada por los demás niños como debilidad, lo cual los convierte en vulnerables y en objeto de burlas: “Cuando identifican que alguno está haciendo algo malo, le dicen a un adulto: ‘Éste fue’. Ellos intentan regular y controlar entre ellos mismos”.¹⁶

“La madre de uno de los niños menciona: ‘yo ya no puedo con él’, ‘él es el que toma todas las decisiones sobre su vida’ y qué está bien de alguna manera, qué está bien y qué está mal, porque su madre no está permanentemente ahí; ella no sabe con quién permanece su hijo, no sabe qué hace su hijo, porque ella dice: ‘él es muy hábil, es muy escurridizo, entonces yo voy y lo busco, pero no lo encuentro; no sé dónde está.’”¹⁷

Parafraseando a Ricoeur (1999), cada práctica socializadora pone en juego una función narrativa que configura la identidad individual y colectiva. Los discursos y los regímenes de enunciación son constitutivos de la subjetividad e intervienen en juegos intersubjetivos

15 Registro entrevista a docente Programa Derechos de Infancia. Junio 23 de 2010.

16 Registro entrevista a docente Programa Derechos de Infancia. Junio 23 de 2010.

17 Registro entrevista a docente Programa Derechos de Infancia. Junio 23 de 2010.

con otros; son referentes desde los cuales construyo un horizonte moral que puedo recrear ante situaciones en las cuales despliego mi acción moral.

Cómo el niño y la niña experimentan la alteridad y su comprensión de la pluralidad, la relación con el entre nos, el otro y el nosotros

“La alteridad se aplica al descubrimiento que el ‘yo’ hace del ‘otro’, lo que hace surgir una amplia gama de imágenes del ‘otro’ y del ‘nosotros’, así como visiones del ‘yo’. Tales imágenes, más allá de múltiples diferencias, coinciden todas en ser representaciones –más o menos inventadas– de gentes antes insospechadas, radicalmente diferentes, que viven en mundos distintos dentro del mismo planeta. El hombre percibe su finitud, entre otras cosas, porque depende del encuentro con lo otro, con lo que no es él”.¹⁸

En la experiencia de socialización del niño y la niña se opera un aprendizaje de actitudes, valores, saberes y formas de proceder que en una dimensión política son definitivos para la constitución del otro como diferente a mí pero igualmente poseedor de dignidad y susceptible de ser valorado de distintas maneras.

En el seno del grupo se configuran subgrupos con respuestas diversas a las acciones que emprenden otros y que de alguna manera crean vínculos para resistir ciertos comportamientos; aparece el grupo de los que agreden a otros, pero también surgen los pasivos,

18 Diccionario de filosofía latinoamericana. Pensamiento y cultura de nuestra América. Universidad Nacional Autónoma de México. Tomado de://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/alteridad.htm

los callados, que no entran en esas expresiones y se juntan entre ellos para crear vínculos resistentes. Es decir, no solo se presentan reacciones y posturas individuales que van reconociendo al otro, sino que asimismo van apareciendo las manifestaciones colectivas que permiten defenderse entre sí.

Las prácticas de violencia provocan dos posibles reacciones entre quienes son más vulnerables: una es de aislamiento y huida, otra impulsa a juntarse en defensa propia y en resistencia, y la tercera consiste en buscar a la autoridad para que intervenga en su defensa. En este contexto situado, la violencia infunde miedo y fragmenta al colectivo.

En la socialización influye significativamente el carácter formativo de la vida cotidiana: cuando un niño ve la televisión no solo recibe información, sino que, sin reparo alguno, también interpreta, recrea, comparte con otros e incorpora referencias de valor moral en sus acciones y narraciones, que van naturalizando en el encuentro con sus pares y demás personas de su entorno. En los niños y niñas se refuerzan estereotipos culturales de mujer y de hombre, del bien y del mal, que son tomados de los medios de comunicación y con los cuales crean difusas fronteras morales entre lo que es o no es correcto hacer. Eso puede evidenciarse en los siguientes relatos:

“Una mujer hermosa, fuerte y deseada por todos los que la rodean logra ganarse el respeto y la admiración aunque asesine, robe y violente a otros y otras. Termina convirtiéndose en modelo a seguir”.¹⁹

“El hombre ‘duro’, que sobresale con sus negocios ilícitos obtiene poder, dinero, armas y mujeres hermosas, se convierte en héroe y muchos aspiran llegar a ser como él”²⁰

19 Telenovela Rosario Tijeras

20 Telenovela El Capo

“Los elementos independientemente adquiridos del conocimiento también están insertos en el contexto total de un acervo de conocimiento subjetivo ampliamente socializado, puesto que las más importantes significatividades de interpretación y motivación están socializadas (totalmente aparte del hecho de que el desarrollo del acervo subjetivo de conocimientos esté condicionado desde el comienzo por una estructura social fáctica)” (Shutz y Luckmann 2003).

Todos estos actores, así como la vida cotidiana misma, juntamente con las relaciones entre ellos, proveen a niños y niñas de un lenguaje con sentido que les permite configurar sus formas de conocer el mundo que les rodea y comunicarse en sus propios contextos. El lenguaje como elemento fundamental de socialización va adquiriendo matices específicos que se constituyen en formas de relaciones y significaciones con los otros. Por ejemplo: la expresión “*si me estorba, le doy piso*”,²¹ propia de grupos armados, que es utilizada por un niño en un juego con otro, replica muchas veces lo que los adultos viven en la cotidianidad. Es muy común, por ejemplo, que los niños y niñas utilicen en su discurso, de una manera natural, las expresiones vulgares y agresivas, pues con ellas afirman que en su casa sus padres también lo hacen. Sin embargo, padres y madres, profesoras y otros agentes de socialización generalmente les están enfatizando que no está bien hacerlo.

La subjetividad política

En este punto, nuestro propósito es comprender el lugar de la cuestión moral en la formación de la subjetividad política de la primera infancia, entendido como un lugar en la trama de su experiencia política que

21 Esta expresión representa quitarle la vida a otro porque está interfiriendo con algo que quiere hacer.

se presenta en la vida cotidiana a partir de procesos intersubjetivos contruados en un espacio social y cultural como el barrio 8 de Marzo de la ciudad de Medellín, el cual cuenta con la presencia de actores armados y cuyos habitantes, por ese motivo, soportan la vulnerabilidad de algunos de sus derechos; en este sentido, el asunto se enmarca en un contexto conflictivo donde se convive cotidianamente con restricciones para los niños y niñas del lugar.

Los infantes van constituyendo su subjetividad política en medio de la ambivalencia moral, en tanto que el sustrato moral ambivalente juega y se expande en la constitución de subjetividades, haciéndose visible en las relaciones intersubjetivas.

El sustrato moral endurecido por la irreflexividad pone en tensión las relaciones con los otros, ubicando a los niños y niñas en un “limbo moral” de tales alcances, que puede llegar a provocar injusticias y la destrucción del otro sin que haya dolor moral, situación esa que los torna permeables a razonamientos y prácticas violentos. Los sentimientos morales de justicia se trastocan y se expresan en actos ligados a la conveniencia propia, al tiempo que valoran como admirables y humanos a actores violentos: “los asesinos, los sicarios, también tienen su corazoncito”.

“Rosario Tijeras (la sicaria de la serie televisiva) es buena porque cuida a su mamá y a su hermanito” (registro taller de televisión).

Simultáneamente, sus emociones siguen estando cercanas a las personas que les simbolizan la protección, el cuidado y algún vínculo (que puede ser un actor violento), aunque no con el conjunto de las personas, motivo por el cual se inhiben de la apertura a lo universal moral: no les duelen los otros universales sino solo el dolor inmediato de quien está con ellos.

De esa manera, el ingreso a la esfera pública se experimenta como obediencia a poderes hegemónicos para los cuales “el fin justifica los medios”. Así se van constituyendo rasgos de la esfera política bosquejados a partir de la tiranía, la cual aparece como una forma de vivir la política. Estos marcos referenciales y compartidos de vida política no provienen únicamente de los espacios de socialización cercanos, sino que aparecen como formas territoriales de control sobre las personas y los cuerpos de quienes habitan el barrio, ejercidas por actores violentos que se imponen y obligan a los habitantes, menores de edad, jóvenes y adultos a tener comportamientos específicos y apoyar de distintas maneras sus acciones ilegales. Tales marcos referenciales no son casuales ni resultado de una cultura espontánea, sino que tienen detrás determinadas intenciones políticas y de control. La pretensión de involucrar a los niños en grupos armados se justifica deliberadamente como un bien que debe hacerse a favor de la comunidad, y puede sonar atractivo a niños y niñas en tanto que les representa el poder del reconocimiento.

La construcción de la subjetividad política, que se presenta en forma ambivalente, tal como está siendo vivida por los niños y niñas del barrio 8 de Marzo de Medellín, tiene, pues, como rasgo significativo una tensión fuerte con la responsabilidad y el cuidado frente a los otros, que legitima la destrucción del otro “lejano” a cambio de la protección del “cercano” (del amigo, del hermano, del ‘parcero’). En consecuencia, no podríamos estar afirmando la existencia en ellos de un sujeto radicalmente bueno o malo, sino de un sujeto en configuración ambivalente, susceptible de transformaciones en distintas direcciones. En este sentido, se infiere una precarización de lo subjetivo, en tanto que en el colectivo se restringen los intereses comunes y el reconocimiento por los otros de manera responsable.

Retos

El reto principal del asunto es este: ¿qué papel cumple la escuela en el marco de las relaciones espontáneas que emergen en la vida cotidiana? ¿Qué lugar tienen en la mediación de los sentidos morales y políticos que brotan de la experiencia? Si ninguna experiencia educativa puede ser neutra, ¿cuál es el tipo de identidad y de subjetividades que emerge de nuestras prácticas educativas en el contexto del 8 de Marzo? ¿Puede la escuela hacer algo con los sentidos morales y políticos que se recrean en escenarios sociales más amplios?

Entender el conflicto como oportunidad implica reconocer que él es inherente al ser humano y a la vida en comunidad, y que, si bien surge de los desencuentros, de la diferencia y de la oposición de intereses, permite la construcción de alternativas de solución conjuntas y creativas. Es la oportunidad para construir acuerdos, para establecer consensos, para activar o crear dispositivos de comunicación efectivos, que permitan encauzar o regular los factores que de él se desprenden y que pueden ser destructivos o perjudiciales para los implicados. Es la ocasión para crear escenarios de encuentro, de diálogo respetuoso, de consenso, de pluralidad y participación democráticas, que sin duda redundarán en el fortalecimiento de procesos de construcción de subjetividades.

La política pasa entonces por una experiencia de pluralidad, pero ¿qué ocurre entonces cuando la idea del otro es casi sospechosa?, ¿cuando desconfío de él?, ¿cuando la diferencia no es valorada positivamente?

Cuando el mundo social del cual el niño hace parte reconoce en la diferencia una amenaza, en el otro una objeción sospechosa y en la vida compartida una desconfianza inmanente, la pluralidad podrá ser una experiencia política constreñida. La reproducción del individualismo, la ausencia de solidaridad y la incapacidad de

indignarse por la desgracia de otros parecen tener allí un nicho estratégico de precariedad que perjudica la cohesión social y, de paso, la experiencia política de los sujetos.

Cuando las tensiones morales que aparecen en los distintos espacios socializadores son objeto de disputas que llevan al silencio, a la negación y desaprobación mutuas, esto es, a que entre unos y otros se deslegitimen y a viva voz se contradigan, ¿podrá fortalecerse la ambivalencia que se evidencia en los sentidos morales más propios del niño? Aunque la contradicción no es políticamente negativa, algunas manifestaciones que emergen de ella sí logran serlo. Nos referimos específicamente a que, cuando esta contradicción hace que los espacios de tramitación, intercambio, interlocución y debate desaparezcan, también lo harán las posibilidades de fortalecer un elemento imprescindible de la subjetividad política de los niños: la reflexividad.

Con ello queremos poner de manifiesto una preocupación evidente que encontramos en una socialización sin espacios para que el niño pueda ‘lenguajear’, intercambiar y volver discurso los sentidos morales que encuentra en la televisión, en la calle y hasta en las confrontaciones armadas. Si bien la escuela y la familia no son los lugares exclusivos de socialización y aprendizaje moral, sí deberán interrogarse por los modos como se hace posible la tramitación de los sentimientos, las valoraciones y las experiencias morales que el niño recibe de su experiencia con otros. El miedo, la indignación, la naturalización y la incertidumbre que nacen en el mundo que el niño comparte con otros deberán convertirse en acción de reflexividad, de conciencia y de experiencia intersubjetiva.

En dicho contexto situado es destacable, a partir de los hallazgos investigativos, el interrogante sobre los espacios y agentes de socialización, y sobre su papel de potencial formador en su propósito educativo: la familia, la escuela, la calle, el barrio, los medios de

comunicación, el bosque, etc. Espacios en los cuales los niños construyen varios niveles de interacción, bien sea de par a par, o entre ellos y los agentes educativos que allí intervienen, vistos estos últimos desde varios ángulos como los padres y madres, los abuelos, los amigos mayores o combos, los agentes externos con rol de facilitadores, y los profesores. En estos espacios y con los distintos agentes se construyen prácticas que podrían llamarse educativas, por cuanto allí reciben información, interactúan, comunican y aprenden –a partir de las prácticas de crianza– el juego, la competencia, la solidaridad, la emocionalidad, la afectividad, entre otras expresiones, las cuales van constituyendo su horizonte moral a partir de la vivencia y la experiencia de sociabilidad en su mundo cotidiano, que es fuente de su construcción moral y de su experiencia política vistas a través de la pluralidad. Es el mundo propio construido con otros, donde se tejen relaciones intersubjetivas e interactivas.

Tal planteamiento propone una opción pedagógica abierta y activa, más allá de lógicas curricularizantes y deterministas. Se trata quizás de una posición de acuerdo con la cual, en las realidades subjetivas y de sociabilidad de niños y niñas, es posible encontrar “un universo de posibilidad” para proponer la acción educativa.

Bibliografía

- Alvarado, S, Ospina, H. y Luna, María Teresa (2005). “Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos” En: *Revista Ciencias sociales, niñez y juventud*. Manizales, CINDE - Universidad de Manizales. Enero.
- Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2002). *Revista Argentina de Sociología*. Año 6. No. 11.
- Améry, Jean (2004). “En las fronteras del espíritu”. En: *Más allá de la culpa y la expiación. Tentativas de la superación de una víctima de la violencia*. Valencia, Pre-textos, p. 51-108.
- Blair Trujillo Elsa, Quiceno Toro, Natalia (2008). *De memorias y de guerras. La Sierra, Villa Liliam y el 8 de Marzo en Medellín*. Medellín, UdeA-INNER.
- Bustillo Naranjo, Hugo (1994). *Santo Domingo Savio o Treinta años de Solidaridad*. Publicación del 3er Puesto del Concurso Escriba La Historia de su barrio. Alcaldía de Medellín. Secretaría de Desarrollo Comunitario.
- Cabrolié, Magaly (2011). “La intersubjetividad como sintonía en las relaciones. Redescubriendo a Alfred Shutz”. *Revista Latinoamericana Polis*.

Gómez Ariel, Jaramillo Liliana, Villalobos Diana (2007). *Componentes socio- económicos y familiares de la deserción escolar. Un análisis de tres zonas de influencia del proyecto EBN1 en los barrios Ocho de Marzo y los asentamientos Esfuerzos de Paz I, La Esperanza y La Unión de Cristo (o Chococito) y Esfuerzos de Paz II*. Medellín, UdeA.

Hernández, C. A. y López, J (2002). *Disciplinas de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales a la Explosión de Las Disciplinas*. Bogotá, Icfes.

Honneth, Axel (1997). "Identidad personal y menosprecio: violación, desposesión y deshonor". En: *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Crítica, p. 160-169.

Luna, María Teresa (2008). *Introducción al módulo de Diseños de Investigación Comprensiva*. Manizales: Cinde.

_____ (2009). *Módulo Comunicación y lenguaje*. Manizales: Cinde.

Ricoueur, Paul (1999). *Historia y Narratividad. Para una teoría del discurso narrativo*. Barcelona, Editorial Paidós

_____ (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, (traducción de Pablo Corona).

_____ (2003), *Teoría de la interpretación*. Discurso y excedente de sentido, México: Editorial Siglo XXI.

_____ (2004), *Tiempo y narración I*, Siglo XXI, México.

Schutz, Alfred (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.

Schutz, Alfred y Luckmann, Thomas (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. 1ª edición. Buenos Aires, Amorrortu,

Taylor, Charles (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*.

Van Dijt Teun (2000). "El discurso como interacción en la sociedad". En: *El discurso como interacción social*. España, Gedisa.