



**ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL EN
ALTA CALIDAD**
Resolución 008607 de mayo 16 de 2022

Infancias, Socialización Política y Miedo

Voces, movilizaciones y cuerpos de niños y niñas como territorios soberanos de participación y defensa de derechos

Autora

Johana Alexandra Villada Álvarez

Proyecto de investigación presentado para optar por el título de Magíster en Educación y
Derechos Humanos

Asesora

Alexandra Agudelo López, PhD

Universidad Autónoma Latinoamericana

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación y Derechos Humanos

Medellín – Antioquia

2024

José Rodrigo Flórez Ruiz

Rector

Universidad Autónoma Latinoamericana

Mónica Cecilia Montoya Escobar

Decana (e) de Escuela de Posgrados

Cesar Alejandro Osorio

Coordinador de Maestría Educación y Derechos Humanos

Liliana Inés Ávila Garzón

Daniel Lanos Erazo

Evalúadores

El trabajo de grado fue sustentado el 13 de junio de 2024 y obtuvo una aprobación unánime de conformidad con el Acuerdo 195 del Consejo Académico de 2016, lo cual quedó en el consignado en el acta de evaluación de trabajos de grado.

Dedicatoria/ agradecimientos

A las niñas y niños que hicieron parte de esta propuesta, quienes con sus risas, juegos, preguntas, planteamientos y propuestas se han convertido en verdaderas-os maestros-as, conectándome con mi niña interior y reafirmando aquella que ha sido mi elección de vida. Gracias por su generosidad para compartir conmigo un poco de su experiencia de infancia.

A mi hija quien, con su amor, su arrojo y valentía, me reafirma su lugar como sujeta política, enseñándome más allá de la teoría, motivándome a preguntarme por la responsabilidad adulta en el acompañamiento de las niñas y los niños.

A mi madre quien, nos educó con sus recursos y con su niña interior lastimada, retándome a buscar otras formas de acompañar las infancias.

A Diego por su complicidad, por su escucha atenta y amorosa.

A Alexa por su iluminación, por enseñar a tejer con las palabras.

Tabla de Contenido

Introducción	7
Capítulo 1: Delimitación del Problema.....	11
Antecedentes Investigativos.....	11
Planteamiento del problema.....	20
Pregunta de Investigación	25
Objetivos	25
Objetivo General	25
Objetivos Específicos.....	25
Justificación	26
Capítulo 2: Referentes Teóricos.....	28
Socialización Política e Infancias	28
Miedo e Infancias.....	34
Subjetividad Política e Infancias.....	39
Capítulo 3: Diseño metodológico	44
Perspectiva epistemológica postestructuralista.....	44
Eventualización y Problematicación.....	47
Eventualización el Miedo más Allá de lo Visible.....	48
La Problematicación más Allá del Problema.....	50
Técnicas de Investigación	52
Primer Encuentro: Recreando Escenarios Posibles	54
Segundo Encuentro: “La Peor Señora del Mundo”	55
Tercer Encuentro “El Miedo en los Diferentes Escenarios de Socialización”	55
Cuarto Encuentro: “Hablemos de Castigo Físico”.....	56

Movilización en Contra del Maltrato	56
Primer Encuentro “El Miedo y la Valentía”	57
Segundo Encuentro: “La Peor Señora del Mundo”	57
Técnica de Procesamiento.....	58
Capítulo 4: Hallazgos, Interpretaciones y Discusiones Teóricas.....	59
Exposición de los Niños y las Niñas a Discursos y Prácticas de Miedo en Diferentes	
Escenarios de Socialización Política.....	63
Figuras masculinas del miedo	63
Moralización del miedo en las infancias.....	66
Asunción de roles adultos	69
Maltrato sí pero no así. El castigo y la norma sin justificación	72
Transacciones Emocionales y la Compensación del Castigo	75
El Lugar del Miedo Durante el Confinamiento por Covid-19: Voces de las Niñas y los Niños	
.....	77
La Proyección del Miedo Adulto a Partir de la Culpa	77
La Hegemonía del Poder Adulto Inhibiendo la Participación	80
Resistencias y Re-existencias de los Niños y las Niñas: Fugas Frente al Miedo como	
Expresión de su Subjetividad.....	84
Reconociendo sus Posibilidades de Acción.....	84
Una mirada compasiva del sujeto de miedo	90
Confrontando al Sujeto del Miedo.....	93
Capítulo 5: Conclusiones	98
Referencias.....	101
Anexos	106

Lista de Tablas

Tabla 1. Recursos bibliográficos por categoría.....	11
Tabla 2. Selección por categorías	12
Tabla 3. Técnicas de Investigación.....	52

Lista de Figuras

Figura 1. Categorías rastreadas	12
Figura 2. Relacionamiento por categorías	13
Figura 3. Año de publicación de producciones.....	14
Figura 4. Comparativo de violencias hacas niños y niñas segundo trimestre 2019 y 2020.....	21

Introducción

Por mucho tiempo se ha asociado el miedo a la infancia, a la fragilización del cuerpo y de la mente y para reafirmar la valentía y la supremacía adulta, lo que a su vez se traduce en una mirada de sospecha, de insuficiencia y hasta de cobardía de las niñas y los niños. Este trabajo se permite interrogar esa postura hegemónica, escudriñando en las bases del miedo infantil o mejor, reconociendo las que podrían ser causas o consecuencias del relacionamiento social que les inserta en una cultura del miedo.

El presente trabajo pone en cuestión el adultocentrismo que condiciona los procesos de socialización en la infancia, la palabra adulta que impera, la que resulta conclusiva, la que se ha validado por mucho tiempo en la academia, la que se toma los medios de comunicación como verdad irrefutable, la que piensa “en las niñas y los niños” o “por las niñas y los niños”; en este sentido, pretende develar esa capa con la que el adultocentrismo cubre, justifica, crea una racionalidad socializadora a partir del miedo en el que se encuentran los niños y las niñas, escuchando, asintiendo algunas veces, cuestionando y denunciando otras tantas.

Esta investigación toma como punto de partida las voces de niñas y niños, quienes, como sujetos de enunciación, cuya validez no depende de la investigadora adulta, comparten, algunas veces de manera desprevenida y, otras tantas de forma intencionada, vivencias y experiencias del miedo en sus vidas, evidenciando su presencia y contundencia en cada uno de los escenarios de socialización (familia, escuela, calle, sociedad, etc.), en tanto regulador de la norma y movilizador de su inserción cultural.

En términos de estructura, el presente trabajo se organiza a partir de cinco capítulos. El primero de ellos, aborda la delimitación del problema desde los antecedentes hasta la formulación de la justificación, haciendo hincapié en la falta de referentes bibliográficos que asocien directamente las categorías que competen a la investigación: infancia, socialización política y miedo. El segundo capítulo profundiza en estas tres categorías teóricas y resalta el vaso comunicante que emerge en términos fobopolíticos. El tercer capítulo acoge la perspectiva teórica y el método propuesto para el estudio de la fobopolítica, atendiendo a que la investigación se desarrolló en el marco del programa de investigación con este nombre y que dirige la profesora Alexandra Agudelo López.

El cuarto capítulo, el más extenso del trabajo, recoge los tejidos narrativos producidos con las niñas y los niños, presentándolos en un entramado interpretativo, crítico y articulado a las fuentes teóricas, lo que permite comprender la magnitud de un fenómeno como el miedo en los procesos de socialización y configuración de su subjetividad política; allí se hace un especial énfasis, en el análisis del uso del miedo en contextos de la pandemia por COVID-19 y, los procesos de resistencia y fuga, producidos por las niñas y los niños como forma de adaptación o sobrevivencia.

Finalmente, en el capítulo quinto se presentan las conclusiones generales como respuesta a la pregunta ¿Cómo se usa el miedo en escenarios de socialización política y cuál es su incidencia en la configuración de subjetividades políticas de niñas y niños en la ciudad de Medellín?

Se espera que este trabajo permita generar reflexiones frente al lugar del miedo en la crianza de niñas y niños de la ciudad de Medellín, cuestionando su naturalización y su utilización como dispositivo de control, favoreciendo la implementación de acciones de protección a nivel

familiar, escolar y social, lo que se traduzca en la prevención del maltrato infantil y el reconocimiento de la dignidad de las niñas y los niños.

Capítulo 1: Delimitación del Problema

Antecedentes Investigativos

Este proyecto de investigación define inicialmente como categorías de búsqueda las infancias, el miedo y la socialización política, las cuales fueron el punto de partida para la construcción de los antecedentes investigativos realizados a partir de un rastreo bibliográfico, principalmente de artículos de revista, asociados a tesis de grado de Maestría y Doctorado. Se realiza una búsqueda en bases de datos como Dialnet, Scielo y plataformas como Google Académico, recurriendo además a los repositorios de algunas universidades; encontrando que las categorías han sido ampliamente abordadas de manera individual en el campo de la investigación, especialmente las categorías de infancias; para ejemplificar se toman datos arrojados por Dialnet (2020):

Tabla 1. Recursos bibliográficos por categoría

Tipo de Publicación	Socialización política	Miedo	Infancias
Artículos de Revista	710	5615	12254
Tesis	304	985	4047
Artículos libro	137	767	2135
Libro	38	754	1173
Total	1189	8121	19609

Fuente: Elaboración propia.

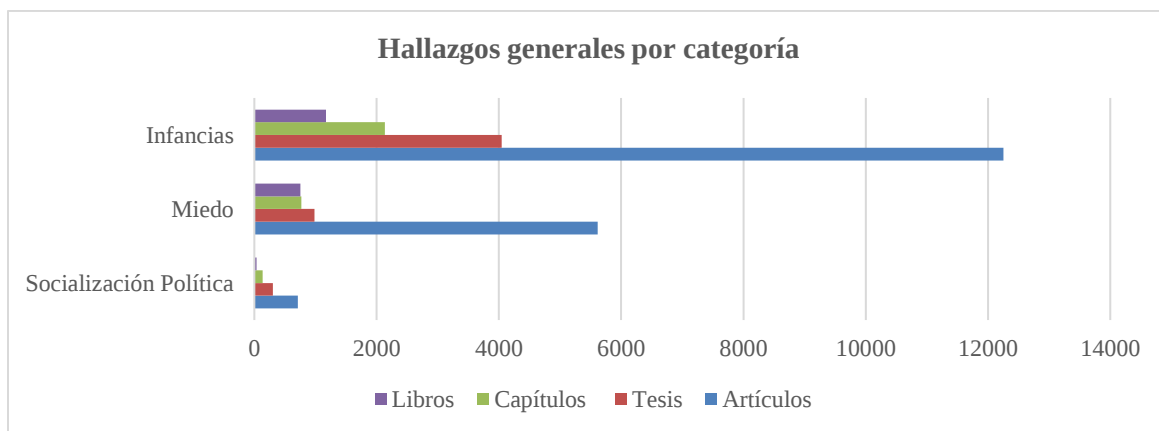


Figura 1. Categorías rastreadas

Fuente: Elaboración propia.

Luego de verificar los registros de cada una de estas categorías por separado, se indaga por el relacionamiento entre ellas, encontrando lo siguiente:

Tabla 2. Selección por categorías

Tipo de publicación	Socialización política y miedo	Miedo e infancias	Infancias y socialización política	Socialización política, miedo e infancias:
Artículos de Revista	17	71	25	0
Tesis	14	43	21	4
Artículos libro	1	19	3	0
Libro	1	14	1	0
TOTAL	33	147	50	4

Fuente: Elaboración propia.

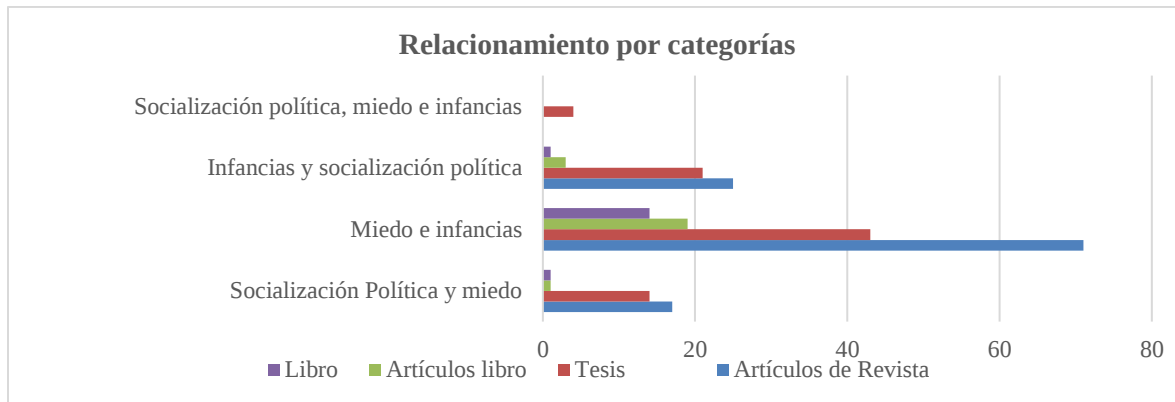


Figura 2. Relacionamiento por categorías

Fuente: Elaboración propia.

Esta figura muestra como el relacionamiento de estas tres categorías no ha tenido un significativo desarrollo teórico; de las cuatro tesis halladas, todas documentadas en España, ninguna hace relación a la Fobopolítica o al uso político del miedo en los niños y las niñas en los diferentes escenarios de socialización política, tema central de la presente investigación.

Para este trabajo investigativo se seleccionan 11 artículos de revistas y una tesis de grado, donde se desarrollan los temas abordados, lo que resulta un insumo a la hora de analizar y tejer las categorías teóricas; se establece una variable de temporalidad de producciones desarrolladas desde el año 2000, encontrando una mayor producción en la última década, como lo demuestra la siguiente figura.



Figura 3. Año de publicación de producciones

Fuente: Elaboración propia.

Se destaca la producción investigativa de países latinoamericanos en el tema abordado, siendo Colombia el país en el que se desarrollan el 84% de las investigaciones aquí presentadas, rastreando además una investigación de México y otra de Argentina. En este sentido, resulta evidente la producción que desde el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del convenio entre la Universidad de Manizales y el CINDE se ha desarrollado en el tema de infancias y socialización política, especialmente desde el Doctorado Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, desde su línea de investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades, bajo la dirección Sara Victoria Alvarado, quien es la autora o coautora del 33% de los referentes teóricos aquí presentados.

Es importante nombrar que el 58% de los artículos rastreados están basados en investigaciones de corte cualitativo (Alvarado et al., 2005; Botero y Alvarado, 2006; Alvarado y Granada, 2010; Alvarado et al., 2012; Arango et al., 2014) principalmente con un enfoque

hermenéutico, cuyo abordaje favorece la comprensión e interpretación de categorías como las infancias desde un contexto social.

Una de las investigaciones (Saldarriaga, 2016) se plantea desde un enfoque posestructuralista, en el que se analizan las relaciones de poder y sus formas de resistencia, en miras a la comprensión de procesos de subjetivación en instituciones escolares.

Dos de ellas tienen un enfoque cuantitativo (Alvarado et al., 2006; Imhoff y Brussino, 2014; Valencia et al., 2015), encaminados a abordar de manera objetiva fenómenos sociales relacionados con las infancias, a través de la medición de variables precisas para responder a preguntas de investigación; cabe mencionar, que en los demás artículos consultados no resulta explícito, ni claro dicho enfoque.

Reconociendo la *Socialización Política* como una de las categorías centrales de esta investigación, se identifican algunas tendencias en las fuentes bibliográficas rastreadas, en las que se reconoce el lugar protagónico de los sujetos participantes en dicha socialización, en este caso el lugar de las niñas y los niños, sus diferencias individuales, las múltiples formas de interpretar e interactuar con la realidad, los acuerdos implícitos y explícitos que establecen socialmente, así como sus apuestas personales o colectivas por la transformación de contextos y realidades.

Planteamiento este que reafirman Alvarado et al. (2006), cuando definen la socialización política como el proceso por el cual las niñas y los niños asumen y negocian normas, concepciones, valores, actitudes y conductas legitimadas por las y los adultos que les rodean, integrándose, así como miembros de una construcción ciudadana.

Es esa condición de ciudadanía, la misma que les resulta con frecuencia negada a las niñas y los niños por la hegemonía adultocéntrica, la que deviene en “disposiciones subjetivas

para construir nuevos pactos de convivencia y nuevas formas de organización social” (Alvarado et al., 2005). Lo cual favorece el desarrollo de una conciencia política, que les permite hacer lecturas de país, de sus gobernantes y de los diferentes escenarios de socialización política en donde interactúan. “La socialización política es comprendida como el proceso mediante el cual vamos progresivamente dotando de sentido al mundo político” (Imhoff y Brussino, 2015)

En esa misma vía resulta bastante ilustrativa la definición de Valencia et al., 2015:

“La socialización política hace referencia a la construcción de significados, sentidos y prácticas en torno a la formación de identidades y subjetividades personales y colectivas situadas en una sociedad y una cultura que están fuertemente marcadas por el contexto pero que a la vez pueden participar conjuntamente de procesos de transformación”. (p. 1045)

Esa participación conjunta implica el reconocimiento de la socialización política como un proceso en doble vía, en donde no solo interviene el sujeto, sino también el contexto, las condiciones socio históricas y los agentes de socialización, es así como Saldarriaga-Vélez (2016), cita a la investigadora social Valia Pereira (2009) para nombrar que “en el proceso de socialización política actúan un conjunto de instituciones, organizaciones y personas que obran como orientadores y facilitadores del aprendizaje de lo político, a los mismos se les denomina agentes de socialización política” (p. 1389).

En el texto *Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política*, Débora Imhoff y Silvina Brussino introducen el concepto de socialización política alternativa, para referirse a las “experiencias de socialización caracterizadas por promover un cuestionamiento a la hegemonía, y que priorizan la transmisión

de valores socio-políticos contrahegemónicos, a través de dispositivos alternativos a los utilizados por las agencias de socialización tradicionales” (Imhof y Brussino, 2015, p. 691).

Haciendo un recorrido por estas definiciones es posible identificar la relación existente entre las categorías socialización y subjetividad política, claramente relacionadas por Palacios y Herrera (2013), en su texto *Subjetividad, Socialización Política y Derechos en la Escuela*, donde nombran que,

la socialización política implica para los niños y jóvenes la formación de una ciudadanía plena, que facilite a los jóvenes reconocerse como protagonistas de su propia historia, es decir, se trata de ayudar a formar sujetos políticos una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica. (p. 419)

Para ilustrar con mayor precisión la relación entre estas categorías estos mismos autores referencian en su texto a algunos teóricos que han generado esclarecedores planteamientos al respecto, tal es el caso de Sabucedo (2008, citado por Palacios y Herrera, 2013), quien define la subjetividad como “el proceso complejo y general de la configuración política del ser humano a través de los procesos de socialización, con la intención de contribuir en la comprensión del ser humano como sujeto” (p. 415); es así como la socialización se convierte en el escenario y medio para la configuración de la subjetividad política.

De igual forma, estos mismos autores citan a Sousa-Santos (1998, citado por Palacios y Herrera, 2013) para nombrar que “la subjetividad política se constituye en el espacio por excelencia para la producción de sentido, para este caso sentido político, sobre el cual los sujetos construyen realidades posibles o transformar existentes” (p. 415), y Guattari (1998) desde su postulado de que “la subjetividad incluye el conocimiento, las construcciones simbólicas e imaginarias de los saberes que entretejen lo simbólico, lo social y lo singular para la construcción

de la realidad” (cita por Palacios y Herrera, 2013, p. 415). Es entonces en la socialización donde los sujetos configuran su subjetividad, reconociéndose a sí mismos en el encuentro con otras y otros.

Tales postulados reafirman la relación entre lo público y lo privado que presentan Botero y Alvarado (2006), quienes mencionan que ambas esferas están lejos de ser espacios fijos, pues son cambiantes y se encuentran necesariamente relacionadas en la cotidianidad, lo que las hace interdependientes de la intersubjetividad (2006).

En la vida cotidiana de niños y niñas en contextos márgenes o de periferia, lo público y la política se construyen de una manera "perversamente natural", la cual se manifiesta -en "un orden dentro del desorden"- en las formas de "adaptación" a los imperativos del contexto -ver, oír y callar-, así como las prácticas de supervivencia social se mezclan con la creación de formas no convencionales de hacer política, de vivir la ciudadanía y de construir la Nación. (Botero y Alvarado, 2006, p. 12)

Esta última cita se convierte en la puerta de entrada para introducir otra de las categorías centrales de la presente investigación, el Miedo, presente en la vida de todos y cada uno de los seres humanos, el cual aparece, se aprende, se actualiza, se interroga o se deroga en los diferentes escenarios de socialización política.

De acuerdo con Reguillo (2000), en el plano individual son las personas las que aprenden a experimentar miedo como una forma de respuesta, pero es a través de la socialización que aprenden a identificar y a discriminar el peligro, aprenden a utilizar y a regular sus propias reacciones, incorporando así un conjunto de saberes, procedimientos y alternativas de respuesta frente a las amenazas percibidas, según los diferentes periodos históricos. En este sentido, “El

miedo es siempre una experiencia individualmente experimentada, socialmente construida y culturalmente compartida” (Reguillo, 2000, p. 65).

Arango et al. (2014) en su tesis de maestría denominada *Arrostrar el Miedo: De la experiencia narrada al encuentro con el otro*, defienden la premisa del miedo como un instrumento de organización social, desencadenante de una acción o respuesta frente a situaciones u objetos que le representan peligro o riesgo al sujeto, pero el mismo tiempo como un elemento que lleva a la protección y a la supervivencia, direccionando o modificando los actos de quien lo vivencia. Lo que justifica la premisa de que “el miedo no es solamente una forma de hablar el mundo, es además una forma de actuar” (Reguillo, 2000, p. 72).

Méndez et al. ((2009), en su artículo *Un acercamiento al sentimiento del miedo y su incidencia en la reconfiguración de los espacios sociales*, desarrollan la tesis de que el miedo ha venido influenciando la configuración de los espacios sociales; teniendo en cuenta la construcción social del miedo se presenta como alternativa de protección a los ciudadanos las construcciones encerradas, privatizando espacios que tradicionalmente habían sido considerados como públicos, tales como calles, parques, jardines, entre otros.

Tal configuración de los espacios sociales a partir del miedo podría entenderse e incluso ampliarse en la tesis de Reguillo (2006):

A la fragilidad del pacto social, amenazado permanentemente por la disidencia, por la rebeldía, por la ruptura individual o colectiva, se responde con instituciones de socialización (en su fase preventiva), con instituciones reguladoras del conflicto (en su fase política), y con instituciones de control (en su fase punitiva.) (Reguillo, 2000, p. 63)

De esta manera, el miedo presente en todo el ciclo vital de los seres humanos y en cada uno de los escenarios de socialización política, tiene incidencia en los procesos de subjetividad

de las niñas y los niños, tema que motiva la presente investigación, cuyos antecedentes aquí esbozados se convierten en una puerta que invita a la profundización, a la pregunta y a la reflexión.

Planteamiento del problema

En la cultura colombiana, el miedo y la infancia aparecen como una dupla que se refuerza de manera permanente a través de los procesos de socialización y específicamente mediante pautas de crianza, que encuentran en escenarios como la familia, la escuela y la sociedad, lugares simbólicos o reales para heteronormar la conducta, el pensamiento y la subjetividad de niñas y niños.

Pareciera incluso que el miedo fuese la herramienta más efectiva que madres, padres y cuidadores han encontrado durante décadas para establecer o reafirmar la norma; es así como el castigo físico, los gritos, la amenaza y la intimidación, han acompañado por generaciones la crianza de los niños y las niñas; en este sentido, se aprende a obedecer a partir del temor a alguna consecuencia real o ficticia, del miedo a la pérdida del afecto, a ser dañado, sancionado o castigado, del temor a alguna extraña aparición o simplemente del temor a lo desconocido.

Según un informe de derechos presentado en el 2021 por la coalición de redes y organizaciones en favor de la infancia Niñez Ya, en el 2019 en Colombia, “un total de 9.011 niñas y niños sufrieron maltrato, para un promedio de 24 casos al día. Por este tipo de violencia y otros más, ese año 39.960 niñas/os fueron cobijados por una medida de protección del ICBF.” (Niñez Ya, 2021, p. 19).

Datos presentados por el Instituto Nacional de Medicina Legal durante los últimos seis años muestran que es en la familia donde se encuentran los principales agresores de las niñas y los niños; es en este escenario donde se les golpea, se les grita, se les imponen responsabilidades que no son propias para su edad y hasta se les abusa sexualmente, lo que sin lugar a duda les genera hondas cicatrices (2021).

Es justamente esta institución quien presenta un comparativo de las violencias hacia las niñas y los niños durante el segundo trimestre de los años 2019 y 2020, tiempo en que había sido declarada la emergencia manifiesta por el Covid-19.

**Violencias No fatales en niños, niñas y adolescentes según, año y sexo de la víctima.
Colombia, comparativo marzo 12 a julio 31, años 2019 y 2020**

Contextos violentos	Año 2019*		Año 2020*		Variación absoluta		Variación porcentual	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Violencia sexual	1.299	7.351	734	3.832	↓ -565	↓ -3.519	-43,5	-47,9
Violencia de pareja	12	408	7	177	↓ -5	↓ -231	-41,7	-56,6
Violencia intrafamiliar	1.632	1.784	730	807	↓ -902	↓ -977	-55,3	-54,8
Violencia interpersonal	2.548	1.730	781	426	↓ -1.767	↓ -1.304	-69,3	-75,4
Total	5.491	11.273	2.252	5.242	-3.239	-6.031	-59,0	-53,5

*Información preliminar sujeta a cambios por actualización
Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses / Grupo Centro Referencia Nacional sobre Violencia
Sistema de Información de Clínica y Odontología Forense - SICLICO

Figura 4. Comparativo de violencias hacia niños y niñas segundo trimestre 2019 y 2020.

Recuperado de: <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/522189/>

Violencias+contra+las+mujeres%2C+la+pandemia+histo%CC%81rica+I.pdf 18 ICBF (2020).

Boletín No. 2 de respuesta institucional para el abordaje integral de las violencias contra niñas, niños durante la emergencia sanitaria del 12 de marzo a 11 de junio de 2020.

Si se analizaran estas cifras de manera aislada podría concluirse que hubo una disminución significativa de las violencias durante el inicio de la pandemia; no obstante, según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)

la baja en las cifras tuvo una correlación con el reducido contacto de niñas/os con los profesionales de los sistemas educativo y sanitario, así como con otras personas que podrían conocer los hechos de violencia para reportarlos. También por la convivencia de ellos con sus agresores (el Observatorio Contando lo Invisible de Fundación PLAN recuerda que el 74% de los casos de violencia sexual ocurren en la vivienda) y la imposibilidad de los equipos del ICBF de desplazarse a los territorios apartados de Colombia para iniciar, recibir y verificar solicitudes de restablecimiento de derechos por cuenta de las medidas decretadas en la emergencia. (Niñez Ya, 2021, p. 19)

Cifras como estas dan lugar a reconocer la existencia de un subregistro significativo de las violencias a las infancias en Colombia, pues la inmensa mayoría son reportadas por personas adultas, dada la tendencia a silenciar y a invalidar la voz de las niñas y los niños, quienes por un lado temen la represalia adulta, y por el otro, en muchos casos, terminan legitimando las violencias durante el proceso de crianza, práctica bastante generalizada en esta cultura.

El miedo no solo está presente en la familia, la escuela también lo ha usado como instrumento aleccionador para que las niñas y los niños cumplan las normas, “ir a la oficina del coordinador”, “recibir un reporte”, “una baja calificación” o “perder el año”, son frases bastante temidas por las y los estudiantes, quienes han aprendido a cumplir la norma no en relación con su funcionalidad, sino como medida evitativa de una consecuencia negativa. En esa medida como afirma Reguillo “los miedos no están fuera de lo social, se construyen y se configuran en el contacto entre grupos diversos” (2000, p. 72).

Se podría equiparar esa instrumentalización del miedo de madres, padres, maestras-os y cuidadores con lo referido por Nussbaum (2019) su texto la Monarquía de Miedo;

los monarcas se alimentan del miedo de sus súbditos. El miedo al castigo del monarca garantiza la obediencia. Y el miedo a las amenazas exteriores garantiza la servidumbre voluntaria: cuando las personas tienen miedo, quieren protección y cuidado. Y, en busca de esa protección, recurren a un gobernante absoluto, fuerte. (p.29)

El control de las infancias, a través de la sujeción a la norma, se convierte en objetivo cumplido de figuras adultas, que encuentran en el miedo un dispositivo de control para moldear comportamientos deseados y mantener relaciones hegemónicas de poder. No obstante, como puede leerse, no solo en las infancias es posible rastrear el lugar del miedo, por ejemplo, en el momento histórico en que se escribe la presente investigación, acontece la pandemia del Covid-19, la cual movilizó rápidamente los miedos enquistados en la sociedad, miedos que se globalizaron incluso a nivel planetario, reforzados por los medios de comunicación, que difundieron cifras escandalosas e imágenes terroríficas de cuerpos arrojados a la calle, de inhumaciones colectivas, de policías caminando por las calles con un ataúd en hombros, enrostrándole a los ciudadanos que la muerte es un destino próximo para quien no cumpla las deseables medidas de bioseguridad.

De esta manera, se enseña a temerle al Covid-19, presentándolo como un enemigo común que amenaza la vida y la seguridad humana, y en este contexto se encuentran las niñas y los niños, quienes también vivenciaron la afectación de sus dinámicas cotidianas y de su relacionamiento con el mundo; a partir de meses de confinamiento en el que fueron suspendidas las clases sin previo aviso, se les insertó en la educación virtual sin contemplar siquiera si se

tenían los medios ofimáticos o las competencias requeridas, lo que se vio traducido para unos en desescolarización y para otros en una significativa desmotivación.

El estudio RECOVR evidenció que más del 40% de niñas y niños entre 6 y 18 años han desarrollado síntomas de ansiedad o preocupación adicional desde el inicio de la cuarentena. La investigación del Centro Nacional de Consultoría, Universidad de los Andes y Probogotá (2021), mostró que para el 35% de las personas con rol de cuidado consultadas, los estudiantes se sienten más ansiosos respecto al periodo previo de clases no presenciales y el 29% dijo que estos tienen problemas para concentrarse. Estos datos anticipan lo que puede estar pasando en un país en el que sus habitantes ya enfrentaban múltiples factores que afectaban su salud mental. (Niñez Ya, 2021, p. 10)

Resulta evidente entonces la significativa afectación de las dinámicas personales y sociales experimentadas por las niñas, niños durante el confinamiento asociado al Covid-19, las cuales se convierten en un reflejo de su vivencia en los diferentes escenarios de socialización política, en los que el miedo, las violencias y la exclusión aparecen para reafirmar su sujeción a las determinaciones del mundo adulto, un mundo que con frecuencia les excluye:

En la consulta global de Save The Children, por ejemplo, solo 34,6% de niñas/os indagados aseguran que las personas adultas les han pedido su opinión, aunque al final son estas quienes toman las decisiones. Además, la mayoría de niñas/os dice que hacen sus comentarios por iniciativa propia, no porque se los pidan. (Niñez Ya, 2021, p. 29)

Pregunta de Investigación

¿Cómo se usa el miedo en escenarios de socialización política y cuál es su incidencia en la configuración de subjetividades políticas de niños y las niñas en la ciudad de Medellín?

Objetivos

Objetivo General

Analizar los usos del miedo en escenarios de socialización política y su incidencia en los procesos de configuración de la subjetividad política de niños y niñas de la ciudad de Medellín.

Objetivos Específicos

- Identificar la exposición que tienen los niños y las niñas a discursos y prácticas de miedo en diferentes escenarios de socialización política.
- Reconocer en las voces de las niñas y los niños el lugar que ha tenido el miedo durante la experiencia del confinamiento asociado al Covid-19.
- Explorar los puntos de fuga que usan los niños y las niñas para resistirse al miedo como dispositivo de control de su subjetividad.

Justificación

El miedo como emoción se encuentra presente a lo largo de toda la vida de los seres humanos, no obstante, reconocer las maneras en que se han instalado, se justifican y se refuerzan los discursos y las prácticas de miedo hacia las niñas y los niños en nuestra cultura, permite repensar los procesos de crianza, los modelos educativos y sobre todo la configuración de sus subjetividades políticas.

Es así como el miedo ha sido por décadas el artífice usado por quien goza de poder para asegurar obediencia. Aristóteles escribió un tratado sobre el uso del miedo en la política, reconociendo en este una efectiva forma de persuasión de otras, en tanto amenaza inminente a su bienestar (Nussbaum, 2019).

Autores como Maquiavelo, Hobbes, Tocqueville, Delemeau han demostrado a través de sus obras, que el miedo se ha usado históricamente para asegurar la maleabilidad del comportamiento de los seres humanos; resultaría importante entonces analizar las formas en que en un contexto de pandemia se instauran los discursos y las prácticas de miedo en las niñas y los niños y sus efectos en la configuración de sus subjetividades políticas.

Todos los días en mi ser y hacer personal y profesional encuentro narrativas que me llevan a pensarme por el lugar del miedo en los diferentes escenarios de socialización política: “profe yo no salgo de la casa porque a mi mamá le da miedo que se me pegue el virus” (VO- C2-HD-361), “a mí me da miedo que mi papá se emborrache y se mate” (VO- C2-HD-357), “si uno se enferma no puede ir al hospital porque allá lo matan a uno para decir que tenía Coronavirus, porque si uno tiene eso le pagan más al hospital” (VO- C2-HD-362), “usted se pone a salir a la

calle y va terminar matando a su mamita” (VO- C2-HD-363), “mi mamá a toda hora es con esa amenazadera, le quiere meter a uno miedo para que haga caso” (VO- C1-HD-361).

Estas narrativas, me han llevado a interrogarme sobre la función social del miedo en las infancias, sobre el miedo asociado a la culpa, el miedo heredado de las y los adultos que acompañan, sobre la génesis misma de sus propios miedos y sus efectos en los procesos de subjetivación política de las niñas y los niños, razón por la cual este trabajo de grado se inscribe en la línea de subjetividades y en el proyecto de fobopolítica.

La discusión de proyectos de ley como el 320 de 2020, cuya pretensión es la eliminación del castigo físico a las niñas y los niños, tiene un número amplio de defensores y de detractores, logrando poner en lo público el debate por las violencias hacia las infancias, por la supuesta pertenencia y potestad parental, lo que necesariamente debería generar preguntas por lo ético y lo político en los procesos de crianza, así como por el lugar de la gubernamentalidad en las múltiples y constantes narrativas escuchadas.

Capítulo 2: Referentes Teóricos

Socialización Política e Infancias

Existen muchas definiciones de socialización política, sin embargo, para el presente estudio se retomarán aquellas que reconocen el papel activo de las niñas y los niños, desde su lugar de sujetos políticos, sujetos contextuados e históricos, con capacidad para interpretar, transformar e incidir en el mundo que les rodea.

Hablar entonces de socialización política en la infancia es reconocer un proceso en doble vía, por un lado, está el papel fundamental de los niños y las niñas en su interpretación del mundo, su apropiación o negociación de normas, valores y códigos de convivencia, y por el otro, está el lugar de personas, instituciones y escenarios de socialización que permean y son permeados a su vez por ellos y ellas. En esta misma vía, se puede mencionar que la socialización política supone

la formación de una ciudadanía plena, que facilite a los jóvenes reconocerse como protagonistas de su propia historia, es decir, se trata de ayudar a formar sujetos políticos una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica. (Palacios y Herrera, 2013, p.417)

Cabe entonces preguntarse, cómo sucede este proceso en la infancia, en la que evidentemente hay una constante negación social de su ciudadanía y una sobrevaloración de la heteronomía, limitando con ello la configuración de su subjetividad política. Y es que según Valia Pereira (citada por Saldarriaga-Vélez, 2016) la socialización política es un “proceso de aprendizaje y cambio de las valoraciones, preferencias, lealtades y simbologías políticas que

comienza desde la temprana edad” (p. 1391). En este sentido, se reconoce el lugar de la socialización como un proceso que va más allá de la transmisión de conocimientos y prácticas, un proceso social dialéctico en el que las niñas y los niños intervienen, agenciando sus propios cambios.

De acuerdo con Rodríguez (1989, citado por Alvarado et al., 2005), la socialización política puede entenderse como el proceso a través del cual niños, niñas y jóvenes se vinculan al "pacto social", adoptando o renegociando las reglas de convivencia y las concepciones, actitudes y conductas que un determinado grupo acepta como legítimas. Esta manera de entender la socialización: hace énfasis en el papel activo del sujeto, en las diferencias interindividuales y en el potencial de cambio de las instituciones y de las sociedades a partir de procesos intencionados de sus actores sociales; comparte el papel definitivo que juegan las circunstancias socio-históricas y la forma particular de apropiación que el niño o la niña hace de ellas, en la construcción de sus actitudes, valores y comportamientos políticos; y analiza la manera particular como se forma su competencia política, como capacidad de acción sobre sí mismos y como capacidad para tener en cuenta elementos sociales y situacionales en sus acciones (Alvarado et al., 2005).

Para comprender la socialización política y su incidencia en las infancias resulta importante entonces analizar con más detalle la tesis de Rodríguez (1989, citado por Alvarado et al., 2005), al concebirla como un **proceso**; se le reconoce entonces su lugar en el curso de vida, un lugar que no es estático, sino que se va alimentando de las experiencias. De ahí el considerar la socialización política como un “**pacto social**” justifica ese proceso dialéctico, en el que las niñas y los niños como sujetos políticos, sujetos activos, intervienen el orden social establecido, haciendo sus propias construcciones, generando sus propios significados y reproduciendo sus

propias interpretaciones, lo que sin duda permea las relaciones que teje con su grupo de pares, con su familia y con quienes les rodean; lo que a su vez favorece la **transformación** de los diferentes contextos en los que participan.

Esta definición de Rodríguez (1989, citado por Alvarado et al., 2005) en la que el contexto cobra especial importancia, haciendo énfasis en el “potencial de cambio de las instituciones y las sociedades”, justifica la pregunta por la incidencia que tiene en las niñas y los niños la socialización política en contextos empobrecidos o en aquellos donde las instituciones son rígidas, anquilosadas en el tiempo y no permiten la interlocución y mucho menos la negociación de sus normas.

Cabe entonces preguntarse por la singularidad con que Rodríguez refiere la competencia política, ¿será entonces que las niñas y los niños en su proceso de socialización adquieren una única competencia? o se podría pluralizar el concepto, reconociendo que ellas y ellos en su devenir social desarrollan diferentes competencias políticas que les permiten comprender e incidir en su realidad circundante, pero ¿cómo se desarrollan dichas competencias en contextos signados por la exclusión y el adultocentrismo, en contextos donde se tiende a silenciar y a invisibilizar a las niñas y los niños?. Así, poniendo el lente en el contexto Valencia et al. (2015) definen la socialización política como:

la construcción de significados, sentidos y prácticas en torno a la formación de identidades y subjetividades personales y colectivas situadas en una sociedad y una cultura que están fuertemente marcadas por el contexto pero que a la vez pueden participar conjuntamente de procesos de transformación. (p. 75)

Reconocer que la historicidad y las condiciones propias no solo del sujeto, sino del contexto mismo, permite vislumbrar que existen múltiples formas de vivenciar ese proceso de

socialización, pues en ella intervienen un sin número de factores personales, familiares, sociales y políticos, lo que genera la pregunta por la posible afectación del uso político en los procesos de socialización política de las niñas y los niños. De ahí que si la socialización política implica “un proceso de concientización frente a la urgencia de visibilizar y hacer públicos los discursos a partir de la acción colectiva”, (Alvarado et al., 2012) podría reconocerse la tendencia actual de los niños y las niñas por enunciar y denunciar situaciones de injusticia, de maltrato e inequidad, asumiendo prácticas emancipadoras en contextos signados por la violencia.

Cuando se define la socialización política como:

proceso a través del cual los niños y las niñas construyen aquellas concepciones de donde emergen sus actitudes y comportamientos como ciudadanos y ciudadanas -entre ellas sus concepciones en torno a la "justicia"-, como disposiciones subjetivas para construir nuevos pactos de convivencia y nuevas formas de organización social. (Alvarado et al., 2005)

Es necesario preguntarse entonces por las concepciones que construyen las niñas y los niños en un país como Colombia, signado por la injusticia, donde existe una estrecha línea entre lo ético y lo delictivo, y donde son juntamente los tomadores de decisión quienes son referentes de corrupción y de malas prácticas de gobierno. Para ampliar esta realidad Lozano (2008, citada por Palacios y Herrera, 2013) mencionan que la socialización política hace referencia al “proceso mediante el cual un individuo aprende a ser miembro de una sociedad y a ser él mismo, asumiendo los roles y los estatus asignados, o adquiridos en ese proceso” (p. 350). Por eso, resulta inevitable pensar en la manera como las niñas y los niños están aprendiendo a hacer parte de una ciudad que les invisibiliza, les silencia y les invalida; qué pasa entonces con su proceso de ciudadanización, acaso entonces se está abonando el camino para convertirles en adultos pasivos

y apolíticos que guarden silencio ante un mal gobierno, pues desde temprana edad se les enseña a no cuestionar las figuras de poder, creando barreras para el desarrollo de su autonomía, reflexividad y postura crítica.

De acuerdo con Alvarado et al. (2012) al hablar de socialización política es importante reconocer aquellas instituciones sociales que presentan una influencia determinante en la sociedad, conocidas como agentes de socialización, siendo estas: la familia como grupo básico primario del sujeto, la escuela como escenario de integración y participación, en el que se favorece el encuentro con otras y otros, pero también un espacio para experimentar relaciones de poder y autoridad; el grupo de pares que le permite la autorreferencia, la conciencia de derechos y opiniones, tramitar conflictos, fortalecer la comunicación y colectivizar las normas; finalmente, los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, escenario que va tomando cada vez más fuerza para tramitar la información institucional y no institucional sobre el sistema político (Alvarado et al., 2012). Resulta importante analizar cada uno de estos escenarios, de acuerdo con Cortés y Parra (citadas por Alvarado, 2014),

la familia es uno de los principales espacios en los que se construye socialmente el sujeto político, afectando tanto el contenido manifiesto de la política como los aspectos estructurales e interacciones al interior de ella; es en el grupo de pares en cambio, donde los sujetos, reconocen las múltiples formas de relacionamiento con otros y otras, reconociendo las normas y valores, participando en procesos de organización y acción; posibilitando al mismo tiempo la asunción de autonomía frente al núcleo familia. (pp. 32-33)

En esta misma vía, Alvarado (2014) también menciona como las redes sociales potencian la construcción social de la subjetividad de las niñas y los niños, en la medida en que les conecta emocionalmente con otros y otras, favoreciendo la superación de eventos y evitando su aislamiento del mundo social (p. 33) Por lo cual, no cabe duda que cada uno de estos agentes o escenarios de socialización política aporta en mayor o menor medida a la construcción ciudadana de las niñas y los niños, a la de adaptación al sistema normativo vigente, a la transmisión de valores sociales, y políticos; no obstante, en esta interacción ocupa un papel sumamente importante el desarrollo y fortalecimiento de las subjetividades políticas de ellas y ellos, sus diferencias individuales, su historia de vida, entre otros factores propios. Es así como la socialización política

incluye diferentes escenarios y experiencias formadoras de la subjetividad política, en las que circulan sentimientos, valores, creencias, conocimientos y capacidades relativas a la vida política, a través de contenidos políticos explícitos, pero también de la vivencia de prácticas y modos de relación. (Patiño et al., 2016, p. 146).

A manera de síntesis Palacios y Herrera (2013) reúnen unos rasgos que le son comunes a la de socialización política:

el primero de ellos es que facilita a los individuos la adquisición de capacidades, para actuar políticamente, un segundo rasgo es que provee recursos que permiten a los sujetos desempeñar roles sociales, y un tercer rasgo común es que la socialización política puede llevar a la búsqueda del bien común y no solamente a la búsqueda del bienestar individual. (p. 351)

Es así entonces como se reconoce el lugar no solo de la sociedad para producir al sujeto, sino como el sujeto, en este caso las niñas y los niños, producen también la sociedad a la que pertenecen.

Miedo e Infancias

El miedo ha acompañado a los seres humanos desde tiempos inmemoriales, el reconocimiento de su propia fragilidad, el temor constante a la pérdida del sujeto u objeto amado, las amenazas internas o externas han influenciado sus modos de vida, desde las decisiones más simples hasta las decisiones más complejas, sus visiones de futuro, sus relaciones se han visto ensombrecidas por temores reales o infundados que afectan el relacionamiento consigo mismo y con el mundo.

Como lo afirma Nussbaum “El miedo no solo es la emoción más temprana en la vida humana, sino también la más ampliamente compartida con el resto del reino animal” (2019, p. 40). Una emoción cuyas reacciones van desde respuestas fisiológicas más primarias (sudoración, temblor, aumento del ritmo cardíaco, estados de alerta) hasta expresiones de ansiedad, huida, enojo y pérdida del control emocional. Se trata pues de una emoción que se actualiza y reactualiza permanentemente con la cultura, que se mantiene vigente, pues “el miedo en tanto evento más parece metamorfosearse que extinguirse, camuflarse más que debilitarse y reformularse desde nuevas denominaciones, más que marginarse de las prácticas políticas” (Agudelo-López, 2018, p. 301)

Es posible rastrear entonces la presencia del miedo en la historia, reconociendo al mismo tiempo algunos de sus matices, de sus múltiples formas, manifestaciones, causas y consecuencias

en la vida individual y colectiva de los seres humanos; miedos naturales, sociales, culturales, algunos propios, pero otros tantos aprendidos y heredados en la cultura. En palabras de Rossana Reguillo “el miedo es siempre una experiencia individualmente experimentada, socialmente construida y culturalmente compartida” (Reguillo, 2000, p. 66 . De ahí que el miedo pueda definirse:

Como un instrumento de organización social, como un desencadenante de la acción o respuesta frente a situaciones u objetos que le representan peligro o riesgo al sujeto; también puede considerarse como un elemento que lleva a la protección y a la supervivencia, que direcciona o modifica los actos de los sujetos que lo experimenta. (Arango et al., 2014, p. 2)

Reconocer el miedo como “instrumento de organización social” lleva a preguntarse por las motivaciones individuales y colectivas de adultos y adultas para generar miedo en las niñas y los niños, así como por las consecuencias de convertirlos en sujetos sumisos, con conductas maleables que respondan positivamente a sus demandas, ¿se tratará entonces de erigir una sociedad basada en el miedo que demande la permanente protección externa, siendo esta de madres, padres o incluso del Estado? Cabe entonces detenerse en esa relación entre miedo y socialización:

Mediante la socialización, el individuo debe aprender a identificar y a discriminar las fuentes de peligro, debe aprender a utilizar y a controlar sus propias reacciones y especialmente, debe incorporar un conjunto de saberes, de procedimientos y de alternativas de respuesta, ante las distintas amenazas percibidas. Así, lo que para una persona puede representar una amenaza, para otra puede pasar desapercibido. (Reguillo, 2000, p. 65)

Si es en los escenarios de socialización dónde los sujetos aprenden y aprehenden los miedos, si es allí donde se configuran y se refuerzan, es posible que se puedan particularizar entonces de acuerdo con las condiciones mismas del contexto, de acuerdo con los desafíos, motivaciones y oportunidades que este ofrezca, reconociendo además el lugar del sujeto que teme, de su experiencia, de la configuración de su subjetividad.

En este sentido, Reguillo (2000) menciona que a nivel individual son las personas las que experimentan el miedo como forma de respuesta, pero es la sociedad la que construye significantes de riesgo, amenaza y peligro, generando modos de respuesta estandarizada, lo cual reactualiza de manera permanente; sin embargo, es en la especificidad de la cultura donde se modalizan dichas respuestas. Este planteamiento coincide con la tesis de Marina (2011), cuando afirma que “el miedo es una emoción individual, pero contagiosa, o sea, social” (p. 2). Si los miedos se construyen, refuerzan y contagian socialmente, será importante contemplar las múltiples estrategias usadas por los adultos y adultas para atemorizar a las niñas y los niños, así como las diversas intencionalidades.

Por lo que vale preguntarse ¿Es el miedo entonces la garantía de obediencia usada por las madres y los padres con su hijos e hijas?, ¿es acaso la estrategia de muchos docentes con sus estudiantes?, ¿será que la tendencia a fragilizar a las niñas y los niños busca reafirmación constante de su dependencia con los y las adultas que les rodean? En el mismo sentido, el miedo supone sin duda una relación de poder, según Marina (2011) para conseguir que alguien se someta a su voluntad, quien ostenta el poder requiere tres capacidades: el poder conceder premios, el poder infligir castigos y el poder cambiar creencias o sentimientos. Llama la atención que es justamente estas capacidades las que se usan en los procesos de crianza y socialización política con las niñas y los niños, es desde allí donde se sustentan muchos métodos de enseñanza.

En este sentido, para Arango et al. (2014) nos podemos vincular a otros de muchas formas con respecto al miedo:

El Otro, sujeto- amoroso: quien es deseado y a la vez es imagen de temor por la posibilidad de perderlo, o a quien se le dota de confianza y puede causar decepción.

También se presenta El Otro – Interrogante, ese que se aparece como inaprensible, extraño diferente e ininteligible. El Otro –intimidante es el que amenaza y vulnera la seguridad hostigando hasta causar miedo, porque puede trasgredir el cuerpo y el territorio proxémico. El Otro-solidario: se presenta como compañero del mundo y permite ver la relación ética que existe en una experiencia de miedo, en donde es posible compadecerse con el temor del Otro; es decir, este Otro se presenta igual a mí. (p. 12)

Resulta importante escudriñar cada uno de esos Otros, su lugar en la infancia y sus posibles efectos en la vida adulta; el temor a la pérdida del sujeto amado es uno de los grandes temores de los seres humanos desde la más temprana edad, las niñas y los niños, por ejemplo, lo manifiestan a través de una ansiedad de separación de sus padres, resistiéndose a perderles. El temor a lo extraño, a lo desconocido, a lo inaprensible es un temor que a menudo se refuerza en escenarios como la familia, la escuela, los medios de comunicación, para quienes la diferencia es mirada con sospecha, siendo la génesis de múltiples exclusiones y vulneraciones.

La vinculación con un Otro intimidante, aparece allí para recordar la propia vulnerabilidad, el deseo de protección, mientras el Otro solidario llega para reafirmar que la confianza y la empatía son necesarias en cada uno de los escenarios de socialización, que se necesita de Otro para reconocerse a sí mismo. Sin embargo, el miedo no es exclusivo de esos Otros con quienes se teje relación, sino que incluso estos mismos autores los asocian con aquellos lugares en donde se experimenta el miedo, reconociendo así dos dimensiones:

la fobósfera, como una esfera que políticamente reproduce miedos que permiten crear cohesión en el sentido permanecer unidos al temerle al extranjero, y coerción, porque todos responden a ese dispositivo de control. Por otra parte, las burbujas de miedo, entendidas éstas como espacios meridianos y paralelos que se entrecruzan y viajan con cada sujeto, para delimitar las relaciones en el hogar, la escuela y el barrio. (Arango et al., 2014, p. 12)

Resulta innegable la relación existente entre miedo y socialización política, la cual se intenta rastrear en este trabajo de grado, reconociendo que hacemos parte de una gran “fobósfera”, en la que se reproducen, naturalizan, se comparten y se enfrentan los miedos, en dónde burbujas como la casa, la escuela y el barrio se convierten en sus escenarios de presentación.

Para Bauman (2007)

el miedo es más temible cuando es difuso, disperso, poco claro; cuando flota libre, sin vínculos, sin anclas, sin hogar ni causa nítidos; cuando nos ronda sin ton ni son; cuando la amenaza que deberíamos temer puede ser entrevista a en todas partes, pero resulta imposible de ver en ningún lugar concreto”. (p. 10)

En esta tesis se reconoce que el miedo trasciende las “burbujas de miedo”, para instalarse sin aviso en la cotidianidad de los sujetos, más allá de los espacios que habita.

No son pocos los autores que proponen

resignificar el miedo que se dispone como un artefacto de control, sujeción y dominación, para entenderlo como un regulador frente al riesgo, como una emoción que activa la capacidad de respuesta y dirige las acciones hacia el bienestar individual y colectivo. (Arango et al. 2014).

Tal vez esta sea una manera apreciativa de concebir el miedo, tal vez incluso no se le pueda negar su carácter de activación de los seres humanos, pero resulta innegable que son muchas las ocasiones en que el miedo lesiona su subjetividad, especialmente en las infancias.

Se podría evidenciar entonces diferentes caras del miedo, el miedo que inmoviliza, el que acciona, el que reprime, el que motiva, el que ahoga, el que constriñe, el que favorece la adaptación, la protección y hasta la vulneración; son muchas caras de una misma moneda, algunas que han contribuido a la supervivencia de los seres humanos, otras muy útiles para quienes ostentan el poder, muy eficaces para el mantenimiento del estatus quo de una sociedad, algunas reforzadas y defendidas incluso por diferentes escenarios de socialización. Es así como el miedo que “emerge ahora con una renovada fuerza proveniente de una sincronía de actores y eventos que vigorizan su rol en la política y en la configuración de las sociedades”. (Agudelo-López, 2018, p. 286)

Subjetividad Política e Infancias

Reconociendo que las niñas y los niños construyen procesos de resistencia o generan puntos de fuga para hacer frente al uso político del miedo que aparecen en cada espacio de socialización política en el que participan, en el presente trabajo de grado se reconoce la importancia de abordar la categoría de subjetividad política, la cual reivindica su lugar como agentes de transformación.

Para Sabucedo (2008, citado por Palacios y Herrera, 2013) la subjetividad “es el proceso complejo y general de la configuración política del ser humano a través de los procesos de socialización, con la intención de contribuir en la comprensión del ser humano como sujeto” (p.

347). Tesis que se relaciona con la postura de Bonvillani (2013), para quien la subjetividad política es un modo de ser y estar en el mundo que se vive a partir de los encuentros y desencuentros que tienen como escenario la vida en común (p. 83). Ese carácter social de la subjetividad también es mencionado por González-Rey (citado por Patiño et al., 2016), mencionando que la subjetividad “se constituye en las experiencias compartidas y en las relaciones que las personas sostienen entre sí, en momentos históricos y en contextos culturales concretos.” (p. 130).

Se podría nombrar entonces que es justamente en la socialización política donde los sujetos construyen y configuran su subjetividad política, pues es en el encuentro con otros y otras donde se reconocen y se diferencian a sí mismos. De acuerdo con Palacios & Herrera la construcción de la subjetividad política requiere “de sujetos que conocen, cuestionan y critican su realidad social, (...) requiere autoconciencia y autoconocimiento de los sujetos y la disposición de participar para cambiar y eliminar aquellas estructuras que influyen negativamente sobre las relaciones sociales que configuran las identidades” (Palacios y Herrera, 2013, p. 418).

Es bien sabido que las niñas y los niños han sido excluidos y silenciados históricamente por la hegemonía del mundo adulto, la misma que no les ha considerado ni interlocutores válidos para tejer desde la palabra y la acción, ni menos ciudadanas-os, por no poder votar en comicios, no obstante, también resulta evidente como empiezan hoy a ser resistencias, a reconocer-se en el encuentro con otros y otras, con sus pares, avizorando oportunidades para construir otros mundos posibles. Por ello, cabe entonces introducir el concepto de subjetivación, para nombrar el proceso por medio del cual se constituyen las subjetividades políticas, frente al cual cobra sentido la tesis de Bonvillani (2012):

La subjetivación política posibilita a aquellos que han quedado excluidos de la participación reconocida en las cuestiones públicas, la expresión de su rechazo a ser sujetos a esa identidad de dominados, distanciamiento que supone la capacidad de enunciación desde un lugar “otro” al que los ubicó el orden policial y, con ello, el desacuerdo con el propio orden que engendró esos puntos de dominación. “Tomar la palabra” para distanciarse de una identificación opresora, es un procedimiento simbólico que se realiza a partir de la comprensión de que se pertenece a un colectivo que ha sido históricamente despojado de la posibilidad de nombrarse a sí mismo, y con eso, adquirir visibilidad pública. (p.196)

Igualmente, Saldarriaga-Vélez (2016) en su texto sobre las Escuelas Críticas cita a los filósofos Deleuze (2003) y a Tassin (2012) para nombrar la subjetivación como un proceso estructural de movilización de relaciones sociales o de relaciones de poder, como resistencia a las relaciones de dominio, como ruptura con “viejos dispositivos” de saber y poder, como potenciación de la construcción del sujeto por sí mismo en nuevas relaciones. (Saldarriaga-Vélez, 2016, p. 689)

Ese “tomarse la palabra” en Bonvillani hace parte del proceso estructural de movilización y resistencia del que habla Saldarriaga-Vélez, reconociendo esas acciones emancipatorias que hacen los niños, las niñas para hacer frente a discursos y prácticas opresoras presentes en todos los escenarios de socialización política en donde interaccionan. De ahí que según Granada y Alvarado (2010), los niños, las niñas y los jóvenes logran escapar de la fragilización que les impone las sociedades disciplinares que buscan el control de sus cuerpos y de sus acciones, a

través de acciones de fuga, de resistencias y creaciones vinculares que les permiten recuperar el dominio de sí para ejercer su propia ciudadanía.

Al respecto, en el texto las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes, se nombra que la formación de subjetividades políticas

implica la formación de su ciudadanía plena, el crear las oportunidades y condiciones para que los y las jóvenes puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad y con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación de los significados culturales de los colectivos a los que pertenece (su escuela, su familia, su grupo de pares, su cultura, su etnia, su país, su continente, etc.): es decir, se trata de ayudar a potenciar en ellos y ellas, como sujetos políticos, una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica. (Alvarado et al., 2008, p. 30)

Hablar de “subjetividad política significa reconciliar al sujeto con sus capacidades de agencia, de reflexividad” (Bonvillani, 2012, p. 194), lo cual implica un proceso interno y externo, en el que se creen las condiciones personales y sociales para dicho agenciamiento.

Para Martínez y Cubides (2012) existe una dualidad en la que el sujeto es al mismo tiempo potencia, posibilidad y resistencia, pero también debilidad, egoísmo y poder instituido, pues está inmerso en un campo de fuerzas, en un conjunto de interacciones que establece con sí mismo, con su entorno y la institucionalidad que lo estructuran desde vectores de subjetivación (tales como: la necesidad, el deseo, las pulsiones, los instintos, el interés, el lenguaje, las leyes, el pensamiento, la voluntad, los sentimientos, los proyectos, entre otros) (p. 176).

Es entonces en ese sujeto polisémico y diverso desde el encuentro con otros y otras, donde se gesta la intención, de donde acontece la subjetividad y la subjetivación, sujetos que se resisten a ser sujetados, a conformarse con lo instituido, que reconocen sus posibilidades de transforma-acción colectiva. De ahí que, para Díaz et al. (2021):

La subjetividad política en cuanto acción de reflexividad sobre lo político y la política rompe con los determinismos, abre opciones para la actuación social, permite la emergencia de la novedad y con ello permite pensar que no hay sujetos sujetados a poderes absolutos ni en el tiempo finito del ser particular, ni en el tiempo infinito de la especie a la que pertenece, por lo que siempre la esperanza, las posibilidades, las líneas de fuga, las rupturas de la tradición, la institución emergente sobre lo instituido decantado son posibles. (p. 54)

Itatí (2014), citando a Ruíz y Prada (2012) considera que la subjetividad Política, es “cuando nos percibimos a nosotros mismos, reflexivamente, como agentes sociales con consciencia de nuestra identidad histórica, que apostamos a tomar decisiones a futuro y nos sentimos responsables de la dimensión política de nuestras acciones” (Kriger, 2010, p. 321, citado por Itatí, 2014).

Capítulo 3: Diseño metodológico

Perspectiva epistemológica postestructuralista

Existe una tendencia social a mirar a las niñas y a los niños desde modelos desarrollistas, en los que se les reconoce como sujetos en proceso de ser, seres incompletos que van siendo a partir de la iluminación y la protección de los adultos y adultas que les acompañan, les validan, les protegen y hasta se convierten en sus portavoces, asumiendo conocer sus necesidades, deseos y posturas, desde esta mirada se han construido incluso las leyes que les protegen y les validan.

Teniendo en cuenta que la mirada frente a las niñas y los niños no puede agotarse en una perspectiva biologicista, pues se reconoce la incidencia de la cultura, del momento histórico, de la educación, de los modelos de crianza y los escenarios de socialización en los que se encuentran inmersos como factores determinantes en su historia de vida; se evidencia la necesidad de cuestionar su lugar ético y político en el mundo adulto, de interrogar el lugar del miedo en sus procesos de crianza, de reconocer sus resistencias, sus lugares de enunciación e incluso de denuncia.

Según Amador (2009), en Occidente la construcción de la noción de Infancia ha sido el resultado de la confluencia de experiencias en las que los discursos de expertos y las prácticas de intervención sobre la mente y el cuerpo de los niños y las niñas han tenido efectos en la plataforma política, económica y científica de la modernidad; este proceso de subjetivación, ha contribuido a su constitución, trayendo consigo prácticas y representaciones asociadas a su condición de fragilidad, inocencia, juego y escolarización.

Es entonces como este proyecto investigativo ha encontrado en la mirada postestructuralista un lugar para interrogar aquello que pareciera considerarse como una verdad social, aquello que pareciera evidente e irrefutable, encontrando que desde esta perspectiva los niños no solamente son vistos como actores que reciben prejuicios sociales de sus padres o adultos cercanos; los niños también, aún desde temprana edad, son agentes activos –valga la redundancia- ellos mismos perpetúan y negocian discursos de normalización en torno a sus identidades; los niños no solamente regulan activamente su propio comportamiento, sino también el de los demás a su alrededor. (Mantilla, 2020, p. 242)

El intento por comprender cómo los niños/as en Colombia han llegado a ser lo que son, supone reconstruir el cuerpo social que emergió de las formas de gubernamentalidad implementadas, un proceso que, a la vez que incardinó y controló, facilitó la introducción de estrategias biopolíticas mediante dos mecanismos: los discursos de la subordinación y los dispositivos de intervención –medicalizantes, psicologizantes, judicializantes y educalizantes. (Amador, 2009, p. 242)

En este sentido, Amador (2009) se anticipa a nombrar como “la victimización de la infancia será el nuevo marco en el que es posible crear la sensibilidad social. Tanto el dispositivo jurídico como la búsqueda del desarrollo, mediante la victimización y la compasión, promoverán nuevas formas de subjetivación y otras formas de control biopolítico”. (Amador, 2009, p. 252)

Este planteamiento bien podría anudarse con la tesis de Agudelo-López (2018), cuando menciona que en el nuevo siglo las prácticas políticas del Estado, así como otros actores y poderes de la contienda sociopolítica y económica han encontrado en el miedo un mecanismo

para conseguir sus propósitos, provocando su propagación en todas las esferas de lo público y lo privado.

La inseguridad es una construcción social, política y cultural que detona en el sujeto la angustia frente a la existencia, un sentimiento cada vez más expansivo y generalizado de amordazamiento, aprensión, sospecha y desconfianza frente a las dinámicas sociales, económicas y políticas que, sumada a la pérdida de sentidos colectivos e individuales desencadena en una profunda sensación de vulnerabilidad, parálisis e impotencia para afrontar la construcción de horizontes comunes. (Agudelo-López, 2018, p. 290).

Amador (2009) menciona que en Colombia la infancia ha sido el parámetro para el agenciamiento del cuerpo social

dado que los discursos y las estrategias de la subordinación que se deseaban instaurar en la ciudadanía se probaban en primer lugar con las niñas y los niños, pues solo a partir de la vinculación esos procesos de saber-verdad y de poder sobre sus cuerpos, se desplegaba el control biopolítico al resto de la población. (Amador, 2009, p. 253).

Y es que reconocer a las niñas y los niños como parámetro agenciamiento del cuerpo social permiten reconocer que en esos procesos de subordinación a los que se les expone socialmente, a partir de la vinculación de esos procesos de saber-verdad y de poder sobre sus cuerpos, se despliega el control biopolítico al resto de la población. (Amador, 2009, p. 253)

Reconociendo el lugar de las infancias como receptoras de tales dispositivos de control se hace necesario interrogarse por el lugar de la escuela como escenario por excelencia de control y modelamiento. Como plantea Moral (2009) “La escuela es uno de los agentes de control social más potentes que existe, no solo por su sutil modo de inoculación, sino, fundamentalmente, porque se inscribe entre los pocos que son de carácter obligatorio” (p. 212).

De esta manera, Moral (2009) menciona que la escuela es una institución instrumental, cuyos medios y fines están encaminados a la consecución de ciertos intereses proyectados por un estamento superior, cuyo lenguaje y prácticas se vivencian como algo natural tanto desde el discurso del ilustrado que la apoya como desde el sentido común de quienes se han acostumbrado a sus procedimientos. Ante este panorama Moral (2009) justifica amparado en Cherry Holmes la perspectiva que al mismo tiempo le da sustento a este trabajo de grado:

Proponemos la necesidad de emprender un análisis posmoderno y posestructuralista del lenguaje y del discurso-acción, definidos ambos como narrativas naturales, que han de ser sometidas a un proceso de cuestionamiento crítico. Se ha de adoptar un posicionamiento desde el que se vayan develando los poderes y controles sociales asignados a la institución, trascendiendo los primeros principios propuestos que, precisamente por serlo, son la base de los significados, textos y prácticas discursivas y que intentan ser deconstruidos para hacer tambalear la red arbitraria de conexión sobre la que se fundamentan metadiscursos varios, base de los análisis posestructuralistas. (Moral, 2009, p. 215)

Eventualización y Problematicación

Este trabajo de grado retoma el método investigativo de eventualización y problematicación desarrollada por Foucault, para analizar el uso político del miedo en la infancia en los diferentes espacios de socialización, siendo este una oportunidad para comprender el presente desde la lectura del pasado. Tanto la eventualización como la problematicación permiten “desocultar las prácticas discursivas y no discursivas que han posibilitado la institución

del miedo como impronta en las prácticas políticas contemporáneas y su rebote en la configuración de subjetividades tanto como de procesos de subjetivación política” (Agudelo-López, 2018, p. 293).

Eventualización el Miedo más Allá de lo Visible

La eventualización como método de investigación permite correr el velo de los hechos presentes, de lo visible, de lo socialmente aceptado por todas y todos, para hacer aparecer aquellas tramas que han hecho posible la configuración y consolidación de estatutos de verdad, que se convierten al mismo tiempo en estatutos de poder. En palabras de Foucault citado por Restrepo (2008) “se trata de remover una falsa evidencia, de mostrar su precariedad, de hacer aparecer no su arbitrariedad, sino la compleja vinculación con unos procesos históricos múltiples y, en muchos casos, recientes” (p. 115).

Bedoya (2013) también encuentra en la teoría de Foucault una manera de describir dicha “ruptura de evidencia” al nombrar que se trata de hacer emerger la singularidad allí donde se impone una constante histórica aceptada por todos y todas; en este sentido cita al autor para nombrar que eventualizar es “encontrar las conexiones, los encuentros, los apoyos, los bloques, las relaciones de fuerza, las estrategias, etc. que, en un determinado momento, han formado lo que luego funcionará como evidencia, universalidad, necesidad” (p. 170).

En este sentido, el presente trabajo investigativo reconoce en la eventualización una oportunidad para “tratar de descubrir el camino que han transitado prácticas y discursos de miedo hasta convertirse en verdad, como se han dado a lo largo de la vida del sujeto los dispositivos de miedo, su lógica, su estrategia, su evidencia, su razón” (Agudelo-López, 2018, p. 295). Pues

pareciera que la infancia por sí misma supone la experiencia de unos miedos irrefutables socialmente, miedos categóricos, a todas luces evidentes y justificables, lo que necesariamente y bajo esta perspectiva tendrá que ser motivo de sospecha, de duda, de pregunta. La eventualización como método

tiene presente los actores y teorías que han producido discursos sobre el miedo, pero más aún, tiene en cuenta la producción de prácticas que, generadas de manera discursiva y no discursivas mediante un acontecimiento, se han convertido en la forma más empleada, pero también la más aceptada de usar políticamente el miedo. (Agudelo-López, 2018, p. 296).

De acuerdo con Restrepo (2008), la eventualización “implica un procedimiento de acercamiento cauteloso a otros horizontes de historicidad y a los propios buscando entender en sus singulares amarres un suceso o series de sucesos específicos” (p. 116). Se hace importante nombrar que eventualizar “no es inventarse un acontecimiento, es mostrar cómo en un momento histórico un determinado enunciado se entendió en sus discursos y sus prácticas, cómo este cambio en sus límites históricos es establecer la transformación de los saberes”. (Martínez, 2015, p. 78). Así Foucault citado por Restrepo (2008) menciona:

[...] en vez de partir de los universales para deducir de ellos unos fenómenos concretos, o en lugar de partir de esos universales como grilla de inteligibilidad obligatoria para una serie de prácticas concretas, me gustaría comenzar por estas últimas y, de algún modo, pasar los universales por la grilla de esas prácticas. (p. 119)

En esa mira cautelosa de la historia, es posible evidenciar como este proceso de eventualización implica reconocer que “la historia es un conjunto de preposiciones de elementos

locales a veces con impacto global, pero casi siempre demasiado locales, demasiado situados y cuyos límites siempre podemos hacer visibles” (Martínez, 2015, p. 78).

La Problematicación más Allá del Problema

Para Foucault citado por Restrepo (2008) la problematización es el “conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento” (p. 126), es al mismo tiempo “una respuesta original o específica a menudo multiforme, a veces incluso contradictoria en sus diferentes aspectos, a esas dificultades que son definidas por él mediante una situación o un contexto que valen como cuestión posible” (p. 129).

Según Martínez (2015) la problematización surge en el marco de un contexto histórico de relaciones entre saber y poder, es decir se da en una época específica, lo que deja ver el origen de las interrogaciones que cuestionan el saber, y desde el saber, nuevas relaciones del poder que permiten emerger nuevas posibilidades, desde preguntas impensadas. En este sentido, cita a Foucault para nombrar que la problematización “consiste al mismo tiempo en distinguir los sucesos, en diferenciar las redes y los niveles a los que pertenecen, y en reconstruir los hilos que los atan y los hacen engendrarse unos a partir de otros” (Martínez, 2015, p. 76).

Problematizar el uso político del miedo en la infancia, sus intencionalidades, sus múltiples y variadas presentaciones, así como el lugar de las niñas y los niños como receptores, pero también como actores, sus manifestaciones, sus resistencias, sus contribuciones, es reconocer que no todo se ha dicho, que es importante no dar nada por supuesto, dejar la generalidad para reconocer la particularidad, la emergencia de la subjetividad y las subjetivaciones. En este sentido, “una problematización dada es un objeto del pensamiento

constituido como problema para ciertos individuos; no la imposición de un contexto o situación histórica mediante una especie de inconsciente colectivo. Las problematizaciones como respuestas dadas por individuos concretos” (Restrepo, 2008, p. 127).

Una problematización del miedo y de sus usos en la historia, implica no un cuestionamiento de la emoción misma, tanto como una posibilidad de interpelar a la política y a las condiciones que en ella hacen posible la gestión de las poblaciones relación con múltiples intereses económicos y sociales que, definidos por fuera de ella y con un carácter fundamentalmente de sometimiento y enajenación, instrumentalizan la política y la despojan de su función histórica”. (Agudelo-López, 2018, p. 299)

De este modo, Agudelo (2018) cita a Foucault para nombrar que la problematización implica la “elaboración de un dominio de hechos, de prácticas y de pensamientos que plantean problemas a la política” en contextos de realidad (Agudelo-López, 2018, p. 300). Según Agudelo (2018) la problematización entonces pasa por la pregunta de la vigencia y la legitimidad de la investigación misma de cara a la construcción de una historia crítica del pensamiento. Por lo que vale entonces preguntarse por la vigencia del miedo en las infancias, por la necesidad de un abordaje profundo más allá de la expresión de su emoción, para interrogarse por las intencionalidades políticas que se tejen de manera silenciosa y profunda en las niñas y en los niños, así como en sus propios puntos de fuga, en sus resistencias y en sus apuestas de subjetivación.

Técnicas de Investigación

Configuración del archivo mediante taller de narrativas en las que a partir de la lectura de un cuento se intenciona en las niñas y los niños la emergencia de relatos de sus vidas y particularmente, las experiencias del miedo.

Tabla 3. Técnicas de Investigación

Objetivo	Método	Técnica	Procesamiento
1. Identificar la exposición que tienen las niñas y los niños a discursos y prácticas de miedo en diferentes escenarios de socialización política.	Eventualización y problematización	Encuentro: Recreando Sueños Posibles Encuentro: “La Peor Señora del Mundo” Encuentro: El miedo en los diferentes escenarios de socialización Encuentro: Hablemos de castigo físico Encuentro “El Miedo y la Valentía”	Matriz de Eventualización y problematización
2. Reconocer en las voces de las niñas y los niños el lugar que ha tenido el miedo durante la experiencia del confinamiento asociado al Covid-19.		Encuentro: Recreando Sueños Posibles Encuentro: El miedo en los diferentes escenarios de socialización	
3. Explorar los puntos de fuga que usan los niños y las niñas		Encuentro: Hablemos de castigo físico	

para resistirse al miedo como dispositivo de control de su subjetividad	Encuentro “El Miedo y la Valentía” Movilización en contra del Maltrato
---	---

Fuente: Elaboración propia.

Para el proceso de recolección de la información se contó con dos grupos de niñas y niños pertenecientes a la estrategia de ciudad denominada Consejos de Participación, iniciativa de la Unidad de Niñez, adscrita a la Secretaría de Inclusión Social y Familia, de la Alcaldía de Medellín, la cual tiene como objetivo la planificación compartida de la ciudad. Se tomaron como muestra dos Consejos de la zona nororiental, siendo estos Popular y Santa Cruz; con el primero se realizaron cuatro encuentros vivenciales y una movilización social, mientras con el segundo se realizaron solo dos encuentros vivenciales.

Cabe mencionar que, también se tuvieron en cuenta algunas narrativas de madres, padres y adultos significativos de las niñas y niños participantes, a través de diferentes interacciones propias de la estrategia de ciudad, tales como: visitas domiciliarias, llamadas telefónicas y conversaciones cortas al momento de recoger a las niñas y los niños luego de los encuentros.

A continuación, se describen los encuentros realizados, iniciando con lo desarrollado con el Consejo de Popular:

Primer Encuentro: Recreando Escenarios Posibles

El primer encuentro tuvo dos propósitos, el primero, fue la presentación en detalle de la investigación a los niños y niñas, explicándoles cada uno de los momentos que se desarrollarían y dándoles las herramientas para que comprendieran las posibilidades que tendría su participación. A partir de esa actividad, también se gestionó la firma del consentimiento informado con sus madres, padres y acudientes.

Durante el primer encuentro se les invita a conformar dos círculos concéntricos, en los que los participantes se miran frente a frente; el círculo de afuera se mueve en el sentido de las manecillas del reloj, invitándoles a conversar con él o la compañera de enfrente acerca de preguntas como:

- *¿Qué les hace feliz?*
- *¿Qué les genera miedo?*
- *¿Cómo enfrentan sus miedos?*
- *¿Qué disfrutan hacer?*
- *¿Qué les enoja?*
- *¿Qué piensan de la pandemia?*

Al mismo tiempo, que se les presentan algunos retos, como *intenta regañar a tu compañero de enfrente sin reírte*, lo que permite no solo hacer divertido el encuentro, sino al mismo tiempo, reconocer las razones aprendidas de dichos “regaños”. Finalizado este momento, se les entrega lápiz y papel invitándoles a plasmar de manera libre si conocen una mala persona y sus características, reconociendo que pudiese ser real o ficticia.

Segundo Encuentro: “La Peor Señora del Mundo”

Se propicia la lectura en voz alta del cuento “La peor señora del Mundo” de Francisco Hinojosa, pausando en varios momentos su lectura para interrogarles sobre su percepción de la señora, su percepción del pueblo o las posibles soluciones que podría tener la historia, invitándoles a crear su propio final.

Cada una de las preguntas propiciadas durante la lectura, permitía que las niñas y los niños ubicaran escenarios posibles de miedo, reconociendo sus desencadenantes, las múltiples formas de afrontamiento, el lugar de las y los adultos en dichos escenarios, el lugar de los vínculos familiares y sociales, los actores posibles en los escenarios de violencias, por lo cual se les invita a compartirlo de manera libre en un espacio de conversación, con la consigna del respeto por la diferencia, reconociendo las múltiples formas y matices del miedo.

Tercer Encuentro “El Miedo en los Diferentes Escenarios de Socialización”

Reconociendo que las niñas y los niños participan de diferentes escenarios de socialización, se les invita a conformar subgrupos, siendo estos la familia, la escuela, la calle, quienes tenían la tarea de analizar inicialmente, cómo aparece el miedo en dichos escenarios, reconociendo sus múltiples formas y expresiones, analizando al mismo tiempo sus causas y consecuencias; luego de lo cual se realiza una plenaria para compartir lo hallado en cada subgrupo, encontrando puntos comunes y divergentes de la vivencia del miedo en cada uno de estos escenarios.

Cuarto Encuentro: “Hablemos de Castigo Físico”

Teniendo en cuenta el debate que ocasionó el tema en el encuentro anterior, entre la aceptación o el rechazo rotundo del castigo físico, se da lugar a un encuentro en el que se les invitaba a nombrar aquellas faltas o conductas inapropiadas de las niñas y los niños, luego de lo cual también tenían la tarea de enunciar las que consideraban pudiesen ser las sanciones que merecían dichas faltas, con lo que se propicia una discusión en la que se reconoce su capacidad de reflexividad y su pensamiento crítico, lo que les lleva a planear una acción de incidencia en su territorio, una movilización que de alguna manera se nutre de su percepción de las marchas que se desarrollaron en el país a propósito del estallido social.

Movilización en Contra del Maltrato

Si bien este trabajo de grado no contempló inicialmente la realización de una movilización, esta surge por iniciativa de las niñas y los niños, quienes luego de las reflexiones en torno a la vivencia del miedo, especialmente al interior de las familias, deciden salir a las calles de su barrio para cuestionar el adultocentrismo, para rechazar el uso del miedo y del maltrato, para invitar al respeto, al trato digno y al reconocimiento de su dignidad, mediante carteles, consignas y actos performativos, todos elaborados por ellas y ellos mismos, como acción política.

Con el Consejo de Santa Cruz se realizaron dos encuentros, los cuales se describen a continuación:

Primer Encuentro “El Miedo y la Valentía”

Luego de una dinámica rompehielo, se entrega lápiz y papel a las y los participantes, invitándoles a consignar de manera libre sus miedos, luego de lo cual se les invita, a quienes deseen, a compartir aquellos miedos, motivando al grupo a asumir una postura de escucha y respeto, entendiendo que el miedo hace parte de la vida de los seres humanos; en este sentido, el poner en la palabra sus temores permitía de alguna manera hacerse cargo de ellos, pero también propiciaba en el grupo cierto grado de identificación, pues muchas de las experiencias de miedo se repetían.

Posteriormente, de nuevo se les entrega lápiz y papel y se les invita a consignar aquellas experiencias donde se han sentido valientes, luego de lo cual se abre un espacio de socialización, para que de manera libre compartieran sus momentos de valentía, reconociendo allí sus múltiples formas de resistencia.

Segundo Encuentro: “La Peor Señora del Mundo”

Al igual que con el Consejo de Popular se propicia la lectura en voz alta del cuento “La peor señora del Mundo” de Francisco Hinojosa, haciendo pausas en varios momentos de la lectura para interrogarles sobre su percepción de la señora, su percepción del pueblo o las posibles soluciones que podría tener la historia, invitándoles a crear su propio final.

Luego de la lectura se les interroga frente a las formas posibles de enfrentar una situación de maltrato, invitándoles a realizar carteleras o posters con sus propuestas.

Técnica de Procesamiento

Para el procesamiento de la información se diligenció una matriz de eventualización y problematización¹, técnica en la que se toman las narrativas resultantes del trabajo de campo, las cuales se denominan como hechos de discurso, clasificándolas de acuerdo a su relación con cada uno de los objetivos específicos planteados en el trabajo de grado. De la condensación interpretativa de varios hechos de discurso resultan los enunciados, los cuales constituyen formas ampliadas de comprensión del problema, dando lugar a los hallazgos que se analizaron de acuerdo a cuatro variables:

- Saber, enunciabilidad y visibilidad.
- Poder y las prácticas de gubernamentalidad.
- Procesos de subjetivación.
- Procesos de resistencia, fuga, fisura, ruptura.

Resulta importante discriminar la codificación asignada a cada hecho de discurso, teniendo en cuenta que además de las narrativas resultantes de los encuentros grupales se tomaron otras voces, resultantes de la interacción con madres, padres y adultos significativos de las niñas y los niños, que si bien aparecen en escenarios diferentes hacen parte de esos discursos y prácticas de miedo; es así como en aras de la organización de la información, se codifican como aparecen en los siguientes ejemplos:

E1- C1-HD-17: Encuentro 1 – Consejo de comuna 1 – Hecho de discurso 17.

VO- C2-HD-352: Voces otras – Consejo de Comuna 2 – Hecho del Discurso 352.

¹ Se Anexa Matriz.

Capítulo 4: Hallazgos, Interpretaciones y Discusiones Teóricas

Cada uno de los encuentros contó con una metodología participativa, en la que se dio un lugar de saber a las niñas y los niños, considerándoles interlocutores válidos, tomando sus narrativas como una importante fuente de información y sabiduría. Ellas y ellos se mostraron dispuestos y motivados a participar de la investigación, reconociendo la presencia del miedo en cada uno de los escenarios de socialización en los que han interactuado durante su proceso vital.

Si bien en la construcción del proyecto no se había contemplado la posibilidad de trabajar con niñas y niños mayores de 11 años, se evidenció en su participación en los Consejos una oportunidad para integrar sus voces, ampliando la mirada desde el ámbito intergeneracional, reconociendo en su vivencia cercana de la infancia una posibilidad para comprender el lugar del miedo en el curso de vida.

Dentro de las mediaciones metodológicas se hizo uso del cuento de Francisco Hinojosa “La peor señora del Mundo”, el cual generó en las niñas y los niños la pregunta por el lugar de la sociedad frente a las prácticas de miedo, reconociendo su naturalización, así como la necesidad de generar estrategias individuales y colectivas de afrontamiento. Al mismo tiempo la protagonista de esta historia, con su crueldad y su particular forma de atemorizar a todo un pueblo, permitió que las y los participantes compartieran su experiencia con sus propias figuras de miedo, reconociendo sus propios actos de resistencia.

La narración escrita también estuvo presente, es así como las niñas y los niños se permitieron plasmar en un trozo de papel, tanto sus miedos como sus mayores actos de valentía, estos últimos representado para ellas y ellos como aquellos momentos en que lograron superar sus temores propios o infundados, para hacerle frente a una situación límite, en la que era

necesario tomar decisiones, establecer acuerdos, expresar opiniones o tomar medidas de protección para sí mismos-as o para sus seres queridos.

El dibujo también fue una importante fuente de creación para quienes no contaban con las competencias de lecto-escritura, permitiéndose plasmar en un papel imágenes de los seres que les aterran, de las situaciones que les llevan a experimentar dolor en su vientre, de las veces en que actuaron o se paralizaron producto del miedo, mostrando de este algunos de sus múltiples rostros.

Se propiciaron potentes espacios de reflexión y conversación, en los que hubo lugar para el compartir de experiencias cotidianas, para el acuerdo, pero también para el disenso; es así como llamó profundamente la atención que en uno de los encuentros realizados con el grupo de Popular, donde se abordaba el uso del miedo en lo doméstico, la mitad de las niñas y los niños presentes, hiciera una defensa acérrima del maltrato físico, por considerarlo, una medida válida para la educación de los hijos e hijas:

“Los papás si tienen derecho de pegarle a uno” (E2- C1-HD-103), mientras que la otra mitad señalaba la necesidad de una crianza basada en el respeto y el reconocimiento de su dignidad, expresando con contundencia la ineffectividad de dicho “método”. “Así los niños no aprenden, pegándoles no aprenden, quien va a aprender a punta de correazos” (E2- C1-HD-85).

En este sentido, uno de los retos de esta investigación ha sido recuperar la voz genuina de las niñas, niños, corriendo el velo del mandato adulto, que les ha impuesto discursos y prácticas hegemónicas, silenciándoles, invalidándoles y modelando no solo su conducta, sino incluso sus propias creencias.

Sin embargo, luego de varios espacios de reflexión, conversación, construcción y debate el grupo de Popular llegó al acuerdo de la necesidad de motivar prácticas de crianza basadas en el respeto y en el amor, reconociendo las consecuencias nocivas que tiene el maltrato físico en las infancias, así como su uso indiscriminado en el territorio que habitan, dónde elementos como la correa, “la chancleta” y hasta el cable son bastante temidos por las niñas y los niños, pues son usados por un porcentaje significativo de madres, padres y cuidadores como instrumentos aleccionadores que rigen la educación, lo que les motivó a movilizarse en contra de esta práctica, tomándose la centralidad de Santo Domingo con actos performativos, en los que plasmaron en sus cuerpos las marcas del maltrato, representando en sus rostros el miedo, la angustia, la rabia y el desamparo ante las violencias de las que son objeto.

Es así como haciendo gala de su subjetividad política, tomaron un megáfono para sensibilizar a vecinos, comerciantes y transeúntes acerca de la importancia del respeto, de la escucha y el amor en la infancia. También se permitieron hacer uso de medios de comunicación para movilizar sus mensajes en pro del reconocimiento de las infancias, creando su propio noticiero, participando en programas radiales comunitarios, donde hacen denuncias e invitan a la reflexión, al reconocimiento y a la movilización frente a sus derechos.

Para efectos del análisis de la información en la presente investigación, muchas de las voces nombradas por las niñas y los niños en los diferentes espacios de interacción fueron vaciadas en una matriz de eventualización y problematización, donde fueron nombradas como hechos de discurso y rotuladas con un código, posteriormente, mediante un proceso analítico y de condensación interpretativa dichos hechos de discurso se clasificaron en enunciados de acuerdo a cada uno de los objetivos específicos, siendo estas formas para ampliar la comprensión del problema.

Es así como de acuerdo con el primer objetivo 1, que busca *identificar la exposición que tienen los niños y las niñas a discursos y prácticas de miedo en diferentes escenarios de socialización política*, se construyeron cinco enunciados, siendo estos: figuras masculinas del miedo, la moralización del miedo en las infancias, roles asumidos por los niños y las niñas en los escenarios de socialización, el castigo y la norma sin justificación y finalmente, la compensación del castigo.

En cuanto al segundo objetivo, que busca *reconocer en las voces de las niñas y los niños el lugar del miedo durante la experiencia del confinamiento asociado al Covid-19*, se construyeron los siguientes enunciados: la pandemia como reactualización del Miedo a la muerte propia o de los seres amados, el miedo adulto al coronavirus y la hegemonía del poder adulto inhibiendo su participación.

Finalmente, frente al tercer objetivo trazado que busca *explorar los puntos de fuga que usan los niños y las niñas para resistirse al miedo como dispositivo de control de su subjetividad*, se identificaron cuatro enunciados: niñas, niños que reconocen sus posibilidades de acción, una mirada compasiva del sujeto de Miedo y enfrentar por sí solas-os el Sujeto del Miedo.

Exposición de los Niños y las Niñas a Discursos y Prácticas de Miedo en Diferentes Escenarios de Socialización Política

Figuras masculinas del miedo

"Es una mala persona, les pega a las mujeres y es vicioso" (E1- C1-HD-25)

"lastima sin pensar en que irá a pasar con el otro después (E1- C1-HD-1)

Durante los diferentes encuentros con las niñas y los niños se reconoce en sus discursos una tendencia a identificar unas figuras masculinas de miedo presentes en las familias, representadas principalmente por el padre biológico o social, quien con frecuencia amenaza, grita y golpea sobre todo a quienes se encuentran en un lugar de indefensión y dependencia, especialmente económica, anteponiendo su fuerza física y su lugar de poder hacia las mujeres, las niñas, los niños y los animales.

Sepúlveda (2006) nombra que la familia es el agente socializador más importante, pues es allí donde a partir de la observación las niñas y los niños aprenden a relacionarse y a entender el mundo; lo que, sin lugar a duda, genera la pregunta por la incidencia que tiene para ellas y ellos la vivencia temprana de situaciones de violencia al interior de su familia, cómo les afecta ética, política y psicológicamente, cómo incide en su vinculación con el mundo que les circunda.

Los niños que crecen en hogares violentos aprenden e interiorizan una serie de creencias y valores negativos entre los que se encuentran los estereotipos de género, desigualdades entre hombre/mujer, las relaciones con los demás, así como sobre la legitimidad del uso de la violencia como medio de resolver conflictos. (Sepúlveda, 2006, p. 161)

Reconociendo el lugar del vínculo, es posible evidenciar que, si bien “el miedo se experiencia en la singularidad, se convierte en la fibra con la que se teje la relación con el Otro porque puede hilar o fecundar un vínculo, pero también puede romperlo o impedir que se produzca” (Arango et al., 2014). Lo que pone en evidencia la ruptura de la que hablan varios de las niñas y los niños con figuras paternas maltratantes. En sus narrativas nombran como, con frecuencia, dichas acciones de maltrato se dan cuando esta figura masculina de miedo se encuentra bajo el efecto del consumo de alcohol y las sustancias psicoactivas, estableciendo una relación directa entre el maltrato, consumo de SPA y miedo:

“Una persona mala sería egoísta, humillativa, creída, le pegaría a las mujeres y a los niños, sería un vicioso, mantendría enojado y no le importaría nada” (E1- C1-HD-25),
“podemos hacer una obra de teatro como de la realidad, que yo era una niña, usted la mamá y usted el papá, entonces el papá llegaba borracho y le pegaba a la mamá, entonces ella se desquitaba conmigo y me pegaba también”. (E5- C1-HD-193)

En este sentido, Arango et al. (2014) nombran que cuando se le teme a los más cercanos se busca la seguridad individual, lo que complejiza el acercamiento del Otro y la construcción el entre nos, ya que cuando se les teme a esos seres con quien se comparte el mundo no es posible construir una relación de mutualidad y alteridad. Además de miedo, reconocen que dicha figura también les genera rabia y deseo de venganza, pues sienten que vivencian un estado transitorio de vulnerabilidad asociado a su momento vital, pero reconocen que en algún momento van a poder poner límites reales "sé que alguna vez va a estar en algún punto en el que todo se le va a devolver y se cagaran en él y en sus sueños las mismas personas que el ama o amó" (E1- C1-HD-1).

La alta conflictividad de los contextos en los que transcurre su historia, tanto en términos de los patrones maltratantes que caracterizan sus interacciones cotidianas como de la violencia que caracteriza sus ambientes de actuación, hace que aparezcan muchas expresiones de la justicia basadas en la retaliación, la venganza o la inculpación. (Alvarado et al., 2005)

Muchas veces las niñas y los niños se silencian ante estas figuras de miedo, en un acuerdo tácito con el silencio expresado por sus madres "para no agrandar más el problema", por el silencio generalizado en la familia, por la naturalización del fenómeno de consumo en el barrio, llegando incluso a justificarles "yo creo que él hace eso porque está borracho, es que a él le hace daño el licor" (VO-C1-HD-343). Según Almeraya et al. (2016), la violencia intrafamiliar asociada al alcoholismo como factor de riesgo es tan cotidiana que termina siendo aprobada por los integrantes de la familia y por la sociedad, razón por la que no son visibilizadas ni mucho menos denunciadas.

Sin embargo, el miedo y la aversión que producen estas figuras masculinas del miedo les lleva a cuestionar su lugar de autoridad, su poder, incluso a confrontar a otros sobre la permisividad o la falta de actuación ante situaciones de abuso, "yo le dije a mi mamá que dejara de ser boba, que un día de estos nos va a terminar matando" (VO-C1-HD-342). Reconocen lo dañino de las acciones ejercidas por dichas figuras, sus consecuencias personales y familiares, pero también reconocen desde su lugar de hijas e hijos sus propias limitaciones,

como he tratado de ayudarlo y no se deja, sus acciones son feas, el debería de cambiar y ser alguien mejor yo le he rogado y le he dado mi apoyo para que salga del alcoholismo, la verdad si me gustaría que el cambiara, para que fuera mejor, pero yo sé que por más que yo lo intente él no lo va a hacer. (E1-C1-Hd-7)

Moralización del miedo en las infancias

"si yo hago algo malo yo sé que me gané la pela², pero si yo no hago nada malo entonces a mí por qué me tienen que pegar" (E2- C1-HD-89)

"usted no le puede pegar porque no es la mamá" (E2- C1-HD-106)

En nuestra cultura pareciera que el miedo se ha constituido en elemento inherente a la crianza de las niñas y los niños, impartiendo principalmente a través del uso del castigo físico, el cual termina no solo naturalizándose, sino justificándose en la sociedad como práctica eficaz en el proceso educativo de los más pequeños, quienes insertos en esta cultura terminan legitimando su uso, asumiendo una responsabilidad propia ante situaciones de maltrato: "si yo hago algo malo yo sé que me gané la pela, pero si yo no hago nada malo entonces a mí por qué me tienen que pegar" (E2- C1-HD-89), " Si están haciendo algo malo que les peguen" (E2- C1-HD-83). Lo que podría confirmar la tesis de Alvarado et al. (2012) cuando nombran que en una sociedad sus miembros terminan por apropiarse de sus principios, normas, valores y modelos de comportamiento vigentes para la vida política.

Es el miedo entonces la estrategia aleccionadora que indica que una conducta es buena o mala y *"buscar la pela"*, se convierte entonces en un imperativo que desresponsabiliza completamente a la figura adulta, a la figura parental, lo que supone no solo reafirmar su lugar de poder, sino conservar el monto de afecto que se le ha atribuido; se maltrata entonces como un deber, como una norma socialmente legítima "toca pegarles para que aprendan" (E2- C1-HD-84), pareciera incluso que no existe otro camino posible para contribuir a la educación de los

² Pela es una denominación coloquial para hacer referencia al castigo físico.

hijos e hijas. En esta vía, el golpe, la amenaza, el insulto, el grito se convierten en formas legítimas de sanción, siempre y cuando quien las reciba sea una niña o un niño, sujetado al poder omnipotente de un-a adulto-a que le represente familiar, social, y, por ende, legalmente, pues ese pareciera ser su derecho: "usted no le puede pegar porque no es la mamá" (E2- C1-HD-106), "los papás tienen derecho a pegarle a uno" (E2- C1-HD-103).

Según Almeraya et al. (2016) los niños y las niñas perciben el maltrato físico y el abuso cuando pone en riesgo su vida o su integridad, pero lo normalizan cuando no les causa daño grave porque lo asumen como parte de la disciplina de sus madres y padres (p. 201). Sin embargo, este no es un comportamiento propio de la infancia, pues las adultas y los adultos también normalizan el maltrato, lo que sin lugar a duda tiene efectos en la denuncia y con ello en la perpetuación de situaciones de violencia al interior de las familias.

Según Mayall (2002, citada por Pavez y Sepúlveda, 2019) “la familia constituye el entorno primordial de desarrollo y realización de la agencia moral de niños, niñas y jóvenes” (p. 203); pues es en el hogar, en las interacciones con adultos donde ellos y ellas pueden influir y negociar estrategias de la vida familiar, por lo que su agencia moral “está basada en profundos y sólidos sentimientos de pertenencia al grupo familiar” (Pavez y Sepúlveda, 2019, p. 203). Resulta inevitable preguntarse por la agencia moral de las niñas, niños que hacen parte de hogares maltratantes, cuyas figuras adultas, autoritarias, “omnipotentes” e intransigentes, no median por la palabra las situaciones que se presentan y muchos menos permiten negociar la norma, consiguiendo en muchos casos una justificación de dichas violencias: “pegarle al otro no es violencia es reprimirlo” (E2- C1-HD-101), “contestarle feo la mamá merece una cachetada” (E3- C1-HD-138), no solo en las familias sino en los escenarios en los que interactúan.

Ha sido esa comprensión de poder, de pertenencia y de relación la que ha autorizado históricamente a adultos y adultas a actuar sobre el cuerpo y la subjetividad de las niñas y los niños, reduciéndoles, negándoles, convirtiéndoles en seres sujetados, objetivados por el poder adulto, un poder que se extiende en otros escenarios de *socialización*, "en el colegio los profesores lo amenazan a uno para que haga caso" (E1- C2-HD-211), "los profesores le gritan a uno y vaya que uno les grite a ellos a ver qué pasa" (VO- C1-HD-345), "cuando alguien se está manejando mal, por ejemplo está muy *gamincito* o muy desatinado, los muchachos que mandan en el barrio le dan una pela para que afine" (VO- C1-HD-345); un poder que pretende legitimar la violencia como método aleccionador. Cabe mencionar, que varias de las niñas y los niños participantes en esta investigación llegaron justificando el maltrato por parte de figuras parentales, repitiendo discursos aprendidos que apelan al amor y a la obligación adulta de golpear a sus hijos e hijas: "pues si ellos le pegan a uno es porque lo quieren" (VO- C1-HD-344), "Cuando a un hijo no se le pega se va por el mal camino" (E2- C2-HD-287); otros en cambio manifestaron con vehemencia su rechazo al uso del miedo y de la violencia en los procesos de crianza, cuestionando dicho "derecho" "ay unos padres, la mayoría de ellos, que confunden el derecho con la violencia, o sea, ellos creen que porque tienen derecho, entonces pueden hacer con uno lo que quieran y eso no es justo" (E2- C1-HD-104), reconociendo una conducta abusiva y vulneradora de sus derechos.

Al final del proceso, luego de discusiones, reflexiones, sentires y propuestas, todos y todas hablaban con vehemencia de la importancia de rechazar cualquier forma de violencia hacia las niñas y los niños, reconociendo su derecho al respeto, al amor, a un trato digno.

Asunción de roles adultos

"fui valiente cuando evité una pelea familiar" (E1- C2-HD-263)

"fui valiente cuando mis papás se separaron, cuando intentaba hacer sentir bien a mi hermana sin importar lo mal que estaba" (E1- C2-HD-252)

La situación familiar y social no es para nada ajena a la percepción, interés y acciones de las niñas y los niños, quienes en muchos casos se sienten llamados a responder a las demandas, necesidades y situaciones por resolver de los-as adultos-as que les acompañan, lo que les hace sentir importantes, valientes, tenidos en cuenta, pero también, en ocasiones, cargados, agobiados o estresados con asuntos que no les corresponden. Las consecuencias de un padre maltratante, por ejemplo, las vivencia toda la familia, pero muchas veces, son los niños y las niñas, quienes terminan sintiéndose responsables de poner el límite, de buscar el cambio, de convencer al otro o a la otra para asumir una actitud más conciliadora: "yo le digo que se calme, que no busque más problema, pero él cuándo esta así borracho no hace caso" (VO- C1-HD-347), "fui valiente cuando evite una pelea familiar" (E1- C2-HD-263).

En sus actos de valentía resulta evidente la disposición de las niñas, niños a la protección de sus seres queridos, buscando tomar decisiones oportunas para impedir algún daño físico o emocional de quienes les rodean, "fui valiente cuando mis papás se separaron, cuando intentaba hacer sentir bien a mi hermana sin importar lo mal que yo estaba" (E1- C2-HD-252), "me siento valiente, cuando mi mama se le sube la presión y le busco la pastiya y el vaso de agua," (E1- C2-HD-258).

Es así como ellos y ellas mismas con sus acciones invalidan la postura adultocéntrica de asumirles enteramente como sujetos de protección y cobijo adulto, invirtiendo los roles que socialmente se les han impuesto: esto es pasando de protegidos a protectores; pese a que “en esta estructura relacional, la clase dominante corresponde a la posición del adulto y la subordinada a la posición de niño” (Pavez y Sepúlveda, 2019, p. 200), logrando así reeditar el lugar de la protección y cuidado.

Reconocer el lugar de las niñas y los niños en sus actos de valentía, es reconocer al mismo tiempo su capacidad para asumirse como sujetos empoderados, proactivos, con capacidad de toma de decisión y agentes de transformación del contexto y de la realidad que vivencian, no obstante, esto pudiese tener algunos riesgos, en cuanto en algunos casos, empiezan a asumir responsabilidades que no son suyas, desplazando de alguna manera la función de los adultos y adultas que les acompañan.

En esta misma vía, existe un riesgo alto de la frustración, al reconocer sus limitaciones para lograr cambios en los adultos y adultas que les acompañan, muchos de los cuales no se hacen responsables de su propia vida,

yo he tratado de ayudarlo y no se deja, sus acciones son feas, el debería de cambiar y ser alguien mejor, yo le he rogado y le he dado mi apoyo para que salga del alcoholismo, la verdad si me gustaría que el cambiara para que fuera mejor, pero yo sé que por más que yo lo intente él no lo va a hacer. (E1- C1-HD-7)

Dicha frustración manifiesta, se traduce muchas veces en culpa y hasta en una sensación de cobardía, pues reconocen que hacen parte de una realidad adultocéntrica, en la que se les invalida por considerarles seres inacabados, en la que sus voces no siempre son valoradas,

escuchadas o tenidas en cuenta, en el que no siempre se les hace partícipes, se les involucra o se les pregunta su opinión frente a las decisiones cotidianas de la realidad familiar.

Mi padrastro se mantenía pegándole a mi mamá, se mantenía era encima y yo le decía déjelo que la va a seguir matando y ella no que usted no sea metida, que no se meta y un día la estaba como ahorcando y yo empecé a gritar y me tocó llamar la policía y lo sacaron de la casa. (VO- C4-HD-354)

Para Alanen citada por Pavez y Sepúlveda (2019), “el hecho de ser y actuar en la sociedad no comienza a partir de una edad o un determinado grado de desarrollo” (p. 200), tesis confirmada en la cotidianidad por las niñas y los niños, quienes en sus acciones a menudo retan la hegemonía adulta. Cabe entonces preguntarse por el lugar del adulto o adulta que a menudo minimiza, invalida e infunde miedo a los niños y las niñas a partir de la violencia, pero que al mismo tiempo se convierte en receptáculo de la violencia de otros, bien sea por sus parejas, jefes o gobernantes, haciendo parte de un juego de poder.

Los grandes solo son valientes con los niños, los gritan, les pegan, pero vaya que el jefe los grite a ellos a ver qué hacen, nada les toca aguantarse, yo a veces pienso que ellos se desquitan como con uno. (VO- C1-HD-355)

Para Foucault (1992, citado por Vega y García, 2005)

El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allá, no está nunca en manos de algunos. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes circulan los individuos quienes están siempre en situaciones de sufrir o ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte del poder ni son siempre los elementos de conexión. En otros términos, el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos.

Una relación de fuerzas y resistencias (de poder) está presente en todas las estructuras de la sociedad y en toda relación humana. (p. 301)

Maltrato sí pero no así. El castigo y la norma sin justificación

“que los padres no se desquiten con los hijos cuando tengan problemas” (E2- C2-HD-269)

El castigo físico hace parte no sólo de los discursos sino de la realidad de niñas y niños, quienes insertos en una cultura de maltrato muchas veces legitiman su uso durante la crianza; "ganarse la pela"³³ se convierte entonces para algunos y algunas en una justificación tacita de maltrato parental ante la comisión de una falta, repitiendo-se las ya históricas justificaciones adultas, las mismas que les invalidas y les aminoran: “si están haciendo algo malo que les peguen” (E2- C1-HD-83), “si no les pegan los niños salen malcriados” (E2- C1-HD-91), “los papás si tienen derecho de pegarle a uno ¿sí o no?” (E2- C1-HD-103).

Sí o no al maltrato se convierte en pregunta permanente de debate en los medios de comunicación, en reflexiones de la academia, en discusiones familiares, pero también en disertación entre las niñas y los niños, que intentan encontrar la génesis de dichas prácticas. Almeraya et al. (2016) mencionan que la violencia hacia las niñas y los niños ha encontrado justificación siempre en creencias religiosas, medidas disciplinarias, mejoramiento de la raza y hasta en el sentido de poder y pertenencia que madres y padres creen tener sobre sus hijos e hijas.

³³ Expresión coloquial que significa: Merecer un castigo físico

En este contexto de violación se construyen relatos dominados por la injusticia, por el temor a la expresión, relatos que se comparten a un nivel macro por la sociedad en general y a un nivel micro por el individuo, su familia, su red social, y en las interacciones entre estos distintos actores. (Alvarado et al., 2012)

Esos relatos colectivos hacen parte del entramado social, llevando a algunas niñas y algunos niños a ser voceros de dichos discursos, a reforzarlos con sus acciones, pero también por fortuna generando en otros y otras cuestionamientos, preguntas y rechazo, apelando con decisión a su derecho al buen trato, al respeto, al reconocimiento de su dignidad y hasta al amor. “Hay unos padres, la mayoría de ellos, que confunden el derecho con la violencia, o sea ellos creen que, porque tienen derecho, entonces pueden hacer con uno lo que quieran y eso no es justo” (E2- C1-HD-104), “así los niños no aprenden, pegándoles no aprenden, quien va a aprender a punta de correazos” (E2- C1-HD-85), “yo no merezco que usted me trate así, eso no es justo” (VO- C2-HD-356)⁴

Durante los diferentes encuentros que dieron lugar al presente trabajo de grado hubo un acuerdo manifiesto entre las niñas y los niños participantes, frente a que, en muchas ocasiones sus madres y padres les castigaban motivados, no por una intención pedagógica, sino por su incapacidad de resolver sus propias emociones, angustias y dificultades personales, mostrándose arbitrarios, abusivos e incoherentes en el uso de la norma "lo que uno no está de acuerdo es que el papá llegue trabajo y tan de una a pegarle a uno, porque así ha pasado, a mí ya me pasó, porque les pasó algo malo en el trabajo y tan la pela, otra cosa es que uno haga algo que a ellos no les guste o les dañe algo y tan, porque hay si uno tiene ganada la pela" (E2- C1-HD-103).

⁴ Voz nombrada con fuerza por una niña de doce años a su padre social, luego de ser violentada con un cable de la luz por no prestar el control remoto a su hermana menor.

"Los papás tienen rabia y ahí mismo le pegan a los hijos como que se desquitan, pelean con una persona y se desquitan con uno" (E2- C2-HD-280), esa postura retaliativa de los padres, es percibida por los niños y las niñas como una muestra fehaciente de su incoherencia e incapacidad, incluso de su cobardía, pues se asume que se grita y se golpea a quien por su condición de hijo o hija se le ha sujetado, se le ha negado un poder, el poder de decisión e incluso el poder de la defensa, situación que relacionan con la propia vivencia adulta de establecer límites en sus relaciones "mi mamá pelea con mi papá y se vuelve toda grosera con uno, como si uno tuviera la culpa de lo que él le hace" (VO- C1-HD-362).

En este mismo sentido, reconocen que no existe "un debido proceso" para sancionar una falta, pues el golpe aparece incluso antes de la comisión o comprensión o de esta: "muchas veces le pegan a uno y después le preguntan qué pasó" (E3- C1-HD-140), vale preguntarse por la comprensión y la asunción de la norma en la infancia, por la vivencia del autoritarismo y sus efectos en la vida adulta. Arendt (2005) menciona que ante la falta de argumentación aparece la violencia, tesis que sin lugar a duda confirma los planteamientos de las niñas y los niños frente a la incapacidad adulta para resolver situaciones que les resultan conflictivas.

En su proceso de subjetivación las niñas y los niños realizan una lectura crítica de su contexto, cuestionando, leyendo e interpretando las acciones de los adultos y adultas que les acompañan, lo que les permite llegar a conclusiones como: "a los hijos también se les pega como por miedo o por estrés" (E5- C1-HD-195), reconociendo cuáles son sus verdaderas responsabilidades en las faltas que se les atribuyen y cuáles son las de los otros y las otras, lo que les lleva a cuestionar, así sea de manera silenciosa, el lugar de la norma en la construcción social de país, "por eso este país está como está porque apoyan la violencia" (E2- C1-HD-93).

En el proceso de interpretación de esa norma injusta, incoherente o abusiva, manifiestan contundentes voces de rechazo en las que cuestionan y ejemplifican el maltrato, “hay mamás que son muy brutas y se les va la mano castigando a los hijos” (E4- C1-HD-172), reclamando para sí una norma justa, coherente, respetuosa y haciendo llamados a que madres y padres resuelvan sus propios asuntos, para que en esa medida no terminen ellos y ellas asumiendo las consecuencias de su incapacidad: “que los padres no se desquiten con los hijos cuando tengan problemas” (E2- C2-HD-269).

Transacciones Emocionales y la Compensación del Castigo

"Muy de malas usted que le pegaban y no le daban la liga ahí por la pela" (E2- C1-HD-81).

"A mí cuando era más pequeño me gustaba que me pegaran porque después cómo que se arrepentían de haberme dado tan duro y me traían mecato" (E2- C1-HD-78).

En las relaciones parentales, muchas veces se generan transacciones emocionales, en las que resulta evidente el dominio adulto sobre el cuerpo, la dignidad y las acciones de las niñas y los niños; son justamente esas figuras parentales o de autoridad quienes con sus acciones imparten mensajes ambiguos sobre la norma, aquella que se excede desde la violencia y que pareciera poder ser recompensada.

Para Berger y Luckman (citados por Pavez y Sepúlveda, 2019), es en la familia donde las niñas y los niños participan del proceso de socialización primaria, aprendiendo pautas más emocionales que racionales, mediadas por un fuerte control social, establecimiento de

parámetros frente al cómo ser y al qué hacer, a través de la identificación de los otros significantes.

Cabe entonces la pregunta por los aprendizajes que las niñas y los niños alcanzan a partir de las transacciones emocionales propuestas por los adultos y adultas que les acompañan, ¿será que terminan legitimando el uso de la violencia?, ¿será que su efecto se minimiza ante el monto de la recompensa?, ¿será que el recibimiento de dichas recompensas se convierte posteriormente en formas de legitimar otras violencias?, ¿se relacionará esta compensación del castigo con las transacciones emocionales que se vivencian en las violencias basadas en género? Resulta evidente que estas preguntas sobrepasan el alcance del presente trabajo de grado, no obstante, podrían ampliar la mirada de las implicaciones que una práctica como esta pudiese tener en las niñas y los niños.

“A mí me pegaban durísimo y luego me llevaban a comer o me decían dizque miijo me perdona por haberle pegado tan duro y me daban plata” (E2- C1-HD-78), en sus narrativas resulta evidente como la culpa adulta se convierte en el móvil de una posterior recompensa que pareciera tuviera el poder de resarcir el daño y la intención de motivar en las niñas y los niños olvido, alegría y hasta agradecimiento. Nombrar de manera triunfal la compensación por “una pela”, en la que reconocen que ha habido un abuso de poder, es reconocer por un lado que la culpa se puede resolver entregando algún objeto material, que la violencia pierde su efecto con este, pero también es reconocer que hay otros y otras que sufren de abuso, pero no son recompensados, lo que les ubica en un lugar de privilegio, “muy de malas usted que le pegaban y no le daban la liga ahí por la pela. (E2- C1-HD-81)

El resarcir el daño con un objeto material o con un privilegio, implica, por un lado, la incapacidad de la persona adulta de reconocer su responsabilidad y emprender acciones de mejora, pues estas recompensas se hacen tendencia, lo que le permite al niño o la niña anticiparlas e incluso desearlas, convirtiéndose al mismo tiempo en una forma de “taponamiento” de la falta, que de manera implícita le inserta en un régimen moral legitimado; en este sentido, las niñas y los niños pierden aquí su capacidad de decisión, pues se ven sujetos al comportamiento adulto, que les refuerza que es posible negociar su dignidad. No obstante, durante los espacios de conversación y construcción, hubo quienes cuestionaran e incluso sancionaran este comportamiento adulto "yo prefiero que no me den nada, pero que no me peguen, porque es como una manipulación, le pegan y ahí mismo vea su regalo o le hablan bonito, y eso como que no es sincero" (E3- C1-HD-135).

El Lugar del Miedo Durante el Confinamiento por Covid-19: Voces de las Niñas y los Niños

La Proyección del Miedo Adulto a Partir de la Culpa

"ustedes siguen saliendo a la calle y me van a traer ese virus a la casa, me van a salir matando"

(VO- C1-HD-314)⁵

"ya te dije que no puedes salir porque yo soy hipertensa y ese virus me mata" (VO- C1-HD-

315)⁶(grito)

⁵ Palabras de una madre a sus hijos.

⁶ Palabras de una madre a su hijo.

La llegada del Covid-19 cambió sustancialmente las dinámicas personales, familiares y sociales, estableciendo un miedo generalizado al contagio y con este a la muerte propia o de un ser amado. El significativo pandemia desconocido anteriormente por muchos, empezó a hacer parte de los diálogos cotidianos, en los que la salud y la protección parecían la consigna, y en su nombre familias, instituciones educativas, medios de comunicación y el Estado, se dispusieron a hacer uso de diferentes estrategias de fobopolítica en miras a una supuesta contención del virus.

En este contexto las niñas y los niños se convirtieron en el receptáculo del temor adulto, que aparecía a manera de prohibición, regaño, recomendación o consejo en la voz de sus madres, padres, profesores y demás adultos significativos, en los que se apelaba más a la sanción que a la reflexión “yo no entiendo eso del COVID, solo que es una enfermedad que mata y ya, pero a mí nadie me ha explicado nada” (VO- C2-HD-357), “yo no pude volver a la guardería porque mi mamá dijo que hay una enfermedad que está matando a todos y yo no quiero que me mate” (VO-C2-HD-358). Es así como terminaron aprendiendo y compartiendo el miedo adulto, pues como diría Reguillo (2000) los miedos no están por fuera de lo social, sino que se construyen y se configuran en el contacto con otros y otras; lo que cobra mayor validez cuando proviene precisamente de adultos significativos.

Según estudios médicos en la infancia el Coronavirus pudiese tener menos consecuencias físicas que en otros momentos generacionales, hecho que no ha sido un privilegio para las niñas y los niños, sino un motivo permanente de sanción, por considerar que en sí mismos se constituyen en un riesgo de contagio para sus familias; es así como la voz de una madre lo reafirma: “ya te dije que no puedes salir porque yo soy hipertensa y ese virus me mata” (VO- C1-HD-315)⁷; pareciera entonces que se convierten potenciales portadores de la enfermedad, lo que

⁷ Palabras airadas de una madre a su hijo.

genera medidas en función, no de su bien-estar, sino de la protección de sus familias: "en el colegio comenzaron a ir en alternancia, pero yo no puedo ir porque yo vivo con mi abuelita y a mi mamá le da miedo que yo le lleve el virus" (VO- C1-HD-329).

Las niñas y los niños reconocen el lugar de poder de los adultos y adultas que les acompañan, quienes en muchas ocasiones buscan reafirmar la norma desde el miedo y la culpa, "ustedes siguen saliendo a la calle y me van a traer ese virus a la casa, me van a salir matando" (VO- C1-HD-314); el temor a dañar a la persona amada aparece entonces como declaración en el discurso adulto. En palabras de Arango et al. (2014), es en la cotidianidad donde se crean unas representaciones de miedo que llegan a configurar un orden social, poniendo en funcionamiento acciones legislativas y de contingencia.

Es entonces el referente parental adulto quien decide en la familia la manera de proceder frente a este nuevo virus, adoptando sus propias medidas preventivas, las cuales van desde recetas caseras: "mi papá nos está dando un traguito de aguardiente por la noche, porque el aguardiente es alcohol y el alcohol mata el virus" (VO- C1-HD-317), medidas preventivas de restricción de la movilidad: "mi mamá no me deja salir porque le da miedo de ese virus" (VO- C1-HD-318), hasta explicaciones divinas "Mi mamita dice que el Coronavirus es un castigo para toda la humanidad por no creer en Dios" (VO- C1-HD-312); todas ellas ponen de manifiesto sus propios temores frente a las consecuencias personales y familiares de un virus que llegó para hacer parte de su cotidianidad y que no les permitió anticipar medidas racionales y mucho menos proclives a la discusión con sus hijos e hijas.

Si bien los niños y las niñas reconocen los riesgos propios del contagio e incluso comprenden los temores manifiestos de las y adultos que les acompañan, se permiten interrogar sus discursos y prácticas: "ella no me deja ir a fútbol que porque le da miedo del virus pero ella

si va a trabajar y monta en metro y todo, ni que el metro estuviera tan vacío" (VO- C1-HD-321), los cuales someten a sus propios principios de realidad, buscando hallar explicaciones lógicas o simplemente reconociendo la falta de solidez de los argumentos adultos, lo que les permite asumir sus propias posturas, haciendo resistencia al intento de domesticación de sus pensamientos y acciones "en las noticias se mantienen mostrando muertos del COVID para que a la gente le de miedo y no salga" (VO- C1-HD-323) .

De esta manera, reconocen el lugar del miedo para regular comportamientos, pues es una práctica que les resulta bastante familiar, lo que les lleva a sospechar de su uso en los medios de comunicación y en las prácticas estatales, confirmando entonces la tesis de Reguillo (2000) de que los miedos circulan como relatos planetarios ampliados por los medios de comunicación; citando a su vez a Martín Barbero quien nombra que dichos medios se convierten en dispositivos de domesticación, moldeamiento y cooptación de sensibilidades y gustos populares.

La Hegemonía del Poder Adulto Inhibiendo la Participación

"A nosotros nadie nos preguntó si queríamos estudiar virtual, ni siquiera nos preguntaron si teníamos computador o internet" (VO- C1-HD-327).

En los distintos encuentros con las niñas y los niños fue posible evidenciar su comprensión frente al temor generalizado al Coronavirus, sin embargo, se perciben en una condición de desventaja frente a los adultos y las adultas que les acompañan, pues no se sienten reconocidas-os en la toma de decisiones que les implican, las cuales les han significado barreras importantes para el disfrute de derechos como la educación, la participación, la lúdica, la

movilidad, entre otros. "Para los niños es peor el virus porque nos dejaron sin escuela y sin todo, en cambio los grandes salen normal a trabajar, se ponen el tapabocas y ya" (VO- C1-HD-325).

Durante los primeros meses de confinamiento asociado al Covid-19 las niñas y los niños, más que otros grupos etarios, se vieron en la obligación de renunciar a cada uno de los espacios de participación a los que pertenecían, las instituciones educativas escenarios de encuentro y socialización, estuvieron cerradas por meses, los parques infantiles, las placas polideportivas y hasta las calles se encontraban desiertas; "también la monotonía ha sido lo más difícil, el a veces no encontrar que hacer, el querer salir y no poder" (E1- C1-HD-15); en la mayoría de los casos tal confinamiento no dependía de una decisión propia, en correspondencia con una medida de protección con el virus, sino que dependía exclusivamente de la decisión adulta, aquella que no permite discusión y mucho menos consenso.

Así, lo infantil se constituye como una categoría inferior y disminuida, altamente idealizada, que se encuentra más ligada a los estados naturales que sociales del individuo. Por eso, niños y niñas reciben una valoración social menor, como existencias carentes de los valorados atributos de la racionalidad y la competencia. (Pavez y Sepúlveda, 2019, p. 204)

Investidos con el poder que les da la cultura, adultas y adultos en el afán de protegerse o proteger a otros-as, han tomado decisiones que afectan significativamente la vida de las niñas y los niños, lo que habían conocido como su cotidianidad, dejó de serlo y la autonomía y participación habían ganado, cedió nuevamente, para pasar de ser sujetos derechos (o políticos en el mejor de los casos) a ser sujetos de protección, receptáculos de las decisiones adultas, movilizadas muchas veces desde el miedo, de quienes se saben sujetos de autoridad, "a nosotros

nadie nos preguntó si queríamos estudiar virtual, ni siquiera nos preguntaron si teníamos computador o internet" (VO- C1-HD-327).

Decisiones trascendentales en la vida de las niñas y los niños como su educación, no fueron pasadas por la discusión y la reflexión compartida, no se tuvieron en cuenta sus preguntas, sus necesidades o sus objeciones, tampoco sus condiciones personales, familiares o sociales para acceder a la virtualidad, pues nuevamente en esa gran casa que es la ciudad, adultos y adultas con poder tomaron decisiones que debían ser obedecidas sin discusión.

En este sentido, no solo en la familia, sino en la sociedad en general, los niños y las niñas son considerados desde el lugar del no saber, del no ser aún, requiriendo “siempre” la protección y la representación omnisciente adulta. Para Mayall (2002, citado por Pavez y Sepúlveda, 2019) el autoritarismo y la verticalidad existente en la relación entre niñas-os y adultas-os limita su participación, restringe sus posibilidades de interacción y con esta inhibe su agenciamiento. Ante dicha verticalidad generalizada, en un momento de pandemia no fue posible para las niñas y los niños lograr negociación alguna con la modalidad de educación, lo que reafirmó su lugar de subordinación.

...el ser alumno en la institución escolar moderna es básicamente ocupar un lugar heterónimo de no-saber, contrapuesto a la figura del docente, un adulto autónomo que sabe. Por lo tanto, la escolarización consiste en un proceso de infantilización por una parte de la población, la que será restituida en la escuela, pero como “alumnos” (Narodowski, 2013, p. 21). “El alto nivel de control y el bajo respeto mutuo por parte de profesores y autoridades hacen de la escuela un espacio antidemocrático y represivo” (Pavez y Sepúlveda, 2019, p. 204).

En este panorama las niñas y los niños se exponen a diario a discursos y a prácticas amparadas por el miedo, por la culpa y por la idea de la protección adulta que les inmoviliza, les incapacita; pocas veces se les explica del comportamiento adulto, que pareciera incuestionable, inquebrantable, irrefutable, lo que les lleva a adoptar conductas que van desde la sumisión, la obediencia, hasta la emancipación: "para poder jugar, me toca decir que tengo tareas, porque usted sabe que si le digo la verdad, usted no me deja" (VO- C1-HD-332)⁸; esta confesión de un niño a su madre tiene el carácter de la denuncia, de la emancipación, aquella que reclama para sí el respeto a su subjetividad, convirtiéndose en un punto de fuga, de resistencia a su objetivación.

Para Giddens (2015, citado por Pavez y Sepúlveda, 2019), los pequeños actos de rebeldía a las reglas terminan produciendo verdaderos cambios sociales, pues los agentes tienen el poder tanto sobre la continuidad de la vida social como sobre su transformación. El poder de agencia consiste en la capacidad de producir un efecto, reconociendo que el agente puede "obrar de otro modo" pues tiene la capacidad de intervenir en el mundo e influir sobre los procesos (p. 197).

⁸ Frase nombrada por un niño a su madre.

Resistencias y Re-existencias de los Niños y las Niñas: Fugas Frente al Miedo como Expresión de su Subjetividad.

Reconociendo sus Posibilidades de Acción

"Yo ya he llamado al 123 para pedir ayuda" (E2- C2-HD-296).

"yo le digo a los niños que no provoquen a sus padres, que intenten hacer bien lo que les pidan, pero si los maltratan no se queden callados pueden denunciar al 123 social o al 141" (E3- C1-HD-167).

Niñas y niños reconocen durante los encuentros vivenciales desarrollados en el marco del presente trabajo de grado, que con frecuencia los adultos y adultas que les acompañan usan el miedo como dispositivo de control, reafirmando su poder mediante prácticas asociadas al maltrato, encaminadas al disciplinamiento de sus cuerpos y al modelamiento de su conducta; dichas prácticas terminaban siendo legitimadas por muchas de ellas y ellos, quienes repetían el adagio popular aprendido desde temprana edad *"si le pegan es por su bien"*; sin embargo, luego de varios encuentros de compartir experiencias, reflexiones y aprendizajes se atreven a cuestionar esta conducta, expresando un rotundo rechazo a las violencias, reconociendo en estas una incapacidad adulta para resolver sus propios conflictos, así como la tendencia a proyectar en ellos y ellas sus propias frustraciones:

Yo les diría a los papás y a las mamás que no todo son golpes en la vida, hay otras formas de solucionar los problemas y si tienen problemas en controlar sus impulsos debería

buscar ayuda porque la otra persona no tiene la culpa de que usted no se sepa controlar.

(E3- C1-HD-167)

Esta narrativa da cuenta de un acto reflexivo de las niñas y los niños, quienes transitaron de asumir el maltrato físico como un acto merecido, cuya responsabilidad era exclusivamente suya ante su “mal comportamiento”, a asumir el maltrato infantil como una incapacidad adulta para controlar sus propias emociones, para educarles desde el amor y el respeto. El asumir con claridad y con convicción una postura da cuenta del fortalecimiento de su subjetividad política, la misma que “exige al sujeto deconstruirse y reconstruirse permanentemente en esa tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente” (Martínez y Cubides, 2012, p. 176).

Con esa convicción se tomaron las calles de su barrio con pancartas y dibujos elaborados por ellos y ellas mismos, en las que reclamaban para sí y para sus pares el reconocimiento de su dignidad, manifestándose, así como sujetos políticos emancipados y emancipadores de las relaciones de poder que les han dominado (Saldarriaga-Vélez, 2016).

Se le informa al padre o madre, que la pela no es la única forma de reprender y enseñar, ponte en tus zapatos. ¿Acaso tú nunca te equivocaste? ¿Cómo te sentirías? (E3- C1-HD-157)

Es así como con sus acciones reafirman que “la socialización política implica un proceso de concientización frente a la urgencia de visibilizar y hacer públicos los discursos a partir de la acción colectiva” (Alvarado et al., 2012).

Reconociendo entonces la necesidad de poner en lo público muchas de sus reflexiones, percepciones y vivencias en torno al maltrato; deciden conjuntamente hacer uso de la herramienta que por décadas han usado diferentes grupos poblacionales para exigir derechos: la Movilización Social, es así como se toman entonces las calles principales del barrio Santo

Domingo⁹, especialmente, los alrededores de la estación del Metrocable (lugar de mayor afluencia de personas en el territorio), promoviendo consignas de buen trato, con carteles en los que plasmaron en imágenes y palabras las consecuencias del miedo en la infancia; tomando primero con timidez un megáfono y luego con total seguridad, para hacer una exigencia expresa a adultos y adultas que les escuchaban algunos atónitos y otros admirados, acerca de su derecho al buen trato, al amor, a la participación y hasta a la ciudadanía plena.

Señora hoy venimos a decirle que por favor no les pegue a sus hijos, que les tenga paciencia. (E5- C1-HD-197)

Los niños no tenemos la culpa, no nos peguen. (E5- C1-HD-197)

Los gritos no educan ellos ensordecen el corazón, bloquean el pensamiento, destruyen el pensamiento, destruyen el respeto y te vuelven violento. (E5- C1-HD-202)

Además de sus potentes voces, su movilización estuvo acompañada de elementos performativos, en los que reconociendo su cuerpo como un territorio de participación y de denuncia, plasmaron con pinturas las marcas ya conocidas del maltrato, para llamar la atención frente a las huellas físicas visibles, pero también frente a las huellas psicológicas innegables que este produce, dejando ver un conocimiento profundo de dicha realidad; es así como el cuerpo se convierte en “espacio en el que se objetivan no solo las violencias, sino las resistencias, este se puede reconocer como medio y fin en el proceso de constitución del sujeto, en este caso, del sujeto joven” (Díaz y Alvarado, 2012, p. 117).

Pínteme más correazos en las piernas para que se vea como natural. (E5- C1-HD-191)

Profe pínteme el ojo bien morado, cómo si me hubieran dado una cachetada. (E5- C1-HD-190)

⁹ Barrio ubicado en la Comuna 1, Zona Nororiental de Medellín.

Es así como reconocen la naturalización de las violencias, las mismas que la mayoría de ellas y ellos han experimentado desde que tienen memoria, las cuales tiene matices, rostros y símbolos, decidiendo entonces tomar algunos elementos que desde hace décadas adultos y adultas han usado para infundir miedo a las niñas y los niños, para castigarles, maltratarles o intimidarles, para ser objetos aleccionadores en su movilización buscando llamar la atención y generar reflexiones en la comunidad expectante:

Podemos juntar todas las cosas con las que le pegan a los niños y las niñas y ponerlas ahí para que la genta las vea, por ejemplo, las correas, las chanclas, los cables y hasta los palos, así de pronto reflexionan y no lo vuelven a hacer. (E4- C1-HD-171)

Ponemos las correas con letreritos como, por ejemplo: pónstela en tu pantalón no en mi cuerpo. (E4- C1-HD-170)

Al lado de la chancla podemos poner un letrero que diga, esta no es la única solución. (E4- C1-HD-183)

De esta manera reclaman para sí el respeto y la soberanía de sus cuerpos, así como su reconocimiento en condiciones de dignidad, lo que permitió que sus manifestaciones tuvieran eco; durante la movilización fue posible evidenciar como sus expresiones de denuncia provocaron reacciones en los adultos y adultas que les escuchaban, algunos de los cuales se dispusieron al diálogo intergeneracional:

Felicitaciones niños por eso que están haciendo, por acá hay gente muy bestia que maltrata mucho a los hijos (E5- C1-HD-203); una señora me miró los golpes y dijo hay que pesar de esa niña, a mí me pegaban así (E5- C1-HD-192); ustedes tienen razón a veces los adultos nos aprovechamos de los niños, a mí me dieron mucho palo cuando era chiquita, por eso entiendo lo que están haciendo. (E2- C2-HD-310)

Cada una de estas manifestaciones confirman la tesis de James y Prout (2010, citados por Pavez y Sepúlveda, 2019) quienes reconocen a las niñas y los niños como “actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven” (p. 203). Es así como logran hacer resistencias y escapar a la fragilización impuesta por sociedades disciplinarias y de control en las que se encuentran inmersos (Saldarriaga-Vélez, 2016).

En su apuesta por la asunción de su subjetividad política, niñas y niños reconocen que instancias como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Policía o la Alcaldía, son consideradas socialmente como figuras de poder, las cuales en algunos casos podrían limitar la autoridad o las decisiones de sus propias madres o padres, reconociendo con ello la responsabilidad del Estado en velar por su protección. Ante situaciones de maltrato intrafamiliar se contempla entonces la alternativa de la denuncia, no sin antes intentar el diálogo como estrategia de solución, aunque no siempre efectiva. “lo primero es dialogar con esa persona y después denunciarla o despertarla y reanimarla para que vea la realidad” (E2- C1-HD-110); es así como la denuncia se convierte en el dispositivo con el que se espera “despertar o reanimar” al adulto o adulta que les daña, lo que les lleva a reconocer que eventualmente podrán acudir a dichas instancias en caso de vulneración de derechos.

No obstante, reconocen también las limitaciones del Estado para garantizar la protección integral de las y los ciudadanos, por eso hubo quienes nombraron la posibilidad de que dicha ruta de atención no fuese efectiva considerando resolverlo como se resuelven muchas situaciones en los territorios, donde se acude a los grupos armados ilegales, para que medien en situaciones domésticas “Un maltrato se soluciona avisando al 123 o si no hacen nada hacer justicia por sus propias manos” (E2- C1-HD-108).

Si bien, niñas y niños reconocen que esas prácticas y discursos del miedo protagonizados por las figuras de afecto y autoridad que les acompañan reafirman posturas adultocéntricas que buscan sujetarles a una norma, intentando borrar sus posibilidades de participación y decisión, se saben a sí mismos sujetos políticos con capacidad de acción, que pueden desde activar rutas, dar consejos de pautas de crianza, ofrecer espacios de escucha y orientación, hasta llevarles donde un psicólogo, llevándoles a asumir roles diferentes a los asignados socialmente.

Uno podría ayudarlo aconsejarlo o llevarlo donde un psicólogo para que le ayude en sus problemas y le ayude a entender el mundo de otra forma. (E1- C1-HD-26)

Lo primero que haría es denunciar a esa persona si está actuando de mala manera y segundo si se puede hablar con ella aconsejarla. (E2- C1-HD-115)

Lo que haría es pedir apoyo para que traten de hablar con ella y llegar a un arreglo. (E2- C1-HD-115).

Las niñas y los niños como actores sociales tienen sus propios métodos para enfrentar el conflicto y aprender de él (Alvarado et al., 2005); es así como durante los encuentros realizan un cuidadoso análisis de las causas y consecuencias del maltrato, estableciendo contundentes recomendaciones, tanto a los adultos y adultas que lo ejercen como a sus pares que lo padecen, recomendándoles a los primeros buscar ayuda profesional que les ayude a resolver sus propios conflictos, a gestionar sus emociones, mientras recomiendan a sus pares hacer uso de la denuncia, instándoles a no silenciarse, haciendo un llamado a la denuncia, a poner en lo público aquello que sucede en el ambiente privado de sus casas:

A los niños yo les quiero decir que busquen una persona de confianza y hablen con ellas. (E3- C1-HD-163)

Niños que son maltratados no se queden callados, llamen a la policía o hagan algo no se queden callados. (E3- C1-HD-164)

Yo les diría a los adolescentes que si sienten que no pueden aguantar con la violencia que viven que busquen ayuda, que pueden salir de ese lugar donde se sienten violentados y que para todo hay una solución que no se rindan. (E3- C1-HD-166)

El empoderamiento, la convicción y la fuerza asumida por las niñas y los niños da cuenta de su proceso de subjetivación política, el mismo que según Bonvillani comprende un conjunto de actos de argumentación que permite a quienes han sido excluidos de la participación en lo público, la manifestación de su rechazo a ser sujetos a esa identidad de dominados, lo que supone la capacidad de enunciación desde un lugar “otro” al que han sido ubicados y, con ello, el desacuerdo con el propio orden que engendró esos puntos de dominación (2012, p. 195).

Una mirada compasiva del sujeto de miedo

"La gente es mala porque a ellos le hicieron lo mismo" (E2- C1-HD-57).

“yo trataría muy bien a la señora mala para que recapacite y se dé cuenta que está cometiendo un error” (E2- C1-HD-111).

Si bien las niñas y los niños participantes rechazan los diferentes usos del miedo a los que se encuentran expuestos por parte de figuras adultas, varios de ellos y ellas intentan comprender la génesis de las distintas violencias, buscando en una posible historia de maltrato pasado, una razón que pueda explicar el comportamiento de un adulto agresor, lo que les lleva a asumir posturas compasivas hacia quienes protagonizan dichas agresiones, "Las personas no pueden ser

tan malas porque si, demás que a ella la hicieron así o ha sufrido mucho para hacer tanto daño" (E2- C1-HD-55) "La gente es mala por malas experiencias" (E2- C1-HD-56).

Nussbaum (2014) en base a postulados de Aristóteles y Rousseau, define la compasión de acuerdo tres elementos que debe poseer una persona para sentirla:

...el pensamiento de que el sufrimiento del otro es grave; el pensamiento de que esa persona no es la causa principal de su propio sufrimiento; y (en muchos casos, si no en todos) el pensamiento de que ese sufrimiento se debe a cosas «como las que le pueden pasar a cualquiera» que vive una vida humana, y que, por lo tanto, es una posibilidad para los espectadores como para los personajes que sufren. (p.316)

El ser receptores de acciones maltratantes, generadoras de malestar y miedo, lleva a algunos niños y niñas a recrear con facilidad situaciones semejantes en los otros y las otras, a visualizar el dolor, la frustración y el miedo de la infancia convertirse en el enojo adulto, lo que de alguna manera les permite “excusar” a sus figuras de afecto, llegando a reconocer en el amor un camino posible para propiciar dichos cambios: "pero para que cambie es hablándole en persona, con cariño y decirle por qué se mete conmigo, porque si yo no le he hecho nada" (E1- C1-HD-24).

En lugar de asumirse como víctimas de prácticas y discursos de miedo de los adultos y adultas, muchos niños y niñas se reconocen como seres con capacidad de transformación, sujetos políticos con capacidad de agencia, por eso emprenden las acciones que consideran necesarias para cambiar situaciones de maltrato, asumiendo que en ellos reside el poder de cambiar desde el amor "ay que dialogar con respeto y confianza y con amor con esa persona” (E3- C1-HD-161).

La compasión manifiesta por los niños y las niñas participantes en esta investigación, entra a confirmar la tesis de Arango et al., (2014), quienes hacen uso del concepto arrostramiento

para nombrar la multiplicidad de formas que puede poner en práctica un sujeto para lidiar con las manifestaciones del miedo; estas estrategias van desde resistencia, el enfrentamiento o sobre estimulación directa de las implicaciones que este produce, pasando por la puesta en escena de fugas y la activación de otras emociones o sentimientos como la compasión.

No obstante, esta mirada compasiva del sujeto maltratante pudiese constituir algunos riesgos para los niños y las niñas, por ejemplo, el asumir que el cambio del otro o de la otra es una responsabilidad exclusivamente suya, pues si su amor no surte el efecto esperado podrían pensar que pudo faltarles otros actos de amor, haciéndoles sentir insuficientes, mientras ubican al adulto en un lugar de fragilización afectiva; así mismo, podrían concluir que cualquier acción violenta propia o ajena pudiese estar justificada, lo que de alguna manera les inserta en una cultura de la agresión.

En sus discursos existe un llamado permanente a evitar prácticas retaliativas, por considerarlas ética y políticamente inadecuadas, haciendo un reconocimiento de la alteridad, dotando al otro y a la otra de dignidad “yo trataría de darle un mejor trato o tal vez alejarme, pero no le haría lo mismo que ella porque no es de buen gusto ser igual a los demás” (E2- C1-HD-123), “yo no le haría lo mismo, porque eso no está bien, antes la trataría mejor de lo que me trató a mí” (VO- C2-HD-359).

Otro de los puntos de fuga usado por las niñas y los niños es la realización de contundentes, pero sentidos llamados a los adultos y adultas para que les traten con Amor, en el caso por ejemplo, del grupo de Popular, las niñas y los niños planearon una potente movilización donde alzaron su voz con frases como “si me maltratas no aprendo nada, aprendo más con lindas palabras” (E4- C1-HD-179), “si eres mi madre o mi padre debes cuidarme, no maltratarme” (E4- C1-HD-180), “con amor también aprendo” (E4- C1-HD-180), de esta manera,

buscaron generar reflexiones y cambios de comportamiento en los adultos y adultas que les escuchaban.

En este sentido, reconocen en el Amor una fuerza movilizadora que pudiese transformar personas y relaciones, por eso asumen que, si ellos tratan amorosa y comprensivamente a la persona que ejerce alguna acción violenta, esta pudiese cambiar de comportamiento “yo trataría muy bien a la señora mala para que recapacite y se dé cuenta que está cometiendo un error y que todos se alejaran de ella por cómo es y así tal vez ella reconozca que está equivocada y cambie” (E2- C1-HD-111).

Confrontando al Sujeto del Miedo

"Enfrentar a esa persona, entrar y enfrentar e intentar que se valla y deje de causar daño" (E2- C1-HD-119).

Niñas y niños reconocen la necesidad de emprender acciones personales y colectivas para prevenir las prácticas y discursos de miedo, así como sus efectos en las infancias; dichas acciones parten según ellas-os, de fortalecer la confianza en sí mismas-os, pero también en la sociedad, reconociendo el lugar de la institucionalidad en la garantía de derechos de las y los ciudadanos.

Los niños necesitan confianza de ellos mismos y de las otras personas (E1- C1-HD-52), cuando yo tengo confianza puedo hacer cualquier cosa (E1- C1-HD-49); esa confianza a la que hacen referencia les permitió emprender acciones de cambio, que van desde generar reflexiones a partir de palabras y símbolos, enfrentar por sus propios medios al

agresor, hasta generar movilizaciones sociales: “ponemos las correas con letreritos como, por ejemplo: pónitela en tu pantalón no en mi cuerpo” (E4- C1-HD-170). Esa confianza a la que hacen referencia podría justificar la tesis de Bonvillani, cuando menciona que “subjetividad política significa reconciliar al sujeto con sus capacidades de agencia, de reflexividad”. (Bonvillani, 2012, p. 194)

En este sentido, si bien reconocen que las adultas y adultos son quienes ostentan el poder en los diferentes escenarios de socialización, niñas y niños se reconocen a sí mismas-os como seres poderosas-os, con capacidad para enfrentarles: "lo mejor es enfrentar a esa persona, entrar y enfrentar e intentar que se valla y deje de causar daño" (E2- C1-HD-119); “Fui valiente cuando me defendí de mis agresores, cuando opino sin importar lo que dijeran” (E1- C2-HD-257); es así como incluso dar su opinión, se convierte en un acto de valentía en contextos adultocéntricos, en los que el poder de la palabra pareciera exclusivo de la hegemonía adulta.

Tomar la palabra para distanciarse de una identificación opresora, es un procedimiento simbólico que se realiza a partir de la comprensión de que se pertenece a un colectivo que ha sido históricamente despojado de la posibilidad de nombrarse a sí mismo, y con eso, adquirir visibilidad pública. (Bonvillani, 2012, p. 195)

"Hay que hablar con la familia para que no sigan maltratando porque hay niños que no pueden decir nada porque los amenazan en la casa" (E2- C2-HD-306), es así como reconocen que tomarse la palabra tiene unos riesgos, sin embargo, los asumen y motivan a otros y otras a que también lo hagan, al mismo tiempo que hacen llamados a la corresponsabilidad de la sociedad en la prevención e intervención del maltrato “entre todos nos podemos cuidar, dale la mano a alguien que sufre y dile no al maltrato” (E2- C2-HD-309); dando cuenta de la necesidad de generar una red de protección en torno a las infancias, además de hacer una apuesta por una

ética del cuidado y otorgando un lugar a la institucionalidad "Si una señora me pega yo la demando" (E2- C2-HD-279)

Los niños y las niñas reconocen la necesidad de enfrentar el sujeto de miedo, aquel que con sus discursos y prácticas les minimiza, les vulnera, les borra, lo que de entrada implica enfrentar sus propias inseguridades "debemos tratar de fortalecernos a nosotros mismos" (E1- C1-HD-39), "me admiro a mí mismo por intentar lograr las cosas" (E1- C1-HD-43), por eso el solo hecho de hablar se considera un acto de valentía, pues se corre el riesgo de desatar el enojo del adulto y terminar ocasionando un castigo más fuerte, llevándoles a que se les anule nuevamente.

Se asume así que el despliegue de la potencia subjetiva en procura de la emancipación, en tensión con las condiciones concretas en las que se vive y en aquellas incorporadas que nos han constituido, es una operación inherentemente política y subjetivante. (Bonvillani, 2012, p. 194)

Dicho enfrentamiento les lleva también a exponer en lo público eso que ocurre en el ámbito privado y de lo que usualmente no se habla por temor, por vergüenza o por un acuerdo tácito social, ese que reza "que los trapos sucios se lavan en casa", se protege entonces la reputación del adulto que maltrata y con ella se termina protegiendo el afecto, porque socialmente se le reconoce ese derecho a la madre y al padre, porque al cuestionarle se pudiese poner en riesgo también ese afecto.

En ese proceso de subjetivación vivenciado por las niñas y los niños durante la realización de la presente investigación, una niña de 11 años, participante activa del proceso narra la siguiente vivencia:

yo estaba peleando con Diana¹⁰ por el control del televisor, yo no se lo quería entregar porque ella siempre quiere ver lo que a ella le gusta y yo estaba viendo una cosa que no se había acabado, entonces ella se puso a llorar y él¹¹ empezó a gritarme, que se lo entregara y como yo no le hice caso, cogió el cable de la plancha y empezó a pegarme y hasta me sacó unas rayitas de sangre, entonces yo ahí mismitico me salí para afuera, para que no me pegara más, porque yo sé que a él le da pena pegarme afuera y yo le empecé a gritar, no me pegue, usted no me puede pegar, porque yo no me merezco que me trate así, y él me decía: éntrese, deje el escándalo, pero yo no le hice caso, porque me daba miedo, entonces ahí llegó la vecina y mejor me fui para la casa de ella, pero yo ya sé que no me voy a volver a dejar pegar, ya estoy cansada de lo mismo (VO- C2-HD-360).

Esta narrativa da cuenta de los recursos utilizados por la niña para limitar a su agresor, reconociendo que en el confinamiento de su casa seguramente no le sería posible detener la agresión de la que era objeto, pero al exponer a su padre social a la mirada de los y las otras, adultos-as, sin duda iba a detenerse, pues corría el riesgo de la sanción social, la misma que con incoherencia acepta el castigo físico en casa, pero lo rechaza en la calle; con su accionar la niña hace un contundente llamado al respeto de su cuerpo, asumiendo su subjetividad política desde la acción y la denuncia.

Al respecto Mawson (2004, citado por Alvarado et al., 2005) nombran lo siguiente:

Es necesario reconocer que los niños y niñas, como actores sociales, tienen métodos propios para enfrentar el conflicto y aprender de él; tienen impactos más sostenibles que

¹⁰ La hermana menor, cuyo nombre que fue cambiado para proteger la identidad de la niña.

¹¹ Su padre social.

aquellas estrategias diseñadas desde afuera por expertos adultos, métodos que dependen de sus propias maneras de entender los procesos de interacción social. (p. 6)

Enfrentar esas prácticas y discursos de miedo convocó a niñas y niños a movilizar a la comunidad en torno al reconocimiento de sus derechos, buscando ser tenidos en cuenta, no como sujetos de protección, sino como sujetos políticos, con capacidad de agencia, sujetos que proponen, aportan, enseñan, denuncian y sienten; es por esto por lo que durante la planeación de la movilización se compartían consignas como estas:

Antes de llegar a la violencia debemos hablar con los niños y explicarles las cosas que no debe hacer, y explicarles cual es lo bueno y lo malo y así llegar a un acuerdo sin violencia. Y que a los niños les debemos orientarlos a hacer lo bueno y que podamos enseñarles que la violencia no es buena y que si todos fuéramos violentos no estaríamos en un futuro bueno y que debemos enseñarles que siempre hay alguien que nos puede ayudar” (E2- C2-HD-272)

“con el maltrato no hay trato” (E4- C1-HD-176)

“Al lado de la chancla podemos poner un letrero que diga esta no es la única solución” (E4- C1-HD-183)

De esta manera “La socialización política implica un proceso de concientización frente a la urgencia de visibilizar y hacer públicos los discursos a partir de la acción colectiva” (Alvarado et al., 2012, p. 242).

Capítulo 5: Conclusiones

Este trabajo de grado permite evidenciar la exposición permanente de las niñas y los niños a prácticas y discursos de miedo en cada uno de los escenarios de socialización política de los que hacen parte, lo que se ha convertido en una acción culturalmente aceptada, justificada por la hegemonía adulta, desde donde se les objetiva, en una oscilación entre la protección y la pertenencia.

Con frecuencia se niega su subjetividad en nombre de su “minoría de edad”, de su proceso de desarrollo, en contraposición de la sobrevaloración del mundo adulto, aludiendo a su responsabilidad, a sus contribuciones en el desarrollo familiar y social, lo que ha instaurado una relación de poder, en la que las niñas y los niños son considerados los “aún no”, seres inacabados, incapaces de comprender y razonar, lo que motiva la negación de su participación, cuestionamiento y toma de decisión.

No obstante, al otro lado de la orilla, se encuentran las niñas y los niños, permitiéndose interrogar el mundo que les circunda, planteando-se los famosos porqué, que resultan molestos en el mundo adulto, fue entonces la pregunta y la percepción compartida la que permitió que un grupo de niñas, niños que justificaban el uso del miedo y el castigo transitaran al rechazo de este y al reclamo vehemente por el reconocimiento de su dignidad.

Llama profundamente la atención que siendo la eventualización y la problematización los métodos de análisis empleados en este trabajo, se convirtieron sin intencionallo, en los recursos analíticos usados por las niñas y los niños para cuestionarse el lugar del miedo en su cotidianidad, para desocultar la génesis del maltrato, para interrogar las posturas sociales de sumisión, de complicidad y de connivencia que lo respaldan.

Es así, como las niñas y los niños se permitieron cuestionar la masculinidad hegemónica que ha infundido un temor histórico en las familias, en sus familias, especialmente en las mujeres, las niñas y los niños, rechazando el uso del maltrato, pero también la omisión en la respuesta adulta que desde el silencio les legitima; es así como, cuestionan la incapacidad adulta para gestionar sus propias emociones, reconociendo en el grito y en el castigo físico su manifestación.

Es justamente esta tendencia a indagar por la causalidad, la que llevó a varias de las niñas y los niños, que hicieron parte de esta investigación, a intentar comprender la génesis de la severidad o hasta la crueldad adulta, intuyendo en ella una herida, un pasado doloroso, una violencia reeditada, lo que les llevó a asumir una postura empática, confiando en que el amor manifiesto pudiese transformar seres y contextos de miedo.

Si bien aceptan que el miedo aparece de múltiples formas en cada uno de los escenarios de socialización a los que pertenecen, reconocen que la pandemia por el Covid-19 agudizó sus manifestaciones, convirtiéndoles en depositarios del miedo adulto a la enfermedad y a la muerte, heredando muchas veces sus discursos y prácticas, pero otras tantas quedando expuestos a decisiones adultas, en las que no había posibilidad de interlocución, en las que no había lugar para la pregunta, en dónde no hubo explicaciones, más que la consigna permanente de la obediencia; visitar la familia, compartir con amigos-as, volver a la escuela, salir a la calle, disfrutar del juego y la recreación siempre estuvo mediado por la hegemonía adulta, desde donde se ejercía el termómetro del riesgo y la exposición, reafirmando su lugar de subordinación.

Ahora bien, pese a estar inmersos-as en este contexto de fobopolítica, las niñas, niños encuentran puntos de fuga frente al miedo, a veces lo justifican para mantener intacto el vínculo afectivo con la figura adulta, otras tantas lo interrogan en silencio, buscando relaciones de

causalidad y, en no muchos casos lo enfrentan, a veces con inseguridad, pero otras con arrojo, reconociendo su lugar de sujetos políticos, capaces de poner límite ante las arbitrariedades que les circundan.

Apelando a la defensa de sus derechos, las niñas y los niños recurren a la movilización social, aprendida también del mundo adulto, como acción política de denuncia, para manifestar su rechazo a las múltiples violencias de las que son objeto, haciendo un llamado a su derecho al amor, al trato digno y al respeto de su ciudadanía, poniendo la fuerza, no solo en su voz, sino en su cuerpo como territorio soberano de participación.

Referencias

- Acuerdo 143 de 2019, Política Pública para el Desarrollo Integral de las Infancias y Adolescencias (Concejo de Medellín 03 de 12 de 2019).
- Agudelo-López, A. (2018). Problematicación y eventualización como métodos para el análisis del miedo y sus políticos. *Revista Academia & Derecho*, Año 9, N° 16, 283-316.
- Almeraya Quintero, S. X., Guajardo Hernández, L. G. y Borja Bravo, M. (2016). El maltrato infantil desde la voz de la Niñez. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, (1), 195-207.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Luna, M. T. y Camargo, M. (2006). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (1), 217-250.
- Alvarado, S. V. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de subjetividades políticas de niños, niñas y jóvenes en Colombia desde una perspectiva alternativa del Desarrollo Humano: tránsitos y aprendizajes. En S. V. Ospina, *Socialización Política y Configuración de Subjetividades* (pp. 17-54). Siglo del Hombre Editores.
- Alvarado, S. V., Ospina Alvarado, M. C. y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 235-256.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F. y Luna, M. T. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2), 213-255.

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología Año 6, N° 11*, 19-43.
- Amador B, J. C. (2009). La Subordinación de la Infancia como Parámetro Biopolítico y Diferencia Colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadias 31*, 240-256.
- Arango Aguirre, C. C., Bejarano Restrepo, I. y Román Toro, C. (2014). *Arrostrar el Miedo: De la experiencia narrada al encuentro con el otro*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo Líquido: La sociedad contemporánea y sus temores*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Bedoya, M. (2013). Trazos metodológicos en las investigaciones de Michel Foucault. *Revista de la Universidad Católica del Norte*, 162-174.
- Bomvillani, A. (2013). Saberes apasionados: Horizontes de construcción de conocimiento de las Subjetividades Políticas. En C. Piedrahita, Á. Díaz y P. Vommaro, *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 83-100). Universidad Distrital Francisco José de Caldas- Clacso.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. Piedrahita, Á. Díaz Gómez y P. Vommaro, *Subjetividades Políticas: desafío y debates latinoamericanos* (pp. 191-202). Biblioteca latinoamericana de Subjetividades Políticas.
- Botero, P. y Alvarado, S. V. (2006). Niñez, ¿política? y cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), 1-23.

- Díaz Gómez, Á. y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Subjetividad Política Encorpada. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 111-128.
- Díaz Gómez, Á., Salamanca, L. y Carmona, O. (2012). Biopolítica, Subjetividad Política y "Falsos Positivos". En C. Echandía, Á. Díaz y P. Vommaro, *Subjetividad Política y Desafíos Latinoamericanos* (pp. 47-62). Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas.
- Granada Echeverri, P. y Alvarado, S. V. (2010). Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8(1), 311-327.
- Imhof, D. y Brussino, S. (2014). Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 687-700.
- Mantilla, L. (2020). La construcción social de la niñez y la biopolítica de infancia. Puntos iniciales para un debate. *INFIELES- RM*, Año 9 N° 9. <http://www.infeies.com.ar>.
- Marina, J. A. (2011). *Anatomía del Miedo: Un tratado sobre la Valentía*. Editorial Anagrama.
- Martínez, J. E. (2015). Problematicación, eventualización y ficcionalización: la crítica en la visibilización de las subjetividades. *Tabula Rosa*, 69-83.
- Martínez, M. C. y Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de 'subjetividad política' en procesos investigativos. En C. P. Echandía, Á. Díaz Gómez y P. Vommaro, *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169-190). Biblioteca latinoamericana de Subjetividades políticas.

- Méndez Ramírez, J. J., Villar Calvo, A. J., Becerril Sánchez, T. (2009). Un acercamiento al sentimiento del miedo y su incidencia en la reconfiguración de los espacios sociales. *Urbano*, 12 (19), 79-92.
- Moral, M. d. (2009). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 203-222.
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas* (62), 15-36.
- Niñez Ya. (2021). *La pandemia tiene en crisis los derechos de la niñez*. Medellín.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones Políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2019). *La Monarquía del Miedo*. Paidós.
- Palacios Mena, N. y Herrera González, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 413-437.
- Patiño Gaviria, C. D., Muñoz Gaviria, D. A., Villa Holguín, E. E., Cardona Estrada, J. J. y Duque Monsalve, L. F. (2016). La subjetividad Política en el contexto latinoamericano. *Revista Ces Psicología* 9 (2), 128-151.
- Pavez Soto, I. y Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193.
- Reguillo, R. (2000). Los laberintos del miedo. Un recorrido para fin de siglo. *Revista de Estudios Sociales* 05, 63-72.
- Restrepo, E. (2008). Cuestiones de método: "eventualización" y problematización en Foucault. *Tabula Rasa*. N° 8, 111-132.

- Runge Peña, A. K. (2013). *El cuarto infantil como espacio educativo-formativo dentro del orden generacional contemporáneo*. CLACSO.
- Saldarriaga-Vélez, J. A. (2016). Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1389-1404.
- Sepúlveda García de la Torre, A. (2006). La Violencia de Género como causa de Maltrato Infantil. *Cuad Med Forense*, 12, 149-164.
- Valencia Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. y Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1037-1050.
- Vega, M. J. y García, L. H. (2005). *Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas: ¿subditos o empoderados?* Barranquilla: Investigación y Desarrollo, 13 (2), 296-317.
- Vommaro, P. (2013). Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires. En C. Piedrahita, Á. Díaz y P. Vommaro, *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (pp. 63-76). Bogotá: Biblioteca latinoamericana de Subjetividades Políticas.

Anexos

Anexo 1: Consentimientos informados

Anexo 2: Matriz de eventualización