Juventud, violencia y paz

Experiencias investigativas en barriadas populares de Cali y Medellín

César Núñez
Elizabeth Gómez Etayo
Coordinadores académicos

sello editorial
UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

Juventud, violencia y paz

Experiencias investigativas en barriadas populares de Cali y Medellín

Juventud, violencia y paz

Experiencias investigativas en barriadas populares de Cali y Medellín

César Núñez
Elizabeth Gómez Etayo
Coordinadores académicos

sello editorial
universidad de medellín

Juventud, violencia y paz
Experiencias investigativas en barriadas populares de Cali y Medellín
1.ª edición: 2020
© Universidad de Medellín

Juvntud, violencia y paz : experiencias investigativas en barriadas populares de Cali y Medellín / coord. acad. César Núñez, Elizabeth Gómez Etayo ; coord. ed. Guillermo A. González T., Solangy Carrillo-Pineda. -- 1ª ed. -- Medellín: Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín, 2020.

280 p. ; 17 X 24 cm.
Incluye referencias bibliográficas
ISBN (impreso): 978-958-5473-98-0
ISBN (electrónico): 978-958-5473-99-7

1. JUVENTUD -- COLOMBIA. 2. VIOLENCIA -- COLOMBIA. 3. CONVIVENCIA -- COLOMBIA. 4. CULTURA DE PAZ -- COLOMBIA. 5. CONDUCTA SOCIAL -- COLOMBIA. 6. EDUCACIÓN PARA LA PAZ -- COLOMBIA. 1. Núñez Rojas, Ariel César, coord. acad.. 2. Gómez Etayo, Elizabeth, coord. acad.. 3. Carantón Sánchez, Josué, autor ; 4. González T., Guillermo A., coord. ed.. 5. Carrillo-Pineda, Solangy, coord.. ed.. 6. Universidad de Medellín. Sello Editorial Universidad de Medellín.

CDD 305.235

Catalogación bibliográfica - Universidad de Medellín. Biblioteca Eduardo Fernández Botero. Daissy Patricia Zea Mejía.

Sello Editorial Universidad de Medellín
selloeditorial@udem.edu.co
Carrera 87 # 30-65, bloque 20, piso 2
Teléfono: (57-4) 340 5242
Medellín, Colombia

Jefe
Paula Andrea Rivera Montoya

Coordinación académica
César Núñez
Elizabeth Gómez Etayo

Coordinación editorial
Guillermo A. González T.
Solangy Carrillo-Pineda

Corrección de estilo y revisión de prueba diagramada
Nayibe Lara

Imagen de cubierta
Pixabay.com.es

Diseño de cubierta, diagramación e impresión
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.
Bogotá, Colombia

Tirada: 100 ejemplares

Todos los derechos reservados.
Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, por ningún medio inventado o por inventarse, sin el permiso previo y por escrito de la Universidad de Medellín.
Hecho el depósito legal.

Contenido

Presentación 11

PARTE I:
Contexto, fundamentos teóricos y conceptuales

Capítulo I

Jóvenes, violencia y paz. Contexto e intencionalidad

Elizabeth Gómez Etayo, César Núñez, Juan Giraldo-Rojas, Anyerson Stiths Gómez Tabares, Ángela Arango Vásquez

Resumen 19
1.1 Jóvenes y violencia 20
1.2 Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) 26
1.3 Entre las violencias y la convivencia en el mundo juvenil 32
Consideraciones finales 36
Referencias 37

Capítulo II

Conceptos de experiencia humana, jóvenes y violencia

César Núñez, Liliana Gallo Consuegra, Elizabeth Gómez Etayo, Nora Margarita Vargas Zuluaga, Josué Carantón Sánchez, Anyerson Stiths Gómez Tabares

Resumen 49
2.1 La experiencia humana y la representación de estructuras simbólicas 50
2.2 Juventud y jóvenes 55
2.3 Concepto de violencia 67
Consideraciones finales 70
Referencias 71

Capítulo III

Justicia restaurativa, cultura de paz y competencias psicosociales

César Núñez, Ángela Arango Vásquez, Juan Giraldo-Rojas, Anyerson Stiths Gómez Tabares, Elizabeth Gómez Etayo

Resumen 77
3.1 Justicia restaurativa 78
3.2 Cultura de paz y convivencia 85
3.3 Competencias psicosociales y habilidades para vivir como soportes para la cultura de paz y la convivencia 91
Consideraciones finales 113
Referencias 115

Capítulo IV

La prosocialidad como categoría de discusión en escenario de reconciliación y construcción de paz

Anyerson Stiths Gómez Tabares, César Núñez, Ángela Arango Vásquez, Juan Giraldo-Rojas

Resumen 125
4.1 ¿Qué es la conducta prosocial? 126
4.2 El problema de la intencionalidad. ¿Toda conducta prosocial es altruista? 127
4.3 Dimensiones positivamente asociadas a la prosocialidad. A propósito del altruismo y la empatía 128
4.4 ¿Qué factores sociales incidieron en el estudio de la prosocialidad y cuáles son sus primeros referentes teóricos? 129
4.5 Otras clasificaciones sobre el estudio de la conducta prosocial 130
4.6 Tendencias teóricas y debates actuales en prosocialidad 132
4.7 La prosocialidad en Colombia. ¿Qué se esta estudiando al respecto? 132
4.8 Algunas tendencias investigativas en Colombia sobre la categoría de prosocialidad 133
4.9 Pero… ¿Qué se puede decir sobre el desarrollo de la prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales? 135
4.10 ¿Un asunto de perspectiva? 137
4.11 ¿Será posible la prosocialidad? 139

4.12 Reflexiones preliminares para la construcción de una propuesta generativa de articulación de la investigación social y la intervención psicosocial basada en el potencial humano 140
4.13 ¿Por qué hablar de potenciales prosociales y no de conductas prosociales? 141
4.14 ¿Cómo trabajar los potenciales prosociales? 141
Consideraciones finales 143
Referencias 144

PARTE II:
Comprendiendo las voces jóvenes en los procesos de violencia, convivencia y paz

Capítulo V

Vivir el contexto: exigencias y relaciones contrapuestas en jóvenes

César Núñez, Liliana Gallo Consuegra, Elizabeth Gómez Etayo, Josué Carantón Sánchez, Nora Margarita Vargas Zuluaga, Anyerson Stiths Gómez Tabares.

Resumen 157
5.1 Entre la invisibilidad y el estigma disfrazado 158
5.2 Cotidianidad urbana y la necesidad de estar alertas 162
5.3 El consumo como representación de violencia en jóvenes. Asunto crítico 167
5.4 La pasividad y pereza como síntomas de cadenas de violencia 169
5.5 Reconocer o controvertir acciones frente a la violencia desde los jóvenes 173
Consideraciones finales 179
Referencias 179

Capítulo VI

Corporalidades y resistencias a la violencia

César Núñez, Nora Margarita Vargas Zuluaga, Josué Carantón Sánchez, Liliana Gallo Consuegra, Elizabeth Gómez Etayo

Resumen 189
6.1 El cuerpo como símbolo y territorio 190
6.2 El cuerpo como vínculo en escenarios de violencia y acciones de paz 193
6.3 Resistencias simbólicas, estructurales y directas. Futbol y ciudad 199
Consideraciones finales 207
Referencias 208

Capítulo VII

Género y Sexualidad juvenil. Amor, relacionamientos y concepciones sobre los géneros

Elizabeth Gómez Etayo, César Núñez, Liliana Gallo Consuegra

Resumen 211
7.1 Una ubicación de contexto 212
7.2 Jóvenes marcados por el género 216
7.3 Vivencias juveniles de la sexualidad 220
7.4 Género y violencias 226
Consideraciones finales 228
Referencias 230

Capítulo VIII

Educación y construcción de paz: experiencias de violencia y convivencia en jóvenes escolares

Rodrigo Jesús Ocampo Giraldo

Resumen 233
8.1 Dimensiones y retos de la educación para la paz 234
8.1.1 Sociedad, escuela y vivencia de la violencia 238
8.1.2 Jóvenes, escuela y construcción de paz 247
Consideraciones finales 257
Referencias 259

Capítulo IX

Ruta metodológica. Síntesis

César Núñez y Elizabeth Gómez Etayo

Referencias **267**

Epílogo

Corolario sobre jóvenes, el último eslabón de una cadena de violencia

Elizabeth Gómez Etayo y César Núñez

Referencias **276**

Presentación

Cuando pienso en joven, pienso en sueños, en libertad, en una etapa para disfrutar de la vida, cuando uno es joven puede hacer lo que quiera, es entusiasmo, alegría… ¡pero lo pueden matar!… menos responsabilidad que los adultos, nuevos descubrimientos, tener un propósito, metas, mejor dicho ¡de todo!

(Testimonio de un joven en el oriente de Cali – TC, 2013.)

Este libro es resultado de dos investigaciones sobre jóvenes y violencias, realizadas en la Universidad Autónoma de Occidente (Cali)[1] con el nombre: "*Juventud, violencia y paz en cuatro poblaciones del suroccidente colombiano*", cuyo objetivo fue: comprender la incidencia que tienen algunas formas de violencia social y el conflicto armado en la construcción de identidad y sentido de realidad de jóvenes del suroccidente colombiano, y a partir de ahí elaborar una propuesta de fortalecimiento de identidades juveniles responsables y edificadoras de cultura para la paz. La segunda investigación fue realizada por la Universidad de Medellín[2] con el nombre: "*Juventud, violencia y paz. El caso Medellín*", cuyo objetivo fue analizar los significados de violencia y su incidencia en las prácticas cotidianas y las diversas expresiones de resistencias generadas frente a la misma en jóvenes de Medellín.

Las dos Universidades suscribieron un acuerdo formal de intención para articular los proyectos de investigación y comparar resultados sobre la realidad de los jóvenes en Cali y Medellín en relación con la multiplicidad de conflictos y violencias en las que se ven involucrados –no solamente en relación con el conflicto armado, como era el interés inicial del proyecto de Cali– sino en la cotidianidad de sus barrios.

---

1 La investigación inicial fue realizada por los grupos de investigación en "conflictos y organizaciones" "entornos e identidades", pero al momento de hacer el análisis conjunto con la Universidad de Medellín y la edición final de la versión que se convertiría en este libro, Rodrigo Ocampo Giraldo pasó a integrar el grupo de investigación en "Humanidades y Artes integradas".

2 La investigación fue realizada en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas con la participación de los grupos de investigación en "Psicología y Procesos Clínico-Sociales 2", "Educación, Cultura y Paz" y "Conflicto y Paz".

En este libro se presentan los resultados de las dos investigaciones y el análisis que de manera conjunta realizaron los investigadores, para lo cual en los contenidos de los capítulos en algunos apartes se hace alusión a ambos escenarios, bien sea desde un criterio comparativo, o aludiendo a las condiciones particulares que en un escenario u otro tuvieron que ver con la experiencia investigativa con la población de jóvenes.

Al respecto, se precisa que se decidió ubicar al final del libro un capítulo que contiene una síntesis de la ruta metodológica relacionado con las técnicas y estrategias de acercamiento a la población como soporte procedimental; si bien el interés no se orientó en el libro a resaltar lo metodológico, tal apartado da un marco los referentes teóricos y conceptuales articulados a las condiciones contextuales, lo mismo que las categorías resultantes fruto del proceso de trabajo llevado a cabo por los investigadores en las dos ciudades con sus matices e intereses propios, aunque de hecho, como se puede ver en el texto, existe una articulación con los temas y desarrollos logrados en los diferentes capítulos.

Los autores consideran que dicho apartado metodológico puede ser de utilidad práctica para ser usado en estudios similares, o que vayan orientadas a conocer acciones e interacciones, procesos y estrategias de prácticas con diversos actores jóvenes, tanto de experiencias de violencia como de construcción de estrategias de paz y convivencia. Es claro que no se trata de representar en metodológico un matiz uniforme, sino lo que fue una orientación general en los dos escenarios de estudio de las ciudades de Medellín y Cali, porque de hecho en el trabajo de campo se pudieron dar variaciones de tendencias e intereses en los investigadores. Se trata, pues, en dicho anexo de formular una tendencia que respalda un procedimiento, técnicas y un aporte a otros investigadores en el tema.

El libro esta compuesto por dos partes y 9 capítulos. La primera parte ubica un contexto general de la problemática estudiada. Cada capítulo contiene un referente teórico, conceptual y contextual. La segunda parte expresa aspectos categoriales fruto de la experiencia investigativa construida con base en la experiencia de campo y contextúa en términos categoriales la misma, ubicando matices muy particulares. En este caso los capítulos ubican un referente conceptual y su intencionalidad, y un análisis de tipo inductivo analítico categorial del tema específico, las conclusiones referidas como consideraciones finales y bibliografía. Es importante precisar que, cada capítulo tiene un enfoque propio de las disciplinas e intereses académicos de los autores y las autoras.

La distribución es la siguiente: en la primera parte que se denomina "Contexto, fundamentos teóricos y conceptuales" contiene los primeros cuatro capítulos, a saber, Capítulo I: "Jóvenes, violencia y paz. Contexto e intencionalidad", Capítulo II: "Conceptos de experiencia humana, jóvenes y violencia", Capítulo III: "Justicia restaurativa, cultura de paz y competencias psicosociales" y Capítulo IV: "La prosocialidad como categoría de discusión en escenario de reconciliación y construcción de paz".

La segunda parte se denomina: "Comprendiendo las voces jóvenes en los procesos de violencia y paz" y contiene el capítulo V: "Vivir el contexto: exigencias y relaciones contrapuestas en jóvenes", el Capítulo VI: "Corporalidades y resistencias a la violencia", el Capítulo VII: "Género y Sexualidad juvenil. Amor, relacionamientos y concepciones sobre los géneros", el Capítulo VIII: "Educación y construcción de paz: experiencias de violencia y convivencia en jóvenes escolares" y finaliza con el Capítulo IX: "Ruta metodológica. Síntesis", cuyo fin es informar a los lectores respecto de los procedimientos realizados en el desarrollo de los ejercicios investigativos que dieron origen a la obra.

Al final de texto se muestra como epílogo, un corolario a modo de conclusión en el cual se expresa una reflexión respecto a los jóvenes como el último eslabón de la cadena, en el que se representa las distintas tonalidades necesarias de visibilizar y visualizar a la hora de generar reflexiones en torno a la violencia y la paz en esta población.

En correspondencia con todo lo anterior, se presenta entonces una reflexión teórica, conceptual y de contexto sobre las experiencias de violencia y paz y representaciones de identidades juveniles presentes en las ciudades de Cali relacionadas con Medellín, teniendo en cuenta las categorías de conflictos, violencias, fronteras invisibles, territorio, género, sexualidad, educación para la paz, cultura de paz y convivencia. Se quiere contribuir con esta obra a la reflexión e interpretación de los diversos mundos juveniles de dos ciudades colombianas asociadas con el mundo adulto institucional, de forma que tal comprensión contemple el punto de vista juvenil en las múltiples posibilidades de construcción de paz y de convivencia.

***

¿Qué se puede decir de nuevo acerca de los y las jóvenes? Este cuestionamiento es, sin duda, un desafío al momento de investigar el tema que nos ocupa; como también lo es, las múltiples violencias y en medio de ellas las formas de convivencia y de educación para la paz que hacen parte de la vida de los y las jóvenes. Nos anima una pregunta contemporánea que distintos

estudiosos del tema vienen abordando desde finales de los años ochenta hasta la actualidad (Bosch et al., 2017; Perea, 2007; Ramírez, 2012,). Al respecto, en el año 1996 se realizó en Bogotá un Seminario Nacional titulado con la pregunta: "¿Qué sabemos de los jóvenes?", en un contexto en el cual las llamadas pandillas juveniles emergían en las principales ciudades capitales, dejando profundas preocupaciones en el mundo adulto institucional.

Casi dos décadas después, este panorama juvenil no se ha transformado de manera significativa, no obstante, sigue siendo imperioso comprender ese mundo juvenil que demanda con sus preguntas silenciosas, otras opciones de vida. Si se considera la juventud como aquella etapa de búsquedas, de formulación de diversos interrogantes y sobre disímiles aspectos propios del ciclo vital; etapa de más energía, de ebullición hormonal, período para emprender casi todo lo que los individuos se propongan, ganas de conocer el mundo, de explorar, de indagar, en general de vivir intensamente; los jóvenes siguen *viviendo a toda* (Cubides et al., 1998), se puede encontrar también que la asociación con pares a través de grupos y redes sociales de intercambio, vínculos de afecto, reconocimiento, solidaridad y compañía es propia de esta etapa de la juventud.

Las conocidas *galladas* de los años setenta, *parches* en los noventa y hoy en día llamadas *ponches* por los mismos jóvenes de sectores populares, técnicamente conocidas como grupos de pares y muchas veces de forma peyorativa por su asociación delincuencial como pandillas juveniles, son grupos de encuentro presentes en todas las clases sociales de las ciudades contemporáneas.

Gangs en Estados Unidos; maras en El Salvador; chavos, banda o barrios en México; jorgas en Ecuador; pandillas juveniles en Colombia. Estos grupos, presentes con mayor o menor intensidad en todas las Américas, recogen bajo un mismo concepto problemáticas diversas, aunque relacionadas. Estos términos hacen referencia a una juventud marginal en situación de riesgo, a violencia urbana, a delincuencia, al microtráfico de estupefacientes, a barras bravas. El apelativo se aplica incluso para dar cuenta de distintas expresiones de asociatividad juvenil en barrios del continente. (Bosch et al., 2017, pp. 12-13).

Los jóvenes aparecen como un actor social para el Estado colombiano cuando constituyen un problema a resolver, especialmente por el recrudecimiento de la violencia derivada del narcotráfico, que inauguró la práctica del uso de hombres muy jóvenes para asesinar a grandes y reconocidas figuras públicas o a quienes constituyeran una amenaza para el desarrollo de la empresa de

las drogas ilegales. Así, la figura del joven sicario, recreada en películas como "Rodrigo D. No Futuro", del año de 1989, nos presenta la situación de adolescentes y jóvenes en las zonas tugurizadas de Medellín; situación extensible y extendida a otras ciudades colombianas que representaban cierta importancia para el desarrollo del narcotráfico, como Cali, Pereira, Bogotá y Barranquilla. Más tarde Buenaventura y Tumaco, en la Costa Pacífica colombiana, serían tristemente reconocidas, hasta hoy, por ser exportadoras de sicarios, es decir, de jóvenes dispuestos a matar a cambio de dinero.

Esas búsquedas juveniles y esa energía vital pueden ser canalizadas, captadas y cooptadas por cualquier satisfactor, muchos de las cuales pueden representar diversos riesgos para la salud y la vida de los propios jóvenes; tales actividades van desde una simple reunión de pares para divertirse, hasta actividades delincuenciales de diversos órdenes, tal como viene ocurriendo desde hace tres décadas en los sectores marginados, donde los jóvenes son cooptados por grupos armados legales e ilegales, como el crimen organizado.

Los sicarios y las pandillas juveniles empezaron a cobrar importancia en las zonas pobres, marginadas, excluidas y tugurizadas de las mencionadas ciudades, al erigirse como una de las opciones más rentables, atractivas e interesantes para una generación sin futuro. Esta situación nos devela que tanto la sociedad como el Estado colombiano y en su interior, las familias y el sistema educativo en general, han venido fracasando como opción de vida para los jóvenes de las nuevas generaciones, quienes vienen creciendo, desde finales de los años ochenta, sin grandes paradigmas, sin grandes íconos para admirar y seguir, y sin un proyecto de sociedad lo suficientemente interesante como para reemplazar la seductora ostentación de las armas y, en consecuencia, el prestigio e identidad que ellas producen especialmente cuando se refiere a contextos empobrecidos material y culturalmente.

Los estudios sobre jóvenes invitan a pensar en diversidad, en contraste, en diferencia, invita a no asumir que todos los jóvenes son iguales, y en medio de esa diversidad y marcados contrastes, comprender cómo se construyen las identidades juveniles hoy. Los y las jóvenes quieren justo lo que no tiene para ofrecer una sociedad del riesgo y del miedo, certezas en medio de la inestabilidad. Al parecer esto es una paradoja insalvable, pues el medio socioeconómico y cultural los lleva a vivir constantemente en una sociedad de riesgo, pero cuando de sueños se trata, la familia, la casa, los trabajos estables y el reconocimiento, continúan siendo un paradigma por alcanzar. El sueño de tener prestigio y éxito sigue cruzando fronteras y generaciones. Las formas de lograr tal sueño hacen la diferencia en los diversos sectores investigados, donde las prioridades siguen siendo la supervivencia, tanto simbólica como

material. La investigación realizada arroja como resultados que algunos jóvenes, más hombres que mujeres, viven de forma permanente en medio de diversas violencias en los barrios de la periferia de Cali y Medellín, como también que la mayoría de los jóvenes en estos mismos barrios, le apuestan a experiencias de convivencia a través del arte, la cultura y el deporte, pero estas prácticas no son visibilizadas tanto como las de violencia. Presentamos aquí, una aproximación a esos paradójicos mundos juveniles.

Referencias

Bosch, A., Vanegas Muñoz, G., González, J. D. y López, J. N. (2017) *Pandillas juveniles en Colombia: Aproximaciones conceptuales, expresiones urbanas y posibilidades de intervención*. Ministerio de Justicia y del Derecho. Dirección de política criminal y penitenciaria. Bogotá. https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/pdfs/PANDILLAS%20JUVENILES%20EN%20COLOMBIA,%20APROXIMACIONES%20CONCEPTUALES,%20EXPRESIONES%20URBANAS%20Y%20POSIBILIDADES%20DE%20INTERVENCI%C3%93N%20(1).pdf

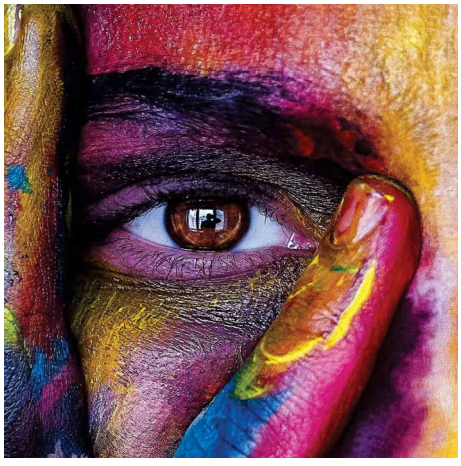
Cubides, H. C., Laverde, M. C. y Valderrama, C. E. (ed.) (1998). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central- Siglo del Hombre Editores.

Perea, M. (2007). *Con el diablo adentro: pandillas, tiempo paralelo y poder*. México: Siglo XXI.

Ramírez, N. (2012) Nuevos territorios y sensibilidades culturales: aproximación a investigaciones sobre identidad juvenil y violencia en América Latina. *Perspectivas Internacionales*, *8*(2), 122-147. https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/perspectivasinternacionales/article/view/923/1479

PRIMERA PARTE

Contexto, fundamentos teóricos y conceptuales



Capítulo I

Jóvenes, violencia y paz. Contexto e intencionalidad

Elizabeth Gómez Etayo[*]
César Núñez[**]
Juan Giraldo-Rojas[***]
Anyerson Stiths Gómez Tabares[****]
Ángela Arango Vásquez[*****]

Resumen

El presente capítulo pretende mostrar el contexto de jóvenes y violencias, especialmente en los escenarios de las áreas metropolitanas de las ciudades de Medellín y Cali, en las que las dinámicas sociales y prácticas socioculturales marcan una experiencia amplia en el país, no solo de fenómenos de violencia, sino también de construcción de estrategias de paz y resistencia a la misma. Es bien conocido que ambas ciudades son polo de referencia para pobladores de regiones cercanas y han sido receptoras de grandes oleadas migratorias que se han dado en Colombia por distintas razones; conflicto armado o presiones económicas. En ambas ciudades surgieron y se fortalecieron los carteles de la droga más poderosos de las décadas de los años ochenta y noventa.

Esta condición contextual implica visualizar algunos datos y cifras asociadas, no solo a la violencia, sino también a otros asuntos como el empleo y la educación, que trastocan las realidades de estas dos ciudades colombianas, especialmente en la población de jóvenes. También se ubican algunos aspectos

[*] Docente e investigadora del Grupo Conflictos y organizaciones. Directora del Instituo de estudios para la sostenibilidad de la Universidad Autónoma de Occidente. Correo electrónico: egomez@uao.edu.co

[**] Docente e investigador, facultad de Ciencias Sociales y Humanas, del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

[***] Docente e investigador del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: jdagiraldo@udem.edu.co

[****] Docente e investigador del Programa de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: anyerspn.gomezta@amigo.edu.co

[*****] Psicóloga, Universidad de Manizales. Correo electrónico: angelaarango445@gmail.com

globales relacionados con el abordaje del Sistema de Responsabilidad para Adolescentes (SRPA), considerado central para comprender los procesos de violencia, convivencia y paz con poblaciones juveniles a la hora de entender las implicaciones del trabajo con ellos en cuanto al fenómenos de violencia juvenil. En Colombia de acuerdo con la Ley 1098 del 2006, de infancia y adolescencia, el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) se entiende como "un conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos cometidos por adolescentes de catorce (14) a dieciocho (18) años al momento de cometer un hecho punible" (Art. 139). En este sentido, los adolescentes, entre los 14 y 18 años, infractores de la ley en Colombia son objeto de sanciones y medidas judiciales, privativas y no privativas de la libertad, orientadas a la reparación del daño, la justicia restaurativa y el restablecimiento de sus derechos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), 2020; Ministerio de Justicia, 2015). Todas las sanciones y medidas adoptadas por parte del SRPA tienen un carácter pedagógico, reeducativo y restaurativo, basado en un enfoque de atención integral (ICBF, 2020; Ley 1098).

Es importante considerar que, a la par de las condiciones y cifras, el capítulo muestra una reflexión situacional orientada a visualizar también su condición de oportunidad social en cuanto a perspectivas de construcción de educación para la paz y la convivencia bajo condiciones de desarrollo más reales, lo que sin duda implica una lectura crítica de las lógicas que ven lo joven como oportunidad de mercado y consumo e incluso como objeto de intención de prácticas políticas partidistas con promesas incumplibles.

1.1. Jóvenes y violencia

"¿Qué puede hacerse para defender a los hombres de los estragos de la guerra?" Esta fue la pregunta que Einstein le hizo a Freud en 1932 y cuya respuesta genera una reflexión sobre la violencia y la guerra, al considerar que todo lo que promueva el desarrollo de la cultura opera también contra la guerra (Freud, 1930).

Una perspectiva cultural de la guerra, las violencias, la convivencia y de la paz reconoce que las dos primeras, a saber, guerra y violencia, poseen condiciones estructurales, físicas, culturales y simbólicas, tal como ha sido planteado por diversos autores, entre ellos Galtung (2003a, 2003b), Bourdieu (2000) y Freud (1930, 1981a, 1981b). Dentro de esta perspectiva se contempla también que las violencias son marcadas, dentro de múltiples aspectos, por el género (Barragán, 2006; Bourdieu, 2000; Moore, 1994; Welzer-Lang, 2008), dado que son los hombres quienes conforman de forma mayoritaria todos los ejércitos y protagonizan

también las distintas formas de violencia urbana, y, desde un enfoque cultural, siempre han estado asociados a las formas más primitivas de conflicto y desajuste social (Nolasco, 2001).

De hecho, en Colombia, el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses (IMLCF, 2019), plantea que los hombres son las primeras víctimas mortales de distintas formas de violencia. Los hombres representan el 91,3 % de los homicidios cometidos durante el año 2018, y las mujeres el 8,6 % (IMLCF, 2019). Si bien ellos son los principales agresores en los espacios íntimos, también son los principales agredidos en los contextos públicos. Según el mismo informe, en el año 2018 se presentó 116 115 dictámenes por violencia interpersonal, de los cuales, el 65,26 % (n=75 778) de las víctimas fueron hombres (IMLCF, 2019). Sin embargo, en lo que concierne a la violencia de pareja, el hombre es también el principal victimario. De los 49 669 casos de violencia de pareja reportados en el 2018, en el 86,08 % de los casos (n=42 753), las mujeres fueron las víctimas.

Moore (2000) ha planteado que hombres y mujeres se relacionan de una forma particular y diferente con la violencia, y por tanto con la convivencia, según como hayan sido sus procesos de socialización a partir del cual se configuraron sus razones primarias e institucionales de encuentro con el otro. (Berger y Luckmann, 1986).

Ahora, no se trata de naturalizar el conflicto y la violencia, pues ello implicaría negarle su historicidad y por tanto su posibilidad de transformación. Los conflictos hacen parte de la vida social, son necesarios en el reconocimiento de la diferencia, con ellos, y no a pesar de ellos, se construyen las distintas dinámicas sociales (Galtung, 1995). Los individuos, no sólo actúan por causas y efectos, sino por el conjunto de factores sociales, psicológicos, culturales, económicos y políticos a través de los cuales tienen un lugar en el mundo. Si bien las relaciones sociales son en sí mismas conflictivas, estas no tienen que desembocar en violencia, sin embargo, desembocan allí (Galtung, 2003b). Se tiende a pensar que, si bien el conflicto es inevitable y connatural a las relaciones sociales, la violencia podría ser evitable y previsible, pero la historia de la humanidad muestra que al parecer la misma también es propia de los seres humanos en el marco de la construcción de relaciones, entonces, en vez de negarla, se considera pertinente comprender su naturaleza en las prácticas cotidianas para pensar en transformarla (Galtung, 1998; 2003b; Green, 1986; Green et al, 2001).

Para comprender las distintas formas de violencia es pertinente concebirlas en el marco de las relaciones sociales, algunas de las cuales son conflictivas, de manera que se logre acceder al mundo de los actores sociales para entender los patrones de relacionarse con la realidad de forma violenta y no de otra manera como expresión

de entretejidos sociales y culturales (Arendt, 2005). Dentro de las muchas definiciones y clasificaciones de violencia, se entiende en esencia como la destrucción de sí mismos, del entorno, del otro o de los otros, no solo es destrucción física, sino también emocional, psicológica y cultural. Al respecto, Galtung (1995) plantea que "la violencia esta presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales" (p. 314). En este sentido, la violencia es el conjunto de acciones que se valen de la dominación y/o la fuerza para destruir y/o marginar (Galtung, 2003b), y ello se ubica siempre en un marco contextual.

Para el caso de la presente producción es necesario acudir a algunos datos y cifras que permitan visualizar las condiciones de la población objeto de la reflexión en esta obra; ello se relaciona con las condiciones educativas y de escolaridad, sociales, culturales, de seguridad, e incluso con tasas de mortalidad y de violencia contra menores de edad (Gutiérrez y Acosta, 2013, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, 2012), para lo cual se pueden ver las siguientes cifras como condiciones de contexto histórico de los procesos de investigación llevados a cabo.

De acuerdo con el informe Forensis (2017) publicado por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF), la tasa de homicidios en Medellín, durante el año 2016, fue de 21,9 por 100 000 habitantes, correspondiente a 542 casos, de los cuales 505 fueron hombres. En contraste con las cifras de homicidios en el 2015 y el 2014 la tendencia se mantuvo descendente. Para el 2014 se ubicó en 27 por 100 000 habitantes, frente a 38,2 por 1 000 000 habitantes en el año 2013, aspectos que son coincidentes con las cifras históricas mostradas por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2015) y la Personería Santiago de Cali (2018).

Según este informe, Cali tuvo en el año 2016 una tasa de 55,74 homicidios por cada 100 000 habitantes, correspondientes a 1 335 casos. En el año 2013, la tasa de homicidios por muerte violenta fue de 85,74 por cada 100 000 habitantes. Entre el 2013 y el 2016 se mantuvieron los patrones en cuanto a las edades, sexo y tipos de armas usadas para cometer el delito. Ambas ciudades, en 2016 más del 90 % de las víctimas de homicidios fueron hombres jóvenes mostraron, y uno de cada dos homicidios tuvo como víctima a jóvenes entre los 14 y 28 años. Siete de cada diez homicidios fueron cometidos con arma de fuego, y dos de cada diez con arma blanca. Si bien las posiciones en los rankings son relativas, aun así, para el 2014, Medellín y Cali hicieron parte de las primeras 50 ciudades con el mayor número de homicidios en América, cifra que no esta lejana a la tendencia actual.

Respecto a la pobreza, el Departamento Administrativo Nacional y de Estadísitca (DANE, 2015) indica que, para el año 2016, Medellín alcanzó una incidencia de 21,9 %, mientras que en 2015 fue 23,7 %. En el ámbito nacional, la pobreza pasó de 27,8 % en 2015 a 28,0 % en 2016. En cuanto al indicador de desigualdad en la distribución del ingreso (coeficiente de Gini), para el año 2016, en Medellín el coeficiente fue de 0,508 frente a 0,521 en 2015. Estos datos muestran una tendencia descendente en cuanto al nivel de pobreza, según lo reportado por el DANE en esta ciudad.

Cali también es una de las ciudades que presenta mayor índice de pobreza en Colombia. Para el año 2014, esta ciudad contaba con 458 201 personas en situación de pobreza, que representan el 19,1 % de la población general y 79 166 personas en pobreza extrema, lo cual representa el 3,3 % de la población caleña, de las cuales, aproximadamente, 5 000 están en situación de calle, según datos del censo de población del DANE (2015).

Bogotá (10,1 %) y Bucaramanga (8,4 %) se mantuvieron como las ciudades de menor nivel de pobreza, a su vez, fueron las ciudades que junto con Cartagena obtuvieron las mayores reducciones en el periodo 2008-2014. La reducción fue levemente menor, bajando 0,2 %, y ubicándose en 2,8 %.

Así mismo, el DANE (2017) presenta los principales indicadores del mercado laboral, mostrando que en Medellín la tasa de desempleo correspondió a 10,4 %; la tasa global de participación es de 66,1 %; la tasa de ocupación es del 59,2 % y tasa de subempleo objetivo alcanzó el 10,4 %, lo cual refleja una estabilidad en la oferta de fuerza laboral de acuerdo con la tasa global de participación del 66,3 % en el 2014 (0,7 % superior a la de 2013), y una creciente ocupación de esa mayor oferta de trabajo, con una tasa de ocupación de 59,6 % (1,3 % superior a la de 2013). Esto ha permitido que la tasa de desempleo continúe en la senda descendente, ubicándose en 2014 en 10,2 % (1 % por debajo del registro de 2013). Sin embargo, en la ciudad persisten retos importantes como una tasa de informalidad elevada de 43,6 % – aunque por debajo del objetivo de Desarrollo del Milenio de 45 %–, y la concentración de la fuerza laboral (29,6 %) en un sector caracterizado por ser altamente informal, como es el de comercio, restaurante y hoteles. Otro dato de relevancia es el de desescolarización la cual, según el DANE, se redujo en el último año un 2,8 %.

El índice de pobreza multidimensional por departamentos para el año 2018, muestra un total nacional de 19,6. Para Antioquia fue de 17,1 y 13,6 para Valle del Cauca. Así mismo, la intensidad de la pobreza, la cual hace referencia a la proporción de privaciones a las que las personas se ven

enfrentadas (DANE, 2019), fue de 40,8 % para Antioquia y de 40,3 % para Valle del Cauca. Este indicador fue 41,9 % a nivel nacional (DANE, 2019).

La importancia de la escolarización para jóvenes en relación con los procesos de violencias y convivencia radica en que ello pude influir para que los habitantes de estas ciudades-región no recurran a prácticas ilícitas y que haya garantías de oportunidades de estudio y de trabajo, máxime para quienes deciden participar de una construcción de ciudad distante de las violencias donde es fundamental orientar acciones de orden cultural y formativo asociadas al cambio de actitud frente al conflicto y sus propias dinámicas (Carieta y Babeito, 2005; Castro, 2005a, 2007)

Respecto a la escolaridad, históricamente la Secretaria de Educación de Medellín), reportó que para el área metropolitana del Valle de Aburrá la tasa de analfabetismo para personas de 15 años y más en el periodo 2004-2014 ha oscilado entre un mínimo de 2,6 % en 2006 y un máximo de 3,2 % en 2012. Entre 2013 y 2014, específicamente, se redujo levemente pasando de 2,9 % a 2,8 %, estando muy cercana a la cifra de todo el periodo, de 2,9 %. Para el año 2017, Medellín tuvo una tasa de analfabetismo de 2,5 %, según el informe de la Secretaría de Educación de Medellín (2019), evidenciando una reducción respecto del año 2015, la cual fue de 2,75 %.

Así las cosas, la importancia de entender el contexto que se ha ido construyendo en Colombia, y particularmente en Medellín y Cali, referente al conflicto y la violencia, permiten explicar también el desinterés frente a una cultura de paz y convivencia, tal situación tiene un arraigo significativo entre los jóvenes de barriadas populares, que aún tramitan sus conflictos de forma violenta, situación que es alimentada por la falta de oportunidades sociales, que en gran parte esta asociada a los criterios de confianza y desconfianza (Caicedo, 2012), propios de las condiciones de convivencia frente a situaciones de polarización y altas tendencias de estereotipos sociales (Álvarez y Reyes, 2013; Yáñez, Ahumada y Cova, 2006) y de las lógicas sociales construidas alrededor de la marginalización y la pobreza (Valencia, 2017a; Niño et al., 2017).

Ahora, si bien las cifras anteriores denotan varias tendencias claramente problemáticas, la formulación central de esta producción no se centró en replicar un modelo negativo del lugar de los jóvenes como actores de violencia, lo cual tiende más a su perpetuación, y en vez de ello, la opción es entender cómo se hacen partícipes de diversas opciones de construcción de convivencia y paz como modos de resistencia a las violencias, expresados en las prácticas narrativas de su propia realidad en las ciudades de Medellín y Cali, en las cuales, tal como lo plantean Sen (2000) y Nuss-

baum y Sen (1996), muchas de las formas de violencia son una expresión cultural y social que hace parte de un quebrantamiento de las libertades y oportunidades sociales y personales, que en gran parte son restringidas por los modelos económicos y a la vez son creación de estigmas sociales que violentan la libertad en el marco de construcciones sociales de relaciones de conflicto en la población juvenil (González y Tovar, 1995; González y Sánchez, 2006).

El contexto problemático crea también dinámicas a partir de las cuales se expresan resistencias ante las violencias en la población juvenil mediante estrategias posibles de construcción de escenarios de paz que sin duda se pueden orientar a pensar en una lógica de cultura de paz (Fisas, 1998, 2010; Gómez, 2019a, 2019b, 2019c), que considere a los jóvenes teniendo en cuenta tres escenarios: apoyo psicosocial, que genera las bases para un verdadero proceso de reparación y reconciliación; participación ciudadana, que instruya en la importancia de participar activamente en la formulación de las políticas públicas, y el tratamiento creativo de los conflictos, que permita transformarlos en oportunidades de desarrollo. Estas tres dimensiones implican creación de oportunidades económicas, educativas, sociales, sanitarias, recreativas, entre otras, con sus políticas públicas correspondientes para el ejercicio: derechos propios de la ciudadanía, aspectos que han hecho parte históricamente de los programas frente a la población joven y adolescente (Castillo, 2008). Ello necesariamente debe implicar a las poblaciones jóvenes del país, por cuanto son esencialmente ellos quienes estarán al frente de las construcciones y transformaciones sociales, económicas y políticas en las siguientes décadas, aspecto que también se ha extendido a otras poblaciones en el país (Chacón, 2012).

Mostrando un breve paralelo entre violencia, pero también acciones de paz, para el caso de Cali, la Personería Municipal presentó en el año 2013, un informe sobre el crecimiento desbordado de las pandillas juveniles en los barrios más pobres de la ciudad, ubicados en las laderas, comuna 20 y 18, y al oriente, comunas 13, 14, 15 y 21; controlados por las reconocidas bandas criminales llamadas "Urabeños" y "Rastrojos". En tal informe se indicó que más de 2 000 jóvenes de los mencionados sectores integraban 134 pandillas. En el año 2017, la personería, reportó 1 233 homicidios en Cali, de los cuales, el 61,6 % son atribuidos a la delincuencia común y el tráfico de drogas.

Paralelo a estas situaciones de violencia, también se encuentran dispositivos culturales que mediante un abordaje simbólico y de resistencia sin armas propende por resolver los conflictos con formas no violentas, tal como ocurre con el arte urbano, la música, el deporte, la danza, el fútbol, y el cuerpo como territorio y símbolo de paz (Hernández et al., 2007).

No se puede negar que muchas de las condiciones de violencia social, presente en los barrios más empobrecidos de Cali y Medellín, se asocian al aprovechamiento negativo de la pobreza y de la historia misma de la violencia (Niño, 2014) para insertar jóvenes en los circuitos de crimen organizado, que devienen, entre otros procesos, de los carteles de la droga tan poderosos en estas dos ciudades durante las décadas de los años ochenta y noventa, que no desaparecieron sino que cambiaron su forma de penetrar la cotidianidad de los barrios de ambas ciudades y que actualmente han agudizado su accionar por medio de bandas criminales, en las cuales la población juvenil esta siempre en riesgo de vincularse a este tipo de grupos. Este problema ya ha sido investigado y se reporta bajo la nominación de carreras delictivas juveniles en las que los contextos propicios y facilitadores, tanto en el orden material como simbólico terminan generando ciclos de violencia asociadas a ciclos del desarrollo evolutivo de los jóvenes (Hernández et al., 2010; Martínez-Catena y Redondo, 2013).

Ahora, un problema importante en la relación de estos fenómenos de violencia donde hay participación de jóvenes tiene que ver con la acción legal que permita, bien sea contrarrestar o intervenir bajo los parámetros normativos establecidos por el Estado para la protección y garantía de los derechos de los jóvenes vinculados a acciones de violencia (Rojas, 2014; Ruiz y Vásquez, 2017), razón por la cual se ubica a continuación algunos elementos del Sistema de Responsabilidad Penal adecuado a este tipo de población.

1.2. Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA)

Según el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, (SRPA) surge en un contexto en el cual la imputabilidad para menores de edad es un tema de discusión nacional por la participación de esta población en delitos para los cuales solo existen penas para adultos. Tal sistema se describe como un conjunto de "principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos cometidos por adolescentes de catorce (14) a dieciocho (18) años al momento de cometer un hecho punible" (Art. 139, Ley 1098 de 2006).

Históricamente es importante visualizar el comportamiento de la responsabilidad penal en adolescentes. La documentación referida en los datos extraídos del boletín de observatorio de bienestar de la niñez de adolescentes en conflicto con la ley del Sistema de Responsabilidad Penal

para Adolescentes (2012) y el observatorio del delito (2010 - 2013), describen a ese momento la participación de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) como victimarios en los delitos ocurridos en el país entre los años 2010 y 2013. De acuerdo con las estadísticas del observatorio del delito, para el mes de enero del año 2013, discriminado por las circunstancias de aprehensión (flagrancia y orden judicial), el número de los NNA victimarios con conductas delictivas, fueron:

- 90 aprehensiones por orden judicial
- 2 409 aprehensiones en flagrancia, siendo los delitos de mayor incidencia el tráfico, fabricación o porte de estupefacientes con una participación del 40,50 %, seguido del hurto con un 30,45 %.

A partir del boletín de delito de 2010, se relacionan en la siguiente tabla, discriminada por años, los diferentes delitos cometidos por NNA entre los años 2003 y 2010, encontrándose un total de 248 194, donde el 91 % de NNA corresponden al género masculino (ver tabla 1).

Tabla 1. Aprehensiones de niños, niñas y adolescentes

Capturas y participación de aprehensiones de niños, niñas y adolescentes			
Año	**Capturas totales**	**Menores Aprehendidos total**	**Participación**
2003	270 839	25 084	9 %
2004	323 442	30 248	9 %
2005	342 034	43 159	13 %
2006	270 023	43 081	16 %
2007	227 921	32 900	14 %
2008	166 045	29 673	18 %
2009	198 141	21 496	12 %
2010	220 283	22 553	10 %

Fuente: Observatorio del delito, 2010

De otro lado, el consolidado nacional de la Subdirección de Responsabilidad Penal del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, muestra que la tendencia de casos de menores infractores va en incremento desde el año 2007 al 2016 (ver tabla 2). El total de casos entre el 15 de marzo del 2007 al 30 de abril del 2016 fue de 209 479, de los cuales 26 629 fueron en Antioquia. Según el DANE (2015), la tasa poblacional de adolescentes en el país entre

los 14 a 17 años es de 3 487 787, de los cuales el 0,79 % son adolescentes infractores y el 0,07 % han recibido alguna sanción.

Tabla 2. Número de casos presentados de adolescentes infractores

Año	Número de casos
2007	4 018
2008	10 631
2009	18 403
2010	24 405
2011	27 309
2012	29 676
2013	30 843
2014	29 739
2015	25 962
2016	8 495
Total	209 479

Fuente: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2016

El boletín de observatorio de bienestar de la niñez de adolescentes en conflicto con la ley del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes basa sus datos estadísticos sobre los adolescentes que se han vinculado a dicho sistema a causa de incurrir en un delito, reportando para el año 2011, un total 20 851 ingresos, de la población total de jóvenes para este mismo año, la cual fue de 7 093 453. Para el año 2012 el número de ingresos fue de 24 005, reflejado en un incremento del 15,1 %. Situando de mayor a menor las ciudades que reportan el máximo número de ingresos de adolescentes que se vinculan al SRPA, fueron Bogotá, Medellín, Bucaramanga y Pereira.

Al interior del SRPA entre los años 2011 a 2012, se encuentran como delitos con mayor ocurrencia entre este tipo de población: 1) Tráfico, fabricación o porte de estupefacientes, 2) Hurto, el cual comprende hurto calificado y hurto agravado, 3) Lesiones personales y, 4) Delitos de tráfico, porte o tenencia de armas de fuego, partes o municiones. De acuerdo con el consolidado del ICBF, Entre mayo del 2007 al 30 de abril del 2016, los delitos de mayor ocurrencia a nivel nacional fueron: hurto (39 %), tráfico, fabricación o porte de estupefacientes (29 %), lesiones personales (9 %), fabricación, tráfico y porte de armas de fuego o municiones (7 %), delitos contra la libertad, integridad y formación sexuales (5 %), entre otros. En cuanto al género, la mayor incidencia de delitos se encontró en hombres (88 %).

Según el Sistema Único De Información de la Niñez (SUIN) del Sistema Nacional De Bienestar Familiar, se puede evidenciar el número de casos de adolescentes entre 14 y 17 años que han sido procesados judicialmente, privados de la libertad y han reincidido en la comisión de delitos. En términos generales, después de Bogotá, Antioquia y Valle del Cauca son los departamentos con el mayor número de adolescentes infractores de la ley. A continuación, se muestra la relación a nivel nacional y por los departamentos de Antioquia y Valle del Cauca, según datos disponibles.

Tabla 3. Número de casos de adolescentes entre 14 y 17 años infractores de la ley vinculados a procesos judiciales, privados de la libertad y reincidentes.

Adolescentes entre 14 y 17 infractores de la ley penal vinculados a procesos judiciales			
Año	**2014**	**2015**	**2016**
Nacional	29 765	25 260	21 560
Antioquia	4 120	3 735	3 710
Valle del Cauca	2 953	2 345	2 188
Adolescentes entre 14 y 17 años privados de libertad procesados conforme a la ley.			
Año	**2014**	**2015**	**2016**
Nacional	4.920	3.837	3.716
Antioquia	453	319	308
Valle del Cauca	1.260	746	787
Adolescentes entre 14 y 17 años que reinciden en la comisión de delitos e ingresan al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes			
Año	**2013**	**2014**	**2015**
Nacional	6 564	6 745	5 237
Antioquia	619	661	837
Valle del Cauca	555	511	543

Fuente: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2016

Los datos expuestos anteriormente, permiten identificar que el fenómeno de la violencia ha llevado a que las conductas delictivas y la vinculación de adolescentes al SRPA se incrementen en un porcentaje significativo que refleja un nivel de vulneración de los derechos de esta población. Así mismo, las cifras indican que las respuestas que hasta ahora se dan a este fenómeno, no han logrado la transformación que refleje un impacto positivo en la sociedad que día a día se hace más apremiante (Gómez y Narváez, 2018, 2019), y el asunto es que muchos de estos adolescentes proceden de procesos de desmovilización o desvinculación no exitosos, lo cual se relaciona con los

procesos psicosociales propios de la desvinculación de la guerra en tales poblaciones (Acuña y Gómez, 2007).

En cuanto a los anteriores elementos, se plantea su lectura a partir de diferentes focos. El primero se relaciona con la categoría de justicia restaurativa; el segundo, se direcciona hacia la categoría de educación para la paz, lo cual será retomado como campo temático en el capítulo 3 especialmente.

Según lo expuesto por Rodríguez (2013) acerca del análisis de la justicia restaurativa en materia de responsabilidad penal para adolescente en Colombia, expone una caracterización de la situación de los NNA infractores de la ley en Colombia y la situación de la administración del modelo de justicia penal, lo cual lleva a configurar la pregunta: ¿Cómo se están aplicando los criterios de justicia restaurativa para atender casos de responsabilidad penal para adolescentes en el Centro de Servicios Jurídicos Especiales para Adolescentes (CESPA). Esta pregunta se encuentra resuelta en diferentes categorías de análisis, tales como: a) conocimiento y experiencia, b) principios de la justicia restaurativa, c) programas de justicia restaurativa y d) recursos institucionales. Al interior de estas categorías construidas, a partir de entrevistas aplicadas a funcionarios del CESPA, se encuentran argumentos en común que reflejan el desconocimiento y la falta de experiencia sobre la justicia restaurativa, la necesidad de capacitación del personal, la falta de interés del involucramiento de otros entes y el llamado urgente de articular las diferentes disciplinas en pro de alternativas diferentes para los adolescentes con conductas delictivas. Sin embargo, reconocen que la comunidad, la familia y la escuela son escenarios y actores que se deben involucrar en la solución a la problemática y darle otra mirada, tanto a la víctima como al victimario.

A partir de los resultados, se confirma lo planteado por Rodríguez (2013), al encontrar que, en su mayoría, los funcionarios manifiestan no tener conocimientos en términos conceptuales, falta de apoyo del Estado, recursos y herramientas. Se encontró también que los actores poseen conocimiento equivocado; la experiencia de círculos de violencia esta caracterizada por intentos de solución fallida y desesperanza ante la solución del conflicto. Sin embargo, un aspecto interesante que encontró es que las víctimas de violencia intrafamiliar se visualizan en la disposición de reunirse con el agresor en un contexto seguro y estructurado.

Al respecto, existen diversos matices de los cuales se puede leer la expresión de la violencia (Rodríguez et al., 2010) donde se aborda el caso específico de la violencia intrafamiliar, planteado desde un análisis de la justicia

restaurativa para atender casos de violencia intrafamiliar y la creación del Centro de Atención Integral a Víctimas de Violencia Intrafamiliar (Cavif) de la fiscalía General de la Nación, con el fin de proponer unos lineamientos generales para la formulación de un programa de justicia restaurativa, acorde con la ley vigente en Colombia.

Frente a la forma y tendencia de poder abordar los problemas complejos anteriores, ya Salamanca (2009) ha venido planteando la educación para la paz, como alternativa innovadora frente a las dinámicas sociales que se han configurado desde la violencia, llevando a excluir el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos como formas de contrarrestar la violencia. Para tal fin, concierne a la educación "la gran responsabilidad de implementar una pedagogía que brinde un espacio amplio de aprendizaje y convivencia, y que facilite las herramientas necesarias para construir un tejido social que ofrezca como base una cultura de paz" (Salamanca, 2009, p.4). La educación para la paz contempla el pilar fundamental mediante el cual es posible la configuración de una nueva forma, en la que el contexto social no continúe centrando su interés en el victimario y la aplicación de sólo procedimientos judiciales, hacia una tendencia en la que se busquen estrategias que permitan puntos de encuentro con las víctimas y fuerzas vivas a nivel social y cultural, tales como los movimientos religiosos, los organismos de seguridad del Estado, la academia, la familia y la escuela.

Finalmente, de acuerdo con Salamanca (2009), se plantea que la educación para la paz contempla un objetivo fundamental centrado en difundir una cultura de paz direccionado a transmitir valores como la justicia, la democracia, el compromiso, la autonomía y el respeto por el otro y la naturaleza. Precisamente en este frente de una educación para la paz es donde se fundamenta en los jóvenes en contextos de violencias la formación de competencias psicosociales y habilidades para vivir, lo que puede convertirse en una opción posible de generación de dispositivos y herramientas para el trabajo puntual con poblaciones jóvenes, razón por la cual este tema es abordado con detalle en el capítulo III.

Es en este sentido, donde la investigación realizada de forma independiente en las ciudades de Medellín y Cali frente a procesos de violencia y paz bajo diversos procesos metodológicos y que dio origen a este libro, fue una posibilidad de repensar nuestra sociedad y particularmente la lógica circular que opera en los fenómenos de la violencia, donde la persecución, la estigmatización, la señalización y la intención de eliminar al otro, al diferente, al opositor, al enemigo, indica que los fenómenos sociales demandan una

mirada compleja para intentar comprenderlos a la vez que hacer algo para resolverlos.

Es así, como a la par de las ya nombradas competencias psicosociales y desde la lógica de la justicia restaurativa se puede plantear una visión alternativa del sistema penal, el cual se basa en acciones punitivas, enfocándose en el victimario; contrario a ello, dicha justicia nace de la necesidad de dar un papel protagónico y activo a las víctimas que han sido tornada muchas veces invisibles. El tema de justicia restaurativa también será abordado de forma sucinta en el capítulo III.

1.3 Entre las violencias y la convivencia en el mundo juvenil

Lo expuesto hasta aquí constituye un referente, que no solo especifica datos, sino que implica ver cómo ello se asocia a una construcción histórica, cultural y social que se ha convertido en una naturaleza de orden simbólico y de memoria presente. En el contexto colombiano, Medellín y Cali han sido un referente histórico de una imagen de violencia en diversos frentes (Defensoría del Pueblo, 2013), en los que las imágenes y discursos han hecho que perdure una imagen negativa de violencia. Algunas evidencias se encuentran en González et al. (2015) en la explicación de las fronteras invisibles, y en Jaramillo (2011) en cuanto a las huella invisibles de la guerra, asociadas a los procesos de desplazamiento forzado en las comunas, lo cual evidencia una lógica discursiva que permite entender el imaginario que persiste entre quienes fueron víctimas y son influidos para ser perpetuadores de la guerra y el conflicto, o para enfrentarse a el desde estrategias de paz, tal y como lo muestra Jaramillo (2010) en un seguimiento cuidadoso de los estudios sobre conflicto armado y violencia urbana en Medellín entre 1985 y 2009, específicamente.

Respecto a otros procesos investigativos previos, Campuzano y Cruz (2013), desde la postura de las resistencias cotidianas, presentes en las prácticas narrativas intergeneracionales de jóvenes que han vivenciado el destierro a nivel de las comunas 8 y 13 de la ciudad de Medellín y de lo que históricamente se conoció anteriormente en Cali como el distrito de Agua Blanca, han mostrado que el eje central para formular la comprensión de la acción joven frente a la resistencia a la violencia se centra en la oportunidad requerida de tener puntos de encuentro con las lógicas adultas, desde las cuales, frecuentemente, se rompe el valor de la diferencia y diversidad frente a los jóvenes como actores sociales. Muchas de estas tendencias dominantes, de hecho, han concluido en sistemas de control social que han generado más

violencia que la que han pretendido controlar (Gonzáles, 2017; Niño, 2014), tal como lo ha sido los grupos de control y limpieza social (Céspedes, 2011), y por supuesto las operaciones de seguridad policial y militar como sucedió en Medellín con la Operación Orión.

Precisamente, las formas no violentas de enfrentar las violencias (Hernández y Salazar, 1999) son evidencia de la oportunidad de salvaguardar formas de construcción de civilidad y ciudadanía alrededor de actores, procesos y escenarios (Niño et al., 2017), que finalmente, aunque demoradas en el tiempo, se traducen en formas de expresión de culturas de paz en la escuela (Jiménez, 2017; Moncayo et al., 2013), en el enfrentamiento simbólico y resistencia sin armas para resolver conflictos (Nieto, 2009; Nieto, 2010), escenarios de desobediencia civil no violenta con un trasfondo reflexivo y propositivo (Ospina, Muñoz y Castillo, 2011), y naturalmente la resistencia a partir de la música y la corporalidad como referente de identidad y territorio (Garcés, Tamayo y Medina, 2009; Niño et al., 2017) en el que muchas de las prácticas de resistencia se orientan a la reconstitución de la memoria histórica que ha sido despojada en la vivencia del conflicto armado y el desplazamiento de poblaciones (Ruiz y Vásquez, 2017), y que incluso involucran los enfoques diferenciales de género (Valencia e Hincapié, 2017) en la forma de enfrentar los retos que implican las nuevas lógicas intraurbanas relacionadas con la violencia, la reconstrucción social y simbólica (Valencia, 2017b, 2017c).

La música y la reflexión política como resistencia a las tendencias ortodoxas de poder y dominio a partir de la comunicación y el símbolo (Garcés, 2007; Garcés y Holguín, 2008; Garcés, 2011; Tabares, 2013) y la posibilidad de construir ciudad como referente de creación en los límites de la violencia, el territorio y la vivencia objetiva y subjetiva del conflicto (Pérez et al., 2014), son parte de las iniciativas potentes para enfrentar las violencias.

Ello se contrasta con las formas de expresión deportiva como prácticas visibles que permiten un vínculo entre el cuerpo y la danza (Hincapié, 2012), la percepción de la realidad como grafismo, la construcción del tiempo libre asociado o relacionado con la simbología de la libertad de la acción navegando sobre ruedas (Zuluaga y Vélez, 2013), aspectos que tiene especial connotación en la opción de crear arte, cultura y pensamiento juvenil (Barrera et al. 2013) y condiciones de resistencia a partir de las narrativas y la literatura (Álzate, 2012; Arango y Ruiz, 2012; Hornillo, y Sarasola 2003). Al respecto, es importante reconocer que las acciones de enfrentamiento de las violencias por parte de los jóvenes están en gran parte asociadas a las actitudes y comportamientos de éstos en los diferentes contextos y escenarios (López,

2011a, 2011b), en lo que es preciso considerar también las condiciones de salud mental y estilos de vida (Bell et al., 2012; Sánchez-Padilla et al., 2009).

En el ámbito del fútbol y de las llamadas *barras bravas*, se pueden ver muchas prácticas de resistencia a la violencia, aunque también proclives a ella. Los planteamientos de Vélez (2011), muestran desde la perspectiva de fútbol como escenario vivo y generador de diversas experiencias enlazadas a fantasías y pasiones, como pueden desbordarse los fanatismos e incluso pueden llegar a la violencia extrema, pero ello no significa que, como práctica social, no teja relaciones y vivencias emocionales y de construcción de sentidos humanos positivos. En sintonía con ello, Ramírez (2012), especifica cómo la condición cultural generada por el fútbol y otras prácticas culturales es una forma de configurar una sociedad que es capaz de traducir, tras la acción de apoyo o seguimiento a un equipo o a un imaginario, una expresión de región, de país, de sociedad, de cultura, de procesos de resistencia a la violencia (Medina, 2014). Estas resistencias se detallan un poco más en el capítulo VI.

Los anteriores datos, implican naturalmente entender que, si bien hay diversos factores presentes para la explicación de las violencias relacionadas con los jóvenes de Medellín y Cali, las mismos, aunque perviven en la cotidianidad, no representan el deseo de ser en lo juvenil, sino una ruta poco afortunada que algunos jóvenes deciden tomar (Erazo y Gómez, 1997; Fernández, 2012; García, 2013), lo que no esta lejos de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales ya anotadas que, entre otras cosas, orientan muchas de las políticas públicas hacia esta población, lo que se relaciona con la condición de aprovechamiento que la cultura y las prácticas sociales han tenido frente a la vulnerabilidad de los jóvenes para convertir la pobreza en un negocio lucrativo, tal como se evidencia de forma marcada en ciudades como Medellín (Jaramillo, 2010; Restrepo e Insuasty, 2014), Cali; González et al., 2006; y Bogotá (Morsolin, 2012). Alrededor de esto, no cabe duda de que la educación para la paz y la convivencia ha permitido, no solo confrontar problemáticas diversas de la violencia y conflicto en las poblaciones juveniles, sino que, además, ha formulado estrategias cuyos aportes han orientado acciones eficientes a nivel de competencias ciudadanas y convivencia pacífica (Mayor, 2003; Vidal, 1985; Vidanes, 2007), como una evidencia de resistencia juvenil a las violencias.

Ahora, muchas de las prácticas violentas tienen que ver con aspectos actitudinales y características psicológicas de las poblaciones jóvenes (López, 2011a), pero a pesar de este componente psicosocial se puede afirmar que, en esencia, las vivencias del conflicto y la violencia, obedecen a una construcción social, cultural y antropológica (Riaño, 2006), también marcada por el género (Gómez et al., 2020) que transcurre por entre los procesos de memoria y

reproducción históricas (Pérez et al., 2014), y que catalogan los estereotipos e imaginarios de ser jóvenes en los sectores llamados populares, marginales, pobres o empobrecidos (Gutiérrez, 2007).

Desde estos referentes muchas prácticas se reproducen en distintos niveles institucionales, culturales, políticos y económicos frente a las poblaciones jóvenes y en ellas mismas, tal como ocurre con las imágenes proyectadas por medios de comunicación y el cine, respecto a una historia narcotraficante, que aún permanece presente, y además legitima audiencia, bajo la noción de espectáculo y mercado de violencia gráfica y mantenimiento de héroes orientados desde una lógica del antivalor social y ético, que en muchos casos sigue siendo aceptado, e incluso aplaudido y replicado como imagen de poder, tal como ocurre con los capos del narcotráfico en las ciudades de Medellín y Cali.

En sentido de lo anterior, la naturaleza misma de la lógica del proceso de investigación que conllevó a la presente obra, correspondió a una perspectiva cualitativa, anclada en un orden cultural y social de la violencia y de las opciones de construcción de paz en la población joven, que implicó comprender los conceptos y procesos en una relación dialéctica que transcurre por entre la búsqueda de oportunidades, crecimiento subjetivo, que incluso se deben asociar a las políticas públicas (Rodríguez, 2014), y establecer críticas de las lógicas capitalistas y de mercado, que más bien se orienten a búsquedas dignificantes y legítimas como forma de resistir a la violencia (Sosa, 2004).

Ello reconoce de mejor manera en la población juvenil a un actor social que ha sido sujeto de distintas intervenciones e incluso con posturas cercanas a la estigmatización (Céspedes, 2011), pero que tiene aún necesidades de comprensión y vinculación a procesos de construcción ciudadana como agentes con capacidad de iniciativa y de posibilidades éticas, políticas y estéticas (Sen, 2000) orientadas hacia la construcción colectiva de políticas de juventud a nivel nacional (Aguilar-Forero y Muñoz, 2015; Alvarado et al.,2012) e internacional Plesnicar (2009), a la vez de sistemas de cambio estructural y social promotores de la inclusión y la real participación política y ciudadana de los jóvenes (Acevedo y Samacá-Alonso, 2012; Arias-Cardona y Alvarado, 2015; Garcés, 2004) y conducentes a procesos reales de transformación social a partir de las prácticas de resistencia a las violencias (López, 2011b).

Lo anterior, busca expresar cómo los movimientos y actividades proactivas motivan la capacidad de movilización política a nivel juvenil (Bárcena y Hopenhayn, 2014; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2019; Muñoz y Alvarado, 2011; Tabares, 2013), pero no logran ofrecer una clara explicación de fondo y forma de comprensión proactiva frente a los múltiples

interrogantes y situaciones que plantean los jóvenes en los sectores más pobres y que son cooptados, en buena medida, por el crimen organizado por parte de los adultos.

Ahora, el fenómeno de la violencia juvenil no se desliga de aspectos contextuales sobre los cuales se construyen la mayor parte de las representaciones e imaginarios que soportan la estigmatización, el señalamiento e incluso las tendencias de aniquilación, en las que muchos medios de comunicación crean formas de valorar los roles y la razones de los mismos como válidos en sentido positivo y negativo (Gutiérrez, 2007), lo que se relaciona con lo propuesto por Ossa (2003), Ossa y Osorio (2015), respecto a que los datos mostrados sin contexto suelen ser convertidos en dispositivos que generan violencia frente a la naturalidad de quienes interpretan, por el riesgo de generalización que guardan en sus afirmaciones, tal como ocurre en el caso de las cifras de violencia respecto de los jóvenes en Colombia.

Estos aspectos se pueden convertir en formas de legitimación propicias para orientar equivocadamente percepciones sociales en verdades sociales excluyentes (Barreto et al., 2009), que terminan, tal como sugiere Van Dijk (2011) convertidas en nuevas formas de poder mediático, en las que las definiciones subjetivas se expresan como modelos mentales *de* contexto, que controlan las propiedades variables de la producción e interpretación del discurso en los usuarios del lenguaje, y conllevan a adaptar la producción o la interpretación discursiva a la situación comunicativa que más convenga (Londoño, 2009; Vargas et al., , 2014).

Este fenómeno ocurre con alta frecuencia a nivel de los jóvenes, especialmente en los vínculos intergeneracionales, los discursos políticos, pero también son parte de lo que se ha denominado, en este libro, como resistencia a las violencias, entre las que los jóvenes transcurren siendo objeto de atención, protección, cuidado, intervención, entre otras acciones.

Consideraciones finales

El contexto de ubicación y sentido social, cultural, político, económico, y científico del acercamiento a la población joven en Colombia, debería considerar con mayor detalle los puntos de encuentro entre las condiciones educativas, laborales, culturales, de salud física y mental, deportivas, de uso del tiempo libre, los vínculos familiares, de la violencia y su relación con fenómenos de grupos armados y grupos delincuenciales, entre otras, a la luz de las disponibilidades de recursos tangibles e intangibles, y en sintonía de

condiciones de oportunidad y reconocimiento real de los derechos en todos los contextos de la vida juvenil.

Como Estado, es necesario recuperar la sensibilidad ética de lo social y frente al otro (todos los ciudadanos), para así evitar convertir a los jóvenes en un objeto de uso y utilidad del mercado, la imagen de los medios de comunicación, y especialmente la política partidista, quien visibiliza las acciones de los jóvenes con fines convenientes a sus intereses, pero pocas veces para resolver problemas estructurales de oportunidad y desarrollo real.

En este sentido, reflexiones como las aquí expuestas, comprometen la producción del conocimiento con fines de pertinencia y pertenencia social reales, frente a la pregunta: ¿Qué sigue para la población juvenil?

Para enriquecer la reflexión se ofrece a continuación, en el capítulo II, elementos de orden conceptual respecto a la definición de experiencia humana, jóvenes y violencia, en procura de entender luego la razón fundamental del capítulo III, en un apartado especial relacionado con el reto de la justicia restaurativa en el marco de los ciclos vitales de niñez, adolescencia y juventud que implica una mirada multidimensional de la problemática de las violencias hacia una nueva lógica de país y sociedad en Colombia, por cuanto es necesario reconfigurar el imaginario de conflicto que subyace a los que hemos vivido por más de medio siglo, y que nos ha disminuido la sensibilidad frente a lo que sucede al otro, como una oportunidad de construcción de acciones de paz más incluyentes, diversas y con sentido de realidad contextual.

Referencias

Acevedo, A. y Samacá, G. (2012). Juventud y protesta global hoy: por un análisis retrospectivo. *Revista Guillermo de Ockham*, *10*(1), 15-25. https://doi.org/10.21500/22563202.584

Acuña, J. y Gómez J. (2007). *¿Judicialización de niños, niñas y adolescentes desvinculados del conflicto armado? Niños en la guerra: protegiendo y restituyendo sus derechos*: Bogotá: USAID, PGN y OIM. https://repositoryoim.org/bitstream/handle/20.500.11788/523/COL-OIM%200198.pdf?sequence=1

Aguilar-Forero, N. y Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13*(2), 1021-1035. https://doi.org/10.11600/1692715x.13233090913

A. y Redondo, S. (2013). Carreras delictivas juveniles y tratamiento. *Zerbitzuan, 54*, 71-183.

Alvarado, S. V., Botero, P. y Ospina, H. F. (2012). Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia: tendencias y categorías emergentes. En S. V. Alvarado., S Borelli y P. A. Vommaro (Eds.) *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*: Rosario: Clacso – Homosapiens pp. 79-100. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130308124950/Jovenes_politica_cultura.pdf

Álvarez, E. y Reyes, L. (2013). *La escuela sitiada: Violencia urbana y derecho a la educación (Colombia, Chile y México)* Piso Diez Ediciones

Alzate, M. (2012). Acciones colectivas frente a la violencia: disquisiciones a partir de un estudio de caso: Comuna 13 de Medellín (Colombia). *Forum Revista Departamento de Ciencia Política*, *1*(3), 111-130. https://revistas.unal.edu.co/index.php/forum/article/view/32376/32390

Arango, D. y Ruiz-Ríos, L. (2012). Literatura y conflicto: aproximaciones a la violencia urbana en Medellín desde la narrativa sicaresca. *Pensamiento y Poder, 1*(9), 117-140. http://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/PYP/article/view/70

Arias-Cardona, A. y Alvarado, S. (2015). Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *13*(2), 581-594. https://doi.org/10.11600/1692715x.1322241014

Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Bárcena, A. y Hopenhayn, M. (2014). La juventud iberoamericana de cara al futuro. En: OIJ y CEPAL. *Invertir para transformar. La juventud como protagonista del desarrollo* (pp.237-255). https://www.cepal.org/es/publicaciones/39314-invertir-transformar-la-juventud-como-protagonista-desarrollo

Barragán, M. F. (2006). Educación para el presente sin violencia: masculinidades, violencia sexista e interculturalidad. *Investigación en la escuela*, *59*, 5-18. 10.12795/IE.2006.i59.01

Barrera, D., Cañaveral, H., y Cartagena, M. (2013). *Experiencias de formación narradas por jóvenes que han participado en proyectos artísticos de la zona noroccidental de Medellín, en el campo de la educación para el trabajo y el desarrollo humano* (Tesis Doctoral). Medellín: Pontificia Universidad Bolivariana. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/1114/TESIS.pdf?sequence=1

Barreto, I., Borja, H., Serrano, Y. y López, W. (2009). La legitimación como proceso en la violencia política, medios de comunicación y construcción de culturas de paz. *Universitas Psychologica*, *8*(3), 737-748. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/619

Bell, V., Méndez, F., Martínez, C., Palma, P. P. y Bosch, M. (2012). Characteristics of the Colombian armed conflict and the mental health of civilians living in active conflict zones. *Journal Conflict and Health*, *6*(10), 1-8. https://doi.org/10.1186/1752-1505-6-10

Berger, L. P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama.

Caicedo, R. (2012). Los rastros del conflicto colombiano y las políticas para niñas, niños y jóvenes desvinculados de grupos armados. *Trabajo Social,* 14, 117-126. https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/37265/39355

Caireta, M. y Barbeito, C. (2005). *Cuadernos de educación para la paz*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona Programa de Educación para la paz.

Campuzano, N. y Cruz, C. (2013). *Resistencias cotidianas desde las prácticas narrativas intergeneracionales de jóvenes que han vivenciado el destierro en la comuna 8 y 13 de la ciudad de Medellín*. Sabaneta: Universidad de Manizales. https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1306

Carreras delictivas juveniles y tratamiento Mayor, Z. F. (2003). Educación para la paz. Educación XXI: *Revista de la Facultad de Educación, 6*, 17-2. 10.5944/educxx1.6.0.350

Castillo C. B. (2008). *Guía para el restablecimiento integral de derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes desvinculados de grupos armados organizados al margen de la ley*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Organización Internacional para las Migraciones (OIM). https://repositoryoim.org/bitstream/handle/20.500.11788/540/COL-OIM%200292.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castro, M. C. (2005a). La salida de la guerra: una apuesta subjetiva. En *Desmovilización, un camino hacia la paz*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá

Castro, M, C. (2007). *El asunto de la guerra cuando se trata de los más jóvenes. En Cátedra Manuel Ancízar. Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas*. Bogotá: Observatorio sobre Infancia, Centro de Estudios Sociales (CES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Céspedes, E. (2011). *Análisis de los aportes a la construcción paz del proceso desarrollado por jóvenes y la corporación vínculos en el barrio el codito, frente a las prácticas de la violencia denominada como limpieza social en el año 2009*. Medellín: Bivipas. http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/629/7/EdnaCespedesFinal.pdf

Chacón, Á. (2012). *Evaluación del objetivo social de la política nacional de reintegración social y económica para personas y grupos armados ilegales en el período 2009–2010, estudio de caso Bogotá*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Facultad de Ciencia Política y Gobierno. https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/8795

Departamento Nacional de Estadística - DANE (2015). *Anexo de pobreza, 2014. Con base en las proyecciones poblacionales del DANE tomando como base el Censo Nacional* de 2005. Bogotá.

Departamento Nacional de Estadística - DANE (2017). *Anexo de pobreza, 2016*. Bogotá.

Departamento Nacional de Estadística - DANE (2019). Pobreza multidimensional por departamentos 2018. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2018/presentacion_pobreza_multidimensional_18_departamento.pdf

Defensoría del Pueblo (2013). (defensoría delegada para la prevención de riesgos de violaciones de DDHH y DIH), Sistema de Alertas Tempranas (SAT) *Informe de Riesgo*. N° 008, 13. Colombia. http://revistakavilando.weebly.com/uploads/1/3/6/3/13632409/ir_n_008-13_antioquia-medelln.pdf

Erazo, S. y Gómez, E. (1997) *Socialización, conflicto y violencia juvenil en dos sectores populares de Cali: Distrito de Aguablanca y Siloé*. Cali: Universidad del Valle.

Fernández, M. (2012). Comprensiones vivenciales de la violencia en niños y jóvenes de la comuna 8 de la ciudad de Medellín, 2011-2012. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública. 30*(1), 71-73. https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/26631

Fisas, V. (1998). Una cultura de paz. En V. Fisas. *Cultura de paz y gestión de conflictos* (pp. 1-25). Barcelona: Icaria Editorial.

Fisas, V. (2010). El proceso de paz en Colombia. En V. Fisas. *Quaderns de construcció de pau* (pp. 5-14). Barcelona, España: Escola de Cultura de Pau. https://escolapau.uab.cat/publicaciones/quaderns-de-construccio-de-pau/

Freud, S. (1981a) *El porqué de la guerra. Ensayo CLXVII*. Tomo III. Obras completas. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.

Freud, S. (1981b) *Consideraciones sobre la guerra y la muerte*. Ensayo XCIV. Tomo II. Obras completas. Madrid Editorial Biblioteca Nueva. http://espaciodevenir.com/documentos/freud-de-guerra-y-muerte.pdf

Freud, S. (1930) *El malestar en la Cultura. 0bras completas.* Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Galtung, J. (1995) *Investigaciones teóricas sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid, Technos Editorial.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika. Bakeaz.

Galtung, J. (2003a) *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Transcend – Quimera.

Galtung, J. (2003b) *Paz por medios pacíficos. Paz, conflicto, desarrollo y civilización.* Bilbao: Gernika.

Garcés, M. A. (2004). Nos-Otros los jóvenes. Pistas para su reconocimiento. *Revista Escribanía*, (13), 30-42. http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/3013/3779

Garcés, Á. (2007). Territorialidad e identidad Hip Hop raperos en Medellín. *Anagramas: Rumbos y sentidos de la comunicación. 5*(10), 125-138. https://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/article/view/777

Garcés, Á. y Holguin, M. J. (2008). Músicas de Resistencia. Hip Hop en Medellín. *La Trama de la Comunicación*, *13*, 119-130. https://www.redalyc.org/pdf/3239/323927063008.pdf

Garcés, Á., Tamayo, P. A. y Medina, J. (2009). Como Un Tatuaje... Identidad y Territorios en la Cultura Hip Hop de Medellín. *Educación Física y Deporte*, *25*(2), 11-25. https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3088/2852

Garcés, M. Á. (2011). Juventud y comunicación. Reflexiones sobre prácticas comunicativas de resistencia en la cultura hip hop de Medellín. *Signo y Pensamiento*, *30*(58), 108-128. http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v30n58/v30n58a07.pdf

García, F. (2013). Violencia juvenil y escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, *3*(7), 40-46. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17053/14770

Gómez, A y Narváez, M. (2018). Prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. Retos y reflexiones para la investigación social. *Diversitas, perspectivas en psicología*, *14*(2), 263- 278. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/4949/4629

Gómez, A y Narváez, M. (2019). Mecanismos de desconexión moral y su relación con la empatía y la prosocialidad en adolescentes que han tenido experiencias delictivas. *Revista de Psicología*, 37(2), 603-641. https://doi.org/10.18800/psico.201902.010

Gómez, A.S. (2019a). Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *10*(1), 188-218. https://doi.org/10.21501/22161201.3065

Gómez, A. S. (2019b). Potenciales prosociales en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales en Colombia. *Quaderns de Psicologia*, *21*(2), https://doi.org/10.4995/reinad.2020.12771

Gómez, A. S. (2019c). Conductas prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia para la regulación emocional en adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Revista Criminalidad*, *61*(3), 221-246. https://www.policia.gov.co/file/223753/download?token=JEAfxABX

Gómez, A. S. y Durán, N. (2020). Motivaciones prosociales, empatía y diferencias de género en adolescentes víctimas del conflicto armado e infractores de la ley. *Revista sobre la infancia y la adolescencia, 18*, 69-90. https://doi.org/10.4995/reinad.2020.12771

González, Q. D., López, R. J. y Rivera, C. N. (2015). Fronteras invisibles en "Belén, Medellín, Colombia". División imaginaria, marcas reales: lógicas de poder, territorio y resistencia. *Prospectiva*, Revista de Trabajo Social e Intervención Social, (20), 193-211. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5876988

González, J. D. y Sánchez, A. (2006). *Ciudad, conflicto y generaciones: una aproximación a la génesis de la juventud en Cali.* Cali: Fundación Ciudad Abierta.

González, M. E. y Tovar, J. (1995). *Los jóvenes entre el laberinto de la vida y la encrucijada de la violencia*. Cali: Universidad del Valle.

González, F. (2017). Ciudadanías en tiempos violentos; la declinación de las reglas sociales y la emergencia de nuevos procesos cognitivos. En M. J. Niño., L. P. Valencia. y R. G. Ruiz. (Coords.) *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 19-46). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Green, A. (1986). *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.

Green, A., Ikonen, J. y Laplanche. J. (2001). *La pulsión de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gutiérrez, I. y Acosta, A. (2013). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *11*(1), 261-272. https://doi.org/10.11600/1692715x.11117170812

Gutiérrez, C. L. (2007). La prensa como creadora de estereotipos sobre los reinsertados y el proceso de paz en Colombia. *Palabra Clave*, *10*(2), 11-25. https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1281/1421

Hernández, D. E. y Salazar P. M. (1999). *Con la esperanza intacta: experiencias comunitarias de resistencia civil no violenta*. Madrid: Oxfam.

Hernández, R. B., Mahecha M. C., Rojas G. M. y Sánchez V. Y. (2010). *Análisis de los procesos formativos en los programas educativos y de apoyo psicosocial, dirigidos a jóvenes desvinculados y desmovilizados de los grupos alzados en armas, en su proceso de reintegración a la vida civil en la ciudad de Bogotá* (tesis). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Hincapié, A. (2012). La escuela, un lugar para la apropiación de las prácticas corporales urbanas de danza en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, Colombia. *Estudios pedagógicos*, *38*, 267-291. https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400015.

Hornillo, E. y Sarasola, J. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socioeducativo. El caso de las historias de vida. *Portularia*, 3, 373-382. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/158/b15148543.pdf?sequence=1

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (ICBF) (2012). *Observatorio del bienestar de la niñez. Adolescentes en conflicto con la ley Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes*. Bogotá: la institución. https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/observatorio-del-bienestar-de-la-ninez/adolescentes-en-conflicto-con-la-ley

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF. (2020). *Lineamiento técnico modelo de atención para adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley – SRPA*. Bogotá: Gobierno de Colombia

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016). *Consolidado nacional subdirección de responsabilidad penal*. https://www.icbf.gov.co/misionales/proteccion/responsabilidad-penal-adolescente

Instituto Colombiano de Bienestar familiar. (2019). Sistema Único De Información de la Niñez *Revista (SUIN) del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.1* https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-21.pdf

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2015). *Informe a corte de febrero*. Bogotá.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2017). *Informe forensis*. Bogotá

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2019). *Informe forensis. Datos para la vida 2018*. Bogotá. http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/386932/Forensis+2018.pdf/be4816a4-3da3-1ff0-2779-e7b5e3962d60

Jaramillo, A. (2010). *Acerca de los estudios sobre conflicto armado y violencia urbana en Medellín (1985-2009).* Medellín: Corporación región. https://www.region.org.co/index.php/opinamos/item/57-acerca-de-los-estudios-sobre-conflicto-armado-y-violencia-urbana-en-medellin

Jaramillo, A. (2011). *La huella invisible de la guerra. Desplazamiento forzado en la comuna 13. Colombia*. Medellín: Centro de Memoria Histórica. https://centrodememoriahistorica.gov.co/la-huella-invisible-de-la-guerra-desplazamiento-forzado-en-la-comuna-13/

Jiménez, D. A. (2017). Violencia, escuela y educación en derechos humanos: contexto latinoamericano para la producción de ciudadanía. En M.J. Niño., L. P. Valencia. y R. G. Ruiz. (Coords.) *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 145-160). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Londoño, Z.Ó. (2009). El poder del discurso y el discurso del poder. Entrevista a Teun A. van Dijk. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (20), 195-210.

López, G. M. (2011a). Actitudes y comportamientos de los y las jóvenes que viven en situación de conflicto armado urbano en la comuna 13 de Medellín. *Revista Poiésis*, *11*(22), 1-7. https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/223/210

López, G. M. (2011b). Prácticas y fenómenos emergentes en la juventud como vías de transformación social en Colombia. *Última Década*, *19*(35), 33-59. https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v19n35/art03.pdf ,

Medina, P. G. (2014). *Las barras, entre gambetas y zancadillas. Cotar y cantar el futbol*. Medellín: Sílaba editores.

Ministerio de Justicia. (2015). *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, Hacia la Protección Integral y la Justicia Restaurativa*. Bogotá: Comunicación Gráfica S.A.S

Moncayo, D. J., Angel, P. H., Paruma, A. F. y Botero, G. P. (2013). Escuela guerra y resistencia Diarios desde dos instituciones educativas en el Departamento del Cauca. *Plumilla Educativa*, 13, 186-210. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.379.2013

La lucha en contra de la violencia urbana, por la participación ciudadana de los adolescentes y jóvenes utilizados por las mafias en Bogotá y Medellín (Colombia, octubre). Proceedings of the 4th. Congresso Internacional de Pedagogia Social IV Congresso Internacional de Pedagogia Social.

Moore, H. (1994). The problem of explaining violence in the Social Sciences. In P Gow y P. Harvey (Eds.) *Sex and violence. Issues in representation and experience* (pp. 281-292). London and New York: Routledge.

Moore, H. (2000). Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. *Cadernos Pagú* (14), 13-44. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635341

Muñoz, S. M. y Alvarado, S. V. (2011). Autonomía en movimiento: reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1*(9), 115 - 128. http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/347/210

Nieto, J. R. (2009). Non armed civil resistance in Medellín. Voice and escape for the urban communities. *Análisis Político*, *22*(67), 37-59. http://www.scielo.org.co/pdf/anpol/v22n67/v22n67a03.pdf

Nieto, J. R. (2010). Resistir obedeciendo: para una etnografía de la resistencia civil no armada en Medellín. *Revista internacional de Pensamiento Político*, *5*, 151-182. https://www.upo.es/revistas/index.php/ripp/article/view/1810/1478

Niño V. N. (2014). *De la vida militar a la vida civil de jóvenes excombatientes en Colombia, subjetividades en tránsito: una aproximación desde la infancia, la juventud y el género* (tesis). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Maestría en Ciencias Sociales.

Niño, M. J., Londoño, V. P. y Ruiz, R. G. (Coords.) (2017). *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina*. Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Nolasco, S. (2001) *De Tarzan a Homero Simpson: Banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais*. Rio de Janeiro: Rocco.

Nussbaum, M. y Sen, A. (comp.) (1996). *La calidad de Vida*. México: Fondo de cultura económica

Ossa, C. (2003). Entrevista a Rossana Reguillo: La violencia del dato. *Revista anales*, *14*, 1-6.

Ossa, C. y Osorio, V. L. (2015). *Estéticas de resistencia en medio de los paisajes de la guerra* (tesis maestría). Manizales: Universidad de Manizales – Cinde.

Ospina, H. F., Muñoz, S. y Castillo, J. R. (2011). *Red Juvenil de Medellín: Prácticas de desobediencia y resistencia al patriarcado y al militarismo. Experiencias Alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Manizales: Universidad de Manizales – CINDE. https://core.ac.uk/download/pdf/35215549.pdf

Pérez, A., Aristizábal, C., Ríos, D. y Osorno Y. (2014). Construcción de ciudad: entre los filos de la memoria y la violencia. Caso Manrique, Medellín. *Estudios Políticos*, (44), 141-161. https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/19538/16466

Plesnicar, L. N. (2009). El objeto juventud en la I Conferencia Iberoamericana de Juventud, Argentina. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7*(2): 1209-1227. https://www.redalyc.org/pdf/773/77314999002.pdf

Personería Santiago de Cali. (2018). *Pandillas y crimen organizado serán el eje de la cruzada contra el homicidio en 2018*. Cali. https://www.elpais.com.co/judicial/pandillas-y-crimen-organizado-seran-el-eje-de-la-cruzada-contra-el-homicidio-en-2018.html

Ramírez, L. N. (2012). Nuevos territorios y sensibilidades culturales: aproximación a investigaciones sobre identidad juvenil y violencia en América Latina. *Perspectivas Internacionales, 8(2). 57-64*. https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/perspectivasinternacionales/article/view/923/1479

República de Colombia, (2006) Ley 1098 de 2006. *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá: Congreso de Colombia. http://www.politicacriminal.gov.co/Portals/0/Documentos%20SRPA/1098%20Ley%20de%20infancia.pdf

Restrepo, J. R. y Insuasty, A. (2014). Medellín, un modelo que incluye la pobreza como negocio. *Revista Kavilando, 6*(2),72-79. http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/79

Riaño, P. (2006). *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín: una antropología del recuerdo y el olvido*. Medellín. Universidad de Antioquia e ICANH.

Rodríguez, L., Padilla V. A., Rodríguez, S. y Díaz, F. (2010). Análisis de la justicia restaurativa para atender casos de violencia intrafamiliar en el Centro de Atención Integral a Víctimas de Violencia Intrafamiliar (CAVIF) de la Fiscalía General de la Nación. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 6*(2) 355-373. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0002.10

Rodríguez, H. H. (2013). *Nuevas espirales de violencia como consecuencia de fallidos procesos de desmovilización de grupos armados ilegales en Colombia* (tesis). Bogotá: Universidad Nueva Granada, Especialización Alta Gerencia Defensa Nacional. https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/9203/RodriguezHurtadoHenry2012.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Rodríguez, E. (2014). *Jóvenes, movimientos juveniles y políticas públicas de juventud: algunos conceptos básicos para el análisis, con perspectiva latinoamericana*. Documento para el Seminario Virtual de Clacso sobre "Jóvenes, Movimientos Juveniles y Políticas Públicas de Juventud en América Latina". Mar del Plata, Argentina.

Rojas C. W. (2014). *Programas de intervención social en Bogotá a niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales en el conflicto armado colombiano. El*

caso de Justapaz y Enséñame a Pescar (tesis doctoral). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Salamanca G. A. (2009). Educación para la paz. *Praxis: revista de la facultad de ciencias de la educación, 5*(1), 1-16. https://doi.org/10.21676/23897856.89

Ruiz, R. G. y Vásquez, A. J. (2017). Perder el territorio, despojar la memoria: una aproximación analítica a los estudios sobre desplazamiento forzado en Antioquia (2000-2012). En L. P. Valencia. (Coord.). *Desplazamiento forzado. Estado de la cuestión y perspectivas* (pp. 137-164). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Sánchez-Padilla, E., Casas, G., Grais, R. F., Hustache, S. y Moro, M. R. (2009). The Colombian Conflict: A Description of a Mental Health Program in the Department of Tolima. *Journal Conflict and Health, 3*(13), 1 - 6. https://doi.org/10.1186/1752-1505-3-13

Sen, A. (2.000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta. https://www.palermo.edu/Archivos_content/2015/derecho/pobreza_multidimensional/bibliografia/Sesion1_doc1.pdf

Secretaría de Educación de Medellín. (2019). Diagnóstico del sector educativo 2018. Medellín, Alcaldía de Medellín. https://medellin.edu.co/secretaria/planes-programas-y-proyectos/poaivc-2019/documentos-diagnostico-sector-educativo/1050-diagnostico-sector-educativo-semedellin/file

Sosa, E. R. (2004). Dignidad, legitimidad, resistencia. *Sociedade e estado, 19*(1), 205-213. https://doi.org/10.1590/S0102-69922004000100009

Tabares, O. C. (2013). Los jóvenes y sus discursos reconfiguradores de la política. Acciones políticas con las que resisten la cultura política tradicional. *Estudios Políticos,* (42), 138-156. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16429070007

Van Dijk, T. A. (Ed.). (2011). *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. London: Sage.

Valencia, L. P. (2017a). Marginalización urbana: entre la violencia y la paz. Análisis de sus equilibrios dinámicos: El caso Medellín. En M.J Niño., L. P Valencia. y R. G Ruiz. (Coords.) *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 67-92). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Valencia, L. P. (Coord.) (2017b). *Desplazamiento forzado*. Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Valencia, L. P. (2017c). La iniciativa de soluciones de transición desde el modelo de integración local en áreas urbanas: respuesta a los desafíos del desplazamiento forzado intraurbano: el caso de la casa de derechos de la vereda Granizal, municipio de Bello, Colombia. En L. P. Valencia. (Coord.) (2017). *Desplazamiento forzado. Estado de la cuestión y perspectivas* (pp. 99-136). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Valencia, L. P. e Hincapié, R.S. (2017). El enfoque diferencial en las investigaciones en desplazamiento en el departamento de Antioquia, Colombia: análisis altamente

focalizado y con grandes vacíos frente a los grupos vulnerables. En L. P. Valencia. (Coord.) (2017). *Desplazamiento forzado. Estado de la cuestión y perspectivas* (pp. 165-196). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Vargas, O. R., Giraldo, Y. N., Ospina, N. C. y Palacio, F. S. (2014). Apuestas por la paz: Iniciativas con niños, niñas y jóvenes de Medellín. *Anales de la Universidad Metropolitana*, *14*(1), 31-49.

Vélez, B. (2011). *Futbol desde las tribunas. Pasiones y fantasías.* Medellín: Sílaba editores

Vidal, L. (1985). Tres puntos de vista sobre la educación para la no-violencia y la paz. *Revista de pedagogía*, (259) 519-522.

Vidanes, J. (2007). La educación para la paz y la no violencia. *Revista Iberoamericana de Educación, 42*(2), 45–54. https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias146.htm

Welzer-Lang, D. (2008). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudios Feministas, 9*(2), 460-482. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008

Yáñez, R., Ahumada, L. y Cova, F. (2006). Confianza y Desconfianza: Dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social. *Universitas Psychologica*, *5*(1), 9-20. https://www.redalyc.org/pdf/647/64750102.pdf

Zuluaga, L. L, y Vélez, M. M. (2013). *Prácticas de resistencia de jóvenes skaters de la ciudad de Medellín* (Tesis Doctoral). Medellín: Pontificia Universidad Bolivariana.

Capítulo II

Concepto de experiencia humana, jóvenes y violencia

César Núñez[*]
Liliana Gallo Consuegra[**]
Elizabeth Gómez Etayo[***]
Nora Margarita Vargas Zuluaga[****]
Josué Carantón Sánchez[*****]
Anyerson Stiths Gómez Tabares[******]

Resumen

Con el ánimo de ubicar algunos referentes conceptuales que ayudan a orientar el libro como una construcción que, naturalmente tiene múltiples matices, dado la diferencia de las posturas de los investigadores en los diferentes contextos de los estudios que representan el contexto de la obra, el presente capítulo ubica una reflexión que contempla en la primera parte la forma como se relaciona la interacción simbólica y la construcción de estructuras de sentido en la experiencia humana, lo cual busca explicar cómo la realidad en que vivimos es construida a partir de las representaciones simbólicas de lo real. Posteriormente, se alude al concepto de juventud y jóvenes en el sentido de ubicar que la intencionalidad para el caso de este libro enfatiza más en los jóvenes que en su abstracción representada en la categoría juventud, por cuanto dicha categoría enmarca el lugar epistemológico de la condición

[*] Docente e investigador, facultad de Ciencias Sociales y Humanas, del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

[**] Docente e investigadora del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: lgallo@udem.edu.co

[***] Docente e investigadora del Grupo Conflictos y Organizaciones. Directora del Instituto de estudios para la sostenibilidad de la Universidad Autónoma de Occidente. Correo electrónico: egomez@uao.edu.co

[****] Docente e investigadora, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: nmvargas@udem.edu.co

[*****] Doctorando en Educación Universidad de Salamanca, España; docente catedrático Facultad de Medicina Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ilvar.caranton@gmail.com

[******] Docente e investigador del Programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: anyerspn.gomezta@amigo.edu.co

juvenil, entre tanto que la categoría de jóvenes va más orientada a la acción de los mismos como parte de los procesos de violencia, pero también de la construcción de acciones de paz y convivencia. Finalmente, se hace un breve acercamiento al concepto de violencia, partiendo de la premisa que esta en esencia implica una categoría construida socialmente a partir de estructuras simbólicas de lenguaje y sentido de actuación contextual por los actores sociales.

2.1 La experiencia humana y la representación de estructuras simbólicas

La experiencia que permite construir el mundo en que se vive necesariamente está en sintonía con el significado y sentido del lenguaje que la soporta; la misma surge en el encuentro intersubjetivo y vinculante con el otro, dotando así de significado las acciones humanas y las construcciones sociales y simbólicas. En tal sentido lo que se piensa, tanto como lo que se sabe y siente, existe en la representación de realidad porque significa y tiene sentido para los individuos; esto es, porque existe a partir del lenguaje. La experiencia humana en el marco de la interacción es entonces un sistema complejo que debe dimensionarse a partir de las permanentes costrucciones de significados y de dotación de sentido que acompañan la construcción colectiva de la cotidianidad, lo que constituye, según Ritzer (1993), la prioridad de lo social.

La vida cotidiana como espacio de interacción, es una multirepresentación en la que el sujeto existe en relación bidirectiva del significado con otros. Para Berger y Luckmann (1986) la realidad construida a partir de la vida cotidiana es algo que se comparte necesariamente con otros en sentido vinculante, por cuanto sugiere que en la situación cara a cara el otro aparece como un presente vivido y compartido. El eje de mediación de esta relación es el lenguaje como nodo central a partir del cual se logra significar y comprender la realidad. La significación lingüística sustenta en primera instancia las objetivaciones (acuerdos compartidos colectivamente) comunes en la convivencia dentro de la vida cotidiana.

La experiencia humana como realidad objetiva parte de la construción permanente de significados que precisamente se objetivan vehiculizados desde el lenguaje en campos de experiencia, esencialmente conversacionales, y que abarcan, tanto la convencionalidad formal como la cotidianidad no convencional. De este modo y tomando como base el interaccionismo simbólico según Ritzer (1993), en la experiencia humana se da una influencia directa de los significados y los símbolos sobre cualquier acción; aquí los sujetos como actores y autores de lo social se vinculan mutuamente en la dinámica misma

de las actuaciones sociales que se objetivan en el hecho de convertirse en "los demás de los demás" (p. 87).

La realidad constituye, en tal sentido, todo aquello que existe en la medida en que es significado y dotado de sentido por los sujetos a partir de conversación y diálogos que crean, mantienen y orientan la realidad y la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 1986). La vida cotidiana y las configuraciones simbólicas de los sujetos en ella se puede considerar como un aparato conversacional que mantiene, modifica y reconstruye continuamente la realidad subjetiva, procurando construir objetivaciones sociales con y para otros.

El contexto histórico y social del otro esta constituido por procesos de significado que se viven en el presente cotidiano y connotan sentido a partir de las estructuras simbólicas subyacentes al mundo público y privado, donde se da la negociación y acuerdo de significados de los sujetos en ellos. El significado es una representación que se da en lo intersubjetivo y que permite ubicar a los hablantes en la comprensión y expresión objetiva de su realidad por medio del lenguaje, lo que permite la opción de la lectura y reconocimiento del otro, en lo evidente y no evidente.

Una expresión comunicativa que es esencialmente subjetiva, al orientar su significado ocacional y real, se orienta respecto a la persona que habla y a su vivencia (Schutz, 1993), es decir, desde el contexto y vivencia desde el cual construye su significado y explica su sentido experiencial. De acuerdo con esto, existe una diferencia entre el contexto de significado objetivo y subjetivo. Para Schutz (1993), el primero, se podría entender como el contexto de significado que existe en la mente del intérprete, mientras que el segundo trasciende la versión del mundo objetivo hacia el sentido del contexto dentro de la mente del productor. Ello se reafirma en lo siguiente:

> […]un contexto subjetivo de significado esta presente entonces si lo dado en un contexto objetivo de significado fue creado, por su parte, por un tú. Sin embargo nada implica esto, acerca de la clase particular de contexto de significado sobre la cual el tú ordena sus vivencias o acerca de la calidad de esas vivencias mismas. (Schutz, 1993, p.134)

En lo objetivo se constituyen formas de ordenamiento en que el intérprete realiza una serie de acciones conducentes a la coherencia interpretativa a partir de la totalidad de su contexto de vivencia y con el lenguaje como aparato dinamizador, y no solo como nominador.

El lenguaje es capaz de trascender el marco de la realidad mas allá de la nominación, y en tal sentido, se puede afirmar que es la significación subjetiva la que permite acercarse a contextos de construcción de sentido, este permite

construir edificios de representación símbolica que representan la realidad cotidiana, es capaz de producir, reproducir y recuperar sistemas de ordenamiento símbólicos concretos y abstractos, lo que permite ubicar un mundo de sentidos de lenguaje que posibilitan el acercamiento a los significados que las personas construyen, reconstruyen y deconstruyen en la vida cotidiana.

Tal como lo plantea Núñez (2002), la realidad vista desde el significado objetivo, obedece a una lógica de la representación, mientras que la realidad desde un significado subjetivo es mas a una lógica y posibilidad de interpretación, en tanto se establece conexión con lo personal en lo histórico y lo sociocultural, y es, a la vez, lógica y posibilidad de argumentación, razón por la cual el discurso dotado de sentido suele situar de mejor manera a las personas en un contexto que es esencialmente simbólico con un mayor margen de responsabilidad con la construcción social y cultural que le rodea, y, por tanto, con mayor cercanía a su decisión e intencionalidad frente a la realidad individual y colectiva.

Ahora, el problema de la referencialidad de la realidad, tal como sugiere Núñez (2002), es que la lógica de representación de realidad esta acompañada del significado bajo un criterio de adecuación real en un sentido estricto silogístico y formal, y proposicional a partir de la palabra, visualizando así una pura nominación de significado referencial real; entre tanto, una lógica argumentativa e interpretativa, implica una lógica distinta de aproximación a la realidad por cuanto se orienta a la constitución de sentido abierto e interpretable, lo que claramente sugiere una cercanía al concepto de significación subjetiva propuesto por Schutz (1993). Dicha significación ubica la tendencia de una connotación de sentido tras el significado. Así, el significado en sí mismo refiere una lógica referencial de la realidad en sentido estricto, mientras que retomar la realidad desde el sentido es tener la opción de una lógica discursiva y comunicativa que permite visualizar mundos posibles, la creación, la interpelación, la argumentación, todo lo cual debe ser connatural a la forma de entender procesos y fenómenos sociales como lo son la violencia y la contrucción de paz con poblaciones jóvenes.

Para precisar la lógica de la representación del significado frente a la lógica del sentido, Tzuetan (1991), basado en estructuras de sintaxis y semántica, referidas al lenguaje como estructura de discurso, sugiere que una palabra puede tener varios significados al mismo tiempo desde el principio de homonimia, o bien puede tomarse metalinguísticamente, tal cual los sentidos se encuentran en un diccionario como diferentes clases de palabras, y que primitivamente solo signan la palabra. El sentido va más allá de esta concepción, por cuanto ya no es la significación tipo diccionario, sino que adquiere sentido según el

contexto en el que la frase se encuentre, es decir, en el texo en contexto, "la significación no es sino la base, el punto de partida desde el cual se fabrica el sentido de la frase..., el sentido deriva de la significación por analogía, por conexión o por metonimia" (Tzuetan, 1991, p.110).

En términos discursivos y argumentativos y de la interpretación, es mas importante el sentido que la significación, puesto que permite ir más alla de la reserva exclusiva a la palabra referencial de la realidad, un problema léxico; lo que según Núñez (2002) en el orden del sentido, adquiere un valor de profundidad que logra relacionar la vivencia y el contexto social personal. La significación es mas una búsqueda de evidencia real representada tal cual la realidad aparece. Tzuetan (1991) plantea un aspecto de relevancia en esta diferenciación, y es no tratarse de un asunto léxico y sentido discursivo, sino entre el sentido de una lengua y el sentido vivido, para lo cual especifica que la significación es un problema de lingüística y el sentido es psicológico.

La significación comunicativa de la realidad obedece a una construcción a estricto juicio del intérprete, intentando que se asemeje literalmente a ella; entre tanto para el orden del sentido es capaz de reelaborar el orden referencial del orden dado como real, al sentido abierto y posible, y aquí el lenguaje se convierte en un activador que dimensiona la realidad como símbolo y signo lingüístico que representa un texto con contexto, que ha de leerse a la luz de sus sentidos, pero no olvidando sus referentes primarios o datos de evidencia (signficados). También es importante comprender que los significados están presentes en la cotidianidad como experiencias directas o representaciones puntuales.

La realidad en sí misma no aparece como comprensible, usualmente requiere develarse a la par de construir y deconstruir sus sentidos, los mismos que dentro de la movilidad social y la vida de las personas como sujetos singulares, obedecen a una lógica donde el lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos aquellos que pertenezcan a una misma comunidad lingüística (Berger y Luckmann, 1986).

Ahora, para Schutz (1993), el problema del significado subjetivo individual y social, se acompaña de la construcción significativa del mundo social que percibe, y así , entre tanto, refiere que en todos los procesos que ocurren en el sujeto que produjo lo que objetivamente es significativo, esta involucrado su contexto motivacional, el mismo no es otra cosa que el objetivo de una acción pasada, lo que permite la posibilidad de acercarse al significado subjetivo con una pretensión de construír su sentido.

Es por esto que dentro de una realidad muldimensional, la multirepresentatividad de las vivencias de los seres humamos, evidencia y pone en juego la riqueza de sentidos construidos y construibles en los diálogos y conversaciones desde el lenguaje como posibilitador de estructuras símbólicas y de sentido que representa la multiplicidad de la condición humana, por la naturaleza multiforme y poco homogénea (Núñez, 2002).

Precisamente la posiblidad de la experiencia humana bajo una estructura multiforme profundamente anclada al lenguaje, según el interaccionismo simbólico, permite explicar cómo las vivencias de los individuos son socialmente construidas desde las mediaciones por medio de símbolos. Al respecto Ritzer (1993) plantea los principios básicos del interaccionismo simbólico relacionados con procesos de organización de la experiencia y sus sentidos a través del pensamiento e interacción, aprendizaje de significados y símbolos, acción e interacción, elección y *self*. Dichos principios son: los símbolos permiten a las personas relacionarse con el mundo material y social, aumentan la capacidad de las personas para percibir su entorno, aumentan la capacidad de pensamiento, ensanchan la posibilidad para resolver los diversos problemas, su uso permite a los actores trascender el tiempo, el espacio e incluso sus propias personas, permiten imaginar la realidad metafísica y, finalmente, dan la posibilidad a las personas de evitar ser esclavas del entorno.

Ello se contrasta con lo planteado por Musitu et al. (1996), quienes plantean con sus supuestos la forma cómo el interaccionismo simbólico orienta la comprensión de la complejidad de la interacción humana y formula que, en general, los seres humanos vivimos en un ambiente simbólico donde la sociedad precede a los individuos, lo cual implica que entre la sociedad y el ser humano existe una interacción fundamental de tipo bidirectivo; aunque la sociedad preexiste al sujeto, la misma coexiste con y para este como un gran conglomerado (*semeión*) de significados y sentidos cotidianos y formales.

La realidad vista como un gran signo lingüístico (*semeión*), acompañada de lo simbolico permite establecer un orden de texto global, esencialmente constituido por un proceso de producción de sentidos dado en la vivencia humana como parte de la interacción simbólica (márgenes de comunicación proactiva). Bajo esta lógica, Verón (1996), plantea que en las teórias del discurso social hay dos aspectos claves: uno, toda producción de sentido es necesariamente social y no es posible hablar de ella sino se reconoce las condiciones sociales en las cuales se producen los sentidos, y, dos, todo proceso social en una de sus dimensiones constitutivas, es un proceso de construcción de sentido, cualquiera que fuere el nivel de análisis, tanto microsociológico como macrosociológico. Afirma finalmente el mismo autor, que es en la

semiosis donde se construye la realidad de lo social, lo que para Berger y Luckmann (1986) significa la construcción social de la relidad, para Schutz (1993) es la construcción significativa del mundo social y para Núñez (2002) la constitución del sentido en el márgen intencional de la acción discursiva, argumentativa y crítica de la realidad en vías de su comprensión.

Es precisamente esta última alusión la que orienta la propuesta de la inserción de este apartado anterior en el presente capítulo como un referente que permita al lector ubicar una forma de entender lo que para efectos de las reflexiones construídas respecto a la relación de jóvenes, violencia y paz implica una comprensión crítica del mundo del siginificado múltiple al que alude tal relación en cuanto a los puntos de encuentro entre actores jóvenes, escenarios sociales, institucionales y grupales y procesos de construcción de paz como la múltiple expresión de fenómenos complejos y multidimensionales.

2.2. Juventud y jóvenes

A finales de los años ochenta y en el transcurso de los noventa en Colombia y en América Latina, la juventud emerge como una categoría de análisis social que exige nuevas miradas e interpretaciones de la sociedad contemporánea. La juventud, esa franja ambigua, confusa, porosa y difícil de aprehender entre el mundo infantil y el mundo adulto, se va convirtiendo poco a poco en un problema social con el cual las sociedades y el Estado deben lidiar. Se desarrollan pues, programas de intervención social, investigaciones académicas y políticas públicas para ocuparse de los jóvenes para tratar de contener ese mundo desbocado que desafía con sus prácticas y posiciones al mundo adulto.

Se destacan los estudios en juventud y jóvenes por parte del Doctorado en Ciencias Sociales, *"Niñez y Juventud"* de la Universidad de Manizales, y trabajos reconocidos por autores como Germán Muñoz, Sonia Muñoz, Rodrigo Parra Sandoval, Rosana Reguillo y Carlos Mario Perea, entre otros, que en compilaciones como "*Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*" (1998) proponen interpretaciones pioneras en este nuevo campo de estudio, complejizando así las interpretaciones sobre el devenir social.

Las miradas alrededor de estos conceptos se revisan en términos generales desde diferentes dimensiones, tales como las biopsicológicas y psicosociales. Desde lo biopsicosocial, normalmente remite a un rango de edad, visto desde consideraciones homogéneas y generalizables a esta etapa. Los aspectos biopsicosociales han sido objeto de estudio de la psicología evolutiva (Papalia y Olds, 2014), área que soporta el establecimiento de pautas de comportamiento con base en el desarrollo de rasgos físicos, incorporando, también, aspectos

de tipo cognitivo, emocional y de personalidad (Aguirre, 1996; Bordignon, 2012; Gómez y Narváez, 2019; Gómez y Durán, 2020).

Para el caso del contenido de este capítulo se abordarán de forma sucinta algunas concepciones y diferencias que denotan lo que es juventud y ser joven, lo cual es retomado de forma similar por diferentes posturas, sobre todo en el marco de la investigación social, y, aunque un concepto se relaciona con otro, no son lo mismo.

Al retomar la definición que da la Real Academia Española (RAE), el concepto juventud se entiende como un término que deriva del vocablo latino *iuventus*, el cual identifica una etapa que se da entre la infancia y la adultez. Por otro lado, la definición que ha establecido la Organización de las Naciones Unidas (ONU), no se aleja de esta, pues la ha determinado como un rango de edad específico que inicia a los 15 y va hasta los 25 años.

Con respecto al concepto de joven, la definición que nos da la RAE se relaciona, no solamente con una etapa o rango de edad, sino también con una persona que cumple ciertas características y entre estas, que tiene poca edad, y también puede verse como un adjetivo que denota cualidad. Al respecto, Margulis (2008) plantea que:

> [...] en alguna literatura sociológica reciente, se trata de superar la consideración de "juventud" como mera categorización por edad. En consecuencia, se incorpora en los análisis la diferenciación social y, hasta cierto punto en la cultura. Entonces se dice que la juventud depende de una moratoria, un espacio de posibilidades abierto a ciertos sectores sociales y limitado a determinados períodos históricos (p. 1).

Para Margulis (2008), el concepto de juventud es una palabra cargada de evocaciones y significados conducentes a laberintos de sentido, en los que es necesario considerar la heterogeneidad social y las diversas modalidades, y en tal sentido, la juventud es una abstracción. En esta abstracción se trata de formalizar las prácticas y diferencias de lo juvenil (Núñez, 2002; Núñez y Zambrano, 2002), por medio de categorías teóricas que la logren definir, pero, bajo tal condición, no se trata, según Margulis, de una mera condición de edad, pues de hecho cada época y cada sector social propone formas de ser joven, y existen muchos modos de experimentar la juventud, lo cual se debe a las variadas oportunidades de presentar y representar la persona en las múltiples formas que emergen en la multisemiosis del mundo y contexto social.

Por ejemplo, en nuestra cultura, cuando se habla de juventud, inmediatamente hay remisión a un rango de edad, que normalmente se le ubica entre los 15 y los 24 años. La etapa juvenil es considerada como el periodo que

va desde la adolescencia hasta la independencia de la familia, la formación de un nuevo hogar, la autonomía económica, entre otros aspectos que dan cuenta de esta etapa. Entre tanto, cuando se habla de juventud, se puede hacer también referencia a lo generacional, lo que implica pensar en cierta condición uniforme, como si los jóvenes fueran generacionalmente iguales por su edad de nacimiento. Tal cosa se evidencia en el uso los conceptos que orientan a momentos históricos, circunstancias sociales o políticas a partir de las cuales el Estado ha ubicado programas y tendencias de estrategias específicas para abordar la salud, el empleo, la participación política, e incluso políticas y programas, tal como ocurre con los procesos de atención legal a adolescentes y jóvenes.

Como lo plantea Feixa (2003), cuando establece una serie de etapas que dan formalidad a momentos episódicos vividos por grupos de jóvenes impactados por las condiciones sociopolíticas de cada momento, es clara la exposición de épocas que marcan el papel de éstos, reconociendo un momento, unas condiciones sociopolíticas, y en algunos casos, siendo exaltados en otros cuestionados o ignorados, y en otros usados para nominar una esperanza futura que olvida que esta es potencialmente posible si se respetara su presente con oportunidades sociales y culturales reales. Significados de ser joven y de la juventud que nominan en muchos casos comodines de tipo político para referir oportunidades inconclusas de desarrollo en sus múltiples dimensiones: personales, políticas, sociales, de formación, empleo, salud integral, ocio, cultura, medio ambiente sano, entre otras.

Bajo esta misma perspectiva de significados, sin descuidar los contextos, Balardini (2000) expresa la dificultad que hay al referirse al concepto de juventud, de aquí el ubicar que "jóvenes siempre hubo, pero juventud no" (p. 11), toda vez que la idea de juventud ha estado ligada a los roles históricos de los diferentes grupos sociales y etarios. Reafirmando lo anterior, ya Balardini (1999), había expresado que "la juventud (no los jóvenes) es un producto histórico resultado de relaciones sociales, relaciones de poder, relaciones de producción que generan este nuevo actor social… ¿Pero es que acaso antes no había jóvenes?" (p. 12). De acuerdo con el autor, la juventud, es un producto de la sociedad burguesa y capitalista, donde sí, efectivamente, se podría decir jóvenes que siempre hubo mientras que juventud no. Así, la juventud como fenómeno social para occidente es un producto histórico proveniente de las revoluciones burguesas y del nacimiento y desarrollo del capitalismo.

Es claro que el concepto de juventud como se conoce actualmente es una "invención" de la posguerra, en donde en un nuevo orden internacional los vencedores accedían a inéditos estándares de vida imponiendo estilos y

valores. Es así como niños y jóvenes, son reconocidos por la sociedad como sujetos de derecho y los jóvenes especialmente como sujetos de consumo. En el periodo de la posguerra, las sociedades del Primer Mundo alcanzaban una insospechada esperanza de vida, lo que tuvo repercusiones directas en la llamada vida socialmente productiva. El envejecimiento tardío, operado por las conquistas científicas y tecnológicas, reorganizó los procesos de inserción de los segmentos más jóvenes de la sociedad (Reguillo, 2007).

La mayoría de las investigaciones que se hacen sobre el tema de jóvenes, inmediatamente hacen descripciones sobre esta población, pero siempre teniendo en cuenta su rango de edad, comportamiento, situación social, roles y género. Este aspecto ha hecho necesario ver el tema desde un punto de vista más avanzado, como lo ha sido el de las nuevas sociabilidades en identidades juveniles ya propuesto por Reguillo (2000).

En la perspectiva de Maffesoli (1997, 2001), se habla de sociabilidades y socialidades juveniles. Las primeras son entendidas como "funciones sociales instituidas" que se expresan en lugares de encuentro e intercambio como espacios deportivos, bares, la calle, la esquina, los parques, los gimnasios, las discotecas, pero también en los distintos ejércitos y grupos armados donde tienen acceso los jóvenes. En estos espacios es donde se producen y reproducen ciertos modelos de ser joven. Las socialidades se ubican como las manifestaciones de transformación de ese orden social instituido, es decir, rechazo de lo tradicional, de lo impuesto y del deber-ser que trae rupturas, transiciones e inquietudes. Podría decirse al respecto, que la socialidad es la posibilidad de reconstruir paradigmas de ser hombres y mujeres que fragmentan o resignifican los estereotipos tradicionales (Maffesoli, 1997, 2001).

Diversas son las formas de socialización juvenil teniendo en cuenta la incorporación de normas sociales, la participación en rituales de paso, la configuración de relaciones de pares y la entrada al mundo adulto e institucional. Teniendo en cuenta que estos procesos cambian según diversos entornos, sean étnicos, culturales, educativos, geográficos y de clase social (Moreno y Gonzáles, 2011) y de género (Welzer-Lang, 2008; Gómez, 2014).

Según Welzer-Lang (2008), el proceso de constitución de la identidad masculina es más difícil para los hombres que para las mujeres el proceso de formación de identidad femenina, precisamente, por las demandas sociales que se les imponen a los niños desde la infancia. Los niños tienen que demostrar muy temprano que no son niñas y que no tienen comportamientos de niñas. Los niños tienen que alcanzar la hombría, entendida en primera instancia, sólo como virilidad. Se trata de una demanda hecha a través de juegos en la

infancia que se refuerzan en la adolescencia, la juventud y la vida adulta a través de diferentes espacios de interacción y roles. En los juegos de contacto son comunes los insultos feminizantes que actúan como desafíos para exigir un buen rendimiento (Welzer-Lang, 2008). De esta manera, se explica en la constitución de condiciones culturales ciertas tendencias de rituales de paso en lo que se reflejan los transcursos de la niñez a la adolescencia, la juventud y adultez, que además siempre connotan un lugar de género que las define, en términos de las expectativas sociales precedentes. El hecho es que en los campos disciplinares tales problemas tienen abordajes unidisciplinares que no necesariamente integran, articulan o comprenden globalmente el problema. Bajo otra perspectiva relacionada, Dávila (2004) plantea que:

> […] disciplinariamente se le ha atribuido y endosado la responsabilidad analítica de la adolescencia a la psicología, en la perspectiva de un análisis y delimitación, partiendo del sujeto particular, y sus procesos y transformaciones como sujeto; dejando a otras disciplinas de las ciencias sociales —y también de las humanidades— la categoría de juventud, en especial a la sociología, antropología cultural y social, historia, educación, estudios culturales, comunicación, entre otros. (p.87).

A partir de sujetos particulares, el interés se centra en las relaciones sociales posibles de establecerse en éstos y las formaciones sociales, en el trazar vínculos o rupturas entre ellos, que pueden estar asociados a roles de hombres y mujeres en ciclos vitales y particulares.

A pesar de ello, los estudios que se han realizado en la mayoría de los países de América Latina, acogiendo las situaciones coyunturales, no dejan que se pueda generalizar el concepto de juventud como algo definido por la edad o por lo generacional (Balardini, 2000). Al respecto, Ghiardo (2004, p. 25) retoma la postura de Bourdieu, para quien compartir una edad cronológica es fundamental, pero no es lo que determina la producción de un *habitus* más o menos común a un conjunto de sujetos. Este proceso depende más de otros factores que están en función de la posición que se ocupa en el espacio y el tiempo social (Alvarado, Botero y Ospina, 2012) En este sentido, hablar de una generación significa hablar de los modos en que se "producen" los sujetos, que no son ni pueden ser los mismos para toda la sociedad.

Al hacer una revisión etimológica podemos ver que el devenir del concepto de juventud ha sido cambiante, la palabra según el diccionario etimológico proviene del verbo latino *adolescere: Crecer, desarrollarse, derivado del participio presente que es activo;* por lo tanto, es el que esta creciendo. Pero este no era el mismo significado para los romanos, ellos se referían a un joven o mozo que tenía 25 años o más que pasaba a ser llamado *Iuvenis* y

podía tener hasta 40 años, de aquí se estima que del latín adulescentia se debe traducir por juventud.

Retomando los textos de derecho romano, en el caso de los censores romanos, dividían las edades de los hombres de otra manera. Cuando se habla del sujeto de derecho se establecían diferencias entre los púberes e impúberes; en el caso de los púberes, se estableció la categoría de los *pubertati proximi*, a ellos se les podía establecer sanciones por delitos, y se les daba libertad para obrar, pero también había leyes que sancionaban a aquellos que engañaran a los menores de 25 años, por lo tanto, este menor debía ser asistido; de esta manera se crea una nueva categoría que eran los menores de 25 años.

Bien se puede establecer como la influencia histórica, social y cultural son determinantes de los significados para los conceptos de juventud, adolescente y joven, donde dichos términos han constituido social y culturalmente un periodo de vida marcado por la liminalidad (lugar de tránsito de una etapa otra) (Gonzáles, 2017). La juventud y la vejez no están dadas, sino que, tal como sugirió Bourdieu (2000), se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos.

En retrospectiva desde Ariès, historiador francés (1914 -1984) dedicado a la historia demográfica y al estudio de las mentalidades sociales, la negación que se le hacía a estos grupos y no solo en la etapa de la juventud, sino también desde la infancia, fueron aspectos importantes para la época y de difícil manejo por la falta de manuscritos. Él llegó a interesarse directamente en el tema y planteó que en el arte se daban algunas incongruencias cuando se hablaba de los niños o jóvenes; esto se refleja en especial en cuadros donde los artistas dibujaban figuras con rostros de adultos y cuerpos de tallas pequeñas (Ariès, 1987).

Por otro lado, vemos que Souto (1987) plantea que, en la Edad Media, para obtener un título universitario, se requería pasar por un bachillerato al cual podía ingresar solo a los 14 años y para estudiar en cualquier facultad, tener 21 años. Bajo esta mirada al joven se le solicitaba una madurez para poder ingresar a estos niveles que lo ponían en contacto con el mundo de la ciudadanía y al cual se le comenzaba a exigir un comportamiento que involucraba un mayor reconocimiento y responsabilidad social.

La juventud, igualmente, es un concepto desde el cual se expresa una cierta nostalgia del pasado. Comenio (siglo XVII-1998, p. 18), quien se interesó en la transmisión de conocimientos a niños y jóvenes, expresa en su gran obra Didáctica Magna lo siguiente con respecto a la vivencia de su juventud:

> Aunque, ¿qué necesidad tenemos de buscar testigos? Lo somos todos los que hemos salido de las escuelas y academias con un ligero barniz literario. Entre muchos miles yo mismo soy uno, mísero hombrecillo, cuya riente primavera de la vida, los florecientes años de la juventud pasados en las vaciedades escolásticas fueron desdichadamente perdidos. ¡Ah, cuántas veces, después que me ha sido dado comprender mejor, me ha llenado el pecho de suspiros, los ojos de lágrimas y el corazón de pena el recuerdo de la edad perdida! ¡Ah, cuántas veces el sentimiento me obligó a exclamar ¡oh, sí Júpiter me devolviera los años pasados! (Comenio, 1998, p. 18)

Ahora, estudios como el de Taguenca (2009), muestran claramente que existen una serie de obstáculos que no permiten darle tanta importancia a los límites del rango de edad para determinar esta etapa, ya que situaciones como el origen, el nivel cultural, el género, las condiciones sexuales, económicas y sociales han influido en estas transformaciones de la concepción referida a lo joven y/o la juventud.

Retomando la mirada social que se le ha dado a la juventud, se encuentra que esta no es un don que se pierde con el tiempo sino una condición social con cualidades específicas que se manifiestan de diferente manera según las características históricas, sociales y culturales de cada individuo (Brito, 1998, p. 3). La imagen de la juventud ha ido variando con el tiempo y ha pasado de ser considerada la esperanza del futuro, por privilegiar su proceso de formación a fuerza de consumo y por su gran disponibilidad de tiempo libre producto del desempleo. Del mismo modo, pasa a ser considerada como objeto del producto de la crisis y de la emergencia de sectores juveniles marginados, al asociar su comportamiento con la delincuencia, tal como ocurre en muchos estigmas aun presentes en Medellín y Cali, por asuntos históricos y sociales relacionados con la violencia, el narcotráfico e incluso la mercantilización de la imagen, la corporalidad y el sexo.

Otra postura retomada de Brito (1998), define cómo la juventud no tiene la misma dirección en el campo que en la ciudad, en las clases altas y en los sectores marginados, en las sociedades modernas que, en las tradicionales, incluso en ambos géneros. Estos aspectos de cierta manera arrojan datos determinantes, pero encasillantes, pues la búsqueda de clasificaciones ha impedido conocer exactamente la virtud de estas diferencias que pueden pluralizar el concepto.

Bajo tal condición, Margulis (2001) precisa la oportunidad de no hacer referencia a *la juventud,* sino a *las juventudes,* a las que define como condiciones históricamente construidas y determinadas por diferentes variables

sociales y biológicas que las atraviesan. El concepto de juventud constituye una abstracción que va más allá de la palabra y de la acción a una referencia de un proceso sin tiempo definido, lo que es retomado en alguna medida por Margulis y Urresti (2008). Los estudios presentados por Souto (2007), presentan también la mirada de la juventud como algo tardío desde autores clásicos como Rousseau, donde inicia la definición moderna de adolescencia y juventud con su libro el "*Emilio*" (1762). Aquí no se determina ninguna diferencia entre ambos conceptos, pero si con claridad, resalta la relevancia al espíritu libre de los jóvenes.

Souto, también retoma al Psicólogo Stanley Hall quien desde su texto: Adolescencia (1904) partía de las características físicas y psicológicas, que asociaba la adolescencia comprendida como un grupo etario, entre los 14 y 24 años aproximadamente. Esta etapa del ciclo de vida la relacionaba el autor como un periodo de tensión y desorden emocional, de confusión interna e incertidumbre.

En la actualidad existen algunos reconocimientos de los jóvenes que se hacen a través de seudo-conceptos, a veces caricaturescos, como por ejemplo los de generación X, generación Y, generación Z o denominados por otros como generación milenio y postmilenio. Dependiendo de la época, estos jóvenes en términos general se han descrito, si se lee detenidamente, como una juventud que sufre de la falta de equidad e igualdad, y más fuerte aún, sufre de desconfianza por parte de la sociedad, una sociedad que no les reconoce la inteligencia para resolver problemas, aspecto que parece ser más digno de los mayores.

Bajo tales apreciaciones, bien vale la pena referir brevemente a continuación algunos elementos conceptuales que asocian a los jóvenes con lo juvenil y la juvenilización. El mundo de lo juvenil se representa de múltiples maneras con diversos emblemas que ponen en evidencia la sociedad con diversos grados de variación según tipos y formas, constituye un orden frágil y siempre amenazado en la versatilidad de lo juvenil (Núñez, 2002). La sociedad para los jóvenes constituye el producto de las interacciones del orden y desorden, del determinismo y lo aleatorio, tal y como lo ha mostrado Parra (1995).

Romper por parte de los jóvenes con los ordenes imperantes es cada vez mas frecuente y legitimado en las industrias culturales. Los rangos etarios y la autoridad, las creencias religiosas, los tipos perfectos de familia, las costumbres sanas y saludables constituyen para la visión juvenil una tradición bastante normativa y obligatoria que no permite acercarse a la vivencia de la intensidad y la experimentación como formas de lograr la plenitud de la vida. (Nuñez, 2004). Al respecto, Martín-Barbero (2000), plantea que:

> Lo juvenil, hoy dia, es sinónimo simultáneo de lo positivo y lo negativo. De un lado, los medios masivos que todo lo pueden han integrado los procesos contestatarios al circuito y convertido la moda en objeto de consumo. Hoy se vende la libertad y la irreverencia en marcas y estilos [...] el culto al cuerpo y el permanecer joven se ha convertido en un ideal contemporáneo [...] Lo contradictorio es una cultura que se engolosina con lo juvenil y es, al mismo tiempo, incapaz de comprender las búsquedas mas intensas de hombres y mujeres. (p. 14)

Lo anterior se visualiza en la incapacidad de las condiciones sociales, políticas e incluso intelectuales para comprender las razones y busquedas del mundo juvenil contemporáneo en todas las expresiones posibles, tales como lo es la misma educación y la presencia de fenómenos violentos. Al respecto, Barrios (2013) sugiere que la causa más popular del problema de la violencia juvenil son los medios de comunicación, al sugerir que pocos imaginan que la violencia mediática juega un papel importante al asumir roles y realizar actos agresivos (Bok, 2011). Hay muchos factores que están en juego, aunque no todos están presentes. En cualquier caso influyen en cuanto a la salud mental, el acceso a las drogas, la ansiedad social, la negligencia de los padres o el abuso, el acceso a las armas, entre otras (Moreto et al., 2014; Gómez, 2019a).

La violencia mediática, glamurizada, contribuye poderosamente a difuminar la línea entre la fantasía y la realidad. La inmadurez, la ira, el feroz disfrute de violencia en los medios, los video juegos, y el acceso a las armas mortales es una mezcla de combustible explosiva en manos inexpertas. Aunque la idea de Bok es que no hay una sola causa, sino que existen otras, y son muchos los factores que influyen en la violencia juvenil, se hace hincapié en la cuestión de la violencia presentada o representada en los medios (Martín-Barbero, 2004).

Tras lo expuesto previamente, en el ámbito de lo juvenil, se esconde, posiblemente, una búsqueda de identidad que, en realidad constituye un momento pasajero y fugaz. Martín-Barbero (2000) plantea que el jóven no existe, no tiene identidad definida porque es solo un lugar de paso a expensas de la venta de una nueva moda. Tambien afirma, que el único que sabe percibir los esbozos de la identidad juvenil y que esta sabiendo rentabilizarla, es el mercado y la publicidad, que incluso tiene relación directa entre estilos juveniles y salud como campos polisémicos en los cuales el consumo es mediador permanente, ya sea en el ámbito de la consideración de aspectos emotivos, conocimientos o prácticas de salud (Restrepo y Espinel, 1996), que están integrados dentro de lo que se conoce como sistema de actitudes y que es básicamente a lo que apunta el mundo de la venta y compra de imágenes, como un campo que propicia el consumo, regenerando hábitos,

estilos de vida, formas de comunicación, y nuevas apropiaciones simbólicas de la salud y la enfermedad, de la violencia en los jóvenes como reflejo de universos de sentido que se jerarquizan por patrones de mercado y consumo.

Como se ha anunciado previamente, los medios de comunicación y las redes sociales, son quizá la modalidad que más influencia tiene sobre los jóvenes, ya que éstos se sienten atraídos por la persuasión que tienen sus mensajes, que apelan a los sentimientos del joven, enalteciendo su condición a través de imágenes de jóvenes belleza, simpatía, alegría y vitalidad. Los lenguajes y respectivas mediaciones de significados que se establecen desde los medios de comunicación obligan a una forma novedosa y atractiva de crear imágenes de la realidad, que por el hecho de ser novedosas tiene una profunda implicación para la movilización de los jóvenes hacia intereses comunes en el grupo de pares. Los medios crean ilusiones de que al consumir determinados productos se va a formar parte de un núcleo encantador y selecto que muestran como atrayente y accesible. Para Margulis y Urresti (1998), las imágenes se constituyen en ícono de identificación para los jóvenes en el constante tránsito de modificación de sus imaginarios respecto a su consumo, el placer de hacerlo y las prácticas de reconocimiento social, hoy parte de la cotidianidad en las redes sociales.

Los jóvenes establecen modificaciones constantes a los significados sociales y las involucran dentro de su interacción en los contextos, que para ellos les son naturales porque hacen parte de su cotidianidad (Núñez, 2002). González (1997) plantea que los significados surgen en el contexto de las diferentes acciones sociales e incorporan aquellos percibidos por los demás, e igualmente dice que "los significados son manipulados y modificados a través del proceso de interpretación utilizado por la persona al relacionarse con las cosas que encuentra en el mundo que le rodea" (p. 49).

En los mundos mediáticos, los jóvenes son los protagonistas de un nuevo escenario de orden global en el que las culturas y subculturas del mundo aparecen y desaparecen rápidamente, dejando huellas en un imaginario cultural y social que se consume de forma constante (Núñez, 2002). La socialización de los jóvenes se reorganiza desde uno de sus frentes como lo son los medios de comunicación, pues constituyen un nuevo escenario en el que su imaginario cultural y social se reacomoda de acuerdo con los cambios de la época y los convierte en protagonistas de procesos de socialización globales (Perez y Mejía, 1997). En el mismo sentido, Margulis y Urresti (1998), plantean la juvenilización como una forma extensiva de consumo de los signos juveniles, en los cuales los consumos atraviesan los órdenes de la globalización y la individuación, como un complejo entramado que se articula

a los signos que atraviesan el contexto cultural de la actualidad en el arte, el deporte y las prácticas artísticas.

En relación con la tendencia globalizante que establecen los medios de comunicación, la música como medio de socialización por excelencia en los jóvenes se ha transformado en algo más que música, es energía pura, que induce a que se legitimen en nuestro medio subculturas juveniles como el *Hip Hop* con sus representaciones como el *rap*, el *rock*, el metal *black* entre otros, y lo que sucede igualmente con el reguetón (Muñoz y Alvarado, 2011). La música es parte de la identidad juvenil, reflejada en su vestimenta y en su lenguaje, sus estilos de intercambio llenos de simbologías, a los que se integran diversos mensajes de protesta social y política, pero también de prácticas postergadoras y un tanto desresponsabilizadas (Núñez et al., 2002).

De acuerdo con Reguillo (2000), la música para la vivencia juvenil representa más que una tonada de fondo, se trata de un tejido complejo que vincula sus percepciones políticas, amorosas, sexuales y sociales, ella connota en gran medida su lugar social como sujeto productor, actor y autor de la cultura juvenil. Ello es consonante con Perea (2000) para quien la música como lenguaje y escucha, "entrelaza al individuo como una totalidad mientras le habla de la vida. El ser se siente allí expresado, revelado en lo más íntimo de su interioridad; la música simboliza lo más propio y particular de los pueblos" (p. 98).

La música como mediador permanente dentro de las vivencias de los jóvenes, establece toda una representación de nuevos alfabetos de identidad en los que se dimensiona la diferencia de su pensamiento y de sus formas de ver la vida representados en sus estilos de vida. Los jóvenes a través de la manifestación artística musical incorporan formas de focalizar la necesidad de expresar la intensidad de lo juvenil, la energía movilizadora y transformadora que busca establecer nuevos ordenes en la cultura (Núñez, 2002).

Para Cubides et al., (1998), la música constituye una simbología de poder y protesta, es casi una forma de guerra con lenguajes al orden imperante de la normalidad y el funcionamiento cultural, que pretende ser roto desde las lecturas juveniles, lo que lleva a que la representación de nuevas sensiblidades en la cultura se trascienda al orden de conflicto desde la lectura adulta, donde se constituye una mediación entre la lógica tradicional de cuidado y buenos pasos relacionados con hábitos saludables, lógica que pretende resquebrajar lo juvenil al subvertir todo orden con límites difusos (Núñez, 2004), y que no necesariamente constituyen prácticas de bienestar y salud reconocidas como válidas, especialmente en su cuidado y visualización simbólica de lo que es y no es saludable (Arboleda, 2001; Roisin, 1999).

En el encuentro entre los márgenes adultos y juveniles y la radicalización de la diferencia, en la relación entre el conflicto y la aparición de la diferencia, la controversia del lenguaje se da en la medida en que la sociedad va transformando la diferencia en conflicto. El conflicto entre lo juvenil y lo adulto, se trata de un límite difuso que el adulto ubica frente a la restricción del placer desbordado del jóven, quien no reconoce claramente la postura adulta como un modelo a imitar sino de quien huir. Al respecto, Perea (2000) sugiere que la familia es raíz, dato profundo que va mas adentro y por ende seguridad ontológica, pero la calle es dislocación y autonomía, fuga y libertad; ello por supuesto singulariza la divergencia entre adultos y jóvenes, asunto reflejado en la salud, las prácticas violentas, la vivencia del riesgo; en si en la naturalización de las prácticas juveniles abiertas y dispuestas; los jóvenes son nativos del presente.

El distanciamiento con lo adulto gira en torno a una sensibilidad esencialemente distinta. En ello tiene lugar la modalidad de lo joven expreso en la juventud como signo, donde lo juvenil tiene lugar de expresión abierta y sin limitante de temporalidad en un permanente proceso de reciclaje, anclaje y fetichización del cuerpo a la fortaleza y la belleza sin importar costo, en una relación permanente al culto de consumo de lo moderno y novedoso como el llamado a la experimentación permanente y a la alta intensidad, donde bienestar y salud tienen un límite difuso que se rompe con la consideración de vivir el presente (Núñez, 2002).

Para Margulis y Urresti (1998) la temporalidad de lo juvenil como auge de vitalidad plena, establece un signo juvenil, que se confunde frecuentemente con la juventud, que como concepto construido socialmente refiere a cierta clase de otros, aquellos que viven cerca nuestro y con los que interactuamos cotidianamente, pero de los que nos separan barreras cognitivas y abismos culturales vinculados con los modos de percibir y apreciar el mundo que nos rodea.

Una última consideración respecto a juventud, se refiere a que en general las razones teóricas son construidas por adultos, y lo que se percibe en el marco social es que existen condiciones de jóvenes-juveniles y adultos juvenilizados como actores y autores de cultura, que se enmarcan en la mutación cultural permanente del mundo actual del consumo, no solo de marcas, sino de tendencias, donde la juventud simboliza salud, belleza y reconocimiento, y el consumo adquiere conotaciones tan variables como los productos del mercado, los cuales también se enmarcan en los grandes problemas sociales.

Las voces de los jóvenes y con sus vivencias en ellas representadas (Núñez, 2004), tal como ocurre con los procesos de violencias y resistencia a las mismas, son un marco referencial que aun sigue siendo vigente y un reto para las

humanidades y las ciencias sociales en procura de lograr referir a qué tipo de jóvenes y juventud o juventudes se están refiriendo, sobre todo considerando la emergencia de versiones abiertas de nuevas ciudadanías asociadas a las transiciones Latinoamericanas (Niño et al., 2017) que naturalmente vinculan el concepto de jóvenes y juventud.

2.3. Concepto de violencia

Para Arendt (1969), la violencia se caracteriza por su carácter instrumental que multiplica un "vigor o una potencia natural", y ella aparece cuando el poder se extingue o esta amenazado. Sin embargo, Arendt también enfatiza que, en la vida social, el poder y la violencia no son compartimientos herméticos, pues suelen aparecer entrelazados.

En su perspectiva, quien tiene poder no necesita de violencia, sólo la usa quien lo ha perdido, dado que "el poder corresponde a la habilidad humana no sólo de actuar, sino de actuar al unísono, de común acuerdo. El poder jamás es propiedad de un individuo, sino de un grupo, y existe en cuanto el grupo se mantenga unido" (p. 24). Bajo esta perspectiva, la violencia puede entenderse como la impotencia para manejar una situación por otros medios, por eso la violencia potencializa el vigor, que es natural, a través de medios socialmente construidos. La violencia aparece como la acción desesperada de un grupo de personas por recuperar a través de la fuerza el poder perdido (Arendt, 1969).

Para Galtung (1998, 2003a) la violencia es el conjunto de afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo potencialmente posible. "Las amenazas de violencia son también violencia." (p. 62). Según este autor la violencia puede ser estructural, directa o cultural. La violencia estructural es el conjunto de condiciones macro que marginan y excluyen a la mayoría de una población, es el compendio de cimientos donde se edifica una cultura. Ejemplos de esta violencia son la existencia de un modelo económico inequitativo que niega las condiciones de vida digna para la mayoría de la población y el patriarcado que promueve costumbres en una sociedad y establece patrones morales de comportamiento sobre los cuales se funda, negando la posibilidad de que las mujeres y los hombres sean sujetos plenos de derechos iguales. La violencia directa es el conjunto de acciones o la acción concreta destinada a agredir al otro, es la más fácil de reconocer; se mide en número de homicidios y lesiones personales, se muestra claramente en los medios de comunicación masiva y se experimenta a diario de forma más explícita. La violencia cultural se inscribe en el ámbito simbólico de

nuestra existencia que se ve materializado en la religión e ideología, lengua y arte, entre otras, que pueden utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural (Galtung, 1995; 2003b).

Para abordar la violencia cultural, Bourdieu (2000) propone el concepto de "paradoja de la doxa", que consiste en identificar cómo un orden social establecido injustamente, paradójicamente se sostiene y se alimenta en la vida social. Dice Bourdieu (2000) que el mejor ejemplo de la *paradoja de la doxa* es la dominación masculina, la cual se desprende o ha sido posible por la violencia simbólica, entendida como una "violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y el conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento" (Bourdieu, 2000, p.12). Esta violencia funciona porque es aceptada tanto por el dominador como por el dominado. Los mitos, las creencias, las costumbres y los rituales tienen el riesgo de hacer creer que los comportamientos siempre han sido así, que son naturales y no construcciones sociales. Si la violencia tiene una base simbólica, es más difícil reconocerla y transformarla (Castro, 2005).

Para Moore (2000), la violencia es marcada por la relación jerárquica que existe entre los géneros, según formas específicas de cada cultura, de forma que cuando lo masculino agrede se corresponde con un modelo machista de ser hombre y cuando lo femenino es agredido se corresponde con un modelo de sumisión de la mujer; características masculinas y femeninas que algunas veces sólo surgen en momentos límites de agresión, pero que están latentes en la construcción de los géneros (Moore, 1994). Esta autora considera que en la cultura occidental la sexualidad masculina ha sido asociada con el género masculino como lo activo, lo agresivo, lo impulsivo y poderoso; siendo la sexualidad femenina y las personas consideradas de género femenino como esencialmente pasivas, sumisas y receptivas (Moore, 2000).

Sobre la relación de la violencia y los jóvenes, Nolasco (2001), sostiene que esta se ha banalizado y ha perdido irreversiblemente su asociación original con lo sagrado, entendido como la participación de los hombres en la guerra para defender el honor de la patria y el bien colectivo. Este fenómeno de trivialización se manifiesta en diferentes países occidentales, en los que los hombres actúan violentamente mucho más en espacios íntimos que en espacios públicos. Esta sería una característica de las acciones violentas de los hombres en las sociedades modernas: la pérdida de lo sagrado, la pérdida de la lucha por el bien colectivo.

Se considera pues que, frente a la guerra y el peligro de la aniquilación, nos queda el fortalecimiento de la cultura, y con ello, la reorientación de las pulsiones para ponerlas al servicio de la vida. Para Freud (1981a, 1981b), el asunto de la guerra permite observar de qué manera los individuos se representan y abordan la realidad o la probabilidad de la aniquilación total y qué emerge en ellos ante ella. Lo individual y lo colectivo, lo biológico y lo cultural, permiten incursionar en preguntas sobre la continuidad humana que parecen resultar inseparables del tema de la libertad y de la ética, como posibilidad o condición para devenir con otros. Frente a la guerra y la violencia, para ambos autores pareciera existir una salida esperanzadora: para Freud (1930) consistiría en un sujeto más civilizado, "más pacifista", y para Arendt, un mundo donde el agente político logra ser un quién, es decir, un ser donde el hacer y el querer no están disociados (Arendt, 1969).

En Colombia se han hecho esfuerzos significativos por analizar las distintas violencias que han configurado la historia nacional. Desde grupos de investigación independientes, hasta prestigiosas universidades, pasando por organismos gubernamentales y no gubernamentales, la violencia y la paz, han sido preocupaciones centrales de académicos, gobiernos y activistas sociales. No obstante, la comprensión de la violencia en una perspectiva compleja y densa todavía sigue siendo un gran desafío para el mundo académico y de la intervención social. Así mismo, construir una propuesta de paz duradera, incluyente y con justicia social, es una demanda sentida del grueso de la población colombiana, que cifra sus esperanzas en los nuevos acuerdos logrados entre la Presidencia de la República y la guerrilla de las FARC y los venideros con los restantes grupos guerrilleros, si es que ello fuera posible en periodos cortos de gobierno, en los que en los últimos años reflejan más polarización política partidista que intenciones de construcción de paz.

En este contexto, se considera pertinente contribuir en la resolución de problemas específicos, y se vincule también, a través de la investigación social aplicada, la opción de aportar en la comprensión del fenómeno de la violencia y, especialmente, en la construcción de opciones viables de paz que impliquen el concepto de generación de resistencia a la prácticas y tipologías de violencia en los jóvenes con acciones de paz, lo cual constituye una forma de enfrentamiento directo a las formas de marginalización urbana en los ciclos de desigualdad y migración (Valencia, 2017; Gómez y Narváez, 2018; Gómez, 2019b, 2019c).

Así, se considera pertinente identificar cómo las distintas violencias que vive y ha vivido Colombia en su proceso de consolidación como nación,

teniendo en cuenta el conflicto político armado, la violencia social, el problema de la tierra, el tráfico ilegal de armas y drogas, entre otros aspectos que hacen parte de la violencia en Colombia, ha incidido en la construcción de identidades juveniles de algunos sectores poblacionales jóvenes de Medellín y Cali, muy cercanas a este fenómeno.

Se ha reflexionado que en las últimas tres décadas, contrario a lo que pasaba en décadas anteriores, que no sólo los jóvenes de las llamadas pandillas juveniles de los sectores más pobres de las ciudades, sino de clases medias y altas, se han venido involucrando en distintas formas de violencia material y simbólica, lo cual, sin duda, impone la necesidad de continuar estudiando y generando reflexiones en torno a nuevas comprensiones que vinculen la sociedad estatal con la civil, a la par de la presencia de los actores jóvenes.

En otras palabras, se considera importante y pertinente identificar cómo la guerra y las distintas violencias en Colombia han incidido en la comprensión de la condición juvenil, teniendo en cuenta que se ha edificado y se alimenta permanentemente de un estereotipo a este tipo de actores, asociada a problemas de diversa índole, y que emerge como categoría social muy reciente según la literatura revisada. La comprensión del mundo juvenil es un reto para el mundo adulto, para el sistema educativo, para el mundo institucional, y los gobiernos locales y para el Estado y la sociedad en general, donde ha mostrado que se ha tratado más de contener, proponer, dirigir y/o castigar ese mundo juvenil desafiante, antes que reconocerlo como un lugar de propuestas y de acciones proactivas y legitimantes.

Consideraciones finales

El fenómeno de las violencias, y su relación con las condiciones del lenguaje a partir de las cuales se estructuran las lógicas discursivas y de comunicación que configuran los diferentes significados y sentidos de la realidad, constituyen un reto especial, no sólo para las humanidades y las ciencias sociales, sino también para los interventores psicosociales de diversas disciplinas y campos de conocimiento, como para quienes tienen la responsabilidad de decidir las tendencias de desarrollo de las personas en los países.

La sociedad crea sueños hasta donde el lenguaje alcance, pero las acciones no siempre son coincidentes con los discursos formulados y su capacidad de hacerse reales. Bajo esta premisa, la primera parte de este capítulo, relacionado con la experiencia humana y la representación de estructuras simbólicas invita a deconstruir la forma y lógicas de acción tejidas, ubicando a los jóvenes y los fenómenos asociados, tal como las violencias, como pretexto

de acciones sin sentido. Claro, cuando la realidad se formula, naturalmente en ello se funda un interés. La pregunta que puede orientar el trasfondo de esta reflexión es: ¿Cuál es el tipo de realidad que como sociedad queremos deconstruir para nuestros jóvenes?

En tal sentido, se entiende en la presente obra, que existen condiciones reales sobre la cuales es necesario pensar como concepto al referir a poblaciones jóvenes. Tal condición no siempre obedece a un ideal político, social o económico, ya que existen múltiples formas de representación de problemáticas sociales, que vinculan la salud, la educación y formación, e incluso aspectos de orden legal frente a la población que obligan la ubicación de conceptos que permitan contextuar las condiciones contextuales de los jóvenes, tanto como opciones de abordaje para generar conocimiento, como para propiciar elementos que permitan la comprensión de la naturaleza problemática como también de oportunidad social e histórica. En tal sentido, a continuación, se ubican algunos conceptos relacionados: justicia restaurativa, educación para la paz y competencias psicosociales, como un referente que puede aportar a una mejor comprensión de los procesos de violencia, pero también de construcción posible de acciones de paz en y con los jóvenes.

Referencias

Aguirre, A. (1996). *Psicología de la Adolescencia*. México: Alfaomega.

Alvarado, S. V., Botero, P. y Ospina, H. F. (2012). Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia: tendencias y categorías emergentes. En Borelli, S., s. Alvarado y Vommaro P. (Ed.) *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades* (pp.79-99) Rosario: Clacso – Homosapiens. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130308124950/Jovenes_politica_cultura.pdf

Arendt, H. (1969). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Ariés, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. *Revista el Observador*, *8*, 82-110.

Balardini, S. (1999). Políticas de juventud: conceptos y la experiencia argentina. *Última Década*, (10), 3-17. https://www.redalyc.org/pdf/195/19501004.pdf

Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Última década, 8*(13), 11-24. https://doi.org/10.4067/S0718-22362000000200002

Barrios, R.A. (2013). Los jóvenes y la red; usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, *28*(54), 265-275. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86011409017

Berger, L. P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bok, S. (2011). *Lying: Moral choice in public and private life*. Vintage: Publishing Group

Bordignon, N. A. (2012). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación, 2*(2), 50-63. https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf

Bourdieu, P. (2000). *La dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama.

Brito, L. R. (1998). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última década, 9*, 1-7. https://www.redalyc.org/pdf/195/19500909.pdf

Castro, M. C. (2005). *Transgresión, goce y profanación. Contribuciones desde el psicoanálisis al estudio de la violencia y la guerra*. Bogotá, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3131

Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.

Cubides, H. C., Laverde, M. C. y Valderrama, C. E. (ed.) (1998). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central- Siglo del Hombre Editores.

Dávila, L. O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, *12*(21), 83-104. https://doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004

Feixa, C. (2013). Jóvenes en la calle. Cultura y conflicto. ÍConos - *Revista De Ciencias Sociales,* (25), 171-174. https://www.redalyc.org/pdf/309/30910219.pdf

Freud, S. (1981a) *El porqué de la guerra. Ensayo CLXVII*. Tomo III. Obras completas. Madrid: Biblioteca Nueva. Madrid.

Freud, S. (1981b) *Consideraciones sobre la guerra y la muerte*. Ensayo XCIV. Tomo II. Obras completas. Madrid Editorial Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1930) *El malestar en la Cultura. Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Galtung, J. (1995) *Investigaciones teóricas sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Technos.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika. Bakeaz.

Galtung, J. (2003a) *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Transcend – Quimera.

Galtung, J. (2003b) *Paz por medios pacíficos. Paz, conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika.

Ghiardo, F. (2004). Generaciones y Juventud: una Relectura desde Manheim y Ortega y Gasset. *Última década*, *12*(20), 11-46. https://doi.org/10.4067/S0718-22362004000100002

Gonzáles, L. (1997). La comunicación humana como interacción simbólica. *Eleutheria, 1*, 38-52.

Gonzales, O. F. (2017). Ciudadanías en tiempos violentos; la declinación de las reglas sociales y la emergencia de nuevos procesos cognitivos. En M. J. Niño., L. P. Valencia, y R. G. Ruiz. (Coords.) *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 19-46). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Gómez, E. (2014). *Ni ángeles, ni demonios. Hombres comunes. Narrativas sobre masculinidades y violencia de género*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

Gómez, A. y Narváez, M. (2018). Prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. Retos y reflexiones para la investigación social. *Diversitas, perspectivas en psicología*, *14*(2), 263- 278. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/4949/4629

Gómez, A. S y Narváez, M. (2019). Mecanismos de desconexión moral y su relación con la empatía y la prosocialidad en adolescentes que han tenido experiencias delictivas. *Revista de Psicología*, *37* (2), 603-641. https://doi.org/10.18800/psico.201902.010

Gómez, A. (2019a). Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *10*(1), 188-218. https://doi.org/10.21501/22161201.3065

Gómez, A. S. (2019b). Potenciales prosociales en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales en Colombia. *Quaderns de Psicologia*, 21(2), e1483. doi:10.5565/rev/qpsicologia.1483

Gómez, A. S. (2019c). Conductas prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia para la regulación emocional en adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Revista Criminalidad*, *61*(3), 221-246. 61(3), 221-246. https://www.policia.gov.co/file/223753/download?token=JEAfxABX

Gómez, A. S. y Durán, N. (2020). Motivaciones prosociales, empatía y diferencias de género en adolescentes víctimas del conflicto armado e infractores de la ley. *Revista sobre la infancia y la adolescencia, 18*, 69-90. https://doi.org/10.4995/reinad.2020.12771

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Madrid: Paidós.

Maffesoli, M. (2001) *La conquista del presente.* Natal (RN): Argos.

Margulis, M. y Urresti, M. (1998) La construcción social de la juventud. En J. Barbero., M. Urresti., C. Peréa., M. Marguiles. y J. Valenzuela. *Culturas Juveniles: Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 45 – 67). Bogotá: Siglo del hombre editores.

Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En B. S. Donas. (Comp). *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 41-56). Cartago, Libro Universitario Regional.

Margulis, M. y Urresti, M. (2008) *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.

Martín-Barbero, J. (2000). *Umbrales: Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín: Corporación Región.

Martin-Barbero J. (2004). Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad. En J. Martín-Barbero., G. Daza. y M. Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (pp. 33-45). Bogotá: Universidad Central.

Moore, H. (2000). Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. *Cadernos Pagu*, *14*, 13-44. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635341/3140

Moreno, P. y González, E. (Ed.), (2011), *Juventud urbana en situación de riesgo en Cali: una oportunidad para el cambio social*. Cali: Corporación Manos Visibles (MV), Fundación AVINA y la Alcaldía de Cali.

Moreto, G., González-Blasco, P., Pessini, L. y Craice-de Benedetto, M. A. (2014). La erosión de la empatía en estudiantes de Medicina: reporte de un estudio realizado en una universidad en São Paulo, Brasil. *Atención Familiar*, *21*(1), 16-19. https://doi.org/10.1016/S1405-8871(16)30005-0

Muñoz, S. M. y Alvarado, S. V. (2011). Autonomía en movimiento: reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1*(9), 115 - 128. http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/347/210

Musito, G., Román, J. y Gutierrez, M. (1996). Educación familiar y socialización de los hijos. Barcelona: Idea Books S.A.

Niño, M. J., Londoño, V. P. y Ruiz, R. G. (Coords.) (2017). *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina*. Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Nolasco, S. (2011). *De Tarzan a Homero Simpson: Banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais*. Rio de Janeiro: Rocco.

Núñez, C. (2002). La interacción simbólica y la salud en jóvenes. En C Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud: experiencias universitarias* (pp. 71–79). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.

Núñez, C, y Zambrano, H. L. (2002). Promoción de la salud: hacia una interiorización sociocultural. En C. Núñez., M. Ramírez., L Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud y jóvenes: Experiencias universitarias* (pp. 53-58). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes GIPA, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.

Núñez, C., Castrillón, M. D. y Bañól. R. J. (2002). Hacia una lectura de vivencias, relatos juveniles y habilidades para vivir en estudiantes, desde el proyecto para la

promoción de la Salud y prevención integral de la Universidad de Manizales. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud: experiencias universitarias* (pp. 133-150). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.

Núñez, A. C (2004). *Jóvenes universitarios y salud: Vivir la universidad.* (Tesis de Maestría). Manizales: Universidad de Manizales. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26609.38246

Papalia, D. E y Olds, M. (2014). *Desarrollo Humano* (8º Ed.). México: Mc Graw Hill.

Parra, S. R. (1995). El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia. En Parra y Cajiao. *Proyecto Atlántida Estudios sobre el adolescente escolar en Colombia* (pp. 235-189). Cali: Fundación FES, Colciencias, TM Editores

Perea, R. C. (2000). La sola vida te enseña: Subjetividad y autonomía dependiente. En: J. Martín-Barbero. *Umbrales: Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud* (pp. 71-116). Medellín: Corporación Región. https://www.region.org.co/index.php/enterate/item/109-umbrales-cambios-culturales-desafios-nacionales-y-juventud-2000

Perez, D. y Mejía, M. (1997). *Parques, parches, galladas y escuela.* Bogotá: Cinep

Reguillo, R. (2000). El lugar desde los márgenes. Músicas e identidades juveniles. *Nómadas, 13,* 40-53. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_13/13_3R_Ellugardesdelosmargenes.PDF

Reguillo, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto.* Bogotá: Editorial Norma.

Restrepo, L. y Espinel, M. (1996). *Semiología de las prácticas de salud.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea.* Madrid: Mc Graw Hill.

Roisin, P. (1999). Aspectos relacionados con la salud y los estilos de vida: Significados atribuidos por el vulgo a la salud y las conductas saludables. En C. De la CuestaA. (Comp). *Salud y enfermedad: Lecturas básicas en sociología de la medicina* (pp. 97 – 126). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Rousseau, J.J. (1982). Emilio o la educación. Paris.

Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social.* Barcelona: Pirámide.

Souto, K. S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual Online,* (13), 171-192. https://digital.csic.es/bitstream/10261/162771/1/208-783-1-PB.pdf

Taguenca, B. J. (2009). El concepto de juventud. *Revista mexicana de sociología. 71*(1) 159-190. http://www.ejournal.unam.mx/rms/2009-1/RMS009000105.pdf

Tzuetan, T. (1991). *Teorías del símbolo.* Caracas: Ávila Editores.

Valencia, L. P. (2017). Marginalización urbana: entre la violencia y la paz. Análisis de sus equilibrios dinámicos: El caso Medellín. En M. J. Niño., L. P. Valencia. y R. G. Ruiz. (Coords.) *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 67-92). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Verón, E. (1996). La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa.

Welzer-Lang, D. (2008). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudios Feministas, 9*(2), 460-482. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008

Capítulo III

Justicia restaurativa, cultura de paz y competencias psicosociales

César Núñez [*]
Ángela Arango Vásquez[**]
Juan Giraldo-Rojas[***]
Anyerson Stiths Gómez Tabares[****]
Elizabeth Gómez Etayo[*****]

Resumen

Se presenta a continuación de forma muy sucinta el referente conceptual de justicia restaurativa como marco de comprensión posible frente al enfrentamiento de la situación legal de los jóvenes en situación de violencia respecto del lugar que tienen a la vez como víctimas y victimarios, para lo cual también se establece una relación con el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), por cuanto ello es parte connatural de los asuntos legales y jurídicos respecto de fenómenos de la violencia en triple vía: jóvenes, sociedad, sistema de intervención psico-socio-jurídica. Posteriormente, se realiza una aproximación al concepto de educación para la paz y convivencia como un referente a partir del cual, no solo se trata de acercarse a la violencia en las poblaciones jóvenes, sino generar estrategias para apoyar la generación de resistencias a las mismas. Precisamente, con este objetivo, se presenta finalmente una reflexión a partir del modelo de competencias psicosociales expresado en habilidades para vivir como una

[*] Docente e investigador, facultad de Ciencias Sociales y Humanas, del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

[**] Psicóloga, Universidad de Manizales. Correo electrónico: angelaarango445@gmail.com

[***] Docente e investigador del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: jdagiraldo@udem.edu.co

[****] Docente e investigador Programa de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: anyerspn.gomezta@amigo.edu.co

[*****] Docente e investigadora del Grupo Conflictos y organizaciones. Directora del Instituo de estudios para la sostenibilidad de la Universidad Autónoma de Occidente. Correo electrónico: egomez@uao.edu.co

estrategia puntual de educación para la paz y la convivencia, en las diversas condiciones y situaciones de violencias y en múltiples características de jóvenes vinculados con estos fenómenos como procesos construidos socialmente.

3.1 Justicia restaurativa

Es importante anotar que los adolescentes y jóvenes partícipes del posconflicto y de situaciones de violencia, son al mismo tiempo víctimas y victimarios en muchos casos. En tal sentido, la concepción de justicia restaurativa a la que se alude, implica necesariamente el encuentro con distintos actores, procesos, escenarios que son parte consubstancial de lo que ha sido el conflicto armado colombiano, procurando anclar conceptos que orienten de mejor manera posible formas de entender e intervenir el problema de desmovilización de diversos grupos armados y sus actores comprometidos, donde no se trata de ubicar el castigo como referente de reconstrucción, sino de comprender que la solución implica el perdón y la reconfiguración de nuevas esperanzas (Morris y Maxwell, 2001; Gómez, 2019b).

Para hablar de justicia restaurativa es importante precisar, inicialmente, cuáles son sus orígenes y filosofía. La justicia restaurativa data de hace poco más de dos décadas, siendo manejada en las sociedades occidentales basándose en las tradiciones indígenas de Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda, haciendo parte de sus valores culturales, donde lo colectivo ocupa un lugar fundamental (Echeverry y Maca, 2006; Morris y Maxwell, 2001).

No obstante, la justicia restaurativa, necesariamente, nos remite a un contexto actual en nuestro país, en el que para poder realizar el proceso se realizó la modificación de la Constitución Política con la aprobación del Acto Legislativo 03 de 2002 en el que se establece que la Fiscalía General de la Nación, en ejercicio de sus funciones debe "velar por la protección de las víctimas, los jurados, los testigos y demás intervinientes en el proceso penal. La ley fijará los términos en que podrán intervenir las victimas en el proceso penal y los mecanismos de justicia restaurativa" (Capítulo IV, Artículo 250, numeral 7).

Posteriormente, y respecto de la aplicación del nuevo Código del Procedimiento Penal, Ley 906 de 2004, en el libro VI, capítulo I Artículo 518 se define:

> Se entenderá por programa de justicia restaurativa todo proceso en el que la víctima y el imputado, acusado o sentenciado participan conjuntamente de forma activa en la resolución de cuestiones derivadas del delito en busca de un resultado restaurativo, con o sin la participación de un facilitador. Se entiende por resultado restaurativo, el acuerdo

> encaminado a atender las necesidades y responsabilidades individuales y colectivas de las partes y a lograr la reintegración de la víctima y del infractor en la comunidad en busca de la reparación, la restitución y el servicio a la comunidad.

Ahora, en el marco de los adolescentes y jóvenes con conductas delictivas vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes se resalta el contenido en la Ley 1098 de 2006, por lo cual se expide el código de la Infancia y la Adolescencia, donde se plantea en uno de sus apartes:

> […] tanto el proceso como las medidas que se tomen son de carácter pedagógico, especifico y diferenciado respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral. El proceso deberá garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño (Artículo 140).

Con el panorama anterior y de acuerdo con los planteamientos de Domingo (2012), es importante entender que la justicia restaurativa se caracteriza por la flexibilidad y la capacidad de adaptarse a la particularidad y la necesidad de cada caso, además de entender que las prácticas de justicia restaurativa, si bien reconocen la búsqueda de perdón y reconciliación entre víctima y victimario, su esencia es el diálogo y la reconfiguración de los hilos que tejen la convivencia reconocida en la reparación y la reconciliación (Heather, 2001), donde se habla de una verdad restaurativa "que permite trascender la violencia, aprender de ella, empoderar a las víctimas y crear condiciones para la superación del estigma de los victimarios" (pp. 88) . Este aspecto implica definir la justicia restaurativa como un tipo de justicia centrada en la dimensión social del delito que, por tanto, se orienta y busca restaurar el lazo social que deja la acción criminal en un proceso de reparación y reconciliación entre la víctima y el infractor contando con, con la mediación de la comunidad y el grupo social y no solo dando valor a la pura normativa legal y formal.

Bajo esta lógica no se trata de señalar eternamente a quien causó el daño, sino crear las estrategias para reconfigurar al futuro, tanto de la víctima como del victimario con su compromiso social de verdad, justicia y reparación (Lode, 2001). Un elemento central, se encuentra fundamentado en darle un papel protagónico a las víctimas como actores principales y los victimarios y la comunidad, los cuales, como parte primaria, tienen un involucramiento emocional, por lo tanto, su participación debe ser activa y voluntaria en el proceso (Heather, 2001). Las partes secundarias hacen referencia a la comunidad activa, que incluye instituciones u organizaciones sociales, religiosas, educativas o gubernamentales, y que tienen en común necesidades colectivas, las cuales pueden ser opuestas a las necesidades de los actores primarios, ya que cada uno presenta unas necesidades particulares respecto al delito y al daño causado.

Inmerso al concepto de justicia restaurativa se deben tener en cuenta los principios que la rigen según Brito (2010, p,25). así:

1. El crimen, en primera instancia, lesiona las relaciones humanas, en segunda medida es una violación de la ley. Cuando sucede un delito quienes salen lesionadas en distintas dimensiones son las personas.

2. La Justicia Restaurativa reconoce que el crimen es social y moralmente incorrecto, pero también reconoce que, cuando ocurre se plantean peligros y oportunidades en distintos niveles. Los peligros son los de escalada del conflicto, retaliaciones y nuevos brotes de violencia, y las oportunidades están en la opción de encarar el caso con un sentido de transformación del delito puntual y de todo lo que esta en su base. La Justicia Restaurativa no se aplica con el ánimo del castigo y la sanción, más si de la reconstrucción interaccional proactiva y resolutiva del conflicto.

3. En un delito hay víctimas primarias y secundarias, sin embargo, se tiende a pensar que las víctimas son solamente la persona o las personas que sufren en el primer nivel el daño, o en sus seres más cercanos, y en ocasiones, se desconoce que siempre hay más víctimas, incluso alrededor del ofensor. En este sentido, la violencia también afecta a otros miembros de la sociedad.

4. Atiende las necesidades de víctimas, comunidad y ofensores, pues propone una mirada incluyente de todos los que participan de manera directa o indirecta en el hecho delictivo y sus efectos, evitando así, focalizar la atención en un solo frente, procurando un abordaje mucho más incluyente del fenómeno.

5. Se da respuesta al crimen por la vía de la voluntad y la cooperación, con un mínimo de coerción. La justicia restaurativa es una forma alternativa de tratamiento del delito y la violencia a la que deben llegar voluntariamente víctima y ofensor, pues de este consentimiento deriva el compromiso y las posibilidades de que el proceso sea realmente restaurativo, no punitivo.

6. El papel de la comunidad es de cooperación y soporte, pero también de veedora. Esto es muy importante dado que es la comunidad la que debe acompañar el proceso, garantizar que las personas que participan en él no salgan más dañadas y supervisar el cumplimiento de los acuerdos pactados.

7. No siempre los ofensores querrán cooperar, en esos casos es necesaria la intervención de autoridades externas al proceso. No se puede perder

de vista que estamos en un contexto regulado por un sistema jurídico, que funciona acorde con una legislación y en un marco constitucional, por ello, en ningún caso la Justicia Restaurativa podrá aislarse de este marco jurídico, por el contrario, debe siempre apoyarse en él.

8. El énfasis no esta en la seguridad, sino en la construcción de valores y de una ética de la responsabilidad. Es este el fin último y la principal diferencia con la Justicia Retributiva, dado que no se busca el castigo, sino la transformación de la injusticia por la vía del diálogo y la responsabilidad.

9. Reconoce que existe rencor y deseo de venganza entre las partes, y por ello el papel de la comunidad es de construcción de una ética y una moral que ayude a contener y regular las emociones que pueden llevar a nuevas condiciones de violencia. En este sentido, es importante el reconocimiento de la dimensión humana del delito y las manifestaciones violentas del conflicto, lo que requiere que la comunidad genere estructuras de seguimiento y supervisión de los acuerdos. El primer paso es la construcción de condiciones para que víctima y ofensor puedan dialogar, pero a este paso le siguen muchos otros, entre ellos, lograr acuerdos, velar por su cumplimiento y crear las condiciones para que los actores del proceso logren transformar su lugar en la comunidad.

10. No hay un modelo único de justicia restaurativa. De manera particular, este tipo de justicia atiende los aspectos sociales, psicológicos, jurídicos y culturales presentes en el delito y la violencia, la cual debe ser diseñada para responder a las particularidades de cada grupo social, pero ello no implica desconocer los principios que la rigen.

Ahora, es importante indicar que, todo proceso de justicia restaurativa implica una restauración psicosocial en esa relación víctima-ofensor, mediado por elementos dialógicos de reconciliación más allá de la mera lógica punitiva de castigo, de esta manera se dan las posibilidades de reconstrucción de la convivencia social en ambas partes. Naturalmente, ello implica procesos de inversión en recursos sociales, económicos y normativos que permitan su viabilidad institucional. En este sentido, el proceso restaurativo invita a ver más allá de una visión dicotómica, pues se considera que, en muchas ocasiones, dificulta el reconocimiento de las causas y los efectos del conflicto en los complejos entramados sociales en los que esta inmerso el ofensor.

De acuerdo con Ortega (2008), el proceso de restaurar requiere formas de acción e intervención que contribuyan a la recuperación psicosocial, la convivencia con el otro y el empoderamiento, mediante procesos basados en

el diálogo y de reconocimiento del daño. Las posibilidades de reconciliación y los lugares de enunciación de las víctimas, según Moreno y Díaz (2016), repercuten de manera directa en el acto restaurativo, no solo en la relación víctima- ofensor, sino también en relación con la comunidad.

La noción restaurativa en lo judicial y lo psicosocial en adolescentes infractores esta entrelazada en la medida en que se da en el reconocimiento del daño y la condición humana, y es en este sentido en que se desarrolla y repercute en las relaciones sociales. En otras palabras, la esencia dialógica relacional es tanto un medio como un fin en el acto restaurativo, con lo cual se busca reconstruir el tejido social y de interacciones que permita a la víctima y al ofensor co-existir en condiciones de convivencia y de construcción de nuevas ciudadanías, tal como puede ser retomado el concepto de Niño et al., (2017) respecto de las dinámicas a considerar en las formas de construcción de procesos de paz y convivencia.

De acuerdo con lo planteado, el acto restaurativo no se reduce a acciones grupales o individuales, sino que implica un proceso colectivo en el que se reconoce el contexto social, los derechos, el sujeto y los demás (Villa, 2013), dado que todo conflicto se genera en el marco de un contexto social, es desde allí, en estos contextos, donde también se deben dirigir las acciones restaurativas, que propendan, a la vez, al restablecimiento del lazo social como condición futura. De acuerdo con Lederach (1998), es en las relaciones humanas donde se desarrollan los conflictos y allí mismo donde se encuentra la solución.

Ahora, es importante denotar que a pesar de que se han trazado nacional e internacional, diferentes pautas, éstas no son la respuesta como un modelo único, rígido y con plazos, puesto que el camino de la justicia restaurativa es encontrado por cada víctima e infractor que no hacen diferencias entre conceptos, leyes, estructuras y protocolos formales, pues frecuentemente solo entienden de sentimientos y necesidad de ser comprendidos y acompañados a causa de la violencia vivida y el daño causado (Heather, 2001; Van Ness, Morris y Maxwell, 2001).

Por ende, la esencia de la particularidad otorgada a cada caso es fundamental, sobre todo en la población adolescente, si tenemos en cuenta el ciclo evolutivo por el que transita. Entre la adolescencia temprana hasta la adolescencia tardía, se dan profundas transformaciones de carácter biopsicosocial que, de acuerdo con Erikson (1994, 1995), las fuerzas sintónicas y distónicas pasan a hacer parte de la vida de la persona, influenciando la formación de los principios de orden social y las ritualizaciones (vinculantes o desvinculantes),

así como todos los contenidos y procesos afectivos, cognitivos y comportamentales de la persona, asociados a su interacción social y constitución de la individualidad. La adolescencia es una etapa donde se busca un equilibrio entre la identidad y la confusión de roles, donde los escenarios de socialización secundaria y el grupo de iguales pasan al primer plano, como referentes de identidad afectiva, comportamental y cognitiva que configuraran una visión de mundo, de sociedad y sí mismo como fundamento en la interacción con otros (Erikson, 1993).

Teniendo en cuenta estos referentes se reconoce que los adolescentes y jóvenes en nuestro medio configuran, de una u otra forma, relaciones mediadas por la violencia (Gonzáles, 2017; Gómez y Narváez, 2018, 2019; Jiménez, 2017) e instrumentalizadas en el delito, y despojadas de la memoria (Ruiz y Vásquez, 2017), las cuales han encontrado como respuesta una justicia estigmatizadora y punitiva, razón por la cual se ubica en sintonía con los principios de justicia restaurativa una nueva forma de entender el acercamiento a construir una mejor sociedad, vinculando en dicho proceso al ofensor.

Es así como el escenario de la justicia restaurativa busca dar un trato diferente, no al crimen, sino al ser humano – adolescente – que cometió el crimen, la víctima y la comunidad involucrada que ocupan una figura en común, en tanto son los actores primarios (Mc Cold, 2001).

Los resultados de los estudios realizados por Morris y Maxwell (2001) muestran que las víctimas experimentan un mayor sentido de responsabilidad social cuando se trata de ofensores menores de edad, lo cual tiene que ver con la forma como se ha dado una interpretación social del concepto de juventud (Brito, 1998). De hecho, es importante retomar a Bolivar (2011), quien describe los resultados más trascendentes de la investigación de experiencias de víctimas en prácticas restaurativas, en el que ha sido un panorama positivo desde la participación, la reducción de ansiedad, construcción de discursos frente a lo sucedido y reconocimiento del ofensor desde una visión de ser humano que puede restaurar el daño y lograr un cambio positivo. Numerosas investigaciones se han realizado en escenarios restaurativos familiares en los que el ofensor es un menor de edad, y la mejor opción es constituir una forma de poder lograr integrarlos a una sociedad, la misma que pudo llevarlo a ser victimario (Heather, 2001; Morris y Maxwell, 2001).

En este sentido, siguiendo la línea de resultados expuestos a través de programas que se basan en la justicia restaurativa, se retoma el ejemplo de la Fundación Paz y Bien, una Organización No Gubernamental (ONG), ubicada en el Distrito de Agua Blanca en Cali – Colombia. Desde 1987, hace

la proyección de su modelo y servicio a los municipios de Palmira, Buenaventura, temporalmente en Cartago, en donde su intervención se ha ubicado en sectores excluidos y marginales, constituyéndose como Red Social Paz y Bien.

Después de muchos años de trabajo, para el año 2000 surge desde las consejeras de familia la propuesta de justicia restaurativa. Estas hacen parte del programa Consejería de Familia, conformado por amas de casa, lideres comunitarias y juezas de paz, quienes cumplen el papel de mediadoras en la resolución de conflictos vivenciados en su comunidad, principalmente los de las familias, donde su labor se basa en hacer pública la problemática llevando a la reflexión alrededor de las normas y valores que sustentan la violencia, con el fin de interiorizar nuevas normas y consolidar una ética de convivencia. El proyecto es llamado niños, niñas y jóvenes en búsqueda de restauración y un proyecto de vida.

En las Casas de Restauración Juvenil Francisco Esperanza, de la Fundación Paz y Bien se atiende niñas, niños y jóvenes a través de un modelo psicopedagógico basado en principios y valores, y enfocado a la definición de metas de un nuevo proyecto de vida. El modelo de Justicia Restaurativa que sustenta tal propuesta, busca promover la participación de las familias y de la comunidad en este proceso. Al dar preponderancia al valor de las familias como conjunto y no solo a los individuos se respetan los roles y la importancia del hogar hacia el fortalecimiento de las relaciones sociales y familiares a través de la autonomía, el empoderamiento político y la solidaridad (Fundación Paz y Bien, 2012).

De acuerdo con la comprensión del delito y la violencia como un entramado complejo de valores, creencias y prácticas de exclusión y marginalidad, la intervención que hace la Fundación Paz y Bien para la aplicación de la justicia restaurativa se orienta a la transformación de estas bases de la violencia, y para ello realiza un trabajo articulado en el tiempo que compromete a los actores directos (víctimas y victimarios) y a actores indirectos (familias y vecinos), para la transformación y resolución del conflicto. Así, cada caso se convierta en una forma de cambiar la sociedad a través del fortalecimiento de los controles, las mediaciones y responsabilidades sociales. La manera como la Fundación enfoca la justicia restaurativa se distancia de lo propuesto en los Códigos Penal y de Infancia y adolescencia colombianos, que conciben la justicia restaurativa como un mecanismo legal para el trámite rápido de los casos y la reducción de penas, con un claro énfasis en la descongestión del aparato judicial.

A partir de lo expuesto previamente por Bolivar (2011) y el programa de justicia restaurativa de la Fundación Paz y Bien, se puede enunciar que

no hay un modelo único para aplicar justicia restaurativa, puesto que cada población tiene unas bases socioculturales que dan cuenta de costumbres, tradiciones y significados construidos alrededor de la violencia y el delito, y por tal motivo, hay que reconocer que las comunidades, las víctimas y los victimarios son quienes tienen el potencial protagónico. Dichos aspectos implican la necesaria tendencia a la colectividad y sistema social de soporte para la comprensión de las violencias, tal como se ha mostrado a nivel de los conceptos de reconstrucción, reconciliación, resolución, trascendencia y transformación de la violencia y el conflicto (Galtung, 1998; 2003a).

En tal sentido, se habla de la necesidad de no perder el constante diálogo entre práctica (acción social contextuada y con pertenencia social) e investigación que permita una retroalimentación, otorgando respuestas a muchas preguntas, que hoy, aún, se desconocen; así como plantear nuevas e innovadoras mejoras a este proceso, que para el presente proceso de reflexión se relaciona con jóvenes desmovilizados o incluso, que pertenecen a grupos armados distintos a los guerrilleros.

Finalmente, otro aspecto importante se ubica al reconocer que la justicia restaurativa no excluye por delitos, contrario a ello reconoce que todas las personas involucradas en la violencia merecen el reconocimiento, y se hace necesario brindarles un camino de transformación que permita dotar de humanidad la implementación de la justicia. Bajo esta premisa, el asunto no solo es del caso de la ex-pertenencia a grupos irregulares, sino lo que se debe realizar en adelante en función de la nueva configuración identitaria de sujetos sociales de acción política y ciudadana (Muñoz, 2001; Niño et al., 2017).

Bajo tal criterio, la orientación de estas reflexiones tienden a ubicar la postura de un tipo de sujeto pensado en y para la construcción de acciones de paz, en procura de redimensionar su contexto ético, psicosocial y de responsabilidad social en el enfrentamiento del posconflicto y la violencia como ente activo y proactivo, para lo cual, sin duda, hay un requerimiento formativo personal que se enlaza con la necesidad de una educación para la paz y la convivencia, orientada en uno de sus componentes a partir de la perspectiva de formación de competencias psicosociales expresas en habilidades para vivir, lo cual será desarrollado más adelante en este mismo capítulo.

3.2. Cultura de paz y convivencia

Toda construcción de paz parte de la premisa mediante la cual es imposible resolver con claridad las tendencias de las distintas fuerzas que la sostienen (Alonso, 2001; Céspedes, 2011), dado que tienen aspectos políticos, económi-

cos, legales, culturales e institucionales; aun así, la educación como proceso de formación de competencias y habilidades en contexto suele entenderse como la mejor opción (Agudelo y Solano, 2009; Galtung, 1995, 2003b). Se considera que una educación para la paz debe promover la participación, basarse en el diálogo, el trabajo en equipo y la retroalimentación, posibilitando cambios autogenerados. Resulta interesante el hecho de que la paz se contrapone a las relaciones sociales verticales y a las jerarquizaciones, por lo cual la cultura de paz es un proceso para lograr un alto grado de conciencia de la realidad social en los individuos y los grupos.

En relación con este proceso de construcción de una cultura de paz, es importante la estrecha relación que tienen con la investigación sobre la paz y la acción por la paz (Fisas, 2001; Muñoz, 2008). Se plantea así un esquema de estudio centrado en el análisis, la formulación de fines, la crítica, la elaboración de propuestas y la acción. En una educación para la paz, sería especialmente significativo lo referente a la elaboración de propuestas, en donde los jóvenes asumen la tensión entre el mundo real, el mundo rechazado que puede volverse real y el mundo preferido o el mejor mundo posible por el que hay que trabajar. La educación para la paz debe generar inquietud juvenil y hacer a los jóvenes menos manipulables. Para ello se cuenta con un primer paso como lo es el análisis y comprensión de cuestiones relacionadas con el modelo de desarrollo, los conflictos, la guerra, las distintas formas de violencia, lo que se ha considerado una cultura de paz propositiva y el camino a seguir para alcanzarla (Muñoz, 2008; Muñoz et al., 2005).

En la perspectiva de Freud (1930, 1981a, 1981b), pensar en la paz implica reflexionar sobre la guerra y la violencia. Así, la paz, la guerra y la violencia se comprenden mediante la introducción tardía en su obra de la noción de impulso de muerte: *Tánatos*, como fuerza actuante en el acontecer psíquico, que, al lado de *Eros*, como impulso de vida, hacen parte de esa dialéctica, siempre en tensión, en la constitución psíquica del sujeto y su accionar en los dispositivos de la vida social.

Al respecto, Green (1986) señala que la vida humana necesita de las dos fuerzas *Eros* y *Tánatos*, las cuales son dos grandes pulsiones de la vida psíquica, siempre en tensión, en lucha constante, a la vez que inseparables y mutuamente alimentadas (Green et al., 2001). Este sería el territorio de las posibilidades siempre azarosas y cambiantes según la fuerza que predomine, pero, sobre todo, según la manera como se conjugan dialécticamente y son puestas al servicio de la vida: ligar y desligar, crear y destruir para dar lugar a algo nuevo, pero

alude también a la fuerza, aquella que preserva la vida en perpetua lucha con la muerte, que finalmente es su motor y la que la hace posible (Green, 1986).

Respecto de lo anterior, y ante el panorama del fenómeno de la violencia juvenil en Colombia y la necesidad de reflexiones que impliquen posturas diversas, pero incluyentes en perspectiva de construir propuestas de paz duraderas e incluyentes, se trata de pensar en la eficacia que puede tener un modelo de pensamiento cercano a la no-violencia, la resolución pacífica de conflictos (Jiménez, 2017; Valencia, 2017a, 2017b), y el desarrollo de valores morales para la convivencia, en un medio socio-político permeado por conflictos armados, ultrajes a la dignidad humana, y múltiples necesidades de subsistencia como factores asociados a la presencia de violencia juvenil. Bajo tal criterio, en la orientación teórica, se ubica la categoría de educación para la paz, la cual exige pensar en un tipo de sujeto comprometido con acciones correspondientes como forma de generación de resistencia a la violencia (Serenella, 2013).

La forma de comprender la experiencia vivida frente a la violencia, es a partir de las acciones de paz que se conocen a través de la interpretación de lo cotidiano en lógica de análisis participativo con los jóvenes, a través de sus discursos (Núñez, 2004; Lugo, 2003), sus experiencias vividas con la violencia y su enfrentamiento positivo a las mismas, lo cual pude verse claramente como formas de resistencia (Giroux, 1985, 2004; Payne y Wattchow, 2009).

Si se retoma la reflexión hecha por Fisas (2002), se encuentra una posición orientadora a las consecuencias de la guerra, donde no es suficiente actuar sobre las estructuras, sino que es necesario trabajar desde las subjetividades y los aspectos centrales que las configuran, como los valores, los miedos, las convicciones y esperanzas, es decir, en la cultura. En efecto, el trabajo sobre las reconfiguraciones de la subjetividad humana, sobre sus estructuras emocionales a través de una pedagogía afectiva y del reconocimiento, centradas en la recuperación de la persona, de su dignidad y humanidad, constituyen la condición sin la cual no se podría esperar mayor adelanto en la búsqueda de la paz externa y la apuesta por buscar salidas pacíficas a los conflictos.

En otras palabras, las condiciones externas para la paz se logran reivindicando el papel de la población afectada, tanto directa como indirectamente, y además superando el estigma de base, tal como ocurre con la población juvenil, lo cual no niega las condiciones complejas que comprometen a muchos de nuestros jóvenes en prácticas violentas y delincuenciales (Fisas, 1998; Fisas, 2010), pero obliga nuevas salidas centradas en la generación de estrategias que permitan afrontar de mejor manera la cultura y el contexto

de exigencia de acciones de paz (Feixa, 2013); tal caso ya expuesto frente al concepto expresado previamente de justicia restaurativa.

Bajo esta precisión, la educación para la paz implica un concepto de paz que esta anclado a la producción cultural y social, lo cual implica que se entiende bajo la óptica de proceso, siendo su derivación connatural la convivencia. Este frente de trabajo se enlaza como punto de interés central a los procesos educativos y es bajo esta óptica que se puede entender como concepto inserto en lo que se ha denominado, dentro de una línea de trabajo contemporáneo en los procesos de construcción de paz, como educación para la paz y la convivencia (Caireta y Barbeito, 2005).

La educación, más que un proceso de enseñanza-aprendizaje, es como dice Savater (1997), un acto de coraje y valentía humana, en el que se dan diversas relaciones en forma circular que permiten darle un direccionamiento más formativo y menos mecanicista, dirigido a educar con una dimensión integral del ser, el saber y el hacer.

La educación, no como búsqueda de la repetición sino como búsqueda de formación activa (Unesco, 2003), es la creadora y recreadora de cultura, es la que permite trascender el marco social en el que se desenvuelve el sujeto para ser producto de dicho ámbito social, por esto dice Faure (1987, p. 114) "la educación es a la vez un mundo en sí y un reflejo". La educación es fundamento para el desarrollo de pensamiento crítico y de transformación de la realidad, como lo plantea la Unesco (2003) constituye instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social como vía al servicio de un desarrollo humano armonioso, genuino, que permita enfrentar la pobreza, la exclusión y las opresiones, lo cual implica que esté inserto dentro de las grandes perspectivas de trabajo en condiciones de paz en cualquier lugar del mundo (Dios, 2007).

En las condiciones actuales de globalización y modernidad, la educación responde a problemas de orden sinérgico, como lo dicen Urzúa et al., (1995, p. 22), "en este fin de siglo vivimos una época de esperanza, pero también de perplejidad". Así, la educación para la paz se convierte en factor decisivo para el desarrollo humano con todos sus elementos constitutivos, como la socialización e interacción de los individuos en todos los ámbitos educativos, tales como la familia, la sociedad, los grupos de pares y el escenario institucional, para transmitir y fomentar valores relacionados con la ciudadanía, la democracia, la paz, la civilidad, el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos, la solidaridad, la tolerancia y la resolución de las necesidades básicas y la transformación de situaciones de inequidad, violencia,

impunidad y corrupción. En tal sentido, su lugar es fundamental cuando se trata de una educación para la paz y la convivencia.

Ya desde hace más de dos décadas Vidal (1985) había supuesto tres puntos de vista sobre la educación para la no-violencia y la paz, en términos de una educación pacificadora o pedagoga de la no-violencia y la paz como un principio general que debe implicar toda la educación. Su inspiración se orientaba para ese entonces en el desarrollo del espíritu de amor universal, no-violencia y paz en los estudiantes y, se orientaba bajo los objetivos básicos de concienciación, ejercitación y responsabilización en el marco de sujetos insertos en sistemas sociales de orden ético y moral (Fisas, 2001, 2002).

La promoción de una cultura paz constituye, no solo una tendencia contemporánea, sino una condición propia para la resolución de los grandes conflictos de la humanidad. En este sentido, además de un modelo de reflexión ética, trasciende a las dimensiones sociales. De acuerdo con Mayor (2003), los procesos formativos deben implicar las condiciones y procesos relacionados con la paz, la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos, y bajo esta perspectiva cualquier tipo de opción que conduzca hacia la paz, por lenta que parezca, es más eficiente que continuar en tendencia de respuestas reactivas al conflicto y a la violencia.

Al respecto, se reconoce que el transitar culturalmente hacia escenarios de paz, implica que se debe ver con la óptica de un análisis cultural, los diversos frentes de representación de los diversos actores respecto de la violencia y las acciones que conducen a su control. Ramos (2003), ha sugerido que a pesar de las condiciones de obstáculos que implica poner en encuentro a quienes son víctimas y quienes son responsables de la afectación social, el camino de la reconciliación y el perdón suelen ser más eficientes en sintonía de la paz y de construir una sociedad menos contestataria. Incluso, bajo la perspectiva posmoderna, se precisa cómo en la nueva concepción de sujeto, negar la reconciliación es negar la capacidad humana de ubicar la inteligencia en sintonía de una coherencia social que es colectiva pero que parte de perspectivas individuales (Fernández, 2003).

Es así como en la escuela y los sistemas de escolarización actuales se hace necesario considerar la formación para la paz en el mismo nivel de los desarrollos de las áreas de formación básica, por cuanto más que sujetos que tengan saberes, se requieren que existan sujetos con formación civil y ciudadana (Ávila, 2013). Bajo esta perspectiva, la educación para la paz y la convivencia significa el mayor reto educativo del siglo, porque requiere reconfigurar los sentidos presentes en las acciones humanas que han

recodificado el valor de los acuerdos mínimos de respeto por la diferencia. Así, las propuestas psicoeducativas y sociales orientadas a fomentar la prosocialidad, la empatía, la solidaridad y el reconocimiento de la experiencia del otro como criterio básico de convivencia ciudadana cobran sentido e importancia de la configuración de un cultura y educación para la paz en la niñez y adolescencia (Gómez y Narváez, 2018, 2020), aspecto que se abordará en detalle en el capítulo IV, por cuanto se propone la prosocialidad como categoría generativa de discusión y análisis para la reconciliación y construcción de paz.

Los conceptos de educación para la paz y convivencia tienen estrecha relación con los de ciudadanía y cultura de paz. Lo que subyace a ambos procesos corresponde al de convivencia (Melo de Almeida, 2008). Sin duda la educación para la paz encierra en sí mismo el concepto de violencia y de conflicto, por cuanto es parte del desarrollo de los grupos humanos. Vidanes (2007), sugiere que una razón fundamental de la necesidad de repensar caminos de educación para la paz, deben orientarse por el camino de la convivencia, el cual implica que la sociedad aprenda una nueva estrategia: convivir en contraparte de la confrontación personal y colectiva. Naturalmente, tal como lo expresa Dios (2007), la lógica de comprensión de las situaciones humanas de conflicto no radica tanto en referirlas como problemas de otros, sino en una lógica de asumir lo respectivo al lugar propio del ciudadano, es decir, el marco de la responsabilidad ética frente a la expresión violenta del conflicto.

Precisamente es aquí, donde cobra importancia la responsabilidad de la escuela en la educación para la paz, el fomento de la prosocialidad, la construcción ciudadana para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Al respecto, Vidanes (2007) propone la necesidad de ubicar la transversalidad en la formación humana como camino de comprensión del otro en diversos contextos sociales, familiares y escolares (Muñoz, 2008). Este quizá sea el camino en procura de posibilitar que los estudiantes desarrollen proyectos personales dignos, solidarios y esperanzadores, centrales en los valores sociales y colectivos. Bajo este criterio supone que la educación forma parte ineludible del pleno desarrollo de una personalidad integrada socialmente, y ello es un objetivo básico del sistema educativo.

Ello significa que la educación para la paz y convivencia debe superar el marco de la formalidad curricular hacia lo que se conoce como currículo oculto. Goicoechea (2000) encontró que los procesos propios de la convivencia y la no violencia tienen más que ver con las condiciones no formales del currículo, tales como la cercanía e inteligencia emocional, la mediación social y de modelos positivos, los vínculos de deseos y expectativas de grupo. Bajo la

perspectiva de Muñoz (2008), la opción de poder trabajar sobre la perspectiva de educación para la paz es retomando el concepto de una familia que logre vincularse con la escuela. Aunque en la contemporaneidad, lo familiar esta enlazado al afecto y no al vínculo de raíz, la familia sigue siendo eje fundamental en la concepción de un sujeto de convivencia social con un carácter de solidaridad, respeto y apoyo colectivo.

Es así, como dentro de los procesos de educación para la paz se plantea como un reto fundamental la opción de no ubicar en el mismo rango de formalización lo que coexiste con el currículo oculto a nivel de la formación. En tal sentido, en los procesos de trabajo que tienen complejos problemas de resolución de conflictos, tal como ocurre con los jóvenes ubicados en contextos de responsabilidad penal, es preciso generar estrategias orientadas con una lógica pedagógica que estén en sintonía con un sujeto que debe aprender de nuevo a sincronizarse con el mundo social, con valores éticos y morales que se desajustan o reconfiguran en los procesos de conflicto. Que afectan la convivencia.

El proceso de educación para la paz conlleva a la opción de configuración de estructuras de convivencia pacífica, las cuales son un soporte de un sistema social enmarcado en la convivencia y la construcción conjunta de sociedad. Bajo esta perspectiva no se supone la opción de entender las instituciones, los actores y procesos como unidades independientes en la asunción de responsabilidades éticas y valores colectivos, puesto que ello representa un compromiso colectivo. Así, una estructura de convivencia es la unidad interdependiente de actores, procesos y escenarios, es decir, los participantes en espacio – tiempo de sus acciones y las configuraciones socioculturales de sentido (fenómeno de la violencia). La educación para la paz es una categoría formativa, y en tal sentido, cualquier acción con mediación de sujetos (actores victimarios, victimas y fuerzas vivas) debería orientarse en la configuración de sujetos de paz para la sociedad, y ello implica pensar también en el marco de referencia del carácter de la acción de un tipo de sujeto en un contexto específico, razón por la cual es importante aludir enseguida al concepto de competencia y habilidad psicosocial.

3.3 Competencias psicosociales y habilidades para vivir como soportes para la cultura de paz y la convivencia

Concepto de competencia psicosocial: El concepto de competencia psicosocial no esta desligado de procesos psicológicos como la memoria, la percepción, el pensamiento y el lenguaje integrados en el aprendizaje, la inteligencia y la creatividad. De hecho, dicho concepto se ha retroalimentado con base en

la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977, 1997), del desarrollo moral (Kohlberg, 1992), la solución cognitiva de problemas e inteligencias múltiples (Gardner, 1992), inteligencia emocional (Goleman, 2000; Steiner, 1992, 1997) análisis transaccional (Berne, 1976), psicología cognitiva y pedagogía constructivista (Erikson, 1994, 1995; Papalia y Olds, 2014).

Una competencia psicosocial no es universal ni tampoco estable en el tiempo (Restrepo, 2002), lo cual implica que su desarrollo depende del contexto social, cultural, familiar y económico, a la vez que hay una relación entre los aspectos individuales (personalidad) y disposicionales intercontextuales que permiten actuar en consonancia de las exigencias internas (del propio sujeto) y externas (adaptación y ajuste) (Tobón et al., 2008, 2010; Núñez et al., 2002b).

La actuación de los sujetos pasa de un proceso de dependencia a independencia en la medida que los ajustes al contexto ponen en sintonía la personalidad individual con los desempeños exigidos, lo que exige necesariamente la presencia de criterios de autorregulación (autoevaluación) en el marco complejo de las relaciones sociales con sentido de autoeficacia personal (confianza interpersonal), la que de acuerdo con Mangrulkar, et al., (2001) permite en el contexto de relaciones interpersonales hacer la vida más fácil y agradable, a la vez que evidencia una competencia social que permite mayor ajuste a las exigencias externas.

Al respecto, la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1997) ha impactado y ha sido aplicada en los desarrollos de las competencias psicosociales, por cuanto el comportamiento es profundamente influenciado por la observación de modelos sociales antes que por la instrucción verbal, y en tal sentido la enseñanza de habilidades, según el autor, pasa por los procesos de instrucción, ensayo y retroalimentación, lo que permite que dicho aprendizaje sirva de soporte a la presión social externa, cuando requiere patrones adaptables a contextos de exigencia de presión de pares y modelos negativos (Gómez y Narváez, 2018; Núñez y Zambrano, 2002; Núñez et al., 2002b). En este sentido, y en coherencia con la propuesta de Bandura, el desarrollo de competencias psicosocial es el resultado de complejos procesos de modelamiento social, en el cual, la familia y la crianza, la escuela y el contexto general de socialización de niños(as) y adolescentes, juegan un papel fundamental para el desarrollo de competencias asociadas a la prosocialidad, la autorregulación, la autoeficacia emocional y social, la empatía, el ajuste psicológico, la agencia moral y la convivencia social en general (Gómez y Narváez, 2018, 2020; Gómez et al., , 2019; Gómez y Durán, 2020).

Teorías similares en el orden interpsicológico del aprendizaje humano se sustentan en los desarrollos de Vygotsky (1995, 2004a), quien argumenta

que el aprendizaje moviliza una serie de procesos internos que sólo se ponen en marcha cuando el niño interactúa con personas de su entorno y sus pares en un contexto cultural específico e inseparable de la persona (teoría sociocultural del aprendizaje), donde es posible que el nivel de desarrollo real (actual), permita la resolución de problema con el nivel de desarrollo potencial, que solo es posible con la interacción social (tránsito de interpsicólogico a lo intrapsicológico) (Vygotsky, 2004b). Este enfoque se sustenta en una postura constructivista en la que se da alta importancia a la colaboración entre pares como base de los mecanismos de resolución de problemas, al contexto cultural para desarrollar aprendizajes relevantes y pertinentes, y a la interacción social en el desarrollo de habilidades individuales y sociales que permitan ajuste y construcción colectiva de redes prosociales (Gómez, 2019a, 2019b, 2019c).

Habilidades para vivir: El Programa "Habilidades para vivir" surge hace más de 50 años en el Instituto para la Prevención de la Universidad de Cornell en Nueva York, con el Dr. Gilbert Botvin y su equipo de colaboradores, quienes retomaron la condición de carácter multicausal de problemáticas sociales que usualmente eran enfrentadas de forma exitosa y con destrezas evidentes por quienes tenían una personalidad fortalecida sustentada en las siguientes habilidades: conocimiento de sí mismo, auto evaluación, pensamiento crítico, pensamiento creativo, toma de decisiones, capacidad para resolver conflictos, resistir las presiones, manejar las emociones, manejo de la ansiedad, manejo de las tensiones, habilidades sociales y asertividad.

En Colombia, esta estrategia ha sido usada por más de 25 años como parte del Programa de Salud Mental y Desarrollo Humano de la Organización Mundial de la Salud (OMS), y ha sido aplicada especialmente por el anterior Ministerio de Salud y la Fundación Fe y Alegría en centros educativos; es aún aplicada con niños y jóvenes a nivel de prevención de la violencia, las adicciones, los accidentes de tránsito, problemas de salud pública como la prevención del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (Sida) y los suicidios, todos ellos problemas prevenibles y asociados al comportamiento humano. En ciudades como Bogotá, Medellín y Manizales, el trabajo con este frente ha mostrado experiencias exitosas en el campo de la salud de jóvenes y adolescentes, especialmente en aplicaciones realizadas por más de tres quinquenios (Mantilla; 2002; Núñez et al., 2002a, 2002b; Restrepo, 2002)

Las habilidades para vivir desde la OPS (1996), OMS (1998), Mantilla (2002) y Mangrulkar et al., (2001), se consideran en la siguiente clasificación (ver tabla 1):

Habilidades para enfrentarse a los problemas: involucran el manejo de situaciones que pueden producir malestar emocional y social. En este grupo encontramos el manejo de emociones, conocimiento de sí mismo, habilidades para el manejo de la presión psicosocial, habilidades para enfrentar la ansiedad y el estrés, la resolución de problemas y habilidad para enfrentar presiones.

Habilidades sociales: En estas se busca el mantenimiento de relaciones sociales adecuadas con el contexto para un buen desempeño psicosocial; se centra en procesos de comunicación, asertividad, adaptación social y las relaciones interpersonales.

Habilidades cognitivas: implican el desarrollo progresivo del pensamiento, la adecuación y uso de estrategias cognitivas; en este se subsume igualmente la habilidad para pensar críticamente.

Tabla 1. Clasificación de las habilidades según distintos criterios. Adaptado de Mangulkar y Posner (2001)

Tipo de clasificación	Habilidad observable en el patrón comportamental
Según el énfasis conceptual o metodológico desde el cual se trabaje.	Habilidades Cognitivas. Habilidades para resolver problemas. Habilidades Sociales
Según su interés, pueden clasificarse	Habilidades para la promoción, por ejemplo, autoestima y confianza. Habilidades para la protección, tal es el caso de la capacidad para resistir a las presiones. Habilidades para la prevención, tales como la toma de decisiones y resolución de conflictos.
Una clasificación social de las Habilidades puede ser la siguiente	En relación con la persona. En relación con los otros. En relación con el contexto.

Fuente: elaboración propia.

Con base en la clasificación previa de la Organización Panamericana de Salud (OPS) (1996), OMS (1998), Mangrulkar Posner (2001) y Mantilla (2002), se puede aludir en términos puntuales a las siguientes habilidades, considerando que existen en la literatura anunciada previamente aspectos de orden conceptual en el que se presentan desintegración de elementos de definición y criterios objetivos para su aplicación, que son mejorados e integrados para efectos del desarrollo del presente capítulo. En términos conceptuales las habilidades se entienden de la siguiente manera:

Habilidad para la comunicación efectiva: estas se centran en las diversas funciones comunicativas:

a. *Informativa.* Implica una relación que puede ser descrita con intercambios de información, donde el emisor y el receptor juegan un papel activo por cuanto en ambos casos se analiza, acepta o rechaza un acto comunicativo de acuerdo con el interés.

b. *Función comunicativa reguladora.* La cuál abarca los aspectos relacionados con la regulación de la conducta individual y social, en un sentido amplio. La vida humana en sí misma trae consigo un sentido social, y, por lo tanto, este se basa en la relación con el otro, en la que existen códigos reguladores, normas, patrones de comportamientos, símbolos y otras que faciliten este proceso, no solo a nivel verbal, sino también visual, táctil, auditivo.

c. *Función comunicativa afectiva.* La cuál esta relacionada con todos los aspectos de la esfera emocional del hombre. La expresión de la ira, la alegría, la tristeza, el llanto, el dolor, la frustración, el miedo y la sorpresa. Estas expresiones se exteriorizan en determinadas situaciones, expresando de manera clara o difusa formas de comunicación relacionadas en el contexto social donde se encuentra inmerso el ser humano, y en las que siempre se involucra el cuerpo como estructura de comunicación integral.

La Comunicación, entendida como habilidad social se centra en las relaciones interpersonales. Pick de Weiss et al., (1993) menciona una serie de factores para comunicarse abiertamente, los cuales se pueden interpretar así:

1. Se debe identificar lo que se siente, lo que se piensa y lo que se quiere, es reconocer lo que verdaderamente se siente dentro de uno, es una autoevaluación y una habilidad de discernir.

2. Aceptar pensamientos, sentimientos y creencias, cuando se logra saber qué es lo que se siente y piensa, lo que sigue es aceptarlo tal cual; ya que estas son las que van a dirigir la conducta a seguir, lo mejor es entenderlos y conocerlos como parte de cada ser humano.

3. Después de identificar y aceptar los sentimientos, el paso siguiente corresponde a controlar aquellos que impiden la comunicación, de tal forma que no se permite que el temor o la ansiedad hagan que no se exprese lo que se quiere decir.

4. Buscar el momento y la situación oportuna para decir lo que se quiere decir, siendo también una cualidad de la asertividad.
5. Ser específicos al expresar los sentimientos, deseos o pensamientos sin interpretar los mensajes de los demás.
6. De igual forma dar respuestas claras y concretas de una manera rápida.
7. Por último, comunicar lo entendido, es decir, transmitirle a la otra persona si se apoya o no, lo que se esta diciendo.

La comunicación efectiva permite crear lazos de interrelación personal como mecanismo de configuración de identidad, en tal sentido, es importante entender que ella opera de forma espontánea y la mayor parte de las veces implica un nexo emotivo y afectivo con lo comportamental.

Tomar decisiones como una habilidad básica para vivir mejor: una decisión es la postura y acción que se asume frente a una situación en la que existen dos o más alternativas; puede entenderse como el proceso mediante el cual se determina lo que se quiere, se define las metas a alcanzar, y los pasos a seguir en la resolución de los problemas cotidianos. Cuando la persona se involucra activamente en la toma de decisiones obtiene una ganancia a nivel de la satisfacción personal en el compromiso con las mismas, a la vez que aumenta la autonomía y la confianza en sí mismo.

La toma de decisiones ejerce un papel fundamental en el día a día de cada individuo con diversos niveles de complejidad y progresivamente va construyendo la autonomía. La toma de decisiones como un proceso tiene algunas etapas, así:

1. Etapa previa a la decisión: Aquí existe el conflicto frente a la situación y aún no se da evaluación de las alternativas de forma racional y razonable.
2. Etapa de decisión propiamente dicha: Se da la elección de una alternativa y rechazo de la otra o de ambas.
3. Etapa de disminución de los factores disonantes: se presenta cuando se da valor positivo frente a la alternativa optada y la apertura y disposición a nuevos análisis de situaciones implicadas, si es necesario.

Ya D'zurilla y Goldfried (1971) definieron que dentro de estas etapas se pueden considerar los siguientes pasos: análisis de la situación problema, alternativas y posibilidades de solución, obtención de información respecto a las alternativas de solución, buscar ventajas y desventajas de cada alterna-

tiva, considerar las consecuencias positivas y negativas a corto, mediano y largo plazo, seleccionar la mejor alternativa, tomar la decisión, observar los acontecimientos y estar dispuesto a redefinir cosas si es necesario.

En lo que respecta a lo colectivo, la mayor parte de las decisiones se toman por consenso, pero en algunos casos puede ocurrir que en ausencia de un acuerdo una sola persona puede tomar la decisión y se pasa por alto la posibilidad autonómica de las personas en la orientación del rumbo de su vida. En una decisión acordada colectivamente, la búsqueda del acuerdo se produce a la luz, de si la decisión tiene más probabilidades de ser la adecuada para el grupo, lo que indica reflexión y responsabilidad asumida por quienes toman decisiones.

La toma de decisiones es una cuestión práctica que involucra, sin lugar a duda, procesos de pensamiento frente a opciones dadas o por construir que abren las puertas a la imaginación y a la creatividad, las decisiones obligan la aparición de la capacidad de pensar siempre diferentes alternativas; aún en la seguridad y el equilibrio de la vida siempre existe algo para pensarse y para decidirse.

En las decisiones, el problema significativo no es tomar una alternativa, sino ubicarse en la búsqueda de opciones que se salgan del mapa de soluciones aprendidas por las personas frente a los problemas cotidianos, y que en muchos casos son mecánicas y por tanto poco innovadoras, lo que implica salirse de viejas respuestas para afrontar problemas nuevos hacia nuevas posibilidades que estén acordes con las nuevas situaciones que depara la vida de hoy. Pensar una sola alternativa no es la mejor opción en la resolución de una situación problemática, es más bien un obstáculo si se quiere encontrar la mejor alternativa, en muchas ocasiones a las personas las convence una hipótesis o explicación solo porque no les es posible imaginar una explicación o alternativa distinta a lo que tradicionalmente piensan, lo que afecta las decisiones y obligan al posponer, evitar, escapar o actuar impulsivamente. Una decisión debe ser en lo posible razonable y contextualizada.

Es necesario tener presente que las decisiones se dan en el hoy, pero involucran el ser humano en su pasado, su presente y su futuro. Una mente abierta a las diversas alternativas y soluciones para cada problema es de gran utilidad para afrontar la cotidianidad en sus diversas manifestaciones, para las cuales siempre habrá por lo menos una decisión que tomar. La toma de decisiones facilita manejar constructivamente el encuentro con la vida diaria, que involucra lo propio y lo de los demás; las decisiones son parte de los estilos de vida, y, por tanto, están presentes en la salud integral de las personas, en sentido de afectarla positiva o negativamente.

Habilidades para resolver problemas y conflictos: dentro de la dinámica de la vida del ser humano se encuentra esta habilidad para enfrentar los obstáculos y adversidades que se hallan en su camino. Estas dificultades fluctúan entre lo trivial y lo trascendental, exigiendo en las personas soluciones eficientes.

La solución de problemas del ser humano podría definirse como un esfuerzo en el que están de por medio una meta y uno o varios obstáculos. Por otro lado, un problema es una situación en la que se intenta alcanzar un objetivo y se hace necesario encontrar un medio para conseguirlo, en lo cual quien resuelve un problema identifica el desafío y se prepara para abordarlo, trabaja para resolverlo y por último evalúa la solución.

En general, todo problema hace que la mente se haga una representación del mismo, que equivale a una preparación para posteriormente lograr una solución, luego se da la recolección de información y datos, donde se valora limitaciones de la información y se construye una tendencia de solución a partir de la elaboración de estrategias que se aplican, y luego se hace un seguimiento a las soluciones producidas en su eficacia y eficiencia, aspecto que implica que la resolución depende de un conjunto de discernimientos que involucran una acción sistémica. Penagos (1997), por ejemplo, refiere que el proceso de resolver problemas puede enfrentar obstáculos importantes, tales como, incapacidad de cambiar respuestas estereotipadas, incapacidad de adaptar las formas de percepción, excesiva familiaridad con un asunto puede frenar la creatividad, bloqueos sociales o culturales y bloqueos emocionales.

Aquí cabe aclarar que creatividad y solución de problemas no son sinónimos; la sola visión de un problema es ya un acto creativo, en cambio su solución puede ser producto de habilidades técnicas; el ver el problema significa integrar, asociar, ver donde otros no han visto; en este acto de darse cuenta intervienen componentes actitudinales, sociales, afectivos, entre otros. Muchos autores, entre ellos Perkins y Salomon (1989), dicen que los problemas son un reto a la creatividad, un problema implica la búsqueda de algo que no se tiene, este algo que se busca es nuevo, lo cual da lugar al pensamiento creativo, que tal lo sugieren Martín y Barrientos (2009) implica características psicológicas que contribuyen a la solución de problemas, como son la confianza en sí mismo, el espíritu analítico, la imaginación creadora, la persistencia y el hábito de formular hipótesis.

Estos autores sugieren, además de esos factores, las siguientes pautas que debidamente asimiladas y aplicadas facilitan la solución de problemas: disponerse mental y emocionalmente a resolver el problema, confiando en sí mismos y decididos a encontrar la solución; percibir claramente la situación

y delimitar sus componentes antes de tomar decisiones, de esta manera se pueden distinguir las variables relevantes de las irrelevantes y orientar el pensamiento hacia soluciones factible; evitar aferrarse a una solución que ha probado ser infructuosa; cuando las soluciones razonables no funcionan deben cuestionarse la confiabilidad de los datos o los supuestos que se manejan; no desalentarse por la complejidad del problema; considerar estrategias, que incluso, parezcan conducir a soluciones lógicas, ya sea para aceptarlas o para descartarlas, de tal manera que el pensamiento del creador se mantenga activo; personas diferentes a las afectadas por los problemas pueden sugerir otro tipo de alternativas de solución.

Los problemas no se solucionan por sí solos o dejándolos al olvido, requieren que el ser humano haga conciencia de ellos y utilice estrategias cognitivas para la solución.

Habilidades para pensar críticamente: el ser humano dedica la mayor parte de su tiempo en pensar, clasificar, comparar, sintetizar y evaluar, conforme examina el material que los sentidos captan. Cuando se habla de pensamiento se hace referencia a una amplia gama de funciones mentales como razonar, resolver problemas y formar conceptos; es por ello por lo que el pensamiento es una función importante del ser humano que le permite establecer relaciones con los demás, con el mundo y con las cosas que le rodean.

Se podría decir que el pensamiento crítico es una especialización del pensamiento en general, pues pretende que el ser humano vaya más allá de lo obvio. El pensamiento crítico recibe varios nombres, a saber, pensamiento creativo, metacognición, procesos complejos de pensamiento, procesamientos de alto nivel, entre otros.

Los seres humanos poseen innumerables potencialidades y capacidades que en la mayoría de los casos no son estimuladas en las instituciones educativas, por no contar con programas que estimulen cognoscitivamente a los individuos o que al menos los induzcan a aprovechar sus capacidades. En las instituciones educativas priman la teoría, el enciclopedismo y la segmentación de las materias sin tener en cuenta la integración del conocimiento que confluye necesariamente en el entorno y la vida de los individuos.

Lo que se pretende con el pensamiento crítico es que se generen en los individuos nuevas formas de asimilar el mundo. Martín y Barrientos (2009) dicen que el pensamiento crítico corresponde a la posición que asumen los individuos frente al mundo que les rodea emitiendo juicios y valoraciones sobre los sucesos que acontecen, pero que no tienen validez sino están acompañados por una argumentación.

Según Lipmann (1988), el pensador crítico aprende a reconocer más nexos, detalles y relaciones en la cantidad de datos e impresiones que le invaden. El pensamiento crítico no trata de enseñar qué creer y cómo obrar en concreto, sino en creer y obrar con fundamento racional.

Cuando un individuo posee un pensamiento crítico, aplica los conocimientos adquiridos a su vida diaria, este tipo de pensamiento ayuda a la sobrevivencia, no solo de la persona sino del colectivo que le rodea, ya que aporta creatividad, nuevas alternativas, permitiendo afrontar de una manera más eficaz las exigencias del mundo moderno para propiciar un bienestar social en perspectiva constructiva y creativa (De Bono, 1998).

Para establecer si una persona utiliza el pensamiento crítico, Martín y Barrientos (2009) establecieron una serie de indicadores, los cuales son, 1. Lingüístico, el cual hace referencia al saber leer y establecer la vaguedad o ambigüedad en los términos, así como expresar con palabras el contenido de los textos. 2. Cognoscitivos, referidos a diferenciar los hechos comprobados de las opiniones, respetar las evidencias y manejar suficiente información en los temas en su competencia. 3. Lógicos, los cuales hacen alusión a la capacidad para reconocer lo relevante de lo irrelevante, determinar el grado en que los hechos sustentan las conclusiones, identificar los errores y saber refutarlos, reconocer inconsistencias y contradicciones, descubrir premisas ocultas e inferir nuevas conclusiones. 4. Argumentativos, que implican analizar la capacidad de convicción de un argumento, considerar los puntos de vista ajenos y opuestos, construir argumentos racionalmente convincentes. 5. Personales y actitudinales, donde se confía más en lo escrito que en la memoria, buscar alternativas y estar abierto a ellas, saber preguntar, respetar las opiniones ajenas, estar siempre dispuesto a enfrentar y resolver problemas. 6. Expresivos, que ser tan claro y preciso como lo exige la situación, realizar ensayos e indagaciones de evidencias antes de decidir.

En sentido de lo anterior, se puede ver como el pensamiento crítico busca que el individuo entre a participar de una manera más activa dentro del desarrollo personal y social, realizando aportes constructivos sobre lo que sucede en su entorno.

Habilidades para el manejo de la asertividad: como condición, estrategia y forma de comunicación, la asertividad implica decir lo que es, a quien sea preciso, con la manera adecuada, el momento oportuno y con el lenguaje corporal consecuente. La expresión adecuada dirigida a otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad constituye una forma adecuada de asertividad. La conducta de una persona logra ser exitosa en

cuanto sus intereses le permitan defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer derechos personales, sin negar los derechos propios al reconocer las restricciones y los límites del otro.

Es así, como la asertividad apunta a la habilidad de enfrentar presiones, ya que a su vez tienen que ver con la capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos, de pedir favores, de decir no y de iniciar y terminar conversaciones, que le faciliten al individuo un ajuste social y un enfrentamiento eficaz de situaciones de presión, al tiempo que le proporcionan al sujeto herramientas para la defensa de sus intereses de una forma apropiada, obteniendo satisfacción y logro de recompensas sociales, significativas y correspondientes con su conducta. La asertividad siempre involucra situaciones interpersonales y de contexto social como sistemas indisolubles en lo práctico y simbólico, frente a los cuales se deben generar estrategias de adaptación y enfrentamiento (Nuñez, 2002; Núñez et al., 2002).

Pick De Weiss et al., (1993), muestran que la asertividad pretende defender los derechos propios expresando lo que se cree, piensa y siente de manera directa y clara en un momento oportuno, es decir, ser sincero con uno mismo y con los demás, sin implicar el maltrato, chantaje o dominación, y teniendo presente que toda situación de encuentro con el otro interpersonal y distinta de otra.

Quienes presentan formas adecuadas de expresión de la asertividad, suelen tener ciertas características que los distinguen de quienes no las presentan: aceptarse y valorarse, es decir, presentar una autoestima positiva, mantener con firmeza su posición, respetando a los otros, ser claro, directo y firme en la comunicación, saber cuándo, dónde y cómo decir las cosas, actuar y hablar con base en hechos concretos y objetivos, aceptar los errores y los aciertos, utilizar todas aquellas capacidades personales con gusto, y a la vez evitar la vergüenza por otros, tener gentileza y consideración, tener disposición a dirigir y a dejar que otros dirijan, valorar el éxito sin resentimientos, permitiendo que otros también lo logren.

El comportamiento asertivo involucra los elementos de pensamiento (cognición), sentir (emoción) y hacer (conducta), integrados de forma coherente (Bandura, 1997). La respuesta cognitiva implica las imágenes o experiencias vividas, que se convierten o son equivalentes a los conocimientos relativamente estables en el individuo. Entre tanto, la respuesta emocional ubica generalmente el nivel fisiológico, activando un sistema básico autorregulado biológicamente que opera de forma directa, pero que es posible conectar desde la corteza cerebral a la ejecución autorregulada. La respuesta comportamental por su parte es la evidencia de la acción en lo verbal y lo no verbal.

En contextos distintos, la conducta asertiva sirve para rechazar o defenderse de ciertas conductas que pueden llevar a la persona a tener vulnerabilidad frente a factores de riesgo, lo cual ayuda a disminuir la ansiedad y la angustia en la medida en que la persona acciona con su comportamiento asertivo la generación de mayores niveles de seguridad y confianza en sí mismo, logrando una autoimagen positiva que regula de forma adecuada su límite frente al de los demás.

Habilidades para enfrentar presiones: el ser humano como ser social no puede estar aislado, el grupo es el medio por el cual la persona realiza la experiencia de la cultura, adquiere costumbres, percibe tabúes, recibe castigos y recompensas, y, por consiguiente, el grupo es el instrumento directo de transmisión de la cultura al individuo, lo cual permite siempre incorporar nuevos patrones de conducta. Dentro de estos patrones tiene profunda influencia la familia como referente primario, pero posterior en los niveles de desarrollo los patrones iniciales se van tornando en lugares de autonomía que desbordan el control familiar e implican enfrentar retos cotidianos que no siempre tienen la orientación de ajuste social con sentido de pertenencia social, presentándose el riesgo de abandono de valores y criterios morales y éticos en el actuar (Aguirre, 1996). Ello ocurre especialmente cuando el grupo ofrece mayores niveles de reconocimiento ante lo que no corresponde socialmente como adecuado, lo que usualmente termina afectando la escolaridad y el vínculo con los padres (Horrocks, 1984).

En el proceso de construcción de escenarios de identidad, los seres humanos se hayan frente al afán de conquistar y encontrar espacios nuevos donde decidan y coloquen sus propias reglas, lo que genera patrones de confusión que en gran medida pueden representar el temor a fracasar o no encontrar reconocimiento. Es precisamente en este marco donde la presión externa suele representar un poder simbólico y real en lo que significa el valor del territorio donde el adolescente toma posesión, asigna un sitio a los demás y construye un espacio identitario habitable (Erikson, 1993), que incluso en muchos casos puede ser sustituto de lo familiar y escolar al reconocer dentro de modelos imaginarios o reales mayores reconocimientos que usualmente están asociados al choque con los límites y controles de comportamiento que si existen en lo familiar e institucional social. La presión del grupo (inducir, convencer, identificar, imitar) puede conducir a generalizar patrones individuales en criterios sociales de comportamiento no necesariamente ajustados, pero no por ello menospreciables o rechazables.

La presión de grupo puede derivar conductas positivas o negativas; esto depende de la autonomía que vaya construyendo, la cual nace cuando él mismo

se conoce así mismo (identidad) y cuando toma la escala de valores para evaluar y decidir qué camino seguir cuando se encuentre frente a la presión grupal lo que implica la asertividad y la toma de decisiones a nivel de: identificar la situación o problema, decidir alternativas frente a la presión, juzgar las alternativas, analizar ventajas y desventajas, elegir alternativas y actuar.

Para el enfrentamiento de la presión de pares existen varias formas en las que padres y formadores pueden preparar: incrementando su autoestima, desarrollando habilidades de comunicación, orientándolos para que identifiquen lo que es dañino para su salud, estimulando la expresión de sus sentimientos, y enseñares a identificar sus propias debilidades y fortalezas.

Habilidades para el manejo de la ansiedad y el estrés: el estrés es la respuesta no específica del cuerpo a cualquier demanda que se le haga (Núñez et al., 2006). La sociedad se considera generadora de demandas estresantes para el individuo y de coacciones de las formas que este afronte (Meichenbaum, 1987). La sociedad también es utilizada por el individuo o por el grupo para prevenir el estrés o la ansiedad. El problema principal radica en el modo de entender mejor las relaciones entre el individuo y la sociedad; los trastornos de esta relación se incluyen bajo el término estrés.

Las demandas sociales pueden influir sobre los pensamientos, sentimientos, emociones y actos de un individuo, pero no son necesariamente fuente de estrés, sino que este aparece solo cuando tales demandas crean conflicto, son ambiguas o constituyen una sobrecarga Núñez y Tobón, 2005). A partir de estas demandas y del surgimiento de diversas necesidades, la industria anti estrés ha llegado a ser enorme.

De acuerdo con Tobón et al., (2004), las respuestas de estrés pueden ser psicológicas (mentales y conductuales observables), neurofisiológicas (neurohormonales, incluyendo los efectos de las catecolaminas sobre los órganos internos, corazón, producción de grasa adiposo, riñón, entre otros) e inmunológicas.

Bajo condiciones en las que las personas son conscientes de riesgos graves que amenazan cualquiera de las acciones que pueden llevar a cabo, existen tres patrones principales de afrontamiento, los cuales suponen estar asociados a un conjunto específico de antecedentes y a un nivel de estrés característico; Sandín, 2003):

1. *Evitación defensiva:* la persona toma la decisión de evitar el conflicto, aplazando la decisión, situación o trasladando la responsabilidad a algún otro.

2. *Hipervigilancia:* la persona toma la decisión de buscar frenéticamente una salida al dilema y se aferra impulsivamente a una solución elaborada de manera precipitada que parece asegurar un alivio inmediato. En su forma más extrema la hipervigilancia se denomina "pánico".
3. *Vigilancia:* la persona toma la decisión de buscar concienzudamente la información relevante, la asimila sin sesgarla y valora cuidadosamente las alternativas antes de actuar.

De acuerdo con Tobón et al., (2004), las formas de llevar a cabo mejores formas de enfrentamiento del estrés y la ansiedad suelen asociarse con: aprender a pensar positivamente, no llevar los problemas de un lugar a otro, evaluar las alternativas de solución (vigilancia), evitar el pensamiento obstinado, ponerse metas, enfrentar la frustración al desarrollar actitudes indulgentes y objetivos frente a los fracasos, compartir la carga emocional con otros, expresar los sentimientos negativos pero valorar los positivos, cuidar la salud física y emocional, sacar tiempo para divertirse y descansar y relajarse, respirar profundamente, controlar la impulsividad e irritabilidad, expresar la opinión en forma equilibrada.

Es además importante considerar que, las actitudes de autoconfianza y esperanza de las personas guardan una estrecha relación con sus creencias sobre ser capaces de controlar las situaciones que provoquen estrés. Igualmente, es central considerar que en muchos casos los intentos de reducción y prevención de estrés deben ir más allá de la enseñanza y formación de las habilidades de afrontamiento centradas en los problemas. A menudo se requieren cambios de grupo, de entorno y de organización, donde los individuos tienen que desarrollar y poner en marcha conductas de acción directas para cambiar su entorno.

Habilidades para el manejo de las emociones: Cuando se habla de las emociones se hace referencia a estados internos caracterizados por cogniciones y sensaciones específicas, reacciones fisiológicas y conductas expresivas que aparecen de manera repentina y son difíciles de controlar. Suele representarse a las emociones como incitadoras de la acción, puesto que suelen aumentar el nivel de actividad del organismo.

Las emociones, de acuerdo con Lázarus, 2000; Lázarus y Lázarus, 2000) se pueden clasificar en emociones simples y compuestas. Las primeras involucran una sola emoción, como el agrado, desagrado, rechazo, y/o el sentir tristeza, mientras que las segundas, las emociones compuestas, involucran más de una emoción, como los celos que implica tristeza, desagrado y rabia. Las mismas tienen indicadores de orden físico presente cuando surge una

emoción y originan múltiples cambios, tales como respuesta galvánica de la piel, pilomotrocidad, redistribución de la sangre y cambios en la presión sanguínea (coloración corporal), ritmo del corazón y aumento de respiración, respuesta pupilar (dilatación o contracción), secreción salival (sequedad y mayor densidad). Pero igualmente existen patrones subjetivos y conductuales, los cuales hacen alusión a la integración de sentimientos y pensamientos de las personas con la conducta que realizan, que son los que precisamente se busca impacten la emocionalidad mediante criterios de autorregulación y autocontrol.

Así, la habilidad de un individuo para experimentar y manejar sus emociones esta determinada por el grado de comprensión y dominio de los esquemas internos respecto de relaciones interpersonales con su medio ambiente y la orientación que pueda tener en pro de su bienestar psicológico.

Habilidades para el ajuste social: el ajuste involucra la relación de estabilización fruto del esfuerzo frente al enfrentamiento de condiciones complejas que tienden a la desestabilización. Usualmente ello permite la interacción exitosa con el entorno y con las posturas personales.

El ajuste social como habilidad hace referencia a la forma de enfrentar el rompimiento de equilibrio homeostático y psicosocial, dentro de lo cual esta lo adaptativo, pero no se limita a ello. El ajuste involucra el funcionamiento cognitivo eficiente, conducta social eficiente, autocontrol eficiente, superposición de sentimientos positivos sobre los negativos, control de la perturbación emocional (Gómez, 2019 a, c).

El ajuste social no riñe con la autonomía de la persona, de hecho, la integra en el marco del encuentro proactivo en la relación interpersonal, por cuanto implica que exista siempre un contexto de situación social de vínculo que es analizado con la tendencia de una decisión que genere satisfacción y mayor eficiencia, tanto como autoeficacia personal (Bandura, 1997).

Habilidades para el conocimiento de sí mismo: el interés en el yo ha sido uno de los cuestionamientos mayores que el ser humano se ha hecho. Preguntas como ¿Quién soy yo?, ¿qué tanto me conozco? e incluso ¿por qué siento la necesidad de saber quién soy? Son parte fundamental de la compresión del sí mismo.

Ya Allport (1937, 1961), propuso la formulación teórica de que la personalidad necesariamente involucra el concepto integral del yo corporal, la identidad del yo, la promoción del yo, la extensión del yo; el agente racional, la imagen del yo, y la lucha por lo propio son aspectos que van en busca del

desarrollo de una personalidad sana. En tal sentido, el Yo es básicamente un producto social que surge de la experiencia con otros seres humanos. Bajo este parámetro se puede afirmar que solo en la medida de la interacción es posible entender que nos hace diferentes de otros (Núñez, 2000a, 200b).

Erickson (1994, 1995), ubicó como principio fundamental las tareas psicosociales y con ellas ha permitido un conocimiento integral del sí mismo en fases evolutivas caracterizadas por procesos opuestos (autonomía-dependencia). Piaget centrado en el desarrollo cognitivo, se basa en el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento como elementos básicos en el desarrollo del conocimiento de sí mismo como expresión de lo intrapsicológico (Piaget, 1985, 1990), pero que se construye en la medida de lo interpsicológico (Vygotsky, 1995).

El poseer estas habilidades para ir hacia adentro en el reconocimiento personal, permite, sin lugar a duda, superar las tendencias de subvaloración o sobrevaloración personal, para llegar a un reconocimiento propio, lo cual es factor esencial para el desarrollo de habilidades conducentes al amor propio (Bordignon, 2012), tales como el autoconcepto, la autoestima, la autoimagen y la autoeficacia personal.

Habilidades para el manejo de las relaciones interpersonales: para Gardner (1992) el nexo interpersonal efectivo fruto de una óptima característica de interacción social implica un conocimiento personal (inteligencia intrapersonal) que es capaz de ponerse en encuentro con la inteligencia interpersonal. Así, las capacidades del procesamiento de información que permite descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos se pone en encuentro con la habilidad inteligente de establecer distinciones entre otros individuos, sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En contexto se piensa, valora y se siente a través de una interacción con el entorno.

Los nexos que despiertan sentimientos interpersonales conforman las experiencias íntimas de las personas, convirtiéndose estas en necesidades. De acuerdo con Pierre y Lucien (1989) las relaciones interpersonales, no solo establecen vínculo, sino que ellas se resuelven en las necesidades de inclusión (mantener una relación satisfactoria entre el yo y los demás, es una necesidad social), control (mantener un control satisfactorio sobre el poder o la influencia entre el yo y los demás, necesidad de reconocimiento) y afecto (mantener un grado de amor y sentimientos positivos entre el yo y los demás)

Las relaciones interpersonales implican que se construyen una apuesta hacia la seguridad personal en sintonía de los derechos y deberes buscando

la seguridad y confianza en sí mismo. En ello existen tendencias probables de dominio del rol autocrítico en el que se es duro consigo mismo y con los demás; igualmente de un rol de iniciativa social que se opone a la pasividad social y procura ser organizador y sugerente a los demás, sin imponer; así mismo, un rol de interdependencia, en el que se planifica por sí mismo, pero se cuenta con apoyo del otro y no es estrictamente autosuficiente. Estos aspectos permiten visualizar como la construcción colectiva conduce a mayores niveles de eficiencia de las acciones sociales, lo cual se sustenta en relaciones interpersonales satisfactorias.

Habilidades para el cuidado del ambiente: desde las últimas perspectivas de políticas de sostenibilidad de los recursos básicos para la vida humana, se plantea la necesidad de que todas las acciones llevadas a cabo frente al fortalecimiento de destrezas psicosociales apunten al desarrollo de estrategias que garanticen que los seres humanos mantengan y promuevan acciones de cuidado con el ambiente y el entorno socio-ambiental. Desde esta perspectiva, la conceptuación de la salud se amarra a lo social y la concepción de imaginarios de cuidados del ambiente y se inserta dentro del marco de ver la preservación de las condiciones de calidad de vida como una pauta auto-responsable que se fortalece desde la educación y desde la búsqueda de un fin colectivo que debe permear tanto los espacios de lo individual natural como lo institucional y jurídico. De aquí surge la tendencia de definición del modelo bio-psico-socio-ambiental con una visión de integración frente a las nuevas perspectivas de desarrollo humano y tecnológico a nivel mundial, ancladas actualmente a las grandes tendencias de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la cuarta revolución industrial.

Las habilidades que se pueden considerar aquí son las siguientes: utilización adecuada de recursos básicos como el agua, utilización de métodos adecuados para el manejo de recursos no utilizables, la concepción colectiva de responsabilidad en la higiene publica, la concepción de los estilos de vida como formas de fortalecer el cuidado del ambiente, la adecuada posición de comportamientos frente a la comercialización de productos tóxicos, la adecuada combinación de la tecnología con la búsqueda de calidad de vida y no de destrucción, participación en campañas para el cuidado del ambiente, la aplicación de prácticas adecuadas en el manejo de recursos en el hogar y en el ámbito privado, entre otras.

Todas las anteriores habilidades se pueden aplicar en diversas áreas a nivel de lo social, educativo y de la salud, y por supuesto de la resolución de conflictos, pues se buscan promover en adolescentes y jóvenes estrategias de participación y de encuentro proactivo con el otro, llevándolos a

replantear su situación en el medio en el que se desenvuelven, generando y fomentando valores que conduzcan al amor propio y respeto al otro, y entre tanto a la búsqueda de aceptación y de reconocimiento, tanto de sí mismo como de los demás. Es claro, de acuerdo con lo enunciado en las distintas habilidades que ninguna por sí misma resuelve todos los retos complejos que tiene la vida cotidiana en jóvenes en procesos de construcción de paz y de enfrentamiento a las violencias, por cuanto ello requiere que se desarrollen y se generen acciones interventivas de forma integrada. La siguiente tabla expresa integradamente y de forma sintética las habilidades ya expuestas en detalle atrás.

Tabla 2. Síntesis de habilidades para vivir. Adaptado y mejorado de Mangrulkar y Posner (2001), Mantilla (2002) y Cubides, Morales y Restrepo (2002).

Habilidades	Definición adaptada	Indicador cuantitativo	Indicadores cualitativos de las habilidades
Apropiación del conocimiento de sí mismo	Implica reconocer el propio ser, el carácter, las fortalezas (lo que estimula la autoestima y confianza en sí mismo), debilidades (lo que contribuye a una autoimagen y decisiones más realistas), gustos y disgustos; facilita una mayor conciencia sobre deberes, derechos y responsabilidades, así como la clarificación de valores. Constituye un requisito para el desarrollo de otras habilidades.	Escala 1 mínimo – 10 máximo)	Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo. Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil. Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía.

Habilidades	Definición adaptada	Indicador cuantitativo	Indicadores cualitativos de las habilidades
Manejo de la asertividad, empatía y comunicación efectiva	Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y de expresar adecuadamente las intenciones y decisiones, incluso en situaciones con las que no se esta familiarizado o de acuerdo (de forma preverbal y verbal). Posibilita entender, comprender y aceptar la diferencia, mejora las interacciones sociales y fomenta comportamientos solidarios y de recibir apoyo o brindarlo a personas vulnerables. Además, fomenta el respeto por todas las formas de vida y el medio ambiente, un comportamiento respetuoso en las relaciones interpersonales y una mayor capacidad para establecer amistades y vínculos positivos.	Escala 1 mínimo – 10 máximo)	Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo. Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil. Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía, entre otras).
Dominio de relaciones interpersonales	Se refiere a la habilidad para iniciar y mantener relaciones amistosas y confiables, para relacionarse en forma positiva con las personas con quienes se interactúa con sus diferencias y contradicciones, para conservar buenas relaciones con los miembros de la familia y ser capaz de finalizar relaciones afectivas y de pareja de manera constructiva.	Escala 1 mínimo – 10 máximo)	Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo. Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía, entre otras).

Habilidades	Definición adaptada	Indicador cuantitativo	Indicadores cualitativos de las habilidades
Toma de decisiones	Permite manejar constructivamente las estrategias de enfrentamiento de la propia vida frente a los demás y el contexto, con clara comprensión de consecuencias. Facilita la orientación de estilos de vida, al evaluar opciones y especificar estrategias de ajuste y resolución coherentes.	Escala 1 mínimo – 10 máximo)	Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo. Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil. Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía, entre otras).
Solución creativa de problemas y conflictos	Es una habilidad que permite enfrentar de forma constructiva los problemas de la vida, evitando que se conviertan en una fuente de malestar físico y mental y en problemas psicosociales adicionales. Implica responder de manera constructiva, creativa, adaptativa, novedosa y flexible a las situaciones conflictos que se presentan en la vida cotidiana de forma pacífica. Facilita la identificación de soluciones colectivas a grandes problemas sociales y de la comunidad a través de la negociación y discusión razonada y razonable de estrategia para resolver relaciones y situaciones de conflicto.	Escala 1 mínimo – 10 máximo)	Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo. Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil. Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía, entre otras).

Habilidades	Definición adaptada	Indicador cuantitativo	Indicadores cualitativos de las habilidades
Expresión del pensamiento crítico	Es la habilidad de analizar información y experiencias de manera objetiva y contextuada. Contribuye al desarrollo personal y social al ayudarnos a reconocer y evaluar los factores que influyen en nuestras actitudes y comportamientos y en los demás. Facilita una mejor posición reflexiva y de acción frente a las influencias socioculturales en las actitudes, valores, opiniones y comportamientos; la curiosidad intelectual le corresponde con una mayor capacidad para respetar las ideas y opiniones de los demás, aunque no se compartan. Esta habilidad centra su potencial en los argumentos y no en las personas.	Escala 1 mínimo – 10 máximo)	Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo. Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil. Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía, entre otras).
Manejo de sentimientos y emociones	Nos ayuda a reconocer sentimientos y emociones propios y en los demás, a ser conscientes de cómo influyen en nuestro comportamiento social y responder a ello de forma apropiada. Permite autorregular las tendencias subjetivas y efectivas que presionan las decisiones con los patrones objetivos que las determinan. Permiten equilibrar y comparar las propias valoraciones respecto de lo que significan para los demás, y entre tanto diferenciarse sin confundirse.	Escala 1 mínimo – 10 máximo)	Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo -Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil. Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía, entre otras).

Habilidades	Definición adaptada	Indicador cuantitativo	Indicadores cualitativos de las habilidades
Manejo de las tensiones y el estrés	Facilita reconocer las fuentes de tensión y sus efectos en nuestra vida; desarrollar una mayor capacidad para responder a los retos cotidianos y aprender a relajarnos de tal manera que las tensiones no nos generen problemas de salud y de desajuste social. Implica revalorar las estrategias de enfrentamiento de responsabilidades en un lapso de espacio y tiempo realistas.	Escala 1 mínimo – 10 máximo)	Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo. Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil. Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía, entre otras).

Fuente: elaboración propia.

Tales habilidades planteadas en la lógica de paz y convivencia implican un factor educativo decisivo para el desarrollo humano frente a condiciones de violencia y paz con todos sus elementos constitutivos, como la socialización e interacción de los individuos en todos los ámbitos educativos tales como la familia, la sociedad, los grupos de pares, y el escenario institucional, para transmitir y fomentar valores relacionados con la ciudadanía, la democracia, la paz, la civilidad, el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos, la solidaridad, la tolerancia, la prosocialidad y la resolución de las necesidades básicas y la transformación de situaciones de inequidad, violencia, impunidad y corrupción.

Esta concepción va de las reflexiones éticas a las dimensiones sociales en pro de evitar constituir tendencias reactivas frente al conflicto y a la violencia y así apuntar a la construcción de nuevos referentes de sujetos individuales como sociales, lo cual implica relacionar el concepto de ciudadanía con el de cultura de paz, donde se trate de convivencia en contraste de la confrontación personal y colectiva; esto es asunción de responsabilidades éticas y valores colectivos como sociedad proactiva frente al conflicto y las diversas formas de violencia.

Para tal efecto, la estructura cultural de una convivencia pacifica en el marco de la educacion para la paz y la convivencia, puede implicar el uso de las siguientes habilidades: apropiación del conocimiento de sí mismo; manejo de la asertividad, empatía y comunicación efectiva; dominio de relaciones interpersonales; toma de decisiones; solución creativa de problemas y conflictos; expresión del pensamiento crítico; manejo de sentimientos y emociones, y manejo de las tensiones y el estrés (Ver tabla 2), todas ellas orientadas en sentido acciones de páz y convivencia con mediaciòn de sujetos (actores victimarios, victimas y fuerzas vivas, entre otras) en la configuración de paz para una sociedad más justa y equitativa.

Consideraciones finales

No es menor en nuestro medio la discusión respecto del marco referencial y contextual de aplicación de la justicia restaurativa en diversos actores y ciclos vitales del desarrollo humano frente al fenómeno de las violencias, especialmente en la población joven y adolescente. Más que el concepto mismo es el trasfondo que la sociedad entiende y esta dispuesta a asumir respecto a la magnitud de las brechas, heridas, y representaciones de las huellas de las violencias, en las que las razones formales y legales, tanto como las políticas, juegan simbólicamente sus intereses, tratando de justificar estructuras de realidad, e incluso ubicando en ello valores morales y mínimos o máximos éticos. La pregunta en lógica de la justicia restaurativa es: ¿Hasta dónde estamos dispuestos a llegar con el otro siendo víctima o victimario?

Pues bien, el concepto de educación para la paz y convivencia, bajo la lógica de deconstruir y ubicar las nuevas tendencias, a partir de las cuales queremos afrontar una nueva sociedad que incluya la realidad de los jóvenes, implica evitar continuar creando discursos artificiales y de papel. No se puede resolver la paz y la convivencia con decretos y formalizaciones vacías de una realidad vivida en los distintos escenarios de conflicto, posconflicto y expresiones de violencias de diversos grupos armados por parte de los jóvenes. Se trata, entonces, de la pregunta: ¿Conscientemente se quieren resolver de forma estructural los problemas de oportunidad y derechos reales?

Ahora bien, naturalmente, es necesario tener estrategias puntuales que ayuden bajo la lógica de la educación para la paz y la convivencia a reubicar los horizontes de las realidades de los jóvenes en el marco de la justicia restaurativa, y para ello se formula conceptualmente un modelo de trabajo, que si bien ya tiene una antigüedad notable en el trabajo con jóvenes con evidencias de eficacia importantes validados por la literatura científica, bien vale la pena

ser retomado para ser aplicado frente a las dinámicas de intervención del fenómeno de las violencias en contextos de la población joven. Se trata de las competencias psicosociales expresadas en habilidades para vivir, lo cual implica un reto importante de validación contextual para y desde actores jóvenes en el marco de la justicia restaurativa y bajo las condiciones actuales de contextos de posconflicto armado, y agravamiento de las violencias de otros grupos armados ilegales o en procesos de desvinculación y reintegración social, aspecto que se abordará en el capítulo IV.

Al existir en las condiciones de desarrollo individual de las personas jóvenes perfiles de orden psico-emocional que implican formas exitosas o no de relación con el contexto y el otro, en el siguiente capítulo se incluye la categoría de prosocialidad, con la cual se busca abrir campos de reflexión proactivos respecto al papel que tienen las características psicológicas de los jóvenes en cuanto vínculo y posibilidad de construcción individual y colectiva con los otros, lo cual es perfectamente aplicable como soporte conceptual de discusión frente a la opción de construcción de propuestas y estrategias conducentes a la paz y la convivencia pacífica. En este sentido, la categoría de prosocialidad desarrollada en el capítulo IV, se articula a la propuesta de una educación para la paz basada en el desarrollo habilidades para vivir, en cuanto a las posibilidades de articular la investigación en ciencias sociales y el abordaje psicosocial para estimular la convivencia, el lazo social, la empatía por el otro, la participación ciudadana y el bienestar emocional en adolescentes y jóvenes.

Finalmente, el capítulo expuesto, brinda a investigadores en el tema de jóvenes y violencia e interventores psicosociales, una batería de conceptos que involucran aspectos contextuales, teóricos, metodológicos y de concreción, de tal manera que puedan ser útiles, no solo para la reflexión, sino para la generación, incluso de instrumentos o formas de intervención con poblaciones jóvenes. De hecho, en el capítulo VIII, se refleja claramente una experiencia en el campo temático específico de educación y construcción de paz, mediante el análisis de experiencias de violencia y convivencia en jóvenes escolares estudiantes de municipios como Cali, Jamundí y Santander de Quilichao, como un referente contextual claro que vincula el concepto de educación para la paz, cultura de paz y la convivencia.

Referencias

Agudelo C. D. y Solano V. E. (2009). *Competencias empresariales y psicosociales de la población desvinculada del conflicto armado y vinculada a proyectos productivos, atendida en el centro de referenciación y oportunidades juveniles Croj Cafam* (tesis). Bogotá

Aguirre, A. (1996). *Psicología de la adolescencia*. México: Alfaomega.

Allport, G. W. (1937). *Personality*. New York: Holt.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt.

Alonso, R. (2001). La paz imperfecta. *Factótum: Revista de filosofía*, *2*, 23-25. http://www.revistafactotum.com/revista/f_2/articulos/Factotum_2_5_Rogelio_Alonso.pdf

Ávila, M. (2013). Educación para la paz: un reto educativo. REDHECS: *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, *14*(8), 184-195. http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/466/394

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1997). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca.

Berne, E. (1976). *El análisis transaccional en la psicoterapia*. Madrid: Editorial V Siglos.

Bolivar, D. (2011). La víctima en la justicia restaurativa. Análisis desde una perspectiva psicosocial. En I. Olaizola y P. Francés (eds.). *Justicia Restaurativa y Mediación* (pp. 49-70). Ediciones Universidad Pública de Navarra. https://www.researchgate.net/publication/215676867_La_victima_en_la_justicia_restaurativa_Analisis_desde_una_perspectiva_psicosocial

Bordignon, N. A. (2012). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación,* 2(2) 50-63. https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf

Brito, L. R. (1998). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última década, 9*, 1-7. https://www.redalyc.org/pdf/195/19500909.pdf

Brito, Ruiz, D. (2010). *Justicia restaurativa: reflexiones sobre la experiencia de Colombia.* Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja. file:///C:/Users/nayib/AppData/Local/Temp/Justicia%20Restaurativa.%20Reflexiones%20sobre%20la%20experiencia%20en%20Colombia%20Diana%20Britto.pdf

Caireta, M. y Barbeito, C. (2005). *Cuadernos de educación para la paz.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona Programa de Educación para la paz. https://www.academia.edu/41097082/CUADERNOS_DE_EDUCACI%C3%93N_PARA_LA_PAZ_Introducci%C3%B3n_de_conceptos_paz_violencia_conflicto

Céspedes, M. E. (2011). *Análisis de los aportes a la construcción paz del proceso desarrollado por jóvenes y la corporación vínculos en el barrio el codito, frente a las prácticas*

de la violencia denominada como limpieza social en el año 2009. Medellín: Bivipas. http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/629/7/EdnaCespedesFinal.pdf

Cubides R., C., Morales, C., O. y Restrepo, S., J. (2002). Desarrollo humano y competencia psicosocial Documento preparado para el proceso de sistematización de la experiencia: *"Desarrollo Humano y Habilidades para Vivir en el Proyecto Juventud Manizales 2000 y las instituciones asociadas al GIPA / Manizales 1997 - 2002"*. Manizales: Maestría en Educación y Desarrollo Humano y CINDE

Congreso de la República de Colombia. (2002) Acto Legislativo 03 de 2002. Bogotá. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6679

Congreso de la República de Colombia. Código del Procedimiento Penal, Ley 906 de 2004. Bogotá. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=14787

De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. (4ª ed.) Madrid: Ediciones Granica SA.

Dios, M. D. (2007). A educación para a paz hoxe: balance e perspectivas. *Festa da palabra silenciada*, (23), 71-80.

Domingo, V. (2012). *Justicia restaurativa por Virginia Domingo*. http://blogdelajusticia-restaurativa.blogspot.com/

D'Zurilla, T. y Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving and Behavior. *Journal of Abnormal Psychology,* 78, 107-126. https://doi.org/10.1037/h0031360

Echeverry, L. M. y Maca U. D. (2006). Representaciones sociales de la justicia restaurativa. *Justicia Restaurativa en línea*. https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Representaciones%20sociales%20y%20justicia%20restaurativa.pdf

Erikson, E. (1993). *Identidad y juventudes*. Madrid: Taurus

Erikson, E. (1994). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton & Company.

Erikson, E. (1995). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.

Faure, E. (1987). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza editorial – Unesco.

Feixa, C. (2013). Jóvenes en la calle. Cultura y conflicto. ÍConos - *Revista De Ciencias Sociales, 25*, 171-174. https://www.redalyc.org/pdf/309/30910219.pdf

Fernández, A. (2003). La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad. *Revista de la Facultad de Educación*, *6*, 107-128. https://doi.org/ 10.5944/educxx1.6.0.354

Fisas, V. (1998). Una cultura de paz. En V. Fisas, *Cultura de paz y gestión de conflictos* (pp. 1-25). IcariaEditorial

Fisas, V. (2001). *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos*. Ediciones Unesco.

Fisas, A. V. (2002). *La paz es posible: una agenda para la paz del siglo XXI*. Plaza & Janés Editores: Barcelona.

Fisas, V. (2010). El proceso de paz en Colombia. En V. Fisas. *Quaderns de construcció de pau* (pp. 5-14). Barcelona, España: Escola de Cultura de Pau. https://escolapau.uab.cat/publicaciones/quaderns-de-construccio-de-pau/

Freud, S. (1981a) *El porqué de la guerra. Ensayo CLXVII*. Tomo III. Obras completas. Madrid: Biblioteca Nueva. Madrid.

Freud, S. (1930) *El malestar en la Cultura. Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1981b) *Consideraciones sobre la guerra y la muerte*. Ensayo XCIV. Tomo II. Obras completas. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Fundación Paz y Bien - Unesco (2012). Cali, Colombia. http://gyepro.univalle.edu.co/fundacion.html

Galtung, J. (1995) *Investigaciones teóricas sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Technos.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika. Bakeaz.

Galtung, J. (2003a) *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Transcend – Quimera.

Galtung, J. (2003b) *Paz por medios pacíficos. Paz, conflicto, desarrollo y civilización.* Bilbao: Gernika.

Gardner, H. (1992). *Teoría de las múltiples inteligencias*. México: Trillas

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, *44*, 36-65.

Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia*. México: Siglo XXI Editores.

Goicoechea, G. M. (2000). Experiencias de educación para la paz. *Contextos Educativos*, *3*, 147-148. https://doi.org/10.18172/con.470

Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional*. Bogotá: Editorial Planeta.

Gómez, A y Narváez, M. (2018). Prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. Retos y reflexiones para la investigación social. *Diversitas, perspectivas en psicología*, *14*(2), 263- 278. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/4949/4629

Gómez, A y Narváez, M. (2019). Mecanismos de desconexión moral y su relación con la empatía y la prosocialidad en adolescentes que han tenido experiencias delictivas. *Revista de Psicología*, *37* (2), 603-641. https://doi.org/10.18800/psico.201902.010

Gómez, A. S., Narváez, M. y Correa, M. C. (2019). Motivaciones prosociales y desconexión moral en adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Psicología desde*

el Caribe, 36 (3), 297-327. http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/10604/214421444292

Gómez, A. (2019a). Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *10*(1), 188-218. https://doi.org/10.21501/22161201.3065

Gómez, A. S. (2019b). Potenciales prosociales en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales en Colombia. *Quaderns de Psicologia*, 21(2) https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1483

Gómez, A. S. (2019c). Conductas prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia para la regulación emocional en adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Revista Criminalidad*, 61(3), 221-246. https://www.policia.gov.co/file/223753/download?token=JEAfxABX

Gómez, A. y Narváez, M. (2020). Tendencias Prosociales y su Relación con la Empatía y la Autoeficacia Emocional en Adolescentes en Vulnerabilidad Psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología, 29*, 129-151. https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78430

Gómez, A. y Durán, N. (2020). Motivaciones prosociales, empatía y diferencias de género en adolescentes víctimas del conflicto armado e infractores de la ley. *Revista sobre la infancia y la adolescencia, 18*, 69-90. https://doi.org/10.4995/reinad.2020.12771

Gonzales, O. F. (2017). Ciudadanías en tiempos violentos; la declinación de las reglas sociales y la emergencia de nuevos procesos cognitivos. En M.J. Niño., L. P. Valencia, y R. G. Ruiz (Coords.). *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 19-46). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Green, A. (1986). *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.

Green, A., Ikonen, J. y Laplanche. J. (2001). *La pulsión de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.

Heather, S. (2001). Justice for victims of young offender. The centrality of emotional harm and restoration. In A. Morris, y G. Maxwell. *Restorative justice for juveniles. Conferences, mediations and circles* (pp. 183-194). USA: Oxford, Portland Oregon.

Horrocks, J. (1984). *Psicología de la adolescencia* (3ª ed.). México: Trillas.

Jiménez, D. A. (2017). Violencia, escuela y educación en derechos humanos: contexto latinoamericano para la producción de ciudadanía. En: M.J. Niño., L. P. Valencia, y R. G. Ruiz. (Coords.) *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 145-160). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción: Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Lazarus, R.S. y Lazarus, B.N. (2000). *Pasión y razón: La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós.

Lederach, J. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. España: Gernica Gogoratuz.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lode, W. (2001). On restoration punishment. Favourable similarities and fortunate differences. In A. Morris. Y G. Maxwell. *Restorative justice for juveniles. Conferencing mediations and circles* (pp. 17-40). USA: Oxford, Portland Oregon.

Lugo, A. V. (2003). *Ser joven es: investigación sobre el significado que tiene ser joven para los jóvenes de la comuna 2 y 5 de la ciudad de Manizales*. Manizales: Universidad de Manizales, Facultad de Psicología, Proyecto Juventud Manizales 2000.

Mantilla, C. L. (2002). Habilidades para vivir: una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención problemas psicosociales. En *Memorial Diplomado Dinámicas y significados de la realidad juvenil*. Manizales: Grupo interinstitucional de Programas para Adolescentes GIPA. Secretaría de Salud de Manizales.

Mangrulkar, L., Whitman. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington OPS-Fundación Kellogg.

Martín, A.V. y Barrientos, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. 21*(2), 19-44. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/7150/7215

Mayor Z. F. (2003). Educación para la paz. Educación XXI: *Revista de la Facultad de Educación*,(6) 17-2.

Mc Cold, P. (2001). Primary restorative justice practices. En A., Morris y G., Maxwell. *Restorative justice for juveniles. Conferencing, mediations and circles* (pp. 51-58). USA: Oxford, Portland Oregon.

Melo de Almeida, M. (2008, agosto). *La educación para la ciudadanía una contribución para una cultura de la paz*. Conferencia presentada en el XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. España.

Moreno, M.A. y Díaz, M.E. (2016). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *El Ágora*, *16*(1), 198-213.

Morris, A. y Maxwell, G. (2001). *Restorative justice for juveniles. Conferences, mediations and circles*. USA: Oxford, Portland Oregon.

Morris, A. y Maxwell, G. (2001). Implementing restorative justice. What work´s. In Morris, A. and Maxwell, G. *Restorative justice for juveniles. Conferencing, mediations and circles* (pp. 267-282). USA: Oxford, Portland Oregon.

Muñoz, F. (2008). *Educación para la paz en la familia y en la escuela*. Madrid: Universidad de Rioja.

Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Granada España: Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.

Muñoz, F. A., Herrera, F., Joaquín, M. R., Sánchez F. y Sebastián A. (2005). *Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*. Granada: Escuela de paz.

Niño, M. J., Valencia. L. P. y Ruiz, R. G. (Coords.) (2017). *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina.* Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Núñez, C. (2000a). La fenomenología como base de la visión psicológica existencial del hombre. *Cuadernos de línea de investigación en Familia e Identidad,1*, 39 -49

Núñez, C. (2000b). Una visión humanista de autorrealización en Psicología. *Cuadernos de línea de investigación en Familia e Identidad Cultural, 1*, 51 - 59.

Núñez, C. (2002). La interacción simbólica y la salud en jóvenes. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud: experiencias universitarias* (pp. 71–79). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.

Núñez, C. y Zambrano, H. L. (2002). Promoción de la salud: hacia una interiorización sociocultural. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud y jóvenes: Experiencias universitarias* (pp. 53-58). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes GIPA, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.

Núñez, C., Castrillón, D. y Bañól, R. (2002a). Promoción de la salud en la Universidad de Manizales: gestión y consolidación de un proyecto. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud: experiencias universitarias* (pp. 27– 43). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.

Núñez, C., Castrillón, D. y Bañól, R. (2002b). Hacia una lectura de relatos juveniles y habilidades para vivir en estudiantes desde el proyecto para la promoción de la salud y prevención integral de la Universidad de Manizales. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud: experiencias universitarias* (pp. 27 – 43). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.

Núñez, C., Castrillón, M. D. y Bañól. R. (2002c). Hacia una lectura de vivencias, relatos juveniles y habilidades para vivir en estudiantes, desde el proyecto para la promoción de la Salud y prevención integral de la Universidad de Manizales. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). . *Promoción de la salud: experiencias universitarias* (págs. 133-150). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.

Núñez, C., Castrillón, M. D., Cardona, L. C., Botero, M. L. y Zambrano, H. L. (2002). Prevalencia y niveles de riesgo de consumo de alcohol en estudiantes de la Universidad de Manizales año 2000, 2001, 2002. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud: experiencias universitarias* (págs.

109-131). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.

Núñez, C. (2004). *Jóvenes universitarios y salud: Vivir la universidad*. (Tesis de Maestría). Manizales: Universidad de Manizales. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26609.38246

Núñez, C. y Tobón, S. (2005). Construcción de un modelo de atención en salud para jóvenes: un enfoque desde el desarrollo humano. *Cuadernos de línea*, *2*, 75 – 95.

Núñez, C, Tobón, S., Vinaccia, S. y Arias, H., D. (2006). Diseño de un modelo de intervención psicoterapéutica en el VIH/SIDA a partir del enfoque procesual del estrés. *Revista Suma Psicológica, 13*(2), 105 – 116. https://doi.org/10.14349/sumapsi2006.49

Núñez, C., Tobón, S., Arias, D. y Vinaccia, S. (2008). Model for HIV/AIDS prevention by forming psychosocial competences. *International journal of hispanic psychology*, *1*(2), 137 – 152.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1998). *Habilidades Para Vivir*. Bogotá: Ministerio de Salud.

Organización Panamericana de la Salud (OPS) (1996). *Promoción de la Salud: Una Antología*. Washington, D.C.

Ortega, F. A. (ed.). (2008). *Das, Veena. Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana, Universidad Nacional de Colombia.

Papalia, D. E y Olds, M. (2014). *Desarrollo Humano* (8º Ed.). México: Mc Graw Hill.

Payne, P. G. y Wattchow, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE), 14*, 16-32. https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/883/541

Penagos, C. J. (1997). *Creatividad. Capital humano para el desarrollo social.* México: Universidad de Puebla.

Perkins, D. N. y Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational researcher*, *18*(1), 16-25. https://doi.org/10.3102%2F0013189X018001016

Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Planeta.

Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica

Pick de Weiss, S., Givaudan, M. y Givaudan, S. (1993). Planeando Tu Vida: Sex and family life education: Fundamentals of development, implementation, and evaluation. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, *6*(3-4), 211-224. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12289906/

Pierre, S. y Lucien, A. (1989). *Las relaciones interpersonales*. Barcelona: Editorial Herder.

Ramos, P. M. (2003). El desarrollo de la educación para la paz: un camino de obstáculos y oportunidades. Educación XXI: *Revista de la Facultad de Educación, 6,* 129-146. https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.355

Restrepo, J. (2002). Promoción de salud. Historia de un proyecto y cambio de paradigma. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud y jóvenes: Experiencias universitarias* (pp. 15-27). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes GIPA, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.

Ruiz, R. G. y Vásquez, A. J. (2017). Perder el territorio, despojar la memoria: una aproximación analítica a los estudios sobre desplazamiento forzado en Antioquia (2000-2012). En L. P. Valencia. (Coord.). *Desplazamiento forzado. Estado de la cuestión y perspectivas* (pp. 137-164). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud, 3*(1), 141-157. https://www.redalyc.org/pdf/337/33730109.pdf

Serenella, M. S. (2013). Pedagogía personalista y educación para la paz. *Revista española de pedagogía,* (254), 87-100. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/01/254-06.pdf

Savater, E. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.

Steiner, C. P (1992). *Los guiones que vivimos: análisis transaccional de los guiones de vida*. México: Editorial Kairós.

Steiner, C. P. (1997). *La Educación Emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editores.

Tobón, S., Núñez, A. y Vinaccia, S. (2004). Diseño de un modelo de intervención psicoterapéutica en el área de la salud a partir del enfoque procesual del estrés. *Revista de estudios sociales*, *18*, 59 – 66. https://doi.org/10.7440/res18.2004.05

Tobón, S., Núñez, C., Vinaccia, S., y Arias, D. (2008). Model for HIV/AIDS prevention by forming psychosocial competences. *International journal of hispanic psychology, 1*(2), 137 – 152.

Tobón, S., Núñez, C., Vinaccia, S., y Arias, D. (2010). Model for HIV/AIDS Prevention by Forming Psychosocial Competencies. In C. Garcia (Ed.). *Hispanic Psychology Yearbook* (pp. 137-153). New York: NOVA Science Publishers Inc. https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56090101000-

Unesco (2003) *Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización: la educación para todos 2003-2012*. Suiza.

Urzúa, R., Puelles, M. y Torreblanca, J. I. (1995). *La educación como factor de desarrollo*. En V Conferencia Iberoamericana de educación. Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires.

Valencia, L. P. (2017a). Marginalización urbana: entre la violencia y la paz. Análisis de sus equilibrios dinámicos: El caso Medellín. En M. J. Niño., L. P. Valencia. y R. G. Ruiz. (Coords.) *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 67-92). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Valencia, L. P. (2017b). La iniciativa de soluciones de transición desde el modelo de integración local en áreas urbanas: respuesta a los desafíos del desplazamiento forzado intraurbano: el caso de la casa de derechos de la vereda Granizal, municipio de Bello, Colombia. En L. P Valencia. (Coord.) (2017). *Desplazamiento forzado. Estado de la cuestión y perspectiva* (pp. 99-136). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Van Ness, D., Morris, A. y Maxwell, G. (2001). Introducing restorative justice. In Morris, A. y Maxwell, G. Rest*orative justice for juveniles. Conferencing, mediations and circles* (pp. 3-16). USA: Oxford, Portland Oregon.

Vidal, L. (1985). Tres puntos de vista sobre la educación para la no-violencia y la paz. *Revista de pedagogía*, (259), 519-522.

Vidanes, J. (2007). La educación para la paz y la no violencia. *Revista Iberoamericana de Educación, 42*(2), 45 – 54. https://doi.org/10.35362/rie4222424

Villa, J. (2013). Horizontalidad, expresión y saberes compartidos Enfoque psicosocial en procesos de acompañamiento a víctimas de violencia política en Colombia. *El Ágora USB, 13*(1), 289-327. https://doi.org/10.21500/16578031.91

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Vigotsky, L. (2004a). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones AKAL.

Vigotsky, L. (2004b). *Teoría de las emociones*. Madrid: Akal.

Capítulo IV

La prosocialidad como categoría de discusión en escenarios de reconciliación y construcción de paz

Anyerson Stiths Gómez Tabares[*]
César Núñez[**]
Ángela Arango Vásquez[***]
Juan Giraldo-Rojas[****]

Resumen

El presente capítulo busca reflexionar en torno a los retos y alcances de pensar la prosocialidad como categoría generativa de articulación de la investigación en ciencias sociales y la intervención psicosocial en población de niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales, para las políticas de reintegración, reconciliación y construcción de paz en tiempos de pos-acuerdo. El punto de partida es el reconocimiento de que todo proceso de restauración psicosocial a niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales invita a la necesidad de superar posturas deficitarias basadas en la psicopatologización y la adaptación del otro a lógicas sociales hegemónicas e institucionales que, sin negarlas, requiere de la construcción de lecturas generativas basadas en el potencial humano. En este sentido, se parte de la defensa de un potencial prosocial posible de ser amplificado, mediante estrategias psicosociales y pedagógicas estructuradas en escenarios sociales protectores, encaminados al lazo social y al desarrollo de conductas sociales positivas.

Para lograr una mayor claridad sobre la categoría de prosocialidad y su aplicabilidad articulada en la investigación e intervención social para la

[*] Docente e Investigador, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó, Manizales, Colombia. Correo electrónico: anyerspn.gomezta@amigo.edu.co

[**] Docente e investigador, facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

[***] Psicóloga, Universidad de Manizales. Correo electrónico: angelaarango45@gmail.com

[****] Docente e investigador del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: jdagiraldo@udem.edu.co

paz y la reconciliación en la niñez y adolescencia víctima de la violencia se requiere, en principio, revisar las bases conceptuales de dicho constructo, su desarrollo histórico, los factores psicosociales relacionados y las principales tendencias investigativas ,y, en segundo lugar, presentar algunas reflexiones que sustentan la construcción de una propuesta generativa basada en el potencial humano.

4.1. ¿Qué es la conducta prosocial?

La investigación en prosocialidad surge en el campo de la psicología social (Caprara et al., 2005), la cual ha logrado un incremento importante de estudios en diversos campos disciplinares y aplicabilidad en numerosos contextos de intervención psicológica y pedagógica (Pastorelli, 2017), especialmente en escenarios de crianza, parentalidad y educación (Richaud de Minzi, 2009; Richaud de Minzi et al., 2011; Samper, 2014; Mestre et al., 2007; Gómez, 2019a). Sin embargo, solo a mitad de la última década este constructo empieza a tomar relevancia en la investigación psicológica en Colombia (Gómez, 2019a), pues tradicionalmente se le ha otorgado mayor importancia al estudio de la conducta agresiva y antisocial (Eisenberg y Morris, 2004; Redondo y Guevara, 2012), lo cual ha dejado en un segundo plano el análisis de la conducta social positiva. En este sentido, la categoría de prosocialidad surge como antítesis a las posiciones hegemónicas basadas en la carencia, la cual busca establecer lecturas alternativas basadas en el potencial humano y la agenciación social (Gómez, 2019c).

La conducta prosocial es una categoría de diversas acepciones en psicología, la cual tiene una amplia gama de definiciones en la literatura científica (Auné et al., 2014). A nivel general, la conducta prosocial es entendida como todo comportamiento valorado positivamente por la sociedad (Aguirre-Dávila, 2015; Eisenberg et al., 2005; Guevara-Parra, 2011; Marín, 2010; Redondo y Guevara, 2012), y, por tanto, se considera que es un comportamiento social positivo basado en la intención de beneficiar o ayudar a otras personas (Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2010). La conducta prosocial esta dirigida a brindar apoyo físico y emocional, cuidar y proteger a otras personas, cooperar socialmente, tomar en cuenta la perspectiva de los demás, intercambiar lenguajes afectivos, brindar asistencia, entre otros, lo cual produce consecuencias sociales positivas (Aguirre- Dávila, 2015; Caprara et al., 2012; Gómez, 2019c; Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011; Guevara-Parra, 2011; Martí-Vilar, 2010; Mestre et al., 2007; Mestre et al., 2002). Para Richaud de Minzi y Mesurado (2016) la prosocialidad es un factor de protección moderador de la agresividad y una disposición que favorece la adaptación y las habilidades sociales.

La conducta prosocial esta asociada positivamente a un amplio espectro de factores psicosociales, entre ellos, el altruismo, la capacidad de ayuda, la empatía, el razonamiento y agencia moral, la autorregulación y autoeficacia emocional (Gómez y Narváez, 2020; Marín, 2014; Plazas et al., 2010; Richaud de Minzi, 2009). El desarrollo de comportamientos prosociales depende, entre otros factores, de procesos complejos de modelamiento y aprendizaje tanto vicario como directo (Bandura, 1987, 2000; Bandura y Walters, 1990) que se dan en diversos contextos sociales próximos, especialmente en escenarios de crianza, parentalidad, educación y comunitarios, por tal motivo, su estudio se ha enfocado en la niñez y la adolescencia (Caprara et al., 2012, Gómez, 2019a; Plazas et al., 2010). Así como lo plantea Auné et al. (2014) "[…] Resulta contrastante la gran cantidad de investigaciones acerca de la conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia, con los escasos desarrollos enmarcados dentro de etapas posteriores" (p. 29).

A nivel internacional, autores como Eisenberg et al. (2000); Eisenberg et al. (2001); Pastorelli (2015, 2017); Richaud de Minzi et al.(2011) y Mestre et al. (2002, 2007) plantean que el tipo de crianza y estilo parental que se de en la familia, la proximidad emocional, la capacidad de empatía, la interacción positiva en contextos académicos con profesores y compañeros, la sociabilidad, la capacidad de autocontrol, autoregulación emocional, entre otros, inciden de manera positiva en el desarrollo de conductas prosociales a lo largo de la vida. Así mismo, la literatura científica en Colombia reconoce la importancia de los contextos académicos, las prácticas de crianza y parentalidad para el desarrollo de conductas de ayuda, empatía, altruismo, autoeficacia y ajuste psicológico, especialmente en niños, niñas y adolescentes (Aguirre-Dávila, 2015; Guevara-Parra, 2011; Parra, 2012; Plazas et al., 2010; Redondo y Guevara; 2012; Vásquez et al., 2014).

4.2. El problema de la intencionalidad. *¿Toda conducta prosocial es altruista?*

Uno de los debates robustos sobre el estudio de la prosocialidad tiene que ver con los factores motivacionales implicados en la conducta de ayuda. Al respecto, Martí-Vilar (2010) plantea que existe una definición conductual y otra motivacional para explicar la prosocialidad. La primera, considera homónimos los conceptos de prosocialidad y altruismo, y establece que toda conducta prosocial implica siempre una motivación por el beneficio de otras personas. La segunda, hace una distinción entre la conducta prosocial y el altruismo; reconoce que una conducta prosocial puede orientarse a ayudar a los demás, pero también pueden existir conductas prosociales orientadas

al beneficio propio o solo a una de las partes implicadas. De acuerdo con esta distinción motivacional, no toda conducta prosocial es necesariamente altruista (Aguirre-Dávila, 2013, 2015; Garaigordobil, Aliri y Fontaneda, 2009; Gómez, 2019c) y depende de la intencionalidad misma que acompaña la disposición conductual de ayuda de una persona.

Para González-Portal (2000), la categoría de prosocialidad busca romper con las posturas motivacionales restrictivas del concepto de altruismo, justamente por la dificultad de establecer los criterios específicos de intencionalidad y motivación en cualquier comportamiento de ayuda. Para este autor, la conducta prosocial es todo comportamiento socialmente positivo que puede implicar o no una motivación altruista; aquí se pone el énfasis en la conducta en sí, más que a los factores de tipo motivacional (Auné et al., 2014).

Por otro lado, autores como Batson y Powell (2003), consideran que existen otras fuentes motivacionales a la prosocialidad diferentes al altruismo y el egoísmo. La motivación moral y el colectivismo son dos orientaciones motivacionales importantes para considerar. La primera, implica una intención de beneficio o ayuda basada en criterios universales de moralidad; la segunda, supone la intencionalidad de ayuda solo a una porción de la sociedad o grupos particulares, lo cual implica ciertos criterios de exclusividad o favoritismo social.

4.3. Dimensiones positivamente asociadas a la prosocialidad. A propósito del altruismo y la empatía

A pesar de que el debate teórico y metodológico sobre lo que implica identificar la intencionalidad misma del acto prosocial y determinar los factores motivacionales implicados sigue en discusión, la literatura científica y la investigación psicológica actual reconoce tres dimensiones de la conducta prosocial: empatía, altruismo y conductas de ayuda (Martí-Vilar y Lorente, 2010b), que si bien no pueden tomarse como términos homónimos o intercambiables como ya se indicó, son precursores importantes de la conducta social positiva.

Algunos autores (Batson, 1991; Batson, y Powell, 2003; Carrera, Caballero y Oceja, 2003, Eisenberg y Fabes, 1998; Vaughan y Hogg, 2010), diferencian el altruismo de la conducta altruista. El primero se entiende como una disposición actitudinal dirigida al beneficio de los demás, mientras que la conducta altruista es un acto motivado por el deseo de beneficiar a un tercero más que a sí mismo. Para Vaughan y Hogg (2010) la conducta altruista es considerada una subcategoría del comportamiento de ayuda. El comportamiento de ayuda, por otro lado, es considerado una subcategoría del comportamiento prosocial

(Martí-Vilar, 2011; Vaughan y Hogg, 2010) y se refiere a actos intencionales que buscan beneficiar a otra persona o grupo de ellas, independiente de la mediación de una motivación altruista.

Por otro lado, la empatía es considerada una de las principales precursoras de la prosocialidad (Richaud de Minzi et al., 2011) y es un predictor de la conducta social en general (Gómez, 2019c; Gómez y Durán, 2020; Patorelli, 2017). En este sentido, toda conducta prosocial implica el reconocimiento de la experiencia afectiva del otro (Fernández Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008; Parra, 2012), debido a que "la empatía involucra no sólo la experiencia afectiva del estado emocional real o inferido de otra persona, sino, además, algún reconocimiento y comprensión mínimos del estado emocional del otro" (Richaud de Minzi, 2009, p.188). La empatía posee tanto un elemento cognitivo como afectivo; el primero, permite ubicarse en perspectiva de la experiencia de la otra persona, y el segundo, implica experimentar una reacción emocional coherente al estado emocional y experiencia de la otra persona (Caprara y Steca, 2005; Eisenberg et al., 2001; Eisenberg et al., Gómez y Narváez, 2019, 2020; Gutiérrez et al., 2011; Mestre et al., 2004; Richaud de Minzi, 2009).

4.4. ¿Qué factores sociales incidieron en el estudio de la prosocialidad y cuáles son sus primeros referentes teóricos?

La literatura científica en psicología social concuerda que el estudio de la conducta prosocial surge a consecuencia de diversos acontecimientos sociales relacionados con el potencial de ayuda de una persona en situaciones de emergencia. Uno de los sucesos de mayor relevancia en Norteamérica fue el asesinato de Kitty Genovese en New York (Carrera et al., 2003; Martí-Vilar, 2010; Moñivas, 1996; Vaughan y Hogg, 2010). A raíz de esto, diversos investigadores y psicólogos sociales se enfocaron en estudiar el comportamiento de ayuda y los factores situacionales que influenciaban la intervención del espectador ante una emergencia (Baron y Byrne, 2005; Dovidio et al., 2006; Piliavin y Charng, 1990; Vaughan y Hogg, 2010). En este sentido, el interés en las ciencias sociales por el estudio de la conducta prosocial, entre la década de los años 60 y 70, nace como una alternativa para explicar la inhibición social y la capacidad de ayuda de una persona o comunidad.

A raíz de los estudios sobre lo que, en la literatura científica se le denomino el efecto espectador, se desarrollaron dos líneas teóricas importantes consideras ya clásicas en psicología social: el modelo cognitivo de Latané y Darley (Latané, 1981) y el modelo de los costos de la ayuda de Piliavin y Charng (1990).

El primer modelo explica que la falta de ayuda a otras personas este asociado al tamaño del grupo de espectadores, es decir, entre mayor número de personas menor es la probabilidad de ayudar a alguien que lo requiere (Gómez y Narváez, 2018; Latané, 1981; Latané y Darley, 1970; Latané y Darley, 1976; Vaughan y Hogg, 2010). Se plantearon dos criterios para explicar esta tendencia social: la difusión de responsabilidad y el temor a las torpezas sociales.

La difusión de responsabilidad explica que el espectador establece un proceso cognitivo en el que cree que los demás deben asumir la responsabilidad de brindar ayuda. Si esta creencia es asumida por todos los espectadores, es probable que nadie brinde ayuda a la víctima (Latané y Darley, 1976). Entre más espectadores, mayor es la difusión de responsabilidad (Gómez y Narváez, 2018). Por otro lado, el temor a las torpezas sociales explica que los espectadores experimentan una inhibición social por la presencia de otros, esto se da gracias a una serie de ideas relacionadas con hacer el ridículo, miedo a equivocarse o actuar de manera inapropiada (Gómez y Narváez, 2018; Latané, 1981; Latané y Darley, 1976). Tanto la difusión de responsabilidad como el temor a las torpezas sociales inhiben la respuesta de los espectadores a actuar ante una emergencia o a hacerlo de manera efectiva (Gómez y Narváez, 2018). El otro modelo explica el proceso cognitivo y fisiológico del espectador para evaluar los costos o recompensas de ayudar a otras personas (Dovidio et al., 2006; Piliavin y Charng, 1990); el proceso es de la siguiente manera:

Primero, se da una activación fisiológica y conductual, la cual esta estrechamente asociada a la empatía. La activación fisiológica que se genera al percibir la angustia de una persona en problemas es, en últimas, una respuesta empática. Segundo, la activación conductual es procesada y despierta una emoción, sea miedo, angustia o enojo; el acto de ayudar a otro es una manera de reducir la ansiedad propia y también esta relacionado con la empatía. Tercero, se evalúan las consecuencias de ayudar a la persona en problemas y de acuerdo con la relación costo-beneficio se elige la acción de ayudar o no. Esto quiere decir que, a mayor percepción de costos negativos menor será la posibilidad de brindar ayuda (Gómez y Narváez, 2018, p.266).

4.5. Otras clasificaciones sobre el estudio de la conducta prosocial

Martí-Vilar (2011 realiza una revisión de las principales tendencias teóricas y agrupa el estudio de la conducta prosocial en tres modelos en momentos históricos específicos: el modelo internalista a inicio de los años 1960; el modelo situacionista en los años 1980, y, finalmente, el modelo interaccionista que integra los dos anteriores. Esta taxonomía esta estrechamente ligada a

los desarrollos teóricos de la psicología social y en especial las teorías de la personalidad (Gómez et al., 2018).

Modelo internalista (años 60 y 70). En este primer periodo se analizan las predisposiciones en términos de los rasgos y características particulares del sujeto, considerando que, los determinantes de la conducta prosocial están enlazados a factores, estructuras y dimensiones personales más que a factores externos o medioambientales (Pervin, 1998). De esta manera, si se considera la conducta prosocial como función de estas variables personales dependientes del rasgo, es posible, mediante el análisis de estas, estudiar respuestas y comportamientos sociales de los sujetos.

Modelo situacionista. Finalizando los años 80, el interés por el estudio de la conducta prosocial tomó un giro importante, considerando, por un lado, que dicha conducta es aprendida, y se entiende como una respuesta a condiciones estimulares presentes (Zumalabe, 1994, citado por Martí-Vilar, 2011); y, por otro lado, se resalta la importancia de los factores externos que determinan dicho aprendizaje (Bermúdez, et al., 2012; Pervin y Jhon, 1999). En este sentido, se considera que la conducta prosocial es producto del aprendizaje, siendo las variables de ambiente, crianza y socialización objeto de la investigación social en prosocialidad.

Modelo interaccionista. Supone la integración tanto de los modelos internalistas como situacionistas, y explica la conducta prosocial "como función de la interrelación entre las características personales y las variables de la situación" (Martí-Vilar, 2011, p. 14). De acuerdo con Bermúdez et al. (2012):

> En los modelos anteriores –internalista y situacionista– se partía del supuesto de que la conducta estaba fundamentalmente determinada por fuerzas orgánicas o internas (modelo internalista u organísmico) o por fuerzas ambientales o externas (modelo situacionista o mecanicista) (p. 47).

El modelo interaccionista– actualmente posicionado– considera que la conducta prosocial esta influenciada tanto por factores personales como situacionales y sociales, reconociendo su complejidad como una categoría multidimensional. La interacción de estas variables es determinante en la investigación en ciencias sociales (Errasti, 2002; Moreno, 2007; Pelechano y Ibañez, 1989). Hoy día se ha logrado reconocer la estrecha relación que tiene la conducta prosocial con variables tanto individuales como sociales, internas como externas, lo cual exige la necesidad de establecer marcos comprensivos integradores de procesos cognitivos, afectivos y

volitivos (Martí-Vilar y Lorente, 2010b), además de pensar en posturas no dicotómicas entre lo biológico y lo ambiental.

4.6. Tendencias teóricas y debates actuales en prosocialidad

Uno de los debates robustos a nivel teórico e investigativo sobre el estudio de la conducta prosocial y antisocial, tiene que ver con los factores causales asociados a su desarrollo. De allí, la controversia sobre el rol que juegan las disposiciones biológicas en contraposición a la exposición ambiental en términos de crianza, socialización y aprendizaje social en el desarrollo de la conducta prosocial (Gómez y Narváez, 2018; Gómez, 2018, 2019a). Este debate continúa siendo motivo de revisión teórica, sin embargo, no es objeto de este capítulo presentar los argumentos de estas posturas, por el contrario, se hará uso de las explicaciones de naturaleza social y ambiental para sustentar la posibilidad de ubicar la prosocialidad como eje articulado de investigación e intervención para la paz, sin desconocer la existencia de variables biológicas asociadas, solo que no se recurrirán a ellas.

Los modelos psicológicos de corte evolutivo- social se han utilizado ampliamente para explicar la conducta prosocial, pues la evidencia empírica ha demostrado que procesos relacionados con el aprendizaje social, la crianza, la socialización y la exposición a modelos sociales de comportamiento son determinantes para el desarrollo psicológico, la adquisición de creencias de auto eficacia y el comportamiento social positivo en general, especialmente en la primera infancia, la niñez y la juventud (Bandura, 1987; Bandura y Walters, 1990; Caprara et al., 2012; Eisenberg et al., 1991; Garaigordobil, 2005; Gómez, 2019a; Gómez y Narváez, 2019; Plazas et al., 2010; Richaud de Minzi, 2009). Por tal motivo, se recurre a dos enfoques considerados de alta representatividad para la reflexión sobre la posibilidad de pensar la prosocialidad como campo de actuación e investigación para la construcción de paz, la reintegración social y resignificación en tiempo de pos acuerdo para la niñez y la adolescencia que han vivido experiencias relacionadas con la guerra y la confrontación armada: el enfoque cognitivo- moral (Kohlberg, 1987; Kohlberg, Power y Higgins, 2002) y el enfoque cognitivo social (Bandura, 1987, 2000; Bandura y Walters, 1990). Este punto se detallará más adelante.

4.7. La prosocialidad en Colombia. ¿Qué se esta estudiando al respecto?

En la revisión del estado actual de la investigación en ciencias sociales en el campo de la prosocialidad en Colombia, en términos de contextos de estudio,

cronología y población objeto, realizada por Gómez (2019a), se encontró que, la orientación investigativa esta dirigida al estudio de este constructo en la infancia y la adolescencia, especialmente en contextos de crianza, parentalidad y escenarios educativos, lo cual muestra una continuidad en la tendencia investigativa norteamericana y europea. En este sentido, a pesar de las condiciones de transformación social del país en términos de violencias, conflicto armado, construcción de paz y escenarios de vulnerabilidad psicosocial en la infancia y la adolescencia, son mínimos los estudios de este constructo desde una lectura contextualizada a las necesidades del país y mucho menos su aplicabilidad a procesos de intervención psicosocial y psicopedagógico en poblaciones en situación de alta vulnerabilidad psicosocial, como lo son los niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales, lo cual refleja la necesidad de pensar en torno a nuevos escenarios de estudio de la prosocialidad coherentes con el contexto social actual.

A continuación, de manera sintética, se presenta las tendencias investigativas y línea cronológica de la prosocialidad en Colombia, resultado de la búsqueda de artículos de reflexión y de resultados de investigación en bases de datos científicas y las principales revistas indexadas. Para la revisión documental se analizó 51 artículos publicados entre los años 2002 al 2016, los cuales abordaban la categoría de conducta prosocial y variables positivamente asociadas.

4.8. Algunas tendencias investigativas en Colombia sobre la categoría de prosocialidad

Como se puede observar en la tabla 1, la categoría de prosocialidad es relativamente reciente en el país, dado que, tradicionalmente, la psicología del comportamiento social se ha enfocado en los factores asociados a la violencia, la agresión y la conducta antisocial (Redondo y Guevara, 2012; Gómez, 2019a; Gómez y Narváez, 2018). El interés investigativo desde los primeros estudios se dirigió a los escenarios educacionales, la crianza y parentalidad y su influencia en la adquisición de la conducta prosocial y la regulación emocional, específicamente, en niños y adolescentes (Betancur et al., 2005; Castro y Gaviria, 2005; Contreras et al., 2005; Mahecha y Martínez, 2005; Mahecha y Salamanca, 2005).

La tendencia investigativa en el campo de la prosocialidad ha logrado un mayor reconocimiento científico en el país, lo cual se refleja en el número de artículos resultados de investigación entre el año 2014 al 2017.

Tabla 1. Cronología sobre el estudio de la prosocialidad en Colombia

Año	No. estudios publicados	Porcentaje
2002	3	5,9
2003	0	0
2004	1	2,0
2005	5	9,8
2006	1	2,0
2007	2	3,9
2008	2	3,9
2009	3	5,9
2010	3	5,9
2011	4	7,8
2012	3	5,9
2013	5	9,8
2014	5	9,8
2015	6	11,8
2016	6	11,8
2017	2	3,9
Total	51	100

Fuente: Tomado de Gómez, 2019a, p. 22

Como era de esperarse, la investigación psicológica en prosocialidad se ha enfocado en la niñez y la adolescencia (ver tabla 2). De acuerdo con Gómez (2019a), los estudios que han involucrado adultos, por ejemplo, los de Mahecha y Martínez (2005), Cuervo-Martínez (2010), Pino-Montoya (2014), Aguirre-Dávila (2013, 2015), Guevara et al. (2016), han involucrado adultos con relación a la parentalidad y la crianza, los cuales siguen conectados al estudio de la prosocialidad en la infancia y la adolescencia. Se podría considerar entonces, que el estudio de la prosocialidad en la adultez y la adultez mayor aun es poco explorado (Gómez, 2019a).

Tabla 2. Tendencia investigativa de acuerdo con el grupo poblacional

Grupo poblacional	Estudios Publicados	Porcentaje
Primera infancia	5	9,8
Niñez y adolescencia	34	66,7
Juventud	3	5,9
Adultez	9	17,6
Vejez	0	0,0
Total	51	100

Fuente: Tomado de Gómez, 2019a, p. 23

En coherencia con lo anterior, la tendencia investigativa en términos de los contextos sociales prevalentes en que se ha estudiado este constructo y variables asociadas son la familia y los espacios educativos, con mayor interés en educación básica y media (ver tabla 3). Esta tendencia es similar a la encontrada en diversos estudios a nivel internacional (Caprara et al., 2012; Caprara y Steca, 2005; Caprara et al., 2010; Eisenberg et al., 2000; Eisenberg et al., 2001; Martínez, et al., 2010; Mestre et al., 2002; Mestre et al., 2007; Ortiz et al., 2011; Pastorelli, 2015; Richaud de Minzi, 2009, 2011, 2014, 2016) en los que resaltan que los procesos que devienen de la crianza, la parentalidad, el aprendizaje social, los vínculos y relaciones con pares, la estimulación educacional y ético-moral indicen de manera considerable en el desarrollo de la prosocialidad, la empatía y la regulación emocional, siendo la infancia y la adolescencia las etapas donde estos aspectos psicosociales son esenciales y determinantes, incluso para las demás etapas de la vida.

Tabla 3. Investigación en prosocialidad en función de los contextos sociales de referencia.

Contextos sociales	Estudios publicados	Porcentaje
Comunitario (Barrio y comunidad)	3	5,9
Educación (preescolar, básica, media, superior)	32	62,7
Familia (Contextos parentales y de crianza)	16	31,4
Total	51	100

Fuente: Tomado de Gómez, 2019a, p. 24

4.9. Pero… ¿Qué se puede decir sobre el desarrollo de la prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales?

El punto interesante de la pregunta reside justamente en que la respuesta implica reconocer que son escasos los estudios en la categoría de prosocialidad, en el ámbito de la investigación social y la intervención psicosocial y educativa en población de niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales que están en procesos de reincorporación a la vida civil en Colombia. Sin embargo, ¿Las políticas de estado para la atención psicosocial mediadas institucionalmente y los procesos de reincorporación a la vida social, académica y familiar de la niñez y la adolescencia desvinculada de grupos armados ilegales, que vivieron de manera prolongada la guerra y las múltiples expresiones de la violencia, no son más que una afirmación, así sea de manera implícita, de que la prosocialidad es la meta del proceso

de reincorporación y reconstrucción del lazo social? De ser así, ¿Por qué no se esta estudiando la prosocialidad en horizontes de construcción de paz? ¿Cuáles son, entonces, los focos de la investigación psicológica y en ciencias sociales en esta población?

Gran parte de la investigación psicológica se ha enfocado al estudio de los impactos psicosociales de la guerra en los niños y adolescentes, justamente por las múltiples formas de violencia, sometimiento moral y vulneración que han experimentado de manera prolongada al interior de los grupos armados ilegales, ocasionando consecuencias negativas en el ámbito psicológico y social, que afectan múltiples dimensiones de su desarrollo, por tal motivo, la literatura científica se ha enfocado, con toda la razón, al estudio de los efectos negativos de la guerra y no al estudio de los potenciales sociales a pesar de la experiencia de guerra.

Muchos de estos estudios (Echeburúa, 2004; ICBF, OIM, Unicef, 2014; Cortes y Buchanan, 2007; MacMullin y Loughry, 2004; Machel, 1996; Mago, 2009; Blom y Pereda, 2009; Springer, 2010, 2012), muestran que la experiencia bélica genera efectos en la salud mental de los niños y adolescentes, siendo el trauma psíquico y diversas manifestaciones sintomáticas del Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) y otros factores de comorbilidad, los generadores de malestar psíquico y afectación en la vida social- relacional en los procesos de reintegración social. A continuación, se presenta una clasificación de los impactos psicológicos de la guerra según el tipo de efecto o consecuencia de mayor prevalencia de acuerdo con la revisión documental realizada (ver tabla 4):

Tabla 4. Impacto de las experiencias de guerra en niños, niñas y adolescentes

Efectos y consecuencias		Estudios
Efectos internalizantes	Síntomas de trauma complejo. Trastorno de estrés postraumático. Trastornos disociativos. Ansiedad generalizada. Trastornos del ánimo, en especial depresión. Duelo, culpa, Vergüenza.	De Silva, Hobbs y Hanks (2001); Echeburúa (2004); Shaw (2003); Mazurana, McKay, Carlson y Kasper (2002); Medeiros (2007); Wessells (1997, 1998); Kanagaratnam, Ruandalen y Asbjornsen, (2005); Akello, Richters y Reis (2006); Boothby y Knudsen (2000); Blom y Peredad (2009); Chrobok y Akutu (2008); Barenbaum, Ruchkin y Schwab-Stone (2004).

Efectos y consecuencias		Estudios
Efectos Externalizantes	Conductas violentas. Agresividad. Problemas de somatización. Consumo de sustancias psicoactivas. Rabia, Ira, impulsividad.	Blom y Peredad (2009); Springer (2012); Garbarino y Kolstelny (1996); Medeiros (2007); Shaw (2003); Wessells (1997); Baita (2015); Echeburúa (2004); ICBF, OIM y Unicef (2014); Machel (1996).
Efectos sociales-Vinculares	Perdida de la confianza. Problemas de relación y adaptación. Retraimiento social.	Springer (2010, 2012); Lugo (2017); Moreno y Díaz (2016); Moreno-Moncayo (2015); Baita, (2015); ICBF, OIM y Unicef (2014); Machel (1996); Blom y Pereda (2009).

Fuente: elaboración propia

4.10. ¿Un asunto de perspectiva?

De acuerdo con el análisis investigativo y la reflexión de las políticas y lineamientos para la atención integral para esta población, se pueden identificar tres perspectivas basadas en lecturas del déficit en lo que respecta a la investigación psicológica y los procesos de intervención mediados institucionalmente. Por un lado, posturas basadas en la psico-patologización y la medicalización del otro como síntoma individual, sin la intermediación, muchas veces, de lecturas críticas de la historicidad y el contexto mediático en que se instaura el malestar psicológico (ver figura 1). En segundo lugar, posturas basadas en el control comportamental y procesos de adaptación de los niños, niñas o adolescentes a lógicas sociales hegemónicas e institucionales, y, finalmente, una lectura de la noción de víctima como sujeto desprovisto de todo recurso psicológico para hacer frente a las adversidades y dar soporte real a los procesos de reincorporación a la vida social. En este sentido, sin ánimo de controvertir dichas miradas y mucho menos negar su evidencia empírica, la invitación de este capítulo es plantear la necesidad de construir lecturas generativas de articulación de la investigación social y la intervención psicosocial basadas en el potencial humano. En otras palabras, pensar que la prosocialidad es posible a pesar de las condiciones de vulnerabilidad psicosocial relacionadas a expresiones de violencia social, familiar y comunitaria, modelamiento de figuras antisociales dentro de los grupos armados, además de la exposición a eventos potencialmente traumáticos dentro de los grupos.

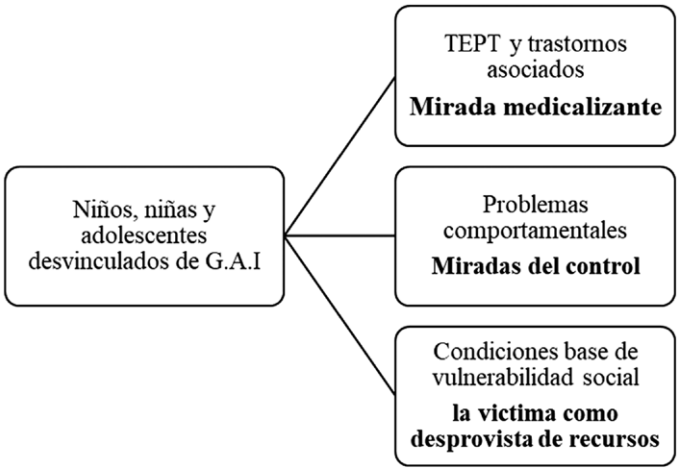


Figura 1. Perspectivas basadas en la carencia.

Fuente: elaboración propia.

A pesar de que los contextos de referencia de los niños, niñas y adolescentes han estado marcados por experiencias de violencia, pautas de interacción social, familiar y psicológicas disfuncionales, además de modelos de comportamiento antisocial (Gómez y Narváez, 2018, 2020; Moreno, 2009; Lugo, 2017; Pécaut, 2001; Rethmann, 2010; Springer, 2012), aún no hay suficiente evidencia empírica que indique que no sea posible, en primer lugar, identificar actitudes y conductas prosociales, y segundo, estimular, mediante las estrategias, programas o intervenciones adecuadas, los potenciales morales prosociales hasta el punto de desarrollar una conducta prosocial valoradas positivamente por la sociedad. Desde este punto de vista, se hace necesario mirar el potencial humano más que el déficit (Gómez, 2019b).

A pesar de la gran relevancia de los estudios en categorías sobre agresividad, conducta antisocial, impulsividad, inestabilidad emocional, trauma y conducta delictiva en población de adolescentes en contextos de riesgo y vulneración, no aporta a las posibilidades de transformación desde los potenciales del sujeto y, por tanto, se hace imperante realizar lecturas diferentes en el campo de la investigación social que apuesten a las posibilidades de transformación del sujeto, especialmente en un terreno tan inexplorado como lo es la prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados(Gómez, 2019b; Gómez y Duran, 2020; Gómez, Narváez y Correa, 2019). En otras palabras, una apuesta al estudio de los potenciales prosociales de esta población (Gómez, 2019b).

4.11. ¿Sera posible la prosocialidad?

La evidencia empírica en torno al estudio de la conducta prosocial señala que su desarrollo es el resultado de procesos de estimulación social, siendo el modelado el principal mecanismo precursor para su desarrollo en la niñez. "La conducta prosocial emerge en el segundo año de vida de los niños y se incrementa en frecuencia y variedad durante los años siguientes" (Kärtner y Keller, 2010, p. 905). En este orden de ideas, son diversos los estudios (Carlo et al., 2010; Carlo, et al., 1998; Eisenberg et al., 2004; Mestre et al., 2003; Richaud de Minzi et al., 2011), que han partido de la hipótesis de que tanto las conductas antisociales como las prosociales se aprenden, a través de las experiencias vicarias o directas y, además, su estimulación responde a estrategias educacionales mayéuticas.

Bajo esta hipótesis, las teorías cognitivo-evolutivas de corte moral de Kohlberg (Kohlberg, 1976, 1987; Kohlberg et al., 2002), y Rest (Rest, Narváez, Bebeau y Thoma, 1999; Rest, 1986) y la teoría cognitivo social de Bandura (1987, 2000), abren todo un panorama de posibilidades para la investigación y la intervención integrada en el campo de la prosocialidad con esta población. Por un lado, se reconoce la importancia del modelado de conductas empáticas y prosociales por parte de las figuras de cuidado parental en el aprendizaje de conductas prosociales en los niños, niñas y adolescentes y, además, señalan la posibilidad de estimular el razonamiento moral prosocial mediante estrategias educacionales y prácticas sociales favorables. De acuerdo con esto, la hipótesis que se desea posicionar, y que además ha sido poco explorada, reside en considerar la posibilidad de procesos de re-modelamiento y re-estimulación moral en niños, niñas y adolescentes que han tenido una exposición temprana en modelos antisociales y desarrollos morales instrumentales, mediante estrategias psicopedagógicas y educativas encaminadas al desarrollo de potenciales prosociales y escenarios protectores con figuras positivas de cuidado.

Esta hipótesis connotaría que, cuando un niño, niña o adolescente es retirado de un contexto familiar y/o social violento tiene mayores posibilidades de adquirir conductas prosociales si es expuesto a modelos positivos de comportamiento y se ubica en un escenario social, familiar y educacional posibilitador de la prosocialidad. De ser esto posible, sería necesario estudiar el nivel de prosocialidad adquirida mediante estos procesos de re-modelamiento y re-estimulación moral prosocial.

Lo cierto es que, la investigación empírica sobre la influencia de figuras de cuidado, la estimulación moral y el modelado en el desarrollo de la empatía y la conducta prosocial en etapas tardías del desarrollo, posterior a experiencias socializadoras agresivas, es escasa y aún no ofrece un soporte empírico definitivo.

4.12. Reflexiones preliminares para la construcción de una propuesta generativa de articulación de la investigación social y la intervención psicosocial basada en el potencial humano

Como se ha venido mencionando a lo largo del capítulo, gran parte de las experiencias vinculares y sociales en los niños, niñas y adolescentes excombatientes se han constituido en la orfandad, la exposición a la guerra, la violencia social, familiar e incluso política, además de la ausencia de referentes seguros de protección (Moreno y Díaz, 2016; Moreno-Moncayo, 2015; Lugo, 2017; Springer, 2012), siendo estos contextos posibilitadores de conductas agresivas y un impedimento para la construcción del lazo social. Sin embargo, estas lógicas de vulneración, como lo menciona Springer (2012), se dan en los contextos sociales mediáticos y familiares antes de la vinculación a los grupos armados, lo cual es un elemento determinante para el reclutamiento de menores de edad y la exposición a las múltiples formas de manifestación de la guerra (Cubides, 2005; Ferro et al., 2006; Moreno, 2009; Rethmann, 2010; Springer, 2010, 2012). Con este panorama, ¿Cómo pensar la prosocialidad en esta población, que se ha cimentado justamente en contextos y referentes de violencia?

A pesar de estas barreras multidimensionales para el desarrollo social y psicológico en esta población, se parte del principio generativo de que el niño, niña y adolescente posee un potencial prosocial posible de ser amplificado mediante estrategias psicosociales estructuradas y escenarios sociales protectores encaminados al lazo social.

De acuerdo con lo anterior, los malestares emocionales y morales relacionados con su vinculación afectiva hacia otras personas en su experiencia vivida, más que ser considerados solo una manifestación sintomática, son un primer referente para la estimulación prosocial en los procesos de atención integral. En otras palabras, son potenciales prosociales posibles de ser canalizados, estimulados y amplificados mediante la intervención psicosocial y educativa en escenarios posibilitadores de confianza.

4.13. ¿Porqué hablar de potenciales prosociales y no de conductas prosociales?

Diversos estudios (Caprara et al., 2005; Caprara et al., 2012; Caprara et al., 2000; Carlo et al., 2010; Eisenberg et al., 2001; Mestre et al., 2002, 2003, 2007; Mestre et al., 2006; Pastorelli 2015; Richaud de Minzi, 2011), han planteado que, para hablar de conducta prosocial se requiere la intermediación de una serie de procesos asociados, entre ellos, el control inhibitorio o la capacidad auto regulatoria de emociones negativas, creencias de autoeficacia, confianza en el otro, empatía, entre otros factores, que por situaciones relacionadas con la experiencia previa al proceso de desvinculación de grupos armados y el posterior proceso de adaptación a las modalidades de protección institucional, lo cual implica la asimilación cognitiva y afectiva, seria complejo hablar de prosocialidad propiamente dicha sin la intermediación de los factores ya mencionados. Por el contrario, la categoría de potencial prosocial es más apropiada y se entiende como los modos de presentación de aquello que puede llegar a desarrollarse, es decir, los recursos prosociales y morales presentes en los niños, niñas y adolescente al momento de su ingreso al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y que pueden, mediante estrategias de estimulación, constituirse en conductas prosociales para la adecuada reincorporación a la vida social.

El reto para la investigación, la intervención y las políticas de estado para la reintegración recae justamente en esta relación, entre el potencial y el desarrollo prosocial, así como en la posibilidad de ver lo generativo sobre el déficit.

4.14. ¿Cómo trabajar los potenciales prosociales?

De acuerdo con lo problematizado hasta ahora, se presentaran algunos elementos generativos que pretenden dar pistas para la integración de la investigación y la intervención como dos niveles de reflexión para el estudio de los potenciales prosociales y la prosocialidad en población infantil y adolescente que han vivido situaciones de alta vulnerabilidad psicosocial, y en especial, desvinculados de grupos armados ilegales, sobre todo porque son mínimos los referentes investigativos, teóricos y prácticos de la relación entre prosocialidad y víctimas de la confrontación armada.

La recuperación de la confianza básica como precursor de todo proceso de remodelamiento prosocial

Se parte de la premisa fundamental de que la recuperación de la confianza básica es el elemento constitucional a nivel psíquico y social para todo proceso de modelamiento prosocial en los escenarios sociales e institucionales.

Son diversos los estudios (Baita, 2015; Becker, 1992; Blom y Pereda, 2009; Del solar y Piper, 1992; Echeburúa, 2004; ICBF, OIM y Unicef, 2014; Machel, 1996; Moreno y Díaz, 2016; Moreno-Moncayo, 2015; Lugo, 2017; Pfefferbaum, 1997), que ubican la pérdida de la confianza básica y el lugar seguro como uno de los principales efectos de la guerra y la violencia interpersonal. Es en este sentido en que se plantea que todo proceso de socialización en contextos protectores, modelamiento prosocial y estimulación educacional no serán posibilitadores de la prosocialidad sin la base de la confianza en esos otros que buscan proteger, modelar y estimular. La confianza es, en todo sentido, la precursora de toda conducta social positiva, al asociarse al desarrollo de sentimientos de confianza, sensibilidad social por el bienestar de sus cuidadores, educadores, madres sustitutas tutoras, equipo psicosocial y otras figuras que están en los procesos de protección, y ent al sentido se reducen las manifestaciones de agresividad y de mayor reconocimiento de sí mismo y el entorno. (Gómez y Narváez, 2020).

La prosocialidad es el resultado de procesos vinculantes y relacionales

El desarrollo de conductas sociales positivas en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales no es un efecto único de acciones individuales o aisladas, sino que dependen, especialmente, de procesos vinculantes y relacionales a nivel social e institucional, en donde los discursos generativos constituyen el marco en el cual la prosocialidad toma forma en la cotidianidad.

La prosocialidad, en este sentido, se desarrolla en las relaciones humanas, pues a través de ellas se dan los procesos de aprendizaje social y el dialogo conjunto, con lo cual se pretende reconstruir el lazo social y la co-existencia bajo principios de confianza. De esta manera, la prosocialidad implica un proceso colectivo y ciudadano que no se reduce a un marco de acciones individuales. De la misma manera en que la violencia, la guerra y el trauma se da en el marco de un contexto relacional, también los esfuerzos y acciones desde el punto de vista de la prosocialidad se deben proponer y desarrollar

en la interacción, el establecimiento de vínculos, de relaciones de confianza como unas condiciones necesarias para la construcción de ética y ciudadana.

La educación mayéutica como ruta para la estimulación moral prosocial

La evidencia empírica en estudios realizados con niños y adolescentes (Carlo et al., 2010; Hoffman, 1992; Hemming, 1991; Eisenberg y Morris, 2004; Holmgren et al., 1998; Richaud de Minzi, 2009), ha mostrado que existe una relación significativa entre el nivel de desarrollo moral y la conducta prosocial, además de la posibilidad de estimular el razonamiento moral mediante estrategias mayéuticas y psicoeducacionales en contextos de confianza, tal y como lo demostró los estudios de Kohlberg (Kohlberg et al., 1992; Kohlberg et al., 2002). De acuerdo con lo planteado, la estimulación moral prosocial responde a estrategias de intervención dialógica y educacional orientadas a formas de razonamiento moral coherentes con el lazo social, la ciudadanía, la prosocialidad y la construcción de paz.

Consideraciones finales

A partir de lo planteado a lo largo del capítulo, se puede concluir que el reconocimiento de un potencial prosocial y la categoría misma de conducta prosocial son indispensables para la investigación social y las estrategias de intervención en las políticas de reintegración y atención psicosocial para la niñez y adolescencia desvinculada de grupos armados ilegales, ya que no es posible el cambio social sin el reconocimiento del potencial humano. Uno de los grandes retos para la reintegración social en esta población, la reconciliación y la construcción de paz es que recupere la confianza en el otro como fundamento de la prosocialidad y reconozca la otredad como elemento ético y ciudadano.

Es aquí donde la prosocialidad, como categoría de investigación e intervención, es primordial para las políticas de reintegración y resignificación en tiempos en los que debería primar más la construcción de estrategias de paz, y menos la búsqueda poco eficaz de resolver los conflictos y las violencias con la confrontación armada, sin duda alguna con mayor riesgo de agudizar, paradójicamente, lo que precisamente quiere resolver. Esto, evidentemente, requiere un cambio de paradigma respecto a la manera como se entienden los complejos entramados sociales, los discursos y epistemologías que leen únicamente el déficit y los determinismos de los contextos de violencia, sin una clara concepción de las potencialidades y capacidades de agencia de las

infancias y juventudes en Colombia, a pesar de las condiciones de violencia que les tocó vivir. Tal y como concluye Gómez (2019b) en su estudio con adolescentes desvinculados de grupos armados en Colombia:

> […] uno de los retos para las ciencias sociales, las políticas de reintegración y las apuestas de paz en el país, es generar otras miradas que trasciendan los determinismos psicológicos, los dogmas sociales, las epistemologías deficitarias, las políticas de la venganza y la violencia, los lenguajes técnicos y cotidianos que señalan, tipifican y discriminan al otro, a discursos generativos que posibiliten cambios y trasformaciones sociales, epistemologías y políticas que inviten a construir confianza, diálogo pluralista, estrategias que promuevan la agencialidad, la creatividad y el potencial humano. En últimas, a pensar la prosocialidad de cara a la construcción de paz en la niñez víctima del conflicto armado en Colombia. (p. 14)

De este perspectiva, el capítulo expuesto alude a un carácter psicosocial de los jóvenes en términos de una categoría psicológica fundamental como lo es la prosocialidad, la que sin duda, puede polemizar muchos de los conceptos que serán parte del capítulo siguiente relacionado con la vivencia del contexto y las exigencias y relaciones contrapuestas en jóvenes, en los que se expresa su relación con los pares, familia y padres, adultos y representaciones de institucionalidad, todo ello sin duda implicando un marco de relación conceptual, contextual y de prácticas cotidianas relacionadas con la violencia y las acciones de paz en poblaciones jóvenes.

Referencias

Aguirre-Dávila, E. (2013). *Relación entre crianza temperamento y conducta prosocial en niños de 5 y 6 grado de educación básica pertenecientes a 6 estratos socioeconómicos de Bogotá* (Tesis Doctoral). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde- Universidad de Manizales

Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13*(1), 223-243. https://doi.org/10.11600/1692715x.13113100314

Auné, S. E., Blum, D., Abal, J. P., Lozzia, G. S. y Horacio, F. A. (2014). La Conducta Prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología, 11*(2), 21-33. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483547666003

Akello, G., Richters, A. y Reis, R. (2006). Reintegration of former child soldiers in northern Uganda: Coming to terms with children's agency and accountability. *Intervention*, *4*, 229-243. https://doi.org/10.1097/WTF.0b013e3280121c00

Baita, S. (2015). *Rompecapezas. Una guía introductoria al trauma y la disociación en la infancia*. Buenos Aires: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Bandura, A. (1987). *Teorías del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science, 9* (3), 75-78. doi.org/10.1111/1467-8721.00064

Bandura, A. y Walters, R. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: http://www.soyanalistaconductual.org/aprendizaje_social_desarrollo_de_la_personaliad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf

Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. 10ª ed. Pearson

Batson, C. D. y Powell, A. (2003). Altruism and prosocial behavior. En M. Theodore y L. Melvin (Eds.) *Handbook of Psychology: Personality and Social Psychology* (pp.463-481). Nueva York: John Wiley y Sons, Inc. XIX.

Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a Social Psychological Answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Barenbaum, J., Ruchkin, V. y Schwab-Stone, M. (2004). The psychosocial aspects of children exposed to war: Practice and policy initiatives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 41-62. https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00304.x

Betancur, A. D., Mahecha, J. C., Ramírez, A. y Ruiz, S. (2005). Estructura de los programas de prevención de conducta agresiva y promoción de conducta prosocial: ejes, evaluación y efectividad. *Suma Psicológica, 12*(2), 127-155. https://doi.org/10.14349/sumapsi2005.63

Bermúdez, J., Pérez, A. M., Ruiz, J. A., Sanjuán, P. y Rueda, B. (2012). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Uned. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=dMsizzGLqB0C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Psicolog%C3%ADa+de+la+personalidad%2BBerm%C3%BAdez+J&ots=DcUtfg-FUF&sig=NgSQklG6ve-BflAyqV7J97JLMj5k#v=onepage&q=Psicolog%C3%ADa%20de%20la%20personalidad%2BBerm%C3%BAdez%20J&f=false

Boothby, N. y Knudsen, C. (2000). Children of the gun. *Scientific American, 282*, 60-66. https://www.jstor.org/stable/26058746?seq=1

Becker D. (1992). *Tratamiento de pacientes traumatizados extremos: La importancia del vínculo*. Santiago: ILAS

Blom, F. y Pereda, N. (2009). Niños y niñas soldado: consecuencias psicológicas e intervención. Barcelona. *Anuario de Psicología, 40*(3), 329-344. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/35762/1/579393.pdf

Caprara, G. V., Alessandri, G. y Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of Traits, Values, and Selfefficacy Beliefs. *Journal of personality and social psychology,* 102(6), 1289-1303. https://doi.org/10.1037/a0025626

Caprara, G. V. Steca, P., Zelli, A. y Capanna, C. (2005). A New Scale for Measuring caAdults' Prosocialness. *European Journal of psychological assessment, 21*(2), 77-89. https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77

Caprara, G. V., Barbaranelli, C. L., Pastorelli, C., Bandura, A. y Cimbrado, P. G. (2000). Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science 11*(4), 302-306. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260

Caprara, G.V. y Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist, 10*(4), 275-286. https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.xxx

Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., y Wilkinson, J. (2007). Parenting Styles or Practices? Parenting, Sympathy and Prosocial Behaviors among Adolescents. *Journal of Genetic Psychology, 168*(2), 147 https://doi.org/10.3200/GNTP.168.2.147-176

Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A.M. y Armenta, B. E. (2010). Feelings or Cognitions? Moral Cognitions and Emotions as Longitudinal Predictors of Prosocial and Aggressive Behaviors. *Personality and Individual Differences, 48*, 872-877. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.010

Carrera, P., Caballero, A. y Oceja, L.V. (2003). Altruismo y conducta prosocial. En D. Páez., I. Fernández., S. Ubillos y E. Zubieta (Cords.), *psicología social, cultura y educación* (pp. 605- 629). Madrid: Pearson.

Castro, B. y Gaviria, M. (2005). Clima escolar y comportamientos prosociales en niños. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 23*(2), 59-70. https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/480

Chrobok, V. y Akutu, A.S. (Ed) (2008). *Returning home: Children's perspectives on reintegration. A case study of children abducted by the Lord's Resistance Army in Teso, Western Uganda*. London: Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. https://www.eldis.org/document/A38474

Cortes, L. y Buchanan, M. J. (2007). The experience of Colombian child soldiers from a resilience perspective. *International Journal for the Advancement of Counselling, 29*(1), 43–55. https://doi.org/10.1007/s10447-006-9027-0

Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía A. y Rodríguez A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología, 1*(2), 183-194. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2005.0002.06

Cuervo- Martínez, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 6*(1), 111 – 121. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.08

Cubides, F. (2005). *Burocracias armadas: El problema de la organización en el entramado de las violencias colombianas*. Bogotá. Editorial Norma.

De Silva, D. G. H., Hobbs, C. J. y Hanks, H. (2001). Conscription of children in armed conflict - a form of child abuse. A study of 19 former child soldiers. *Child Abuse Review, 10*(5), 125–34. https://doi.org/10.1002/car.669

Del Solar G. y Piper I. (1995). *Trauma psicosocial y violencia política. Revista Chilena de Psicología, 16*, 11-19

Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Schroeder, D. A. y Penner, L. A. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. Erlbaum

Echeburúa, E. (2004). *Superar un trauma. El tratamiento de las víctimas de sucesos violentos*. Madrid: Pirámide.

Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., Mcnalley, S. y Shea, C. (1991). Prosocial Development in Adolescence: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology, 27(5)*, 849-857. https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.5.849

Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon (Series Ed.), N. Eisenberg (Volumen Ed.). *Handbook of child psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (5a ed., vol. 3, pp. 701-778). Nueva York: Wiley

Eisenberg, N., Fabes, R., Guthries, I. y Reiser, M. (2000). Dispositional Emotionality and Regulation: their Role in Predicting Quality of Social Functioning. *Journal Personality and Social Psychology, 78*(1), 136-157. https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136

Eisenberg, N., Zhou, Q. y Koller, S. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-role Orientation and Demographic Characteristics. *Child development, 72*(2), 518-534. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00294

Eisenberg, N. y Morris, A. S. (2004). Moral Cognitions and Prosocial Responding in Adolescence. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 155-188). Nueva York: Wiley.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. y Shepard, S. A. (2005). Age Changes in Prosocial Responding and Mral Reasoning in Adolescence and Early Adulthood. *Journal of research in adolescence, 15*(3), 235-260. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x

Eisenberg, N., Valiente, C. y Champion, C. (2004). Empathy-related Responding. Moral, Social, and Socialization Correlates. En A. G. Miller (Ed.), *the Social Psychology of Good and* Evil (pp. 386-415). Nueva York: The Guilford Press.

Errasti, J. M. (2002). *Introducción a la psicología de la personalidad*. Valencia: Promolibro.

Fernández-Pinto, I., López-Pérez B. y Márquez M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología, 24*(2), 284-298. https://www.redalyc.org/pdf/167/16711589012.pdf

Ferro, J. y Uribe, G. (2002). *El Orden de la guerra: Las FARC-EP entre la organización y la política*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

Garaigordobil. M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Garaigordobil, M., Aliri, J. y Fontaneda, I. (2009). Bienestar psicológico subjetivo: diferencias de sexo, relaciones con dimensiones de personalidad y variables predictoras. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 17*(3), 543-559. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/07.Garaigordobil_17-3oa-1.pdf

Garbarino, J. y Kostelny, K. (1996), What do we need to know to understand children in war and community violence? En B. Simon (Ed.), *Minefields in their hearts: The mental health of children in war and comunal violence* (pp. 33–51). New Haven, CT: Yale University Press.

González Portal, M. D. (2000). *Conducta prosocial: Evaluación e Intervención*. Madrid: Morata

Guevara Parra, M. (2011). Intervención musicoterapéutica para promover la prosocialidad y reducir el riesgo de agresividad en niños de básica primaria y preescolar en Bogotá, Colombia. *International Journal of Psychological Research, 2*(2), 128-136. https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023513006.pdf

Guevara, I. P, Cabrera, V.E, Gonzalez, M.R. y Devis, J.V. (2016). Empathy and Sympathy as Mediators Between Parental Inductive Discipline and Prosocial Behavior in Colombian families. *International journal of psychological research, 8*(2), 34-48. http://www.scielo.org.co/pdf/ijpr/v8n2/v8n2a04.pdf

Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema, 23*(1), 13-19. http://www.psicothema.com/PDF/3843.pdf

Gómez, A., Arenas, L. y Toro, F. D. (2018). Rasgos de personalidad de un grupo de video jugadores en la ciudad de Manizales. *Tempus Psicológico, 1*(1), 107-125. https://doi.org/10.30554/tempuspsi.1.1.2067.2018

Gómez, A. (2018). De la cosmología peirceana a la evolución social. Reflexiones sobre el agapismo y los hábitos sociales en sentido evolutivo. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 39*(118), 37-58. https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8462.2018.0118.02

Gómez, A y Narváez, M. (2018). Prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. Retos y reflexiones para la investigación social. *Diversitas, perspectivas en psicología, 14*(2), 263- 278. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/4949/4629

Gómez, A y Narváez, M. (2019). Mecanismos de desconexión moral y su relación con la empatía y la prosocialidad en adolescentes que han tenido experiencias delictivas. *Revista de Psicología, 37* (2), 603-641. https://doi.org/10.18800/psico.201902.010

Gómez, A. y Narváez, M. (2020). Tendencias Prosociales y su Relación con la Empatía y la Autoeficacia Emocional en Adolescentes en Vulnerabilidad Psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología, 29*, 129-151. https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78430

Gómez, A. S., Narváez, M. y Correa, M. C. (2019). Motivaciones prosociales y desconexión moral en adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Psicología desde el Caribe, 36* (3), 297-327. http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/10604/214421444292

Gómez, A. S. y Durán, N. (2020). Motivaciones prosociales, empatía y diferencias de género en adolescentes víctimas del conflicto armado e infractores de la ley. *Revista sobre la infancia y la adolescencia, 18*, 69-90. https://doi.org/10.4995/reinad.2020.12771

Gómez, A. (2019a). Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *10*(1), 188-218. https://doi.org/10.21501/22161201.3065

Gómez, A. S. (2019b). Potenciales prosociales en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales en Colombia. *Quaderns de Psicologia*, 21(2), https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1483

Gómez, A. S. (2019c). Conductas prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia para la regulación emocional en adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Revista Criminalidad, 61*(3),221-246. https://www.policia.gov.co/file/223753/download?token=JEAfxABX

Hemming, J. (1991). The Psychology of Moral Maturity. *Journal of Moral Education, 20*(2), 127-137. https://doi.org/10.1080/0305724910200202

Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.). *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Holmgren, R., Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998). The Relations of Children's Situational Empathy related Emotions to Dispositional Prosocial Behaviour. *International Journal of Development, 22*, 169-193. https://doi.org/10.1080/016502598384568

ICBF, OIM, Unicef. (2014). *Impacto del conflicto armado en el estado psicosocial de niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Organización Internacional para las Migraciones. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://health.iom.int/sites/default/files/Publications/Publicaci%C3%B3n%20impacto%20psicosocial%20final191214.pdf

Kärtner, J. y Keller, H. (2010). Cognitive and Social Influences on Early Prosocial Behavior in Two Sociocultural Contexts. *Developmental Psychology, 46*(4), 905-914.https://doi.org/10.1037/a0019718

Kanagaratnam, P., Ruandalen, M. y Asbjornsen, A.E. (2005). Ideological commitment and posttraumatic stress in former Tamil child soldiers. *Scandinavian Journal of Psychology, 46*(6), 511-520. doi:10.1111/j.1467-9450.2005.00483.x

Kohlberg, L. (1976). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel et al., (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Alianza Psicología.

Kohlberg, L (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En J. A. Jordan y F. F. Santolaria. *La educación moral, hoy. Cuestiones y* perspectivas (pp. 85-115). Barcelona: Biblioteca Universitaria de Pedagogía. PPU.

Kohlberg, L., Levine, Ch. y Heder, A. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Kohlberg, L., Power, F. C. y Higgins, A. (2002). *La educación moral* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa. *36*(4), 343-356. http://1225424.godalmingmusicfestival.org.uk/descargar/1225424/La%2Beducacion%2Bmoral%2Bsegun%2Blawrence%2Bkolhberg.pdf

Latané, B. y Darley, J.M. (1970). *The Unresponsive Bystander. Why Doesn't'the help?* New York: Appleton-Century-Crofts.

Latané, B. y Darley, J. M. (1976). Help in a crisis: bystander response to an emergency. In J. W. Thibaut. y J. T Spence (Eds). *Contemporary Topics in Social Psychology* (pp. 309-332). Morristown, Nj: General Learning Press

Lugo, V. (2017). *Disarmed warriors: narratives with youth ex-combatants in Colombia. Chagrin Falls,* Taos Institute Publications.

Machel, G. (1996). *Impact of Armed Conflict on Children*. New York: United Nations.

Maclurea, R. y Denov, M. (2006). I didn't Want to Die so I Joined them: Structuration and the Process of Becoming boy Soldiers in Sierra Leone, *Terrorism and Political Violence, 18*(1), 119-135. https://doi.org/10.1080/09546550500384801

Mahecha, J. C. y Martínez, N. C. (2005). Conductas parentales y perfil sociofamiliar en estratos socioeconómicos bajos de Bogotá. *Suma Psicológica, 12*(2), 175-195. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134219278003

Mahecha, J. C. y Salamanca, R. (2005). Evaluación del ajuste y desajuste en niños y jóvenes de estrato socioeconómico bajo de Bogotá. *Suma Psicológica,* 12(2), 213-228. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2567531.pdf

Martínez, A. E., Inglés, C., Piqueras, J. A. y Oblitas, L. A. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en psicología latinoamericana, 28*(1), 74-84. https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1338/1200

Mago, I. (2009). *¿De niño combatiente a ciudadano? Los retos de la reintegración política de niños desvinculados del conflicto armado colombiano*. Universidad de Los Andes

Martí-Vilar, M. (2010). *Razonamiento moral y prosocialidad*. Fundamentos. Madrid: Ccs.

Martí-Vilar, M. (2011). Bases teóricas de la prosocialidad. En E. Figueroa (Presidente), *Educación para la responsabilidad social: Estrategias de enseñanza y evaluación*.

Conferencia llevada a cabo en el IV Congreso Internacional en la Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Martí-Vilar, M. y Lorente, S. (2010). Factores determinantes de las conductas prosociales. En M. Martí-Vilar. *Razonamiento moral y prosocialidad. Fundamentos* (pp.149-168). Madrid: Ccs.

Marín, J. C. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente, 13*(24), 369-388. http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1799/1715

Marín, J. C. (2014). Conductas prosociales en los barrios Modelo y Los Trupillos de Barranquilla. *Psicogente, 17*(31), 211-225. http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1479/1464

MacMullin, C. y Loughry, M. (2004). Investigating psychosocial adjustment of former child soldiers in Sierra Leone and Uganda. *Journal of Refugee Studies, 17*(4), 460-472. https://doi.org/10.1093/jrs/17.4.460

Mazurana, D. E., McKay, S. A., Carlson, K. C. y Kasper, J. C. (2002). Girls in fighting forces and groups: Their recruitment, participation, demobilization, and reintegration. Peace and Conflict: *Journal of Peace Psychology, 8,* 97-123. https://doi.org/10.1207/S15327949PAC0802_01

Medeiros, E. (2007). Integrating mental health into post-conflict rehabilitation: The case of Sierra Leonean and Liberian 'child soldiers'. *Journal of Health Psychology, 12*, 498-504. https://doi.org/10.1177/1359105307076236

Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., Nácher, M.J., y Cortés, M.T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*(2), 211-225. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v39n2/v39n2a01.pdf

Mestre, V., Frías, D., Samper, P., y Nácher, M. J. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología, 20*(2), 189-199.

Mestre, V., Samper, P. y Frías, D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 36*(3), 445-457.

Mestre, V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema, 14*(2), 227-232. https://www.redalyc.org/pdf/805/80536306.pdf

Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, T. y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología, 23*(2), 203-215.

Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 125-142. https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9696110125A/8357

Moreno, B. (2007). *Psicología de la personalidad*: Procesos. Madrid: Thomson.

Moreno, M. (2009). Consideraciones sobre el paso a la vida civil de jóvenes desvinculados de grupos armados ilegales. *Revista Científica Guillermo de Ockham, 7*(2), 65- 74. https://doi.org/10.21500/22563202.545

Moreno, M. y Díaz, M. E. (2016). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *El Ágora, 16* (1), 198-213. doi:10.21500/16578031.2172

Moreno, M. y Moncayo, J. (2015). Abordaje psicosocial: Consideraciones conceptuales y alternativas de análisis en el escenario de atención a víctimas del conflicto armado. En Moncayo, E. y Díaz, Á. (Eds.). *Psicología social crítica e intervención psicosocial: Reflexiones desde la investigación.* Cali: Editorial Bonaventuriana.

Ortiz, M. J., Apodaca, P. M., Fuentes, M. J. y López, F. (2011). Papel de los padres y madres en la regulación moral de los niños y en la conducta prosocial y agresiva de los compañeros. *Revista Infancia y aprendizaje, 34*(3), 365-380.https://doi.org/10.1174/021037011797238504

Pastorelli, C. (2015). Prosocialidad y paz: teoría, investigación e intervención. En G. Tamayo (presidencia), *Programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Pastorelli, C. (2017). Prosociality: from research to intervention. En L.A, Pinilla et al., (Comp). *Congreso Colombiano De Psicología. Psicología y Construcción De Paz. Bogotá:* Colegio Colombiano de Psicólogos.

Parra, E. I. (2012). Habilidades mentalistas y conducta prosocial en niños escolarizados. *Salud Uninorte, 28*(1), 113-130. http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/viewArticle/1772/3703

Pécaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Bogotá: Espasa.

Pervin, L. A. (1998). *La Ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.

Pervin, L. A. y John, O. P. (1999). *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford Press

Pelechano, V. E. y Ibáñez, E. (1989) (Eds.). *Psicología De La Personalidad*. Madrid: Alhambra

Piliavin, J. A. y Charng, H. W. (1990). Altruism: A Review of Recent Theory and Research. *Annual Review of Sociology, 16*, 27-65. https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.000331

Pino-Montoya, J. W. (2014). La dinámica interna de las familias de las niñas y los niños beneficiarios de Hogares Sustitutos: el caso de la Corporación PAN de la ciudad de Medellín. *Entramado, 10* (2),224-237. http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v10n2/v10n2a14.pdf

Plazas, E. A., Morón, M. L. Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S. E. y Patiño, C. D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica, 9*(2), 357-369. doi:10.11144/Javeriana.upsy9-2.ricp

Pfefferbaum B. (1997). Posttraumatic stress disorder in children: A review of past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36* (11),1503-1511. https://doi.org/10.1016/S0890-8567(09)66558-8

Redondo, J. y Guevara, E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto - Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 36*, 173-192. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/376/710

Rest, J. R, Narváez, D., Bebeau, M. J. y Thoma, S. J. (1999). A Neo-Kohlbergian approach: The Dit and Schema Theory. *Educational Psychology Review, 11* (4), 291-324. https://doi.org/10.1023/A:1022053215271

Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in Research and Theory*. New York: Publishers Praeger

Rethmann, A. (2010). Condenados al silencio, jóvenes excombatientes en Colombia. En *Independencias – dependencias– interdependencias, VI Congreso CENSAL*, Tolouse, Francia

Richaud de Minzi, M. C. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los/las niños/as. *Interamerican Journal of Psychology, 43*(1), 187-198. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v43n1/v43n1a21.pdf

Richaud de Minzi, M. C y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas *Acción psicológica, 13*(2), 31-42. https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17808

Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V. y Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana, 29*(2), 330-343. https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1363/1732

Richaud, M.C. (2014). Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 171-176. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/32920/CONICET_Digital_Nro.89547c87-f188-4cc5-8182-85aceb62721d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Samper, P. (2014). Diferentes tendencias prosociales: el papel de las emociones. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 6*(2), 177-185. https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2014/mip142h.pdf

Shaw, J. A. (2003). Children exposed to war/terrorism. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*, 237-246. https://doi.org/10.1023/B:CCFP.0000006291.10180.bd

Springer, N. (2010). *¿Negociar la paz o hacer justicia?* Bogotá: Aguilar.

Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Bogotá: Naciones unidas.

Vaughan, G. M. y Hogg, M A. (2010). *Psicología Social*. (5a. ed). Madrid: Panamericana

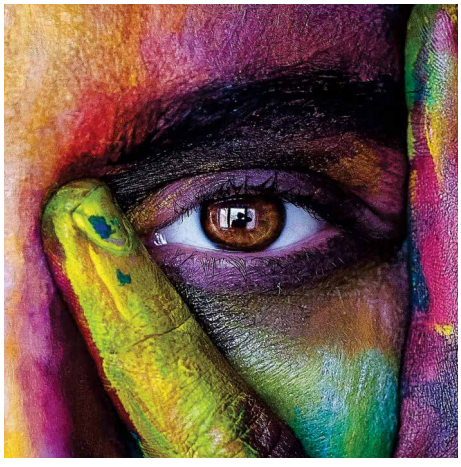
Vásquez, E. A., Caicedo, M. S. y Vivanco, N. (2014). Estudio de las conductas prosociales en una institución educativa en San Juan de Pasto. *Revista Criterios, 21*(1), 207-223. http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/Criterios/article/view/1841

Wessells, M. G. (1997). Armed conflict and children's rights. *American Psychologist*, 52, 1385-1386. https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.12.1385

Wessells, M. G. (1998). Children, armed conflict, and peace. *Journal of Peace Research*, 35, 635-646. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022343398035005006

SEGUNDA PARTE

Comprendiendo las voces jóvenes en los procesos de violencia, convivencia y paz



Capítulo V

Vivir el contexto: exigencias y relaciones contrapuestas en jóvenes

César Núñez[*]
Liliana Gallo Consuegra[**]
Elizabeth Gómez Etayo[***]
Josué Carantón Sánchez[****]
Nora Vargas Margarita Vargas Zuluaga[*****]
Ányerson Stiths Gómez Tabares[******]

Resumen

Los jóvenes son parte activa, como autores y actores de experiencia, en los diversos contextos en los que se insertan las lógicas contradictorias de encuentro con los adultos; la experiencia normativa, la protección y el vínculo simbólico con el otro y la institucionalidad que representa una realidad de partes y contrapartes. En tal sentido, el punto esencial de este capítulo gira en torno a las exigencias y relaciones contrapuestas donde se explica las diversas tendencias de la relación entre experiencias y tensiones con el contexto en los jóvenes, lo que a su vez se relaciona con las formas de la vida en lo cotidiano que obligan retos de adaptación, ajuste y convivencia directa con las violencias.

[*] Docente e investigador, facultad de Ciencias Sociales y Humanas, del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

[**] Docente e investigadora del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: lgallo@udem.edu.co

[***] Docente e investigadora del Grupo de Investigación en Conflictos y Organizaciones y directora del Instituto de estudios para la sostenibilidad de la Universidad Autónoma de Occidente. Correo electrónico: egomez@uao.edu.co

[****] Doctorando en Educación Universidad de Salamanca, España; docente catedrático Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ilvar.caranton@gmail.com

[*****] Docente e investigadora, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: nmvargas@udem.edu.co

[******] Docente e Investigador, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó, Manizales, Colombia. Correo electrónico: anyerspn.gomezta@amigo.edu.co

Como condición relacionada, el consumo de drogas se constituye una representación frecuentemente asociado con la violencia en jóvenes, frente a lo cual se representa en la experiencia de los mismos una reclamación al contexto de control y regulación institucional y estatal, buscando que el consumo no sea siempre criminalizado y se reconozca como una sensibilidad distinta. A su vez el problema de la pasividad y la pereza como síntomas de las cadenas de violencia se presenta como parte representativa en discusión frente a los componentes de oportunidad y gestión social estatal; y finalmente, se ubica el reconocimiento o controversia de las acciones frente a la violencia realizada generalmente desde una lógica adulta, que evidencian el juego de contrapartes entre adultas y jóvenes, donde las primeros constituyen una forma no claramente válida de modelo a seguir, y los segundos radicalizan su distancia de los primeros aludiendo al no reconocimiento de lo distinto, lo diverso.

El capítulo muestra un lenguaje muy contextual y vivencial, a partir de lo cual se busca expresar las componentes de cada categoría como una descripción e interpretación cercana a las experiencias que los jóvenes expresaron en las diversas fases de recolección y análisis de información en el proyecto de investigación, que tal como se expresa en la introducción del libro, correspondieron a tendencias independientes en las ciudades donde se realizó el estudio, tanto en las técnicas de recolección de análisis como en la forma de expresar los resultados y su discusión propiamente. No es la intención minimizar el alcance conceptual de los planteamientos, tampoco teorizar en gran medida las experiencias que permitieron construir este apartado formalmente como capítulo de investigación. Sí lo es tratar de dar cuenta de lo que para estos es vivir el contexto con sus exigencias y relaciones contrapuestas.

5.1. Entre la invisibilidad y el estigma disfrazado

Según la percepción de los propios jóvenes, ellos consideran que son parte de los grandes problemas que los adultos no han podido o no han querido resolver, por incapacidad o desinterés; y que, además, son señalados de forma explícita por su incidencia o participación directa en el fenómeno de las violencias, como si los adultos no tuvieran también responsabilidad en ello.

Es de destacar que se han hecho campañas, leyes y grandes eventos mediáticos para visibilizar a políticos oportunistas, que usan los jóvenes en épocas de campaña sin tenerlos en cuenta de forma efectiva en los programas de gobierno y, en consecuencia; las políticas que abordan las distintas representaciones de violencia juvenil, son realizadas por funcionarios que desconocen tales realidades.

En algunos escenarios se entiende que la reconfiguración de los Consejos Municipales de Juventudes obedece más a campañas políticas efímeras que a mecanismos y estrategias genuinas para visibilizar las realidades de los jóvenes (Gonzáles, 2017; Jiménez, 2017), esto es más claro en los eventos de ciudad que se realizan gratis, con intereses muy particulares y que apuntan a futuras candidaturas a cargos de elección popular.

En diversos ámbitos laborales y políticos, los jóvenes carecen de las oportunidades necesarias para ser miembros activos en la sociedad y surgen grandes dificultades para acceder a empleos de calidad que permitan su autonomía material, y en estas condiciones las opciones de participar en actividades ilegales y enfilarse en grupos armados, emerge como una opción, tal como lo plantean una parte importante de los entrevistados. Lo que se muestra, es que las nuevas necesidades creadas a nivel del consumo simbólico y el poco o nulo valor que está teniendo la educación en una sociedad que negocia sus valores como si fueran bienes materiales, así como la hiperinflación educativa, muestran que ya no basta una carrera, sino que urge una especialización, una maestría; todo ello continua generando frustraciones mayores en los jóvenes, pues las expectativas de movilidad y mejoría de nivel social se ven frustradas sin siquiera en muchos comenzar o intentarlo, unas veces por las barreras y la negación del acceso a activos productivos de formación educativa y otras a empleos dignos.

Pese a hacerles creer que tienen libertades democráticas, los jóvenes muestran apatía y no se sienten representados en las instituciones y por lo tanto expresan un creciente desinterés en comprometerse en la política y en la toma de decisiones, lo cual los hace a su vez víctimas de los usos indiscriminados de la comercialización de sus necesidades y sus oportunidades. Algunos jóvenes a su vez buscan asociarse en grupos diferentes, no solo en los que ofrecen las instituciones municipales, sino que acceden a crear espacios, afinidades, que facilitan la inclusión en algún lugar o en la comunidad, pues no siempre los programas institucionales ofertados son de total aceptación, presentándose así grupos con intereses diferentes que no están incluidos en los propuestos por la sociedad normatizada, especialmente alrededor de la música, el grafiti y deportes extremos.

Las instituciones educativas son un microcosmos, donde se reproducen las prácticas sociales de discriminación (Jiménez, 2017), que se llevan a cabo a nivel macro-social; la exclusión, el aislamiento, la humillación y el despojo y la agresión real y simbólica; manifiestan los jóvenes que ello está presente con frecuencia, pero no es evidente porque se presenta de forma disfrazada y

culturalmente normatizada, los patrones comportamentales adultos, además, no son reconocidos como modelos a seguir.

En la actualidad, la distancia entre las generaciones se exacerba, pues los jóvenes recrean y resignifican sus identidades de forma continua y desarrollan formas de ver el mundo marcadas por la conectividad y el riesgo, lejos del mundo adulto. Todo esto se traduce hacia diversas formas de discriminación de los jóvenes y en la estigmatización del "ser joven" en lo que es un consumo pasivo de significados. Al respecto se puede ver en Lugo (2003) el valor fenoménico de la experiencia vivida por jóvenes en sectores populares, donde se resalta el valor estructural de los cambios y procesos que conllevan dichos cambios.

El consumo excesivo de bienes materiales y simbólicos que en apariencia no son perjudiciales para los jóvenes, les resulta bastante atractivo; como las prácticas asociadas a estereotipos de belleza y el acceso a la vida violenta ficticia presente en los videojuegos. El hecho de que los videojuegos sean adictivos implica que los jóvenes terminen absorbidos por el mundo virtual y olvidan sus responsabilidades, obligaciones formativas, acciones de convivencia, vínculos psicológicos y no puramente funcional con el otro. El mundo virtual termina robando vida a los jóvenes, quienes tras una imagen de violencia virtual la terminan apropiando en sus mentes y muchas veces después en sus conductas (Gómez et al., 2018), replicando modelos que están presentes en las diferentes lógicas de mercado que los absorben y ocupan su tiempo libre.

También para los jóvenes se consideran formas simbólicas de violencia los contenidos de los medios de comunicación que nutren de imágenes estereotipadas o discriminatorias de algunos sectores juveniles. La producción audiovisual que opera como vector eficaz del manejo sensacionalista y exagerado de hechos violentos constituye una forma solapada de violencia que contribuye a su tolerancia y su legitimación; los modelos audiovisuales tomamos como personajes y modelos violentos son convertidos en héroes e ídolos populares, tal como ocurre con los capos del narcotráfico, pero también con los *realities.*

La violencia también se expresa en el plano simbólico por medio de distintas manifestaciones del lenguaje y de representaciones culturales que la sociedad impone a individuos y grupos en sus procesos cognitivos de aprehensión de la realidad. La violencia simbólica es una forma suavizada o matizada, muchas veces insensible e invisible para sus propias víctimas, se ejerce esencialmente a través de elementos simbólicos de la comunicación, del conocimiento e incluso de los sentimientos (Bourdieu, 2000).

Según Bourdieu (2000) la violencia simbólica, se compone entre otros aspectos, por expresiones de violencia que son aceptadas o normalizadas por la cultura en las comunidades, que dan por sentado la existencia de un dominio masculino. En el caso de las violencias que vivencian los jóvenes, la eficacia de la dominación reside en la aceptación ideológica que ellos experimentan, quienes han trasmutado en el trasfondo el modelo mediado y aceptadas por los padres en virtud de la enorme importancia de las creencias religiosas y los sentimientos en la producción y reproducción de la superioridad y dependencia hacia lo masculino como aspecto central del orden establecido y que se refleja de forma muy clara en los jóvenes al visualizar el valor de la figura paterna como representante del control social y guía que les exige un camino adecuado.

Dicen los jóvenes que aquellos cercanos a prácticas *desajustadas*, es porque están lejos del orden paternal que afecta su normal sistema de valores y de pautas comportamentales adecuadas y esperadas por todos.

Se representa así, tanto la "invisibilidad como las tendencias de estigmatización", respecto de las prácticas de control adulto con una tendencia de regulación que se relaciona especialmente con intereses, que fuera del familiar son básicamente políticos o de acciones disfrazadas de beneficio realizadas por quienes desconocen los mundos juveniles (Gonzáles, 2017; McDonald y Merrick, 2013). Tal como se ha planteado, existe un desinterés de los jóvenes por la participación política y en las decisiones orientadas por esta, lo que a su vez aumenta el riesgo de convertirlos en víctimas indiscriminadas de comercialización de sus necesidades, imágenes, oportunidades de futuro, que es contrario a lo que reclaman (France y Haddon, 2014).

Tras esta perspectiva, los jóvenes buscan afinidades que no siempre se ubican en lo legal y terminan engrosando las filas de la delincuencia (Gómez, 2019 a, b, c), que paradójicamente termina perseguida luego por la sociedad normalizada y el Estado, como institución legítima para tener el control de las armas. No obstante, a pesar de la interpretación negativa del control, se ha mostrado por Forber-Pratt et al., (2014) que la falta de poder de los maestros y administradores hacen sentir los jóvenes inseguros antes, durante y después de la escuela, lo cual se relaciona con la presión de unirse a las pandillas para evitar el peligro y tener niveles de reconocimiento y protección por fuera de lo legal.

En el encuentro con las instituciones y los adultos, los jóvenes terminan en medio de una tendencia material y simbólica de violencia que se representa generalmente por la percepción negativa que conlleva a la agresión real y simbólica, lo que implican usualmente un distanciamiento con las lógicas

adultas (Heflinger y Hinshaw, 2010) que son percibidas como formas de discriminación y estigmatización (Sernhede, 2011), aspecto que puede verse con claridad en el caso del consumo recreativo de drogas y prácticas leídas como violentas en espacios de sociabilidad como las de barras de futbol o grupos de expresión gráfica en las ciudades (Hilker y Fraser, 2009).

Tal como se ha sugerido antes, la violencia también se expresa en el plano simbólico por medio de distintas manifestaciones del lenguaje y de representaciones simbólicas que la sociedad impone a grupos de jóvenes a través de los medios de comunicación, pero en muchos casos la misma violencia es matizada por medio de reconocimientos, que casi siempre, los visualizan como el futuro, pero sin oportunidades en el presente. Dentro de esta condición no se puede dejar de lado la perpetuación de los aspectos relacionados con género relacionados con los elementos simbólicos de la violencia (Kosciw et al., 2009), especialmente orientados a la corporalidad femenina instrumentalizada como objeto de uso y mercado de consumo.

5.2. Cotidianidad urbana y la necesidad de estar *alertas*

La experiencia y vivencia frente a fenómenos de violencia e incluso la permanencia en contextos de la misma tiene como reto enfrentarse y exponerse a lo que se quiere vivir por muchos jóvenes, pero frente a los cuales no se esta preparado. Los jóvenes tienden a sobrevalorar su autoeficacia personal al creer que pueden manejar situaciones con el otro, el contexto y la institucionalidad, de forma fácil, pero en realidad se sale de sus competencias personales. Veamos:

> Dentro de la vida de barrio y de *combo* se pasa mucho tiempo,... en el barrio se pueden interiorizar las cosas violentas y otras que no, por la influencia de compañeros, amigos, grupo..., pero uno nunca esta preparado pa esto, y le toca aprender, le guste o no. (Testimonio de un joven en Medellín).

El alcohol, las drogas ilegales, la vivencia del riesgo y la adrenalina que causa la violencia, como por ejemplo, el hecho de "borrar el espejo del otro" (acostarlo o matarlo) y las prácticas sexuales sin protección son ambientes que pueden hacer olvidar y dejar a un lado la familia y los valores en los jóvenes; también los escenarios de violencia se constituyen en ocasión de riesgo que convierte los jóvenes en lo que no se desean ser, pero les toca serlo para sentirse reconocidos y además sujetos útiles y seguros.

La vida cotidiana no es el modelo de valores que los adultos y las instituciones sueñan para los jóvenes, es incluso la forma de perfeccionar lo que ya se

ha aprendido orientado a los comportamientos de riesgo y a la violencia. Este aspecto ya se ha encontrado en otros datos respecto de salud y autocuidado en jóvenes tal como lo muestra Núñez (2004). En el recorrido de adecuación a la vida cotidiana se intensifica y se perfeccionan las prácticas cotidianas de consumo de drogas y se incrementa el nivel de respuesta de desajuste frente al conflicto y la tendencia de intolerancia, e incluso de agresión al otro como una clara expresión de ausencia o compromiso con el carácter prosocial propio de las relaciones humanas y sociales pacíficas (Gómez y Narváez, 2018, 2019); tal es el caso particular de las barras del fútbol y la vivencia escolar del matoneo, llenas ambas de contenidos y prácticas violentas con alta frecuencia. Dice una informante:

> ...sí, cuando uno va creciendo aprende el vicio, el tropel y esas cosas que son tan llamativas en el colegio y la calle; uno es medio sano, pero a donde uno llegue todo aumenta de nivel; la calle es otra cosa. (Testimonio de joven en Medellín)

Ello esta relacionado con la vivencia de la presión de los pares, por la misma dinámica del ambiente escolar y cotidiano de la calle y por la mayor apertura que respecto de la familia se ofrece en relación con la vida del colegio, en cuanto cada vez se minimizan las posibilidades reales de control parental normativo, lo cual hace más proclives al contacto con las drogas y prácticas riesgosas y violentas. Respecto de la emergencia de aspectos reprimidos, dice un joven:

> En la calle y el colegio mucha gente se *dispara*, se activa, se desborda; pues en la casa y a veces en el colegio tienen mucha represión y todo el mundo lo quiere controlar a uno; y la calle es otra vuelta, porque uno hace lo que quiere, y las normas se pueden fajar más fácil. (Testimonio de un joven en Medellín)

Pero también las ocasiones de riesgo son a la vez retos para la adaptación, y al mismo tiempo formas de relación y de encuentro de frente con la realidad entre los jóvenes mismos, lo que genera desequilibrios constantes que ellos consideran y sienten deben cambiar en su vida cotidiana y en especial en aquellos casos asociados a la violencia, en los que, no solo sufren ellos, sino sus amigos o familia.

La necesidad de enfrentar lo nuevo que se encuentra en los escenarios cercanos a la violencia, implican la interacción con otros y la presión del contexto, donde se construyen *nudos* de relaciones secuenciales de comportamiento; por ejemplo, lo que ocurre en la fiesta del barrio puede facilitar el consumo y oportunidad, tanto para la vivencia del "tropel" o "la pelea" como aspecto propio del vínculo relacional con el otro. El ambiente vincula y mueve a un mundo propicio y proclive a comportamientos violentos, lo que se considera

como una práctica cotidiana y normal; la confrontación verbal e incluso la tendencia de anulación y aniquilación del otro son formas de control que dinamizan la territorialidad y sus límites. Veamos esto:

> […] el *parche,* el "polvito" que energiza, y otras cositas que dan risa son detonante del tropel, y a veces hasta muñeco (muerto); una cosa lleva a la otra, y ahí todo si se vive más intensamente, ahí vemos quién manda a quién. (Testimonio de un joven en Medellín)

En el transcurso de la presencia en el colegio, la universidad, la escuela y la calle, se dan cambios notorios en los comportamientos que pueden afectar las prácticas de convivencia de los jóvenes, lo que se relaciona con la rumba sin límite, enfrentarse al otro y "no dejarse de nadie". En tal sentido se percibe, no tanto una forma de relación proactiva con los otros, sino de enfrentamiento con los otros. Se va creando la idea de una existencia conflictiva propia de la vida cotidiana de los jóvenes, en la cual el otro no es para convivir sino para enfrentarse; este aspecto se radicaliza cuando en medio hay condiciones ideológicas como ocurre con los combos de barrio y las barras del fútbol. Teóricamente, este aspecto se ha tratado a la luz del concepto de desconexión moral y prosocialidad (Gómez, 2018, 2019abc; Gómez y Narváez, 2018, 2019).

Los jóvenes consideran que instituciones como la familia y la escuela que representan el poder y el control social, no ofrecen una buena formación, porque reproducen condiciones de sumisión que resultan ineficaces para la realidad que deben enfrentar en la calle. El modelo de escuela colombiana ha idealizado a los jóvenes como personas para el futuro; los adultos sueñan de una manera distinta la realidad de los jóvenes y si éstos no se corresponden con ese ideal de vida, de futuro, de progreso, son reprobados por los modelos adultos donde no cabe la calle como una opción que incide y transforma la vida.

Ello obliga la puesta en escena de estrategias que permitan adecuarse al ambiente violento de convivencia conflictiva, tales como el manejo en la toma de decisiones, el manejo de las relaciones con otros, el afrontamiento de los problemas sociales y con las autoridades, y la independencia personal relacionada con el distanciamiento frente a la familia (Núñez, 2004) y los entes protectores y el acercamiento a los pares o el llamado *parche*. En la calle y los escenarios de violencia y no violencia, las cosas dependen de cada cual en procura de construir independencia y asumir la libertad juvenil.

La calle connota un ambiente denso que aprende a llevarse entre el desequilibrio y los límites del entorno, donde se pasa de la ingenuidad a las condiciones de manejo real, donde la palabra es un límite muy delgado con la

aparición de la agresión o lesión al otro como expresión de una prosocialidad restringida (Gómez, 2019abc). Crecer en la vida real y teniendo la calle cerca es dejar atrás la inocencia, y empezar a ver la realidad como es, lo que implica escuchar el mundo de fuera. Las posibilidades de elegir tienen que ver con el recorrido y la forma en que se resuelvan los problemas estando atentos a la realidad, tal como es el caso en el ambiente violento.

La calle y su cotidianidad violenta, en un principio, son un espacio físico que después se convierte en parte de la vida cotidiana; donde se pasa la mayor parte del tiempo, se aprende a tomar decisiones, lo cual implica enfrentar situaciones que obligan a estar alertas y tomar partido para sobrevivir al contexto violento. Los jóvenes expresan la necesidad de saber dominar las presiones del contexto en medio de las contradicciones, pues vivir en medio de la violencia hace desarrollar condiciones protectoras, que según los mismos jóvenes son poco eficientes, porque precisamente estos no quieren ser protegidos sino escuchados, aspecto opuesto a la necesidad de factores protectivos presentes en el cuidado y demostrados en otros estudios (Bobakova et al., 2015).

Igualmente, aunque en el tránsito de adecuación a la vida cotidiana de los jóvenes, se intensifica y se perfeccionan las prácticas cotidianas que pueden conllevar a la violencia, no se puede atribuir a tal criterio la existencia de la violencia en ciudad, lo que tiene que ver con una representación social construida y típica en estos casos (Van der Linden et al., 2011), aunque también, tal como muestra el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2015, 2018) una alta cantidad de las expresiones de violencia de las ciudades están relacionadas con los jóvenes.

Un problema central expresado en estos hallazgos y que ha sido tomado por otros autores esta relacionado con la vivencia de la presión de los pares, donde la calle es factor determinante en el acercamiento a las drogas y las prácticas riesgosas y violentas (Knafo et al., 2008), lo que no significa que ella sea también oportunidad para crear jóvenes con mayor competencia para enfrentar la vida cotidiana (Blum et al., 2003; Mantilla, 2002). El ambiente crea nexos, pero también enseña y amplia el margen de competencia para enfrentar la presión en la escuela, la rumba, el barrio, la banda y el combo (Foshee et al., 2011; Martinez-Torteya et al., 2009).

La crianza bajo patrones prohibitivos y no fortalecedores de las habilidades para tomar decisiones adecuadas crea jóvenes sumisos que tienen mayor riesgo de entrar en las cadenas de la violencia acompañados de procesos de consumo de psicoactivos y de participación en la delincuencia (Brookmeyer,

Fanti y Henrich, 2006; Gómez y Narváez, 2019). En la calle y en los escenarios de violencia y no violencia, las cosas dependen de cada quien, en procura de construir independencia y libertad juvenil, pues no siempre los adultos están y deben estar para proteger (Tardif et al., 2005), aspecto que la escuela se ha encargado de hacer creer que es así (Robert et al. 2005). En la vida cotidiana se deja de lado la inocencia para enfrentarse a ambientes profundamente hostiles, donde la elección es un asunto que hace parte de la estructura subjetiva de los jóvenes, pero que se vuelve objetiva en los comportamientos explícitos de la agresión al otro (Park et al., 2009).

El proyecto de vida de los jóvenes no se centra en modelos a seguir en los adultos, generalmente ellos recurren a la experiencia y experimentación para aprender que enfrentar directamente el riesgo y la vivencia en el contexto de violencia, se hace de forma directa y no por palabra de otros o enseñanza externa (Bobakova, et al., 2015; De Coster et al., 2006). Al respecto, es necesario tener en cuenta el aspecto de contexto que implica los encuentros de jóvenes que hicieron o hacen parte de grupos armados, lo que implica otra forma de contacto y comunicación (Buitrago y Valencia, 2013; Castro, 2001, 2005a, 2007; Gómez y Narváez, 2018; Sarria, 2015; *Valencia, 2017*).

Frente al *consumo de drogas y la representación asociada a la violencia,* se visualiza la lógica crítica al control social y de seguridad, frente a lo cual los jóvenes prefieren ser incógnitos porque pueden tender a la señalización, estigmatización, anulación e incluso la eliminación (Patel et al., 2007). Tras de ello siempre esta presente el prejuicio adulto e institucional como representación social (Van der Linden, et al, 2011); por ejemplo, en creer que, si está cerca de un consumidor significa necesariamente la realización de acciones de consumo o de violencia, lo cual va en contravía de los planteamientos de autoeficacia de Bandura (1997). Al respecto, tal como lo expresan en el caso de problemas del consumo y el castigo social, es preciso comprender frente a la drogadicción y comportamiento personal, que en una sociedad de hombres libres cada cual responde por sus actos, en tal sentido si un drogadicto comete un crimen, debe ser juzgado por ese crimen, y no por su condición de ser drogadicto, lo cual constituye, sin duda, una crítica al totalitarismo psiquiátrico (Bentall y Pilgrim, 1993; Szasz, 1989). Ello es coincidente con la sentencia n°. C–221/94 de la Corte Constitucional Colombiana. Aun así, esto se relaciona con lo que puede estar detrás del consumo, donde Restrepo (2002) y Restrepo y Espinel (1996) ya han planteado que lo que se torna sintomático en el consumo de psicoactivos no es la sustancia sino lo que a través de ella se expresa en la sensación de desarraigo, de analfabetismo afectivo, de vacíos en la construcción de identidad.

Así mismo, se ha propuesto por Derrida (1997) desde un análisis interpretativo respecto a la despenalización de la droga y la libertad de elección, que se es libre para elegir, pero solo para elegir lo bueno, y lo bueno, se lo dice el Estado, lo cual niega contradictoriamente la libertad de elección. Contrario a lo anterior, se sugiere que, no se puede en un Estado respetuoso de la dignidad humana, de la autonomía personal y el libre desarrollo de la personalidad, escamotear su obligación irrenunciable de educar y sustituir la represión como forma de controlar el consumo de sustancias que se juzgan como nocivas para la persona y, eventualmente, por la comunidad a la que necesariamente se haya integrada (Miller et al., 2006). Este aspecto se ha visto como parte de los estigmas culturales que bordean el límite del aniquilamiento según se ha planteado por Restrepo (1994) y Ahern et al., (2007).

5.3. El consumo como representación de violencia en jóvenes. Asunto crítico

Un primer y fundamental elemento, es la forma como los jóvenes expresan un reclamo a los sistemas de control que ven el consumo de drogas solo "desde su postura externa", para lo cual expresan críticamente como señalamiento negativo al control autoritario.

Las experiencias que viven los jóvenes y que socialmente no son aceptadas se constituyen en dificultad para poder ser auténticos en diversos escenarios (familia e institución escolar), lo que lleva a cumplir con criterios formales esperados por los adultos y sus representaciones de normas sociales, pero tienen una representación en el fondo opuesta a lo que se es, que se representa en la condición de ser incógnito para evitar ser parte de la señalización y juzgamiento, o la posible estigmatización. Esto hace que, en lo público, aparezca como una doble moral que combina la imagen esperada de un joven transparente con la realidad respecto de lo que este es como consumidor, razón por la cual termina siendo catalogado en un límite moral perjuicioso y que por tanto lo visualiza como vicioso y amenazante, tal como ha sido mostrado por Núñez (2004). Al respecto, se reconoce como los patrones de conducta esperados son alterados por la incidencia a una actividad específica, por ejemplo en el consumo de sustancias, que no solo rompe con las normas sociales y morales, sino que además se percibe que va en detrimento del buen desarrollo y bienestar del individuo, convirtiéndolo en proclive a la violencia, lo que se considera como estigma y riesgo para la aparición de un vicio en los jóvenes, de una conducta rechazable y por tanto señalada y perseguida, que finalmente no logra ser abordada en su integralidad con modelos restrictivos y normativos. (Weine et al., 2009).

En el contexto adulto e institucional existe una doble moral a partir de la cual y aún sin legitimidad, porque tienen vidas escondidas bajo el *caparazón* de la apariencia, juzgan las vidas y opciones de los jóvenes. Ejemplo de ello es el juicio contra el consumo de drogas. Al respecto, la investigación arroja que la situación de consumir drogas ilícitas no implica en términos éticos ser juzgado como personas no gratas, desconociendo la producción de cultura y social que hay detrás de las prácticas de consumo recreativo; la diferencia es parte de la diversidad y consumir Sustancias Psicoactivas (SPA); es también una opción.

En el contexto de los adultos se estigmatiza al joven consumidor de SPA, como alguien violento, pero ello obedece a que se desconoce la diversidad de las actuaciones juveniles en distintos campos; al respecto, más allá del afán de curarlos, los jóvenes reclaman ser vistos en su autenticidad y necesitan ser acompañados de forma auténtica, no como víctimas, riesgosos o en riesgo, sino como agentes de cultura.

El tener en cuenta a los jóvenes consumidores de SPA no es preguntarse por ellos representando sus comportamientos y requerimiento intervencionistas de tipo prohibitivo y moralizante, porque podría terminarse en un orden salvador, protector o señalador; se trata de escuchar y leer su diferencia, diversidad que se sustenta bajo el criterio de una sociedad que aporte al libre desarrollo de la personalidad.

De este modo, tal como lo evidencia el fenómeno de las drogas ilícitas y el consumo de las mismas, el límite de una cultura frente al consumir ya no puede mantenerse desde prácticas represivas; en este sentido también es difícil encontrar la manera de tener mayor laxitud frente a la mente abierta de las significaciones positivas de la vivencia del consumo recreativo en los jóvenes, como *sensibilidad* frente a la vida cotidiana y la calle (sentido de libertad); para los jóvenes ésta ofrece una concepción de libertad y de diversidad, donde las drogas ilícitas son más aceptadas (Núñez, 2004).

La condición de diferencia de quienes optan por una salida del consumo, como forma de ingreso a otra dimensión de sí mismos y de su identidad, tiene que ver con los contextos de violencias (especialmente en estudiantes de colegios públicos y de contextos muy violentos), donde las drogas son casi siempre cercanas a la violencia (Cáceres et al., 2006), lo cual contrasta en sentido opuesto a lo que los jóvenes consideran al respecto, en lo que se sienten son argumentos que señalan por el hecho del consumo (Restrepo, 2010). La forma de ver el consumo con ojos de estigma, tiene que ver con la concepción adulta del restringir la experimentación con las drogas, puesto que, de forma natural, inclusive, pueden ser lesivas socialmente (pandillismo y delincuencia

juvenil), lo cual choca con los órdenes de la institucionalidad familiar, escolar, laboral y socio-cultural. Ahora, el asunto central no lo constituye la presencia de las drogas como catalizador, sino cómo se resuelve el encuentro con ella respecto de los desempeños personales y capacidades de autocontrol.

El consumo de drogas es un atractivo para los jóvenes porque se presenta como la posibilidad de fugarse de la realidad (Núñez, 2004), donde los problemas y situaciones desencadenantes, relacionadas con la adaptación al contexto violento o no violento, e incluso al manejo de emociones y sentimientos, el mismo se convierte en una forma de relación con el otro..Ahora, visto el consumo de drogas como una expresión sensible que es parte de la subjetividad juvenil, es evidente un sentido de libertad enlazado al concepto de calle que ofrece una concepción en la droga mejor vista y aceptada y ello hace que se convierta en una salida (Ahern, et al., 2007), tal como lo es el alcohol para los adultos, donde la sociedad no lo reconoce como criterio cercano a la violencia y la tragedia, incluso en un nivel mayor que el causado por las otras drogas (Organización de Estados Americanos (OEA), 2015). Este aspecto es contrastado en estudios previos por Arboleda y Roux (1995) que muestran como el consumo es parte de los intercambios en la vida sexual y placentera. Aguirre (1996) expone que el consumo de droga exalta tanto la belleza y el placer erótico-sexual e incluso la violencia, con un trasfondo no claramente atemporal y profundamente asociado a la corporalidad (Perea, 2000).

Se ha planteado por Ardila et al. (1995), Cortés et al., (1995) cómo el consumo leído como "vicio" desde un contexto social, es para los jóvenes una forma de salir a otras realidades. Esto se relaciona con su efecto en el cuerpo y los sentidos, donde se plantea que la placidez artificial, el desapego a los compromisos obtenidos a voluntad constituyen un disfrute solitario en el cual se intenta congelar las urgencias de lo real (Muñoz, 1995), lo que se relaciona con los planteamientos de Braustein (1990) respecto al goce, donde el cuerpo constituye un asidero para el goce y fuera del discurso que rechaza el vínculo social, donde las culpas que median la acción de consumir sustancias psicoactivas, se van disolviendo (Rial et al., 2008). Ello permite visualizar la posición de la experiencia del consumo de drogas como un viaje organizado (Derrida, 1997) donde la experiencia con la droga es una relación con el otro y la apertura al mundo subjetivo, tanto como al placer, al riesgo y las prácticas violentas.

5.4. La pasividad y pereza como síntomas de cadenas de violencia

La idea generalizada de muchas madres y padres de darle a sus hijos lo ellos nunca tuvieron, ha construido individuos dependientes, que no toman

decisiones por sí mismos, con bajo nivel de tolerancia a la frustración y poca autonomía. Situación que puede transformarse mediante una nueva forma de percibir cómo deben ser adquiridos los derechos, lo cual tiene que ver con la formación a través del cumplimiento de tareas, el trabajo voluntario, formativo y altruista que promueva la responsabilidad consigo mismo y con los demás.

Al respecto existe controversia, pues algunas posturas consideran que los jóvenes son demasiado inexpertos para trabajar y los padres o madres sólo les ayudan con las mejores intenciones para que puedan centrarse en cuestiones más importantes como la educación y una vida social adecuada. Además, se debe considerar que estamos frente a una generación que ha crecido para ser dependiente de forma especial de sus madres puesto los padres, en un alto porcentajes están ausentes.

Si bien la sociedad actual induce a los jóvenes, a que un factor de éxito sea el liderazgo y el orgullo expresado en la autoridad del rol o el poder representado en el nivel o escala social, podría resultar delicado, especialmente cuando a diario se ven casos, en los cuales expresiones como la ya conocida el "usted no sabe quién soy yo", aflora. Se generan así situaciones en los que los argumentos de unos estilos de vida permiten la inculcación de una posición social por encima de lo que sea y de quien sea, lo cual es visto por los jóvenes como los sistemas de influencia sobre los cuales se mueve el mundo de hoy y donde es preciso moverse camuflando, incluso pasando por encima de los valores y la ética para orientar alguna tendencia de liderazgo esperado y a costa de lo que sea.

Esto se asocia en el contexto antioqueño donde el orgullo de una persona, a menudo se tergiversa con las cualidades de liderazgo, que se disfrazan en el potencial éxito para obtener lo que sea a costa de cualquier precio; un dicho muy arraigado entre los jóvenes de Medellín que se ha hecho popular en otras ciudades colombianas como Cali, reza: "pa´las que sea", lo cual indica que lo que se quiera se puede obtener a como dé lugar, no siempre relacionado con una actitud de responsabilidad y compromiso.

Frente a las actitudes pasivas, se presta tanta atención a los comportamientos agresivos, la violencia, la crueldad y la codicia con todos sus efectos trágicos, pero se dedica muy poca atención a las actitudes pasivas, como la apatía y la pereza de los jóvenes, que a largo plazo pueden tener un efecto más devastador y destructivo en la sociedad que las demás.

La pereza, es de hecho perjudicial en el largo plazo. La disculpa que muchos padres argumentan, de darle a sus hijos lo que ellos nunca tuvieron,

esta generando y construyendo sujetos dependientes y con anomia creativa al cumplimiento de roles sociales productivos. Las prácticas educativas de acuerdo con lo visto en los grupos focales coadyuvan a este proceso, pues conducen a la falta de independencia y de responsabilidad de los jóvenes en las aulas de clase, donde los referentes o modelos en muchos casos parten de familias con patrones de crianza no adecuados, cuyos padres paradójicamente son padres sobreprotectores o que centran la esperanza en aquellos jóvenes que, entre otras cosas no educaron de forma adecuada, bajo patrones de responsabilidad y compromiso.

En los jóvenes de estratos altos, según los grupos focales realizados, un factor importante a tener en cuenta es la presencia de empleadas domésticas y niñeras, las cuales generan excesiva dependencia de los jóvenes hacia ellas, por instrucción de los padres y por la propia iniciativa de cuidar y atender, de manera especial en la realización de las tareas escolares en casa; en los estratos más bajos son las madres quienes ayudan a realizar las tareas a sus hijos, y no *con* sus hijos, porque ellos manifiestan disgusto y poca valoración de la ciencia y la formación en general, en sus vidas. Muchas de las empleadas domésticas asumen roles similares a secretarias particulares de los niños y jóvenes y son contratadas para reemplazar a padres y madres cuando éstos trabajan, y si no trabajan y existe el poder adquisitivo, son compañías para que cumplan las expectativas de los menores.

Jóvenes y niños, especialmente de estratos altos, no aprenden a valerse por sí mismos y se acostumbran a ser perezosos, hasta en las mínimas acciones de la cotidianidad, como buscar un control remoto y traer una bebida, se vuelven acciones de quien este a su cuidado. No hay motivaciones ni reconocimientos simbólicos valorados por sus acciones, los padres ofrecen bienes y servicios materiales buscando escudar en ellos su ausencia, por lo tanto, los niños y jóvenes no tienen ningún incentivo para esforzarse y lograr lo que quieren, ya que todo les llega de manera fácil.

Lo que se intenta mostrar aquí, es que, si los padres dan a sus hijos de forma fácil lo que quieren, esto en el fondo sólo conducirá a más demandas que los ubican en contextos de violencia simbólica donde el respeto, el aprendizaje de la autodisciplina, la independencia y la responsabilidad se perciben como un asunto que se aprenderá más tarde, a lo largo de la vida.

Por otro lado, en los jóvenes de estratos medios y bajos los mejores incentivos son aquellos de fácil acceso y corto plazo que no son ofrecidos por sus familias, sino por otros agentes que inciden en la formación, como organizaciones delincuenciales, que les inspiran el acceso a privilegios con

poco esfuerzo, además de ofrecer seguridad en el orden material y simbólico, aunque no en el orden de desarrollo moral y ético.

Lo que se expresa de forma sucinta en los contenidos previos, es que la dependencia de los padres, la pereza y la ausencia de exigencia, no solo de los contextos familiares, sino también escolares, es sin duda parte de la explicación de la raíz y origen de las prácticas asociadas a la violencia, lo cual tiene que ver con la forma en la que la cultura esta creando una imagen de jóvenes que no requieren tantas exigencias por su condición de ser jóvenes, que apenas se están formando para el futuro y que no requieren tantos problemas en el presente.

En tal sentido, se da la idea de que cuando se crece en edad entonces vienen los retos reales, y este aspecto en general no discrimina entre clases sociales, lo que diferencia es quien tiene que ver como mediador: en los estratos altos las empleadas domésticas y profesores a domicilio suplen las responsabilidades adquiridas, y en los sectores más populares la esquina y el grupo de pares asignan responsabilidades y roles, de forma incluso más autoritaria que en la propia familia.

En cuanto a la forma de representar la pasividad y pereza como expresiones sintomáticas de cadenas de violencia, uno de los problemas centrales es el lugar de la autonomía, en cuanto no todo debe ser proporcionado por los padres en pro de enseñar a los jóvenes un sentido de responsabilidad y habilidad para el ejercicio de la independencia. Ello es contrario a lo que muestran datos europeos, en cuanto a que desde temprana edad se crea la infraestructura familiar que soporta la independencia lejos de los padres (Slavtcheva-Petkova, 2015).

Uno de los asuntos más controvertidos tiene que ver la condición implícita de éxito que debe acompañar las acciones de nuestros jóvenes, lo cual los convierte en una presa fácil de uso acrítico de sus competencias de mercado y el consumo sin sentido (Téramo, 2006). Al respecto, se ha visto como el consumo de patrones de mercado convierte a los jóvenes en un recipiente de pautas y prácticas violentas y de riesgo que se venden y compran como productos simbólicos (Hormigos y Cabello, 2004; Sihvonen, 2015). La actitud pasiva tiene el riesgo de ser usada, precisamente porque no tiene sentido de decisión (Becker, 2004), lo cual es visto de manera frecuente en las condiciones cambiantes de la comunicación y consumo en red que no discriminan nivel social y género (Prinsen et al., 2015). La dependencia económica y las prácticas pasivas son la fuente y raíz de muchas prácticas violentas en jóvenes (Serracant, 2015).

5.5. Reconocer o controvertir acciones frente a la violencia desde los jóvenes

El contexto de atención y política pública frente a la violencia ofrece condiciones que pueden favorecer las llamadas opciones formativas o de intervención para los jóvenes, pero realmente en el ámbito pedagógico y formativo es donde esta la posibilidad de poder expresar sus ideas como una condición que les hace sentir bien, y que redimensiona para ellos el criterio de autoridad y normatividad exageradas.

Resulta más fácil para los jóvenes convivir con modelos flexibles, abiertos y no basados en la prohibición, en tanto éstos provocan un sentido positivo de la estancia cotidiana porque permiten manifestar la inconformidad no disfrazada de comprensión, aspecto claramente presente en las tendencias orientadas a las nuevas ciudadanías emergentes (Niño et al. 2017).

Al respecto, se reconoce que, si bien en Medellín y Cali sí se ofrecen algunas posibilidades frente a la tendencia de ser ciudades menos violentas, en la mayoría de los casos no son del interés para los jóvenes, y terminan siendo poco usadas e incluidas y apropiadas en patrones de sus comportamientos para optar por una adecuada ciudadanía. El hecho de que existan opciones frente a la intervención en las violencias en la población juvenil, no quiere decir que ellas sean legítimas y que sean apropiadas en sus comportamientos cotidianos, porque ellas pueden estar lejos de lo que para ellos significa ser o no parte de un contexto de violencia o hacer parte de las prácticas violentas, y en tal sentido muchas acciones no violentas que típicamente pueden ser vistas como negativas o fuera de contexto para los adultos, se traducen en formas de resistencia a la violencia, tal como se muestra más adelante al referir una categoría puntual en el capítulo VI.

Lo controvertido, entre tanto, se entiende respecto a la existencia de la creación de programas que trabajen con y para enfrentar las violencias de los jóvenes, y que no garantizan que ellos sean reconocidos y apropiados por estos, sin que, por ello, no los consideren importantes y valiosos frente a su calidad de vida e incluso prospectiva de futuro; al respecto se han encontrado datos similares de prevención y promoción en salud en jóvenes por Núñez (2004). Por esto, el ambiente de Medellín y Cali, aun teniendo dentro de su estructura programas que trabajan con los jóvenes, no se logra visibilizar con claridad lo que significan respecto de formas adecuadas de enfrentamiento a las violencias y sus manifestaciones.

Las estrategias preventivas ven la realidad de la violencia y sus cadenas por fuera, y no es frecuente que sean parte activa del diseño de estrategias,

frente a lo cual los jóvenes tienen claro que convocar no necesariamente es participar y crear; ser informados o convocados al diseño de acciones de construcción de paz o no violencia, no necesariamente significa que sean creadores y partícipes activos (cercanía a su estima y autoconcepto, a su vida afectiva y emocional, a sus sueños y expectativas) como formas de encontrarse con ellos desde las diferentes acciones de paz y que no se queden en el papel en informes de gestión, que aparentemente muestran que las estrategias de trabajo son eficientes, cuando en realidad no son apropiadas por los jóvenes, y en muchos casos se perpetúan las llamadas cadenas de violencia.

Entre tanto, frente al reconocimiento y controversia de las acciones para enfrentar las violencias, si bien existen en el contexto formativo y tienen como interés ubicar a los grupos de jóvenes en prácticas de no violencias, estas son pensadas para ellos y no con ellos (Dusenbury et al., 2003; Horner et al., 2005). Lo cual contrasta con datos demostrados, donde la participación en acciones, contrario a la acción de los jóvenes en su diseño, es más eficiente y efectiva (McDonald, et al., 2013). Ello se asocia con la existencia de modelos flexibles que permitan la expresión de la inconformidad, el reclamo razonable y proactividad con el otro, condición reclamada con frecuencia en las expresiones de la subjetividad juvenil (Díaz, 2009). Claro esta, es motivo de discusión en cuanto a los límites necesarios en pro de generar en los jóvenes competencias de autorregulación para enfrentar de mejor forma los contextos de violencia reales o potenciales bajo la lógica de competencias protectoras (Sabina y Banyard, 2015).

El asunto es que, aunque la mayor parte de las acciones son vistas de forma negativa por los jóvenes, ellos logran adecuarse a las mismas, pero adecuarse no significa apropiarlas, tal es el caso de las expresiones de violencia claramente persistentes en poblaciones escolarizadas de bachillerato en colegios públicos.

La distancia de las acciones preventivas y promotoras, frente a su postura de éxito, tiene que ver con la falta de una lectura y acción frente a la violencia desde adentro, lo cual implica orientarse hacia el trabajo con factores de protección vinculantes de la vida emocional, moral y afectiva de los jóvenes en condiciones de violencia y conflicto (Acosta et al., 2011).

Dicen los mismos jóvenes que las acciones y campañas han olvidado las imágenes juveniles en las acciones que se orientan hacia ellos en la prevención de las violencias, lo cual es un factor determinante, y es que, frente a éstos, una imagen no dice más que las palabras, sino que es la última palabra (Perea, 2000). De ahí el poco valor de la formación reflexiva que perciben frente a los

actos de violencia y convivencia por cuanto la escuela se fundamentó en la transferencia de un conocimiento del *mundo adulto* al *mundo de los jóvenes*, aunque muchas veces no respondiera a las necesidades e intereses de éstos.

La posesión y carencia del saber se constituye en un elemento de dominación – subordinación que el desarrollo social ha legitimado (Ardila, et al., 1995), lo que tiene que ver con la percepción de una realidad actuada por los adultos pero poco fiable para los jóvenes (Toumbourou et al., 2007), en tanto la prohibición termina siendo recocida como un problema de doble moral por parte de los adultos y sus instituciones, pero paradójicamente los jóvenes creen que los adultos los deben proteger (Forber-Pratt, et al,. 2014).

Entre tanto, el problema de relacionar la adultez y lo normativo, es que superpone la experiencia ya vivida por los adultos de la que apenas empieza en los jóvenes, razón por la cual las versiones preventivas de las violencias como criterio y modelo válido socialmente es fabricada más por los adultos (Deutsch et al., 2012). En este sentido, se tiende a legitimar lo que está bien y está mal. Esto controvierte en cuanto a que, para lo juvenil no es aprendizaje lo que se ve en otros, más si lo es lo que se experimenta por sí mismo (Tardif, et al., 2005). Los adultos sí son modelo, pero no del todo legítimo para los jóvenes y menos en el caso de la violencia y prácticas riesgosas, tal como el consumo de drogas y alcohol (Ahern, et al., 2007; Núñez, 2004).

Lo anterior se confronta con las diferencias de lo joven con lo adulto, donde se evidencia la marcada distancia que los separa entre época y actitud (Hickman, Jaycox, y Aronoff, 2004). Se plantea que los jóvenes perciben múltiples aspectos que contribuyen a esta distancia (Mejía et al., 2000). El tiempo y el espacio de la adultez, representan una actitud controlada frente a la vida, en la que se demarca y representa lo viejo y tradicional, donde la espontaneidad se pierde y los gustos se restringen (García et al., 1995). Aun así, estudios recientes muestran como la participación de los padres en la resolución conflictiva se asocian con la reducción de problemas de internalización entre jóvenes que son víctimas o requieren apoyo (Morin et al.).

En relación con lo anterior, se ha planteado (Ardila, et al., 1995) cómo los adolescentes viven inconformes con la vida que llevan y quieren el placer ya (Lepianka, 2015), entre tanto, para los adultos es la obligación antes que el querer y desear. Los jóvenes, aunque tratan de evadir el cerco adulto, también reconocen que tener responsabilidades es duro, pero asumirlo es cosa de adultos, aspecto relacionado con el concepto de moratoria social previo al ingreso al mundo adulto planteado por Ruiz y Villa (2000) como un rechazo al asumir las responsabilidades adultas (Jonkman, 2006), asumiendo formas

de comunicación que pretenden neutralizar la autoridad y evitarla como una auténtica condición de vínculo legítimo (Moritz et al., 1995), cosa que mantiene la misma tendencia de ruptura adulto-joven (Bradford et al., 2008).

Ello representa y expresa una resistencia juvenil a los paradigmas de los hombres adultos y sus vidas confortables y seudo saludables (Sihvonen, 2015), lo que prácticamente ubica lo juvenil como un tránsito pasajero y fugaz frente a las responsabilidades del entorno, en el que incluso dice Martin-Barbero (2004), se controvierte la identidad de lo joven, que finalmente es aprovechada por el mercado y la publicidad como lectores proactivos que saben rentabilizar la condición de eterno presente de realidad juvenil respecto de la lógica adulta (Barrios, 2013; Sihvonen, 2015; Forber-Pratt, et al., 2014; Núñez, 2002).

En esta perspectiva, Dulanto (2000) explica cómo la inseguridad, angustia, inestabilidad, pasión y la gran capacidad de vincularse y desvincularse como actitudes características de los jóvenes, propicia la aparición del afán de búsqueda de encontrar nuevos estilos y significados de socialización, entre los cuales está las prácticas violentas como un afán libertario (Parra, 1995) que propone el control y la restricción como falaces (Cuzzocrea y Collins, 2015; France y Haddon, 2014).

La socialización juvenil se estructura y reorganiza teniendo como referente los medios de comunicación constituidos como un nuevo escenario en el que el imaginario cultural y social se reacomoda y se instituye de acuerdo con los cambios de la época, convirtiendo a los consumidores de imágenes en protagonistas de procesos de socialización globales (Perez y Mejía, 1997), y de este modo influyen fuertemente sobre la vida de los jóvenes al sentirse atraídos por tal persuasión que enaltece su subjetividad (Forber-Pratt et al., 2014; France, et al., 2014), y logran movilizarlos hacia intereses comunes en el grupo de pares (Kosciw et al., 2009; Nuñez, 2002).

En este aspecto, el lugar de la familia como apoyo, se ve como raíz y seguridad estructural, pero la calle y los procesos relacionados con ella son para los jóvenes dislocación y autonomía, fuga y libertad (Perea, 2000), lo que permite entender las razones por las cuales el riesgo y la violencia moviliza más la conducta de los jóvenes (MacDonald et al., 2005); aspecto que termina chocando con la lógica adulta (Aisenberg y Herrenkohl, 2008; Alzate et al., 1995; Gorman-Smith et al., 1998).

Ante el choque adulto, la autenticidad de lo juvenil termina disfrazada, al mostrar una condición incógnita para enfrentar la permanente sospecha adulta (Patel et al., 2007; Acevedo et al., 2012), y poder así ser en un espacio y escenario natural que no sea lo protectivo (Choi et al., 2008) y permita ser

lo que se quiere en lo joven (Bradford et al., 2008), lo cual genera el efecto contrario del control esperado de los adultos como forma de mantener un estatus de autoridad legítima y protección frente al riesgo de la violencia y las drogas (Van der Linden et al., 2011).

Ante la postura de rompimiento con lo adulto emerge la compañía del par (el otro) como el representante de complicidad frente a las prácticas violentas y riesgosas (Caprara et al., 2002; Gómez y Narváez, 2019). Ya Álzate y Gafaro (1995) han explicado cómo el encuentro con los pares se da en dos vías, por un lado, a raíz de la necesidad que tiene el joven de ampliar sus campos de relación; y por otro, en relación con la diferenciación de los miembros de la familia (Bradford et al., 2008).

En la vida joven la complicidad produce vínculos afectivos que se construyen a partir de la afinidad y sostenidas por lazos simbólicos entendidos en el vínculo grupal que proporciona al joven seguridad, reconocimiento social y afectivo y un medio de acción que se constituye en espacio vital e imaginario por fuera del domino adulto (Lugo, 2003; Núñez, 2004; Noreña, 2013) y que desde la perspectiva de Merrilees et al., (2014) implica la relación entre emocionalidad y seguridad en los jóvenes respecto de los grupos de pertenencia.

Silva (2013) en este proceso de encuentro con el otro individual y colectivo, plantea que la identidad, la mismidad, el yo o el autoconcepto se desarrollan en la medida en que el sujeto cambia, se integra en el grupo al que pertenece y asimila los valores del mismo. En esta pauta de comportamiento que van desde la amistad, la confianza hasta la agresión (Malti et al., 2015) emergen formas de expresarse, de actuar y de vivir. Margulisy Urresti (1998) han planteado que las imágenes constituyen ícono de identificación para los jóvenes, ellas se soportan en el encuentro con el otro y sus imaginarios de convivencia construidos en el tránsito de sus permanentes modificaciones a partir del intercambio y la amistad como factor protectivo (Malti et al., 2015).

La diferencia con lo adulto como una tendencia de radicalización es vista por Parra (1995), como la consolidación gradual de una cultura de la adolescencia en el país, la misma que ha subsistido al tradicional conflicto de generaciones como rebelión juvenil, protesta y cuestionamiento de los valores caducos y añejos, hacia una escisión radical que lleva a los jóvenes a ignorar completamente la tradición en una coexistencia de mundos superpuestos con los adultos (Núñez, 2004).

Ya Perea (2000) en su abordaje sobre la distancia del mundo canónico hacia el pensamiento singular, visualiza una anarquía en el mundo joven

como un debate entre la relación inequitativa de individuo y comunidad y entre lo público y lo privado, inclusive considerar la opción de atreverse a pasar sobre la autoridad representada en el adulto y salir avante en ello (Álvarez y Reyes, 2013; Cortés, et al., 1995). Ahora, es importante a nivel psicológico, especificar que este aspecto es visto como una condición de psicopatía e impulsividad frecuentemente presente en victimarios jóvenes (Fanti y Kimonis, 2013), pero ello no debe entenderse bajo una condición de estigmatización (Heflinger y Hinshaw, 2010).

La condición de diferencia entre los adultos y jóvenes tiene en medio un juego simbólico de lenguaje, el cual paulatinamente ha convertido la diferencia en un escenario de conflicto.

Parodi, (1995). Bajo una lógica cultural es necesario ver el conflicto como consustancial frente a la aparición de la diferencia, en términos de una guerra del lenguaje que parece darse en la medida en que la sociedad y su dinámica va transformando la diferencia en conflicto (Arboleda, 2001). El encuentro entre la cultura de los jóvenes y la juventud como cultura, visualiza la primera como el surgimiento espontáneo, en el seno de grupos juveniles con un estilo de vida original, en el que las vivencias significan cosas más intensas asociadas al riesgo y las prácticas violentas (Bastidas y Rodríguez, 2010). La segunda, es el modo como la representación, generalmente adulta, globaliza figuras y temas inspirados en la cultura juvenil o en formas derivadas de ella, según algunos autores esto convierte a los jóvenes en estereotipos dominantes y a veces hegemónicos (Margulis y Urresti 1998; Weine et al., 2009).

En su diversidad, los jóvenes han construido una nueva significación social en contra de lo rígido, y por tanto ello pierde legitimidad (Margullis y Urresti, 1998). Frente a esto, se dice que los jóvenes adquieren una nueva significación social, son baluartes para la construcción de nuevos sentidos de la subjetividad, son símbolos de libertad frente a los poderes, signos visibles de irreverencia, y de la creatividad (Bruni-Celli y Plaza-Angeli, 2011; Brito, 1998). El mundo juvenil es la expresión de una condición posmoderna en la que la primacía de lo individual emerge casi como forma de control al orden social pensado e instaurado por los adultos (Núñez, 2002). Así, las búsquedas del placer amarran los consumos generalizados de ideas libertarias que radicalmente definen subjetividades propias y revolucionan el presente sin un interés claro de consecuencias de futuro, aspecto típicamente observado en los comportamientos violentos (Castro, 2005b). Este aspecto ha sido discutido al considerarse que los jóvenes al proponer rompimientos radicales han generado un efecto contrario al reclamado en sus oportunidades escolares y laborales (France et al., 2014; Slavtcheva-Petkova, 2015).

Consideraciones finales

Una razón fundamental de las acciones frente al fenómeno de las violencias, es precisamente la autenticidad que las mismas tienen en versión de ser reconocidas por los jóvenes como actores de experiencia, de tal manera que les movilice al cambio y la trasformación hacia prácticas pacíficas o proactivas socialmente. Llama la atención la estructura de desconfianza desde la cual se viene creando el vínculo de lo juvenil con la institucionalidad familiar, escolar y legal; asunto que no es menor por cuanto se considera, es partir de estas que se forjan sistemas sociales más estructurados y resistentes a las crisis de la sociedad.

Parece verse en la alusión de las experiencias de los jóvenes en distintos niveles y características que la preocupación por las prácticas sintomáticas de éstos por parte de los adultos, tal como el consumo, algunos patrones de comportamientos antisociales, etc., reemplazan la necesaria lectura estructural respecto a lo que sucede con los vínculos en la expresión diversa que debe coexistir entre jóvenes y adultos y jóvenes e institucionalidad. Parece ser que la expresión de problemas reales y visibles en lo social y cultural (violencia, drogas, microtráfico, bandas criminales, deserción escolar, etc.) constituyen un nodo sintomático, que no es el que hay que resolver inicialmente; por tanto, puede ser necesario que la opción primordial e inicial es refundar el carácter de confianza en las estructuras vinculantes con el otro (intersubjetividad) y con lo otro (intercontextualidad). Bajo esta premisa se sustenta los aspectos de la presente obra a nivel de la prosocialidad y perfiles de jóvenes en contextos de vulnerabilidad, y las competencias psicosociales expresadas en habilidades para vivir, ya expuestas previamente.

Finalmente, más allá de las caracterizaciones o percepciones existentes frente al lugar y las prácticas de los jóvenes, también es necesario adentrarse en las formas particulares a partir de las cuales se expresan las corporalidades respecto de formas, representaciones y estrategias de resistencias a la violencia como un carácter tan simbólico como psicológico, razón por la cual a continuación se desarrolla un capítulo que pone en sintonía la corporeidad frente a la acción de resistencia a las violencias.

Referencias

AcevedoA., y Samacá, G. (2012). Juventud y protesta global hoy: por un análisis retrospectivo. *Revista Científica* Guillermo de Ockham, *10*(1), 15-25. https://www.redalyc.org/pdf/1053/105324310002.pdf

Acosta, L., Fernández, A.R. y Pillon, S. (2011). Factores sociales para el uso de alcohol en adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Enfermería. 19*(spe), 771-781. https://doi.org/10.1590/S0104-11692011000700015

Aguirre, A. (1996). *Psicología de la Adolescencia*. México: Alfaomega.

Ahern, J., Stuber, J. y Galea, S. (2007). Stigma, discrimination and the health of illicit drug users. *Drug and alcohol dependence*, 88(2), 188-196. https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2006.10.014

Aisenberg, E. y Herrenkohl, T. (2008). Community violence in context risk and resilience in children and families. *Journal of interpersonal violence*, *23*(3), 296-315. https://doi.org/10.1177/0886260507312287

Álvarez, E. y Reyes, L. (2013). *La escuela sitiada: Violencia urbana y derecho a la educación (Colombia, Chile y México)*. Piso Diez Ediciones

Alzate, G., y Gafaro, M. (1995). El joven: un actor del mundo social. En R. Parra, A Roux. Fundación para la Educación Superior. *Proyecto Atlántida: estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Todo lo que nos gusta se evapora*. Tomo II. Cali: Ed. Tercer Mundo.

Arboleda, M. /2001). Entre identidades y marginalidades. En J Martín-Barbero. *Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Corporación Región. Medellín.

Arboleda, M., C., y Roux, A. (1995). La cultura del alcohol. En: R. Parra, A. Roux, *Proyecto Atlantida: estudio sobre el adolescente escolar en Colombia, Todo lo que nos gusta se evapora*. Tomo II (págs. 423 – 448). Fundación FES, Colciencias, TM Editores.

Ardila. A., Cely, A., Garavito. Z., Gonzáles, C., Marín, M., Moreno, M.V., Perlaza, S., Pinzón, S. y Suarez, C. (1995). Todo lo que nos gusta se evapora. En R Parra, A Roux. *Proyecto Atlántida: estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Tomo II. Cali: Fundación FES

Bandura, A. (1997). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Barrios, R.A. (2013). Los jóvenes y la red; usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, *28*(54), 265-275. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86011409017

Bastidas, W. y Rodríguez, A. I. (2010). Víctimas en Medellín. *El Ágora*, *10*(2), 367-397. https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748993005.pdf

Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona.

Becker, A.E. (2004). Television, disordered eating, and young women in Fiji: Negotiating body image and identity during rapid social change. *Culture, Medicine and Psychiatry, 28*(4), 533-559. https://doi.org/10.1007/s11013-004-1067-5

Bentall, R. P. y Pilgrim, D. (1993). Thomas Szasz, crazy talk and the myth of mental illness. *British Journal of Medical Psychology*, 66: 69–76. https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1993.tb01727.x

Blum, R. W., Halcón, L., Beuhring, T., Pate, E., Campell-Forrester, S. y Venema, A. (2003). Adolescent health in the Caribbean: risk and protective factors. *American Journal of Public Health*, *93*(3), 456-460. https://doi.org/10.2105/AJPH.93.3.456

Bobakova, D., Geckova, A. M., Klein, D., van Dijk, J. P. and Reijneveld, S. A. (2015). Fighting, Truancy and Low Academic Achievement in Youth Subcultures. *Young*, *23*(4), 357-372. https://doi.org/10.1177/1103308815596905

Bradford, K., Vaughn, L. B. and Barber, B. K. (2008). When there is conflict interparental conflict, parent–child conflict, and youth problem behaviors. *Journal of Family Issues, 29*(6), 780-805. https://doi.org/10.1177/0192513X07308043

Braustein, N. (1990). El *Goce*. México: Siglo XXI editores.

Brito, L. R. (1998). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última década, 9*, 1-7. https://www.redalyc.org/pdf/195/19500909.pdf

Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A. y Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *35*(4), 504-514. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_2

Bruni-Celli J. y Plaza-Angeli, M. (2011). Medellín del terror a la convivencia. *Debates IESA*, 16(3), 31-36. http://virtual.iesa.edu.ve/servicios/wordpress/wp-content/uploads/2013/09/bruni.pdf

Buitrago, B. O., G. D. (2013). The peace process with the FARC and rural issues in Antioquia. *Perfil de Coyuntura Económica*, 22, 113-140. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-42142013000200006&script=sci_arttext&tlng=pt

Cáceres, D., Salazar, I., Varela, M., y Tovar, J. (2006). Consumo de drogas en jóvenes universitarios y su relación de riesgo y protección con los factores psicosociales. *Universitas Psychologica*, *5*(3), 521-534. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/458

Caprara, G. V., Regalia, C. y Bandura, A. (2002). Longitudinal impact of perceived self-regulatory efficacy on violent conduct. *European Psychologist*, *7*(1), 63-69. Doi: 10.1027//1016-9040.7.1.63

Castro, M. C. (2001). *Del ideal y el goce. Lógicas de la subjetividad en la vía guerrillera y avatares en el paso a la vida civil*. Bogotá: Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Castro, M. C. (2005a). *La salida de la guerra: una apuesta subjetiva*. En *Desmovilización, un camino hacia la paz*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá

Castro, M. C. (2005b). *Transgresión, goce y profanación. Contribuciones desde el psicoanálisis al estudio de la violencia y la guerra*. Bogotá, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Castro, M. C. (2007). *El asunto de la guerra cuando se trata de los más jóvenes. En Cátedra Manuel Ancízar. Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas*. Bogotá: Observatorio sobre Infancia, Centro de Estudios Sociales (CES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia

Choi, Y., He, M., and Harachi, T. W. (2008). Intergenerational cultural dissonance, parent–child conflict and bonding, and youth problem behaviors among Vietnamese and Cambodian immigrant families. *Journal of youth and adolescence*, *37*(1), 85-96. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9217-z

Cortés, C. L., Cáceres, P. S., Rodrígues, C., Santamaría, Y. y Vanegas, E. (1995). La casa de los amigos. En: R Parra., A Roux. Proyecto *Atlantida: estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Tomo II. Cali:

Cuzzocrea, V. y Collins, R. (2015). Collaborative Individualization? Peer-to-peer Action in Youth Transitions. *Young*, *23*(2), 136-153. **https://doi.org/10.1177/1103308815569390**

Derrida, J. (1997). Retóricas de la droga. Afición, pasión, adicción. *Revista Colombiana de Psicología*, 4, 33-44.

De Coster, S., Heimer, K. y Wittrock, S.M. (2006). Neighborhood disadvantage, social capital, street context, and youth violence. *The Sociological Quarterly*, *47*(4), 723-753. https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2006.00064.x

Deutsch, N. L., Wiggins, A. Y., Henneberger, A. K. y Lawrence, E. C. (2012). Combining mentoring with structured group activities: A potential after-school context for fostering relationships between girls and mentors. *The Journal of Early Adolescence*, 33(1), 44-76. https://doi.org/10.1177/0272431612458037

Díaz, G., A. (2009). La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos [Entrevista a Sara Victoria Maldonado]. *Cuadernos del CENDES*, *26*(70), 127-140. https://biblat.unam.mx/pt/revista/cuadernos-del-cendes/articulo/la-produccion-de-conocimientos-sobre-subjetividad-politica-desde-los-jovenes-aportes-conceptuales-y-metodologicos-entrevista-a-sara-victoria-maldonado

Dulanto, E. (2000). *El adolescente*. México: McGraw – Hill.

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. y Hansen, W.B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health education research*, *18*(2), 237-256. https://doi.org/10.1093/her/18.2.237

Fanti, K. A. y Kimonis, E. R. (2013). Dimensions of juvenile psychopathy distinguish "bullies", bully-victims," and "victims". *Psychology of violence*, 3(4), 396-409. https://doi.org/10.1037/a0033951

Forber-Pratt, A.J., Aragon, S.R. y Espelage, D. L. (2014). The influence of gang presence on victimization in one middle school environment. *Psychology of violence, 4*(1), 8-20. https://doi.org/10.1037/a0031835

Foshee, V. A., Reyes, H. L., Ennett, S. T., Suchindran, C., Mathias, J. P., Karriker-Jaffe, K. J., Bauman, K y Benefield, T. S. (2011). Risk and protective factors distinguishing profiles of adolescent peer and dating violence perpetration. *Journal of Adolescent Health, 48*(4), 344-350. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.07.030

France, A. and Haddon, E. (2014). Exploring the Epistemological Fallacy Subjectivity and Class in the Lives of Young *People. Young, 22*(4), 305-321. https://doi.org/10.1177/1103308814548108

García, L., Gómez, G. y Salazar, A. (1995). *Medallo en el corazón. En: E Castañeda, et al. Proyecto Atlántida: estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Tomo III. La ciudad nos habita. Cali: Fundación FES. http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/45-jovenes-cultura-y-sociedad-nomadas-4/702-atlantida-aproximacion-al-adolescente-escolar-colombiano

Gómez, A., Arenas, L. y Toro, F. D. (2018). Rasgos de personalidad de un grupo de video jugadores en la ciudad de Manizales. *Tempus Psicológico*, 1(1), 107-125. http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/tempuspsi/article/view/2067

Gómez, A. S. y Narváez, N. (2018). Prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. Retos y reflexiones para la investigación social. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 14(2), 263-278. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/4949

Gómez, A. S. (2018). De la cosmología Peirceana a la evolución social. Reflexiones sobre el agapismo y los hábitos sociales en sentido evolutivo. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39 (118), 37-58. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/4100/4573

Gómez, A. S y Narváez, M. (2019). Mecanismos de desconexión moral y su relación con la empatía y la prosocialidad en adolescentes que han tenido experiencias delictivas. *Revista de Psicología*, 37(2), 603-641. https://doi.org/10.18800/psico.201902.010

Gómez, A. S. (2019a). Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 188-218. https://doi.org/10.21501/22161201.3065

Gómez, A. S. (2019b). Potenciales prosociales en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales en Colombia. *Quaderns de Psicologia*, 21(2), https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1483

Gómez, A. S. (2019c). Conductas prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia para la regulación emocional en adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Revista Criminalidad*, 61(3), 221-246. https://www.policia.gov.co/file/223753/download?token=JEAfxABX

Gonzales, O. F. (2017). Ciudadanías en tiempos violentos; la declinación de las reglas sociales y la emergencia de nuevos procesos cognitivos. En MJ Niño, P Valencia y G Ruiz (Coords.) *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 19-46). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., Loeber, R. y Henry, D. B. (1998). Relation of family problems to patterns of delinquent involvement among urban youth. *Journal of abnormal child psychology, 26*(5), 319-333. https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021995621302

Heflinger, C.A. y Hinshaw, S.P. (2010). Stigma in child and adolescent mental health services research: understanding professional and institutional stigmatization of youth with mental health problems and their families. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *37*(1-2), 61-70. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20232133/

Hickman, L. J., Jaycox, L. H. y Aronoff, J. (2004). Dating violence among adolescents prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness. *Trauma, Violence y Abuse, 5*(2), 123-142. https://doi.org/10.1177/1524838003262332

Hilker, L. M. & Fraser, E. (2009). *Youth exclusion, violence, conflict and fragile states*. Report prepared for DFID by Social Development Direct. London, England:http://www.dmeforpeace.org/peacexchange/wp-content/uploads/2015/12/youth-exclusion-violence-conflict-and-fragile-states.pdf

Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W. y Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. *Individualized supports for students with problem behaviors. Designing positive behavior plans*, pp. 359-390. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.6159&rep=rep1&type=pdf

Hormigos, J. y Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista española de sociología*, *4*, 259-270. https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/64973

Jiménez, D. A. (2017). Violencia, escuela y educación en derechos humanos: contexto latinoamericano para la producción de ciudadanía. En MJ Niño, P Valencia y G Ruiz. (Coords.) *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 145-160). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Jonkman, L. M. (2006). The development of preparation, conflict monitoring and inhibition from early childhood to young adulthood; a Go/Nogo ERP study. *Brain research, 1097*(1), 181-193. https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.04.064

Knafo, A., D, E. and Khoury-Kassabri, M. (2008). Values as protective factors against violent behavior in Jewish and Arab high schools in Israel. *Child development, 79*(3), 652-667. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01149.x

Kosciw, J. G., Greytak, E. A. y Diaz, E. M. (2009). Who, what, where, when, and why: Demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian,

gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(7), 976-988. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19636740/

Lepianka, D. (2015). The Representation of Youth in the Dutch News Media. *Young*, *23*(4), 277-292. https://doi.org/10.1177/1103308815596881

Lugo, A. V. (2003). *Ser joven es: investigación sobre el significado que tiene ser joven para los jóvenes de la comuna 2 y 5 de la ciudad de Manizales.* Manizales: Universidad de Manizales, Facultad de Psicología, Proyecto Juventud Manizales 2000.

McDonald, R. y Merrick, M. T. (2013). "Above all things, be glad and young": Advancing research on violence in adolescence. *Psychology of violence*, *3*(4), 289-296. Doi: 10.1037/a0034275

MacDonald, J. M., Piquero, A.R., Valois, R. F. y Zullig, K. J. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, *20*(11), 1495-1518. https://doi.org/10.1177/0886260505278718

Malti, T., McDonald, K., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. and Booth-LaForce, C. (2015). Developmental trajectories of peer-reported aggressive behavior: The role of friendship understanding, friendship quality, and friends' aggressive behavior. *Psychology of Violence, 5*(4), 402-410. https://doi.org/10.1037/a0039685

Mantilla, C. L. (2002). Habilidades para vivir: una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención problemas psicosociales. En *Memorial Diplomado Dinámicas y significados de la realidad juvenil*. Manizales: Grupo interinstitucional de Programas para Adolescentes GIPA. Secretaría de Salud de Maizales.

Margullis, M. y Urresti, M. (1998) La construcción social de la juventud. En JM Barbero., M Urresti,.CMPeréa,, M Marguiles y J Valenzuela. *Culturas Juveniles: Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 45 - 67). Bogotá: Siglo del hombre editores.

Martin-Barbero J. (2004). Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad. En M Laverde, G Daza y M Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*, Bogotá: Universidad Central, DIUC, Siglmo del Hombre Editores

Martinez-Torteya, C., Anne Bogat, G., Von Eye, A. y Levendosky, A. A. (2009). Resilience among children exposed to domestic violence: The role of risk and protective factors. *Child development*, *80*(2), 562-577. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01279.x

Mejía M. I., Madera, J., Bernal, P. y Cortes, D. M. (2000). *Dinámicas, ritmos y significados de la sexualidad juvenil*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Merrilees, C. E., Taylor, L. K., Goeke-Morey, M. C., Shirlow, P. y Cummings, E. M. (2014). Youth in contexts of political violence: A developmental approach to the study of youth identity and emotional security in their communities. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 20*(1), 26-38. https://doi.org/10.1037/a0035581

Miller, C. L., Strathdee, S. A., Kerr, T., Li, K. y Wood, E. (2006). Factors associated with early adolescent initiation into injection drug use: implications for intervention

programs. *Journal of Adolescent Health, 38*(4), 462-464. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.03.004

Morin, H. K., Bradshaw, C. P. y Berg, J.K. (2015). Examining the link between peer victimization and adjustment problems in adolescents: The role of connectedness and parent engagement. *Psychology of Violence, 5*(4), 422-432. https://doi.org/10.1037/a0039798

Moritz, P., Peña, C. y Polanía, A. (1995). Adolescencia: juego de palabras. En E Castañeda. *La ciudad nos habita*. Tomo III Proyecto Atlántida: estudio sobre el adolescente escolar en Colombia (págs. 141 – 226) . Cali: Fundación FES.

Muñoz, L A. (1995). La pasión de vivir muriendo. *Revista Colombiana de Psicología,* (4), 83-88. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4895276

Niño, M. J., Valencia. L. P. y Ruiz, R. G. (Coords.) (2017). *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina.* Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Noreña, C. C. (2013). *Reflexiones en torno de las narraciones de los jóvenes en situación de calle del barrio Estación Villa de Medellín desde procesos de concienciación* [tesis maestría]. Medellín: Universidad de San Buenaventura.

Núñez, C. (2002). La interacción simbólica y la salud en jóvenes. En: C Núñez, M Ramírez, L Jurado, P Gíl y J Restrepo. (Compiladores). *Promoción de la salud: experiencias universitarias* (pp. 71–79). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.

Núñez, C (2004). *Jóvenes universitarios y salud: Vivir la universidad*. [Tesis de Maestría en Educación. Docencia]. Manizales: Universidad de Manizales. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26609.38246

Organización de Estados Americanos (OEA) (2015), *Informe del uso de drogas en las Américas*, 2015. Washintong: Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas.

Park, N., Kee, K. F. y Valenzuela, S. (2009). Being immersed in social networking environment: Facebook groups, uses and gratifications, and social outcomes. *CyberPsychology & Behavior, 12*(6), 729-733. https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0003

Parodi, Z. M. (1995). Ser o parecer: crecer en la incertidumbre. En F Cajiao, R Parra y E Castañeda. *La cultura fracturada. Proyecto Atlántida: estudios sobre el adolescente escolar en Colombia* (pp. 325 – 387). Cali: Fundación FES.

Parra, S. R. (1995). El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia. En Parra y Cajiao. *Proyecto Atlántida Estudios sobre el adolescente escolar en Colombia* (pp. 235-189). Cali: TM Editores.

Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S. y McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *The Lancet*, *369*(9569), 1302-1313. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60368-7

Perea, R.C. (2000). La sola vida te enseña: Subjetividad y autonomía dependiente. En: J Martín-Barbero. *Umbrales: Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud* ((pp. 71-116). Medellín: Corporación Región. https://www.region.org.co/index.php/enterate/item/109-umbrales-cambios-culturales-desafios-nacionales-y-juventud-2000

Perez, D. y Mejía, M. (1997). Parques, parches, galladas y escuela. Bogotá: Cinep

Prinsen, F., de Haan, M., and Leander, K. M. (2015). Networked Identity How Immigrant Youth Employ Online Identity Resources. *Young*, *23*(1), 19-38. https://doi.org/10.1177/1103308814557396

República de Colombia. Corte Constitutional. Sentencia No C – 221/94.

Restrepo, J. (2002). Promoción de salud. Historia de un proyecto y cambio de paradigma. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud y jóvenes: Experiencias universitarias* (pp. 15-27). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes GIPA, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.

Restrepo, L. (1994). *La fruta prohibida*. Bogotá: Cuadernillos del tercer milenio.

Restrepo, L. (2010). Drogadicción: patología de la libertad. *Revista Colombiana de Psicología*, 4, 62-66.

Restrepo, L. y Espinel, M. (1996). *Semiología de las prácticas de salud*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Rial, A., Torrado, N. y Varela, J. (2008). Health orientation and drug use in young people. Is really effective current prevention? *Health and Addictions,* 8(2), 173-188.

Robert, M., Pauzé, R. y Fournier, L. (2005). Factors associated with homelessness of adolescents under supervision of the youth protection system. *Journal of adolescence, 28*(2), 215-230. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.02.004

Ruiz, M. y Villa. J. (2000). *A cada uno le llega su hora: tragicomedia social de jóvenes y adultos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Sabina, C. and Banyard, V. (2015). Moving toward well-being: The role of protective factors in violence research. *Psychology of Violence*, *5*(4), 337-342. https://doi.org/10.1037/a0039686

Sarria, M.N. (2015). *Análisis del proceso de reintegración de desmovilizados de grupos armados ilegales a partir de los enfoques de desarrollo a escala humana de Manfred Max Neef y desarrollo y libertad de Amartya Sen* [tesis]. Manizales: Universidad de Manizales, Maestría en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible.

Sernhede, O. (2011). School, youth culture and territorial stigmatization in Swedish metropolitan districts. *Young*, *19*(2), 159-180.

Serracant, P. (2015). The Impact of the Economic Crisis on Youth Trajectories A Case Study from Southern Europe. *Young*, *23*(1), 39-58. https://doi.org/10.1177/1103308814557398

Sihvonen, J. (2015). Media Consumption and the Identity Projects of the Young. *Young*, *23*(2), 171-189. https://doi.org/10.1177/1103308815569391

Silva, L. D. (2013). *Narrativas y producción cultural en contextos de violencia. El arte urbano Ciudad Juárez (2006-2012).* Mexico: Ciudad Juarez.

Slavtcheva-Petkova, V. (2015). Towards a Sociology of the EU. The Relationship between Socio-economic Status and Ethnicity and Young People's European Knowledge, Attitudes and Identities. *Young, 23*(3), 222-239. https://doi.org/10.1177/1103308815584878

Szasz, T.S. (1989). *Law, liberty, and psychiatry: An inquiry into the social uses of mental health practices*. London: Syracuse, University Press.

Tardif, M., Auclair, N., Jacob, M. y Carpentier, J. (2005). Sexual abuse perpetrated by adult and juvenile females: an ultimate attempt to resolve a conflict associated with maternal identity. *Child Abuse & Neglect*, *29*(2), 153-167. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.05.006

Toumbourou, J. W., Stockwell, T., Neighbors, C., Marlatt, G. A., Sturge, J. y Rehm, J. (2007). Interventions to reduce harm associated with adolescent substance use. *The Lancet*, *369*(9570), pp.1391-1401. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60369-9

Téramo, M. T. (2006). Modas adolescentes y medios de comunicación como agentes socializadores. *Comunicar*, (27), 85-91. https://www.redalyc.org/pdf/158/15802713.pdf

Valencia, L. P. (2017). La iniciativa de soluciones de transición desde el modelo de integración local en áreas urbanas: respuesta a los desafíos del desplazamiento forzado intraurbano: el caso de la casa de derechos de la vereda Granizal, municipio de Bello, Colombia. En P Valencia. (Coord.) (2017). *Desplazamiento forzado. Estado de la cuestión y perspectiva* (pp. 99-136). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Van der Linden, N., Bizumic, B., Stubager, R. & Mellon, S. (2011). Social representational correlates of attitudes toward peace and war: A cross-cultural analysis in the United States and Denmark. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 17*(3), 217-242. https://doi.org/10.1080/10781919.2011.587176

Weine, S., Horgan, J., Robertson, C., Loue, S., Mohamed, A. y Noor, S. (2009). Community and family approaches to combating the radicalization and recruitment of Somali-American youth and young adults: A psychosocial perspective. *Dynamics of Asymmetric Conflict, 2*(3), 181-200. **https://doi.org/10.1080/17467581003586897**

Capítulo VI

Corporalidades y resistencias a la violencia

César Núñez[*]
Nora Margarita Vargas Zuluaga[**]
Josué Carantón Sánchez[***]
Liliana Gallo Consuegra[****]
Elizabeth Gómez Etayo[*****]

Resumen

Este capítulo representa dos grandes tendencias categoriales: las corporalidades y las acciones de resistencia a las violencias. En cuanto a la primera, se ubican el cuerpo como territorio y vínculo en las diferentes vivencias de los jóvenes, seguido por un análisis del cuerpo como tránsito a lo psicológico y social en el que se simboliza la experiencia relacional y la forma de construir vínculos con la cultura y las prácticas sociales que vivencian el riesgo, tanto como lo placentero, e incluso el vínculo con escenarios de lo violento y de construcción de procesos y acciones de paz múltiples. La segunda categoría alude a los procesos de resistencia a las violencias, las cuales enfatizan en la relación entre futbol y ciudad. Al respecto se presenta cómo se desarrollan las resistencias simbólicas, directas y estructurales, como formas de representar opciones y salidas, que más allá de generar nuevos estigmas a lo juvenil y sus prácticas, representen otras formas de comprensión y de inclusión de estrategias de aproximación a las culturas, grupos y tendencias juveniles en

[*] Docente e investigador, facultad de Ciencias Sociales y Humanas, del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

[**] Docente e investigadora, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: nmvargas@udem.edu.co

[***] Doctorando en Educación, Universidad de Salamanca, España; docente catedrático Facultad de Medicina Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ilvar.caranton@gmail.com

[****] Docente e investigadora del programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: lgallo@udem.edu.co

[*****] Docente e investigadora del Grupo Conflictos y Organizaciones, y directora del Instituto de Estudios para la Sostenibilidad de la Universidad Autónoma de Occidente. Correo electrónico: egomez@uao.edu.co

fenómenos diversos de violencia, conducentes a procesos de no violencia a partir de un escenario natural y recreativo como lo es el futbol.

6.1. El cuerpo como símbolo y territorio

Se recurre a la figura metafórica del cuerpo como territorio, en cuanto a que ambos representan hábitat y vivencia, no solo de la violencia, sino también de los placeres cotidianos; del encuentro vital que liga a la experiencia grata como también a la más difícil. El paisaje geográfico y el cuerpo son como un documento resultado de una acumulación de vivencias en las que algunas aparecen intactas, otras modificadas o, incluso, otras desaparecen; la espacialidad es un instante de las relaciones sociales georreferenciadas en los jóvenes frente a la violencia y en la resistencia a la misma. La incidencia de la sociedad sobre una determinada disposición espacial y temporal representa también una forma de construcción social y cultural, que para el caso de lo juvenil reclama un escenario para existir lejos en muchos casos del estigma social que hace a muchos jóvenes sentirse en un terreno movedizo y escurridizo como opción les obliga camuflarse para poder ser.

Habitar un cuerpo y un territorio constituye razones sociales y simbólicas hechas con la huella histórica de la violencia puesta en la definición como algo casi sinónimo a lo juvenil en el medio contextual asociado a las barriadas populares en algunas ciudades colombianas. En sí mismas, las acciones históricas permiten visualizar un estigma histórico que cataloga, determina y graba en la memoria una razón de lo joven como sinónimo de violencia, mucha de ella anclada a la historia del narcotráfico y la huella aún viva de la imagen del narcotraficante Pablo Escobar como amo y señor de una tradición del narcotráfico que hace parte de la cultura, no solo antioqueña, sino colombiana.

Pero el cuerpo, no solo es territorio, sino lugar de convergencia simbólica de las experiencias que construyen las realidades, es el agente y el agenciamiento (donde nacen y se transforman, donde se dinamizan y donde interactúan) de prácticas y elaboración de sentidos, así como de las significaciones y procesos simbólicos que le dan lugar a lo cotidiano. El cuerpo es territorio habitado en el que se expresan los conflictos desde la subjetividad y las experiencias más cercanas, especialmente las del vínculo emocional y afectivo con el otro (Núñez, 2004). En el cuerpo se plasman las luchas, las pasiones, las angustias y las resistencias a las violencias; aquí no sólo lo dicho es palabra, también lo es la práctica y la expresión gráfica que determina en gran parte la expresión

de un cuerpo que desde lo violento de su contexto se percibe como violento en la acción, tal como se visualizó en los mapeos territoriales realizados con los jóvenes.

En las expresiones los jóvenes participantes frecuentemente plantearon que las autoridades de hecho casi siempre perciben cuerpos violentos en ellos, y que, de hecho, así son tratados, con violencia; no siempre un golpe con el bolillo es lo que molesta, sino con el *"jaque mate simbólico"* que se representa socialmente al afirmar que los mismos deben buscar algo mejor para hacer que contemplar el mundo y saborearlo en su naturaleza, al referir al consumo de drogas especialmente.

El consumo de las drogas ilícitas se relaciona de manera específica con el cuerpo y concretamente como cuerpo cultural (Lugo, 2003). Los jóvenes cercanos a las drogas han aprendido a autodeterminarse como excluidos, por cuanto, aunque tengan claras condiciones de participación social, por medio de acciones de resistencia a la violencia, puede más el estigma y el juicio social que los determina como drogadictos. Plantean los jóvenes que no importa, inclusive, cuántos expresen razones no violentas en las culturas del *hip hop*, el *grafiti* y el arte callejero; al respecto, un joven dice:

> Siempre sentimos que nos miran distinto y el asunto del reconocimiento de la diferencia es aún una máscara y lente del cuidado y del riesgo del cual aún nos previenen los grandes. (Testimonio de un joven en Medellín).

De otra parte, es claro que el cuerpo refleja las resistencias contrahegemónicas del poder adulto y del control de los agentes de la seguridad ciudadana. Lo que se muestra en el mapeo de los conflictos territoriales que se viven cotidianamente a través de la representación en el propio cuerpo permite generar una explicación territorial del conflicto a través de la subjetividad corpórea, en cuanto aspectos como las fronteras invisibles como formas gráficas que controlan con símbolos el poder del territorio son una expresión muy clara de la relación cuerpo, territorio y violencia.

Por esta razón, al situarse entre el territorio y el cuerpo, el sujeto toma un punto central en tanto que es constructor de lo social y de lo urbano. Por ello, incluso, más que de territorios, se habla de territorialidades, pues abordarlas implica considerar aspectos económicos, políticos y culturales, íntimamente ligados a cómo los jóvenes organizan el espacio y dan significados a los lugares, y por lo tanto contribuyen a la reproducción de un determinado orden social a partir de símbolos que, no obedecen a lógicas violentas necesariamente.

Un fenómeno particular que apareció con frecuencia, tanto en los grupos focales, entrevistas e historias de vida, es la alusión a las bandas criminales como línea histórica aún vigente. Con conocimiento y claridad se expresa que este concepto corresponde a eufemismos inventados por gobernantes de turno, para no reconocer una problemática generalizada y emanada del paramilitarismo, ya que ni siquiera en el medio local se puede hablar de pandillas juveniles porque estás fueron absorbidas por las estructuras de poder del narcotráfico. De hecho, la mayoría de las bandas se crean para formar una sensación de poder y control, entre tanto para muchos de los jóvenes, especialmente aquellos pertenecientes a grupos considerados violentos o de contextos proclives a la violencia, consideran estar ahí tratando de encontrar una familia que algunos nunca tuvieron. Este espacio se convierte en un lugar que pueden llamar suyo.

Los jóvenes manifiestan que pertenecen a algo que se aleja de una sociedad que diariamente les cierra las puertas y una economía de mercado que los margina y señala de poco productivos. En las historias de vida se reflejan casos jóvenes que de hecho pertenecen a esta vida de bandas; ello se convierte en lo único que conocen en cuanto a agentes de socialización y reconocimiento social en su desarrollo personal. En las entrevistas los jóvenes refieren que todo el mundo quiere sentirse necesario, protegido, abrigado y es precisamente allí donde se tiene la opción de ingresar a la línea de realización de prácticas violentas, que incluso son material de consumo de alta publicidad en los medios de comunicación:

> Casi nunca se ve un programa de televisión que contenga violencia en Colombia que no tenga al menos un par de jóvenes dando bala. (Testimonio de Joven en Medellín).

Esto es generalmente aceptado, valorado y genera cierta imagen de poder en muchos de los jóvenes y ello es aprovechado por los mass media para mostrar un mercado de audiencia alrededor de la relación cuerpo y violencia.

Dado lo anterior, en el sentido del espacio y el tiempo juvenil en el cuerpo como territorio y territorialidades se debaten las dinámicas de reconocimiento de juegos de lenguaje en el que se pasa fácilmente de imagen no deseada por los adultos a una condición casi idolatrada por los jóvenes, tal como es el caso de la corporalidad y las prácticas de resistencia a la violencia a partir del arte urbano y del deporte extremo, que bajo razones culturales y sociales discutibles se preguntan, por ejemplo, en el caso del *grafiti*, si es arte o delincuencia.

Dice Bourdieu (1999) que la historia en el sentido de las hazañas del cuerpo que habla gráficamente constituye la historia hecha cosa e imagen,

la cual es reactivada por una expresión donde la historia es hecha cuerpo, imagen y grafismos de la realidad. El cuerpo es el lugar donde se dinamizan y se interactúan prácticas y elaboración de sentidos de experiencia y vivencia, así como de las significaciones y procesos simbólicos que le dan lugar a lo cotidiano, entre ello lo violento (Body-Gendrot, 2005). "En la vida cotidiana nos encontramos sumidos en la experiencia sensible del mundo. Todos los sentidos se encuentran permanentemente en actividad, intercambiando conjuntamente sus informaciones en la conducción de la existencia". (Le Breton, 2001, pp 62).

El cuerpo es territorio habitado en el que se expresan los conflictos desde la subjetividad; en él se plasman las luchas, pasiones, angustias y las resistencias a la violencia. En el trabajo de mapeo hecho con los jóvenes se muestra el propio cuerpo como posibilitador de analizarnos al entenderlo como un territorio en disputa, confrontación, crítica y autocrítica, en el que la hegemonía del sistema económico y político lo trata como una herramienta explicativa hacia fuera, pero también obliga una mirada autorreflexiva porque exige ubicarse de forma corporal en los conflictos territoriales, tal como se puede ver en las fronteras invisibles y las resistencias contrahegemónicas territoriales (Fluri, 2009). Así, en el cuerpo se refleja también el mapeo de los conflictos territoriales vividos a través de la subjetividad corpórea vuelta acción, creación, experiencia vital.

Al situarse entre el territorio y el cuerpo, el sujeto toma un punto central en tanto que es constructor de lo social y de lo urbano específicamente. Por ello, se reitera la relación de un paso del concepto de territorio al de territorialidades ligados a cómo las personas organizan el espacio como significados socioculturales y por lo tanto contribuyen a la (re) producción de un determinado orden social (Haesbaert, 2004). Las territorialidades son una construcción cultural que se apropia de la tierra simbolizándola, marcándola con el cuerpo e incorporándola hasta hacerla acción (Barron y Bradford, 2007). El cuerpo que se percibe culturalmente en los jóvenes, es más que violencia, es resistencia a la misma por medio de acciones simbólicas como el arte urbano, la música, el deporte extremo, entre otras (Darder, 2010a; Hustvedt's, 2011).

6.2. El cuerpo como vínculo en escenarios de violencia y acciones de paz

Los significados que se logran construir frente al cuerpo en los jóvenes participantes y su relación con la violencia, vinculan su contexto de experiencia y las diversas acciones e interacciones propias de ella, en el que simultáneamente pasa de la funcionalidad a posibilidad de vínculo con lo simbólico y psicológico

en el marco de la relación individuo, grupo y contexto. El cuerpo se ve como lugar al que se dirigen y a partir del cual se orientan acciones que se cree tienen que ver con la violencia, pero también con las estrategias de paz.

El cuerpo también es vínculo con el otro, con la imagen de utilidad y con la posibilidad de dominio y manipulación que desde este se puede ejercer en el encuentro con el otro, tal como lo muestra Núñez (2004) respecto de vínculo afectivo-corporal en el encuentro de género y lo que se ha visto históricamente como un aprendizaje y pedagogía del cuerpo. El cuerpo significa instrumento y herramienta para la experiencia asociada a la violencia, donde lo físico trasciende a lo psicosocial en términos de la vivencia de la experiencia de la violencia y acciones de paz. Si bien lo que se considera en muchos casos es que las prácticas de paz son poco evidentes, especialmente en los grupos sometidos a condiciones muy violentas, existe una concepción de no violencia que integra la mente con el cuerpo; las emociones y el afecto y le dan un valor a la vivencia de la violencia más allá de lo físico (en la hermandad de combos, pandillas y grupos seguidores del futbol, llamados antes barras bravas), aunque para definirla particularmente, lo que emerge es en esencia y paradójicamente una condición de agresión real al otro.

Para los jóvenes la forma de estar frente a la violencia con acciones de paz refleja en el cuerpo la amistad, el desencuentro y el dolor de dañar o ser afectado por el otro como una forma de expresar que el dolor enseña y que las huellas de la violencia, no sólo marcan el paso del tiempo sino la existencia misma de un cuerpo tatuado con la misma. El mundo afectivo y emocional de los jóvenes es soporte para vivir la experiencia con las condiciones diversas con las que se enfrenta, en la que aún el estigma representa los discursos de una alta parte de la población que desea jóvenes adaptativos y profundamente anclados a los valores ideales, lo que contrasta con lo distante frente a las normas sociales y reglamentos y de las exigencias académicas y de todo mecanismo de idealización de su lugar; de lo que ellos denominan "trampas del contexto" que no generan mucha credibilidad como referentes adultos o institucionales.

Respecto de las acciones preventivas de la violencia, el cuerpo aparece como lugar físico e intermedio que vincula la intención preventiva de la violencia que evita el dolor físico, pero que distancia de experiencias, que, aunque riesgosas, mueven el imaginario de jóvenes vitales y casi inmunes al daño e incluso a la muerte. Así, en las concepciones de acciones de prevención aparece la noción de cuerpo como el lugar donde se refleja el cuidado y la conciencia de él, relacionados ambos con lo funcional y que sirve para definir lo inadecuado que representa un cuerpo violento frente uno no violento. Así

el cuidado se observa desde la necesidad de verlo asociado a la vivencia no violenta en un contexto, por lo que no preocuparse por este representa una forma considerarlo violento y amenazante.

Esta concepción no esta afirmando que sea parte de los jóvenes el reconocimiento y apropiación de las prácticas y acciones frente a la paz o resistencia a la violencia y que tengan el cuerpo presente para cuidarlo, este más bien se considera como parte y elemento de los comportamientos cotidianos, donde se puede presentar lo riesgoso y afectante pero también lo placentero, lo que puede representar el cuerpo lejos de lo social y culturalmente aceptado, como lo es vivir el peligro y el riesgo frecuentemente asociado a la adrenalina que permite sentir el acto violento, sentirse vivo y en acción.

Valorar el cuerpo es en sentido contrario a restringirse de todo lo que pueda dañarlo, pero ello es algo muy idealizado para los jóvenes por cuanto evita tener sensaciones intensas y más placenteras (la sensación psicológica es más poderosa que la acción del autocontrol y autocuidado). Los límites del cuerpo no son los del contexto, por esta razón el cuerpo funciona como referente de la acción y se convierte en marco de relación con el otro cuando ingresa a la territorialización de su significado, esto es, expresión de dominio, control, fortaleza, todo ello asociado con acciones violentas reconocidas y avaladas por el otro como formas de reconocer el poder y el dominio del territorio. De aquí nace la tendencia por la cual se explica la acción conflictiva y de confrontación como forma de encuentro de corporalidades y territorios en el caso de pandillas, barras y grupos afines de orden sectorial en algunos barrios de las ciudades de Medellín y Cali.

Tal alusión puede explicar que el abuso y exceso de drogas, la violencia y el riesgo son formas de encontrarse con el cuerpo como un lugar donde no se tienen claros los límites del cuidado y la responsabilidad, y que obedecen a una posibilidad en gran parte corporal, donde la violencia es adrenalina pura que hace sentirse vivo, aspecto que no es coherente con las acciones y comportamientos que pueden favorecer una tendencia no violenta, la cual permite ver una forma de representar que cuidar el cuerpo del daño es evitar las prácticas violentas.

Así, las búsquedas centradas en acciones pacíficas constituyen más una cercanía al patrón adulto que a la lógica propia de jóvenes como acciones y prácticas de paz, que en su naturaleza calculan poco el riesgo, el peligro y el daño presente en la violencia. De este modo se encuentra que, las estrategias relacionadas con las prácticas pacíficas, no obedecen a la búsqueda y al mantenimiento de la paz y convivencia de forma directa, y aunque si son

reconocidas como importantes, no son parte de su vida más cotidiana en sus acciones explícitas de convivencia y resolución de conflictos, lo que permite ver como socialmente cada vez es menor el límite de la tolerancia y vínculo de negociación con el otro, aspecto frecuentemente presente a nivel cotidiano en la riñas de barrio, donde se da el paso de la palabra negociadora a la acción lesiva física en unos pocos segundos.

Las prácticas de convivencia pacífica como acciones de paz constituyen la estrategia particular para lograr un bienestar colectivo que es reconocido como importante pero muy difícil de lograr, porque se percibe que entre los mismos jóvenes creen que el problema de la paz y la convivencia es un problema de las instituciones o de los adultos que hacen parte de las mismas.

Ahora, el cuerpo como vínculo, es contacto y encuentro con la violencia y también con las prácticas de paz, es lugar para experimentar y con qué experimentar en el mundo de las drogas, pero también en el deporte, el arte y la emocionalidad como ejes centrales en la construcción de la identidad juvenil.

Una diferencia entre hombres y mujeres es la concepción de construcción de paz relacionada con el cuerpo y con la expresión de las formas y prácticas cotidianas lo cual tiene que ver con la forma en la que se expresa y se simboliza para unos y otros. El vínculo del cuerpo con las acciones de violencia permite ver lo femenino como algo más mediador que lo masculino, sin embargo, ello se tiene claro que tal condición no significa que se estipule una perspectiva y estereotipo romántico de lo femenino, pues se reconoce claramente que la violencia en una construcción cultural y social proclive a ambos géneros.

El cuerpo es contacto y soporte para experimentar el peligro, para lo cual este se convierte en un instrumento del placer y vivencia en el que la energía se puede proyectar de forma desmedida hacia la violencia; el cuerpo es relación con el otro y con el contexto de la vida de los jóvenes. La distinción en la concepción del cuerpo en escenarios de alta violencia respecto a otros contextos, se expresa en la naturaleza de exposición a nuevas experiencias con él, como lo es el riesgo mayor de morir, el uso y tipo de artefactos que diferencian roles de violencia, tal como las armas, los diversos modos de expresión que dan estatus a los roles como ocurre con el vestuario, los tatuajes, las marcas o cicatrices; el cuerpo se vuelve la dramaturgia, tanto de acciones violentas como de acciones de paz.

En este aspecto puntualmente el cuerpo es imagen y no siempre esta relacionado con acciones de paz, ello por cuanto en el encuentro con el otro la preocupación cotidiana por la imagen y el poder lleva a acciones que pueden no estar cerca de la construcción de convivencia y paz, ya que ponen

la imagen de poder por encima de lo considerado pacífico, y en la lógica de socialización juvenil el fenómeno de presión de pares, frecuentemente llega a que los *buenos* se vuelvan *malos* y no al contrario.

De cierta manera, esta lógica de la vivencia de la violencia y no violencia en los jóvenes, puede relacionarse con una estética corporal que autorreferencia una imagen y roles que se circunscriben a los modelos dominantes de jóvenes fuertes y casi invencibles a todo riesgo y peligro, que incluso son vendidos por la publicidad y los medios de comunicación en series famosas profundamente acogidos como *"La vendedora de rosas"* o *"La virgen de los sicarios"*, en las que los héroes no son los criterios éticos y morales, sino las condiciones de imagen y fortaleza que inspiran jóvenes como figuras casi intocables bajo el poder protector de las armas que evitan todo daño posible.

Pocos de los jóvenes, sobre todo en el caso de condiciones altas de violencia, consideraron que su actuar realmente fuera una amenaza para su propia vida. Se trata pues de una estética corporal a partir de la cual se actúa la violencia con una percepción básica de contacto con el otro como imagen real a partir de la cual interactuar y ser, y no tanto pensar consecuencias. El cuerpo es una estructura física y simbólica que tiende a descartar las lógicas adultas e institucionales que rodean la necesidad de control y ausencia de riesgo y peligro a través de la pretensión de bienestar.

Desde la concepción de vínculo de lo joven con lo adulto, una estética corporal puede integrar el cuerpo como una imagen ideal que se mantiene en ambos y que significa una forma de mantener el control con la idea de sentirse parte de procesos ideales de convivencia y paz. Ello hace que la corporalidad relacionada con la imagen de pacificación bajo patrones de adecuación se rompa frente a la lógica de lejanía a los adultos, por cuanto las actitudes juveniles suelen ser más reactivas, poco recatadas y más abiertas a la expresión y apertura, lo que en contravía a la convivencia pacífica se convierte o tiende a convertirse en violencia. No es posible ver los fenómenos de la violencia, e incluso las acciones de paz lejos de la corporeidad. De hecho, lo primero que se vincula a las acciones de paz como de la violencia, es esencialmente un cuerpo que comunica, traduce y conduce acciones violentas y de paz en el orden simbólico, material y comportamental.

Este aspecto es visto con mucha claridad en los jóvenes participantes, en los cuales la corporalidad es el discurso. Las palabras son cosa más de los adultos que de los jóvenes. Estos expresan que de cierta manera "están aburridos" de tantas palabras de paz y de conflicto, y que lo mejor es emprender literalmente acciones de paz por medio del teatro, la música, la poesía, el

deporte (no como competencia y habilidad sino como existencia), el grafiti, e incluso los consumos de algunas drogas con fines socializantes y recreativos son aspectos que no siempre son entendidos por los adultos, para quienes la presencia de los anteriores aspectos es ya una imagen de violencia, riesgo o daño potencial, tanto individual, social y cultural.

En consonancia con lo expuesto respecto al cuerpo psicológico y social, se hace referencia a que este se ve como lugar al que se dirigen acciones que se cree tienen que ver con la violencia como una estructura física de ajuste adaptativo (Barron, et al., 2007), que además tiene pocos temores y tiende a arriesgarlo todo. De esta manera, el cuerpo se significa desde la funcionalidad como aparato físico que se encuentra en óptimas condiciones para poder experimentar nuevas experiencias y vivir en muchos casos las expresiones de violencia (Payne y Wattchow, 2009).

El cuerpo también es vínculo con el otro y posibilidad de dominio y manipulación, especialmente desde lo femenino como una forma de lenguaje y seducción, con un carácter que incluso puede frenar las acciones violentas en términos de que un cuerpo femenino suele ser más convincente y sugestivo frente a la identidad masculina (Sundberg, 2014), lo cual significa un criterio psicológico en esencia porque se define desde la comunicabilidad, la afectividad y la emocionalidad (Merrilees et al., 2014).

Ahora, en tanto cuidar del cuerpo de la violencia es algo más femenino en cuanto es menos proclive a la vivencia violenta (Sundberg, 2014), bajo esta perspectiva el cuidado se relaciona con la evitación, mas no con la consideración de seguir valores sociales o tener patrones éticos claramente definidos que guíen la vida juvenil; se trata más de una concepción de valoración del cuerpo con acciones restrictivas del placer y de los peligros (Payne et al., 2009), que en sentido contrario significan exceso y acciones de riesgo, donde el abuso de drogas y la violencia son formas de encontrarse con el cuerpo como un lugar sin límites del cuidado y la responsabilidad (Ahern et al., 2007). Un cuerpo cercano a la violencia es cercano a las prácticas riesgosas y de exceso, sin límites. Las búsquedas del cuerpo centradas en lo pacífico, constituyen más una cercanía al patrón adulto que a la lógica propia de jóvenes como acciones y prácticas de paz, poco tendientes a calcular el riesgo, el peligro y el daño presente en la violencia, lo cual puede ser entendido en ellos como una tendencia hacia factores protectores frente a la violencia (Sabina et al., 2015).

La anterior noción de cuidado finalmente tiene que ver con el cuerpo como vínculo en escenarios de violencia y acciones de paz, por cuanto el cuerpo es quien contacta con la violencia y las prácticas de paz. La violencia, el deporte,

el arte y la emocionalidad son imagen, instrumento de lenguaje para la acción con el cuerpo (Darder, 2010a); este es lugar de dramatización de la vida en sus diferentes roles e imaginarios (Barron et al., 2007). El cuerpo representa una herramienta para la acción de paz como para la acción violenta.

6.3. Resistencias simbólicas, estructurales y directas. Futbol y ciudad

En esta categoría se muestran las resistencias como expresiones de paz, vistas desde la relación de futbol y ciudad, en la que se encuentran propiamente las resistencias simbólicas, directas y estructurales. Bajo tal criterio, es muy claro en las experiencias de los entrevistados que no todo concepto de barra se relaciona con la violencia. Ello corresponde naturalmente, a una distorsión evidente, dado que las barras del futbol no se agotan en la violencia más si en las múltiples representaciones de unión y afinidad. Tales agrupaciones existen hace más de dos décadas, y han sido definidas como *barras bravas, barras futboleras o hinchadas populares*. Estas son organizaciones de jóvenes que actúan como un mediador entre ellos y el equipo.

Las *barras* integran las pasiones y canalizan las acciones de los hinchas, dando origen a procesos de apropiación particulares, no solo del estadio sino de la ciudad en su conjunto como una forma de vivencia, que incluso puede expresar la emergencia de nuevas ciudadanías (Niño et al., 2017), y frecuentemente tratan de rescatar en diversas acciones vestigios de la memoria histórica que les ha señalado como vulnerables y violentos socialmente (Gonzáles, 2017; Ruiz y Vásquez, 2017).

Muchas de las expresiones de este tipo de fenómenos, fácilmente transitan de la legalidad a la ilegalidad, y operan como un motor poderoso que conecta las subjetividades de jóvenes que viven en el margen de lo establecido o definido como *normal* por la sociedad y sus instituciones.

¿Pueden los barristas ayudar a cambiar las acciones violentas de sus barras? ¿Pueden crear algunas resistencias a estos comportamientos violentos?

La pregunta se empieza a resolver con respecto a la comprensión de la búsqueda de sentido de vida en las barras por parte de los jóvenes, en cuanto sentido afinidades y a su pasión por el fútbol donde sienten que el equipo y su barra los representan en su totalidad. Los jóvenes relacionan su barra con la familia, la amistad, la lealtad y el compromiso de alentar y seguir a su equipo que es el principal objetivo, en tales casos muchas veces se ciegan por él y son capaces de atentar contra la vida de otro ser humano por el hecho de no pertenecer a su equipo o poseer otros símbolos distintivos.

Partiendo de este contexto se visualiza cómo el fútbol es el reflejo de nuestra sociedad. La simbología de las barras en el fútbol colombiano es un híbrido en el que se mezclan elementos de lucha de clases, tendencias musicales, políticas, modas y copias de expresiones de otros países que, a veces, no permiten una identidad clara. Las barras son masas primitivas que en la mayoría de casos no ofrecen una jerarquía, porque no aceptan claramente la regularización de ideas y pasiones. A continuación, se alude a los tipos de resistencias.

Resistencias simbólicas: Los jóvenes en las barras del fútbol se agrupan para vencer el miedo y la individualidad, resignificando y habitando espacios que las violencias les niegan o les ha quitado. En algunos casos esos lugares no son sólo los sitios públicos o desconocidos, sino también las formas de apropiación de los espacios domésticos.

Por lo anterior, para comprender tal condición hay que advertir la importancia que las colectividades tienen hoy entre los y las jóvenes de manera simbólica (Feixa et al., 2007), porque ello constituye la base histórica de su modo de estar y ser en el mundo. Allí sus prácticas, expresiones y hechos son lo que les permite apropiarse de una historia que habitar una ciudad, un espacio, y una memoria a la cual acudir para no desdibujarse o perder su noción del Yo en el entramado de lo público y representación de lo colectivo (Ruiz y Vásquez, 2017; Jiménez, 2017).

Las colectividades físicas y virtuales se convierten en el referente de ciudad para estos jóvenes y les dotan de una historia e identidad; por ende, si en su búsqueda de un lugar en el mundo se adscriben a una colectividad que alberga violencia cultural, posiblemente su expresión de ciudad va a ser violenta; pero si por el contrario se adhieren a colectivos pacifistas opositores a las expresiones violentas estructurales o culturales, su camino será la no violencia.

El ejemplo que mejor se presta para describir este panorama es lo que se vive dentro de las barras; por un lado están barras bravas que han sido reconocidas por su capacidad destructora, sus actos violentos y sus enfrentamientos entre hinchas que llegan incluso a darse dentro de los seguidores de un mismo equipo, convirtiendo el encuentro deportivo en una expresión belicista y por otro lado, esta el carnaval y todas las expresiones artísticas que se evidencian en la celebración durante el juego y en los momentos de animar al equipo. Ambas son dos caras de una misma moneda que constituyen formas de destruir simbólicamente al rival representado en todo aquel que se aleje de la propia interpretación del ser hincha, ya sea anulando las expresiones artísticas

del otro o agrediéndolo y haciéndolo desistir de ir al estadio. A veces el otro es alguien que se viste con la camisa del mismo color pero que se convierte en el enemigo por no celebrar del mismo modo, ni vivir la fiesta en los mismos términos, e incluso tan solo por darle mayor importancia al trapo (bandera) que exhibe el nombre de otro barrio o sector de una ciudad.

El apoyo decidido desde jóvenes hinchas guarda una sintonía con la lógica de ciudad, territorio e incluso con razones sociales y culturales que son históricas y que explican en parte la rivalidad y la confrontación. Pero aun en las propias barras a su interior existen muchas disidencias que corresponden a grupos que se autoexcluyen o han sido segregados por no seguir los mandatos que se viven en las mimas hinchadas de más renombre en cuanto al deber ser de un hincha.

Los colectivos de las barras del fútbol son grandes colectividades que agrupan tendencias y que reflejan condiciones que buscan diferenciarse del resto, de forma tal que ello se refleje, por ejemplo, en tener el mejor canto del país, la mayor o menor fidelidad por el equipo, tener las mejores condiciones instrumentales para seguir al equipo, entre otras. Hay pues múltiples facciones y tendencias de las hinchadas, de las que cada una tiene su historia de lucha para no desdibujarse en el anonimato y ganar reconocimiento entre los demás hinchas, unos gracias a su alegría y otros a su ira, y en muchos casos en la intolerancia de la diversidad que pueden terminar incluso con la muerte de su opositor, pero en muchos casos hasta del propio miembro de la barra en la lógica de la exacerbación de las emociones y la pasión que no mide consecuencias de convivencia y de respeto al otro.

Aquí la resistencia no es más que disidencia, si el deber ser de un hincha es anular al otro de forma violenta o carnavalesca, se expresan actos de resistencia al otro y contra el otro, lo cual es contradictorio. Sin embargo, también existen resistencias simbólicas en las que grupos de barras sobresalen por otros medios como *Hinchas por la paz*, lo que se ha convertido en parte de un plan de gobierno y es prácticamente un voluntariado en los entes gubernamentales a través de las secretarías de juventud municipales, que abren constantemente espacios para que los jóvenes de las barras puedan crear acciones de paz, no solo en torno a la cultura del futbol, sino que también en otros escenarios locales en los que participan de los foros de ciudad, charlas en los colegios y talleres de convivencia, los cuales abogan por la cultura del desarme y la no violencia de manera pública (Valencia, 2017a,b), e incluso han conformado Mesas Pedagógicas y de Convivencia en el Fútbol, la cual es fundamental para la planeación, desarrollo y mantenimiento de la seguridad y convivencia a la par de los encuentros del futbol en la ciudad.

Resistencias directas: El punto de partida para develar las formas de resistencia que se manifiestan en la cotidianidad son todas expresiones libertarias que se evidencian en el cuerpo como un espacio privado que se expresa y proyecta abiertamente hacia lo público, lo cual implica principalmente la noción de un sujeto orientado hacia la individualización y la construcción de un sí mismo que se formula a partir del propio sentido de la vida generando una necesidad constante de autoafirmación que se da a través de dinámicas como el exhibirse y compartir, e incluso anular al otro.

Es en este contexto en que el cuerpo emerge como lugar inicial de las memorias; la mayoría de los jóvenes ha decidido usar su cuerpo como el primer espacio para responder a la violencia. Vestirse, adornarse, tatuarse, peinarse y rodas por el mundo es una oda a la libertad (Zuluaga y Vélez, 2013), una expresión de resistencia individual que ahora se complementa en la posibilidad de mostrarlo masivamente al mundo a través de las redes sociales.

Emerge entonces el cuerpo como espacio habitable, seguro, lleno de libertad en contraposición con un mundo regulado que no les pertenece y que además no desean, porque es excesivamente reglamentado y normalizado, como es casi siempre el caso de los adultos.

La proliferación de las marcas del cuerpo es un ejemplo de la simbología del cuerpo que denota una historia y un sentir. En la ciudad es evidente en la cantidad de jóvenes que entre los 18 y los 28 años están tatuados, tanto, que ya no es un tabú en las universidades ni es una práctica restringida a personas que no tienen futuro, tal como manifiestan los jóvenes solían ser catalogados por los adultos hace unas décadas; este modo de usar el cuerpo como lienzo es quitarle poder a los estamentos tradicionalistas y moralista sobre el espacio y el tiempo del cuerpo viviendo una alteridad emerge en la interpretación que el propio sujeto hace del Yo, e incluso de su noción de futuro reflejado en las imágenes que acompañan sus deseos y sentires frente a una imagen o agrupación o equipo que los representa.

Igualmente, en la riqueza de la vida de barra se observa la diversidad de género y las múltiples formas de ejercer la sexualidad cada vez de manera más pública; también da cuenta de esa intención de vivir el cuerpo en una dirección que se aparta mucho de los roles de género establecidos desde la hegemonía paisa representada un poco en el poder la masculinidad. Tal es caso de las nuevas masculinidades que van más allá de la típica versión de hombres que no encajan ya en el estereotipo del arriero machista, y que reflejan en el actuar y ser una lógica y naturaleza comunicativa simbólica distinta, más cercana a la sensibilidad que a la tradición normativa y dureza masculina.

Estas alteridades dan cuenta de manera inmediata de esa búsqueda incesante de libertad; permiten ver un lenguaje a través del cual los jóvenes expresan su individualidad frente a un orden donde para muchos expresar su opinión significa morirse, ser judicializados o convertirse en un desaparecido más. Lógicamente, es mejor no arriesgarse en la calle para hacer público su inconformismo y resistir directamente a lo que les molesta haciéndolo público en muchos casos desde el mundo virtual, el cual resulta igual de potente como también más seguro.

El cuerpo es entonces por excelencia el territorio de autonomía y libertad de los jóvenes, con un interés siempre presente de hacer pública su opinión y sensibilidad que permitan vivir y habitar el cuerpo con confianza y sentido social, simbólico y cultural; a partir de él se trasforman lugares de la memoria arraigada a la historia personal que resultan ligados a los procesos históricos y colectivos, porque adscribirse a un proceso otorga al joven una identidad colectiva y enlaza sus recuerdos, vivencias y prácticas a las de sus pares.

Resistencias estructurales: Existe por lo menos un tercer plano de estas resistencias, fundamentado en la relación que cada joven decide entablar, más allá de la identidad colectiva o cultural, con su entorno. En consecuencia, aún en contextos de violencia cultural, y/o perteneciendo a colectivos que albergan distintas formas de violencia, es finalmente el individuo quien determina si elige actuar como su contexto ético le exige, o no. Es decir, la resistencia en un primer momento es individual, pero si además ese individuo encuentra entre sus pares otros que tomen la misma determinación dicha resistencia será colectiva.

De estas juventudes pacifistas hay mucho qué decir, aunque de entrada llama la atención su desinterés por figurar públicamente en el panorama sociopolítico de la ciudad, y como ejemplo de una supuesta indolencia en este grupo etario cabe preguntarse por la suerte de los prácticamente desaparecidos Consejos Municipales de la Juventud - CMJ. Una pregunta que puede dar a otro tipo de estudio en la historia de los jóvenes colombianos y su sentido de acción política.

Muchos colectivos de jóvenes habitan el anonimato y son casi inaccesibles para el mundo adulto (Gonzáles, 2017); no salen a luz pública, se mueven entre renglones y poseen sus propios metalenguajes. El parche de la esquina no existe ya para este tipo de jóvenes, al menos no en el mundo físico, y esto podría justificarse en principio porque la mayoría habita primero internet de manera individual para conocer ese mundo que posteriormente visitarán y que recorrerán en compañía de los pares encontrados a través del mundo virtual.

Aliarse y adscribirse como grupo anónimo en estos tiempos resulta además ser una lucha frente a las violencias, es una forma de resistencia que supone al grupo como cuerpo social y genera una seguridad para las personas, y más aún para los jóvenes en su paso de lo individual hacia lo grupal generan nuevas formas de ajuste social. Este es el caso de las casas de encuentro, de los espacios en los que confluyen escenarios culturales y simbólicos en las ciudades que dotan al individuo de una seguridad de grupo, pero también de agencia y memoria.

Resulta claro en este aspecto la decisión del sujeto, que es quien decide ser simplemente un espectador o un participante de los movimientos sociales (Valencia, 2017b); en las ciudades existen suficientes ejemplos de ello como para estar seguros que no se trata de hechos aislados, sino que se esta generando una red de colectivos que de manera independiente permiten al individuo hacer frente a la violencia estructural que les somete, como una forma de protesta simbólica frente a la misma (Lopera, 2012).

Se podría decir que esta es una expresión de resistencia frente al triangulo de violencia que se genera al interior de la cultura urbana, y en su interior jóvenes y adultos de diferentes clases sociales se han dado a la tarea de construir una subcultura de pacifismo que les permita vivir su cuerpo libremente sin ser estigmatizados.

Ejemplo de ello, es corporaciones culturales como *Nuestra Gente* en la comuna 2 de Medellín, que ajusta cerca de tres décadas acogiendo en el interior de una casa amarilla generaciones de jóvenes que, no solamente lograron escapar de la violencia, sino que aprendieron a no temerle y a vivirla a pesar de que el conflicto armado "les respiraba" en el cuello, dándoles nuevos referentes de una ciudad que les negaba un papel en su historia.

Igualmente sucede con *Picacho con futuro*, en la Comuna 6, su territorio es un referente de los jóvenes que "no le copian" a los violentos, que se "sacuden" del terror y salen a hacer la ciudad desde acciones pequeñas pero que inciden en la cotidianidad de sus barrios, que se oponen de manera pacífica pero poderosa a la guerra que amenaza con tomar para sus ejércitos a cada joven y niño. En Picacho con Futuro se brindan servicios de información, formación y recreación para personas de la comuna y constituye un espacio que genera oportunidades para los habitantes de los barrios facilitando el diálogo e intercambio de saberes.

En la Comuna 13, varias organizaciones han hecho presencia en las últimas décadas, de las cuales hay tres ejes fundamentales que han impulsado a la juventud hacia lugares de no violencia, reconciliación, resistencia y de

incidencia comunitaria o desarrollo territorial en esfuerzos que muchas veces no están acompañados por entes gubernamentales ni tampoco reciben apoyo económico directo de cooperación internacional, pero logran auto-gestionar, no solo recursos, sino también estrategias para llegar cada vez a más jóvenes que poco a poco le dicen no a la violencia y a la guerra.

La Casa Morada es un lugar de utopías hechas realidad, un lugar de resistencia, de creación y de movimiento, donde la palabra juventud deja de ser una categoría abstracta y se convierte en dinámica de transformación, que ha logrado abrirse un espacio en medio de la violencia y le ha dado sentido a una juventud que hace cerca de tres décadas escuchaba proyectiles de AK-47 como canciones de cuna.

La Asociación Cristiana de Jóvenes - ACJ, movimiento Ecuménico fundado en Londres, que se basa en el voluntariado y en el hermanamiento de las diferentes ACJ a nivel mundial y que es mejor reconocida por sus siglas en ingles YMCA, hace presencia en la Comuna 13 desde principios de este siglo y acompañó a los jóvenes a vivir el dolor de las operaciones Orión, Mariscal y muchas otras que significaron una reducción importante de este grupo etario desde 1998 al 2008, especialmente.

La ACJ ha impulsado estrategias de rescate de la memoria y ha generado espacios donde los jóvenes de la comuna pueden encontrarse de manera segura y expresar sus ideas, miedos y sueños sin ser condenados por ello. Su papel ha sido fundamental debido al acompañamiento dado a líderes juveniles de la zona y en general de Medellín para dotarles de herramientas discursivas que les permita hacer resistencia desde el lugar de la acción con argumento.

Precisamente, uno de los grupos que ha tenido relación con la ACJ en sus inicios, pero que hoy trabaja de manera independiente impulsando sus propias acciones pacifistas y culturales, ha sido Red De Hip Hopper La Élite (Comuna 13). Este es un colectivo que surge hace más de diez años como una apuesta juvenil por la paz y la no violencia, a través de la cultura *Hip Hop* en esta comuna. Conformada por artistas y gestores culturales juveniles de agrupaciones de *DJ, Rap, Graffiti, BBoy* Y *Bgirl* ha definido incluso un plan estratégico enfocado en 6 líneas de trabajo: fortalecimiento organizativo, profesionalización y formación, participación política, promoción de la equidad de género, posicionamiento y auto sostenibilidad, de donde han emergido proyectos como la Escuela de *Hip Hop "Casa Kolacho"*, entre otras.

En la Casa Kolacho a partir de la cultura *Hip Hop*, se logra comprometer a los niños y jóvenes de esta comuna en otras lógicas del territorio que dejan de lado la guerra y se dedican a resignificar el mundo que habitan, propiciando

dinámicas que le dan sentido a ser joven y no prestarse a la guerra en la típicamente conocida Comuna 13 de Medellín, donde la muerte ya connota un criterio distinto a la tragedia y más cercana a la vida, el arte y el cuerpo hecho comunicación y lienzo de expresión.

En Cali, se destacan los proyectos *Biblioguetto* en la Comuna 6, barrio Petecuy. Una estrategia de promoción de la literatura infantil y juvenil, desde los gustos que esta población expresa y no desde la obligatoriedad escolar. También debe resaltarse el proyecto audiovisual del cineasta Oscar Hincapié: "Petecuy, la película", que describe el proceso de cómo es hacer una película con actores naturales, varios de los cuales mueren durante el rodaje; pero detrás de cámara esta el gusto por actuar, cantar, bailar, producir, crear y competirle a las armas con proyectos artísticos sugestivos.

En los anteriores elementos se expresan a grandes rasgos claros ejemplos de resistencias a las violencias estructurales, en una sociedad donde el poder no viene de un solo Estado sino que también lo ostentan *para-estados* y grupos que desde la sombra se han tomado el mando de los barrios empleando el terror y la zozobra para implantar una ley del silencio y una lógica de injusticia social disfrazada de búsqueda de orden que corroe la memoria haciendo más difícil y complejo que los jóvenes se identifiquen con la ciudad como un territorio para ser libres o para habitarla de forma abierta y con sentido de tranquilidad.

Frente a lo anterior, se percibe la sintonía de una lógica de ciudad y territorio que involucra razones sociales, culturales e históricas que explican parcialmente la rivalidad y la confrontación (Bruni-Celli et al., 2011; Tobón, 2012) en las múltiples facciones y tendencias de las hinchadas en contraste con la lógicas de organización de la convivencia en versión de la diferencia del otro (Duarte-Duarte y Garcia-Botero, 2011), donde el futbol se convierte en una vivencia y encuentro de tendencias de ciudad en pro de un símbolo que va desde la camiseta hasta el trapo como símbolos.

Ello se asocia con las *resistencias directas*, donde el cuerpo emerge como lugar inicial de las memorias; es usado como el primer espacio para responder a la violencia (Vestirse, adornarse, tatuarse o marcarse, peinarse es una oda a la libertad) (Delgado, 2007) El cuerpo como espacio habitable de autonomía y libertad es el punto de encuentro con la violencia y la paz en la confrontación de imágenes y de historia de ciudad (Feixa et al., 2014; Garcés et al., 2009; Higuita, 2012), en las que el lugar del sujeto individual se transforma y subsume de forma frecuente en un mismo escenario y momento con la de un grupo o barra que resalta la condición de identidad individual respecto

de la condición de grupo (Botvin et al., 2006; Merrilees et al., 2014; Zuluaga et al., 2013), pero también refleja las crisis identitarias (Martin-Barbero, 2004).

Entre tanto *las resistencias estructurales obedecen a* una expresión frente a la violencia que se genera al interior de la cultura juvenil; jóvenes y adultos de diferentes clases sociales se han dado a la tarea de construir una subcultura pacifista que les permita vivir su cuerpo libremente sin ser estigmatizados, y sin tampoco romper los límites de la imagen venerada por cada grupo o barra (Shankar et al., 2009). Son muchos los grupos, que sin querer mostrarse como pacifistas y políticos, trabajan en la convivencia pacífica en las comunas de Medellín y Cali con aspectos sustentables y sostenibles en el tiempo, lo que de hecho se ha representado a nivel de la mesa de convivencia en el futbol en la ciudad (Vélez, 2011), y que busca constituir un territorio del no miedo y del respeto por la diferencia, no importa la bandera, tal como se ha mostrado en el trabajo en territorios de escuelas para desarrollar condiciones de no violencia (Brookmeyer et al., 2006; Lopera, 2012).

Consideraciones finales

La relación de las corporalidades con los fenómenos de violencias, pero también con las no violencias es parte connatural de cualquier comprensión que se haga respecto de las realidades juveniles en distintos niveles y escenarios. En este sentido, se resalta como perspectiva para siguientes estudios e intervenciones la concepción de territorialidad y cuerpo, por cuanto es precisamente en tal vínculo que se dan las acciones de violencia, pero también las acciones de paz. Bajo tal condición, se reconoce el lugar de un cuerpo psico-socio-cultural en el que como lugar multidimensional subyace y se orienta cualquier acción preventiva o comprensiva de la violencia y no violencia. No son posibles acciones frente a la violencia (bien sea para comprenderla o intervenirla) en la población joven que no vinculen las corporalidades.

Precisamente, es este marco en donde tienen cabida las resistencias simbólicas, estructurales y directas como opciones para enfrentar las violencias; ello se da por una razón sencilla: vinculan el sujeto y por tanto sus corporalidades y subjetividades en pleno. El concepto de resistencias a la violencia a la par de las corporalidades constituye en la actualidad un reto para la comprensión en el campo las humanidades y las ciencias sociales. Aunque para el caso del presente capítulo en contexto de la obra se asocia al futbol principalmente, en realidad puede tener cabida en cualquiera cantidad de matices de las prácticas juveniles, tanto en problemáticas complejas (violencias) como en condiciones de potenciación de capacidades (emprendimiento, deporte, cultura, etc.), y

las condiciones asociadas al género, sexualidad y relacionamientos, tal como se evidencia en el siguiente capítulo.

Referencias

Ahern, J., Stuber, J. y Galea, S. (2007). Stigma, discrimination and the health of illicit drug users. *Drug and alcohol dependence*, 88(2), 188-196. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0376871606004133

Barron, M. y Bradford, S. (2007). Corporeal Controls Violence, Bodies, and Young Gay Men's Identities. *Youth & Society, 39*(2), 232-261. https://doi.org/10.1177/0044118X07307767

Body-Gendrot, S. (2005). Deconstructing youth violence in French cities. *European Journal of Crime Criminal Law and Criminal Justice, 13*(1), 4-26. https://doi.org/10.1163/1571817053558275

Bourdieu, P. (1999). Meditaciones pascalianas. Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, *2*(2), 261-263. http://www.intersticios.es/article/view/2734

Botvin, G. J., Griffin, K.W. y Nichols, T. D. (2006). Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach. *Prevention science, 7*(4), 403-408. https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11121-006-0057-y

Brookmeyer, K.A., Fanti, K.A. y Henrich, C.C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*(4), 504-514. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_2

Bruni-Celli J. y Plaza-Angeli, M. (2011). Medellín del terror a la convivencia. *Debates IESA*, 16(3), 31-36. http://virtual.iesa.edu.ve/servicios/wordpress/wp-content/uploads/2013/09/bruni.pdf

Delgado, M. (2007) *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona, Editorial Anagrama.

Duarte-Duarte, J. y Garcia-Botero, G. (2011). Contextualización de la problemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *9*(2), 27-44. http://158.69.118.180/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/565

Feixa, C., Sánchez-García, J. y Nofre, J. (2014). Del altermundialismo a la indignación: Cronotopos del activismo político juvenil en Barcelona. *Nueva sociedad,* (251), 87-99. https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/48954

Darder, A. (2010a). Schooling bodies: critical pedagogy and urban youth. *Fine print, 35*(2), 3-10. http://www.valbec.org.au/fineprint/archive/2012/fp_2012-02.pdf#page=4

Fluri, J.L. (2009). Geopolitics of gender and violence 'from below". *Political Geography, 28*(4), 259-265. https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2009.07.004

Garcés, M. Á., Tamayo, P.A. y Medina, H., J. (2009). Como Un Tatuaje... Identidad y Territorios en la Cultura Hip Hop de Medellín. *Educación física y deporte, 25*(2), 11-25. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6324

Gonzales, O. F. (2017). Ciudadanías en tiempos violentos; la declinación de las reglas sociales y la emergencia de nuevos procesos cognitivos. En MJ Niño, P Valencia y G Ruiz. (Coords.) *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 19-46). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Haesbaert, R. (2004). *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*. Porto Alegre: Leya.

Higuita, A., K. (2012). *Jóvenes del territorio rural en el contexto de la expansión urbana Estudio de caso Corregimiento San Cristóbal Medellín–Colombia 2005-2010* [tesis maestría]. Instituto de Altos Estudios del Desarrollo de Ginebra-Suiza 2012. International Master Advance Studies en estudios del Desarrollo (IMAS) - Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila.

Hustvedt's, S. (2011). The Inadequacy of Symbolic Surfaces": Urban Space, Art, and Corporeality. In Rosenthal, C. *New York and Toronto Novels after Postmodernism*, explorations (pp. 73-97). New York: Cambdem House.

Jiménez, D. A. (2017). Violencia, escuela y educación en derechos humanos: contexto latinoamericano para la producción de ciudadanía. En M J Niño, P Valencia y G Ruiz (Coords.) *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 145-160). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Le Breton, D. (2011). *Cuerpos sensibles*. Santiago: Ed. Metales pesados.

Lopera, J. A. (2012). *La vida da muchas vueltas" Transiciones, cambios e identidad social en las historias vitales de jóvenes ex_auc en el proceso de reinserción a la vida civil* (tesis de maestría). Medellín: Universidad de San Buenaventura, Facultad de Psicología.

Lugo, A.V. (2003). *Ser joven es: investigación sobre el significado que tiene ser joven para los jóvenes de la comuna 2 y 5 de la ciudad de Manizales.* Manizales: Universidad de Manizales, Facultad de Psicología, Proyecto Juventud Manizales 2000.

Martin-Barbero J. (2004). Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad. En J Martín-Barbero, G Daza y M Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (p33-45). Bogotá: Universidad Central.

Merrilees, C. E., Taylor, L.K., Goeke-Morey, M. C., Shirlow, P. y Cummings, E.M. (2014). Youth in contexts of political violence: A developmental approach to the study of youth identity and emotional security in their communities. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 20*(1), 26-38. https://doi.org/10.1037/a0035581

Niño, M. J., Valencia. L.P. y Ruiz, R. G. (Coords.) (2017). *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina*. Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Núñez, A.C (2004). Jóvenes universitarios y salud: Vivir la universidad. [Tesis de Maestría en Educación. Docencia]. Manizales: Universidad de Manizales. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26609.38246

Payne, P.G. and Wattchow, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE), 14*(1), 15-32. https://eric.ed.gov/?id=EJ842737

Ruiz, R. G. y Vásquez, A. J. (2017). Perder el territorio, despojar la memoria: una aproximación analítica a los estudios sobre desplazamiento forzado en Antioquia (2000-2012). En P Valencia (Coord.). *Desplazamiento forzado. Estado de la cuestión y perspectivas* (pp. 137-161). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Sabina, C. and Banyard, V. (2015). Moving toward well-being: The role of protective factors in violence research. *Psychology of Violence, 5*(4), 337-342. https://doi.org/10.1037/a0039686

Shankar, A., Elliott, R. and Fitchett, J. A. (2009). Identity, consumption and narratives of socialization. *Marketing Theory, 9*(1), 75-94. https://doi.org/10.1177/1470593108100062

Sundberg, R. (2014). Violent values: Exploring the relationship between human values and violent attitudes. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 20*(1), 68-83. https://doi.org/10.1037/a0035651

Tobón, S.A. (2012). Una arqueología de la violencia en Medellín: de la "la ambición rompe el saco" a "la ocasión hace al ladrón". *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis» 12*(23), 1-4. https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/317

Valencia, L. P. (2017a). Marginalización urbana: entre la violencia y la paz. Análisis de sus equilibrios dinámicos: El caso Medellín. En MJ Niño, P, Valencia y G Ruiz (Coords.) *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 67-92). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Valencia, L. P. (2017b). La iniciativa de soluciones de transición desde el modelo de integración local en áreas urbanas: respuesta a los desafíos del desplazamiento forzado intraurbano: el caso de la casa de derechos de la vereda Granizal, municipio de Bello, Colombia. En P Valencia (Coord.) (2017). *Desplazamiento forzado. Estado de la cuestión y perspectiva* (pp. 99-136). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

Vélez, B. (2011). *Futbol desde las tribunas. Pasiones y fantasías.* Medellín: Sílaba editores

Zuluaga, L. L y Vélez, M. M. (2013). *Prácticas de resistencia de jóvenes skaters de la ciudad de Medellín* [Tesis doctoral]. Medellín: Pontificia Universidad Bolivariana.

Capítulo VII

Género y Sexualidad juvenil. Amor, relacionamientos y concepciones sobre los géneros

Elizabeth Gómez Etayo[*]
César Núñez[**]
Liliana Gallo Consuegra[***]

Resumen

Este capítulo se desarrolla con el objetivo de analizar las representaciones sociales que tienen los jóvenes de Cali respecto a los roles que son asignados tanto al género masculino como al femenino y las relaciones de poder implicadas en esta asignación. Así también, desde lo cultural y lo social se retoman los esquemas más utilizados por ellos en sus representaciones de identidad de género, pasando desde las posturas más conservadoras y sexistas hasta las más liberales relacionadas con la equidad de género.

En este aparte no se deja de lado el interés que tienen los jóvenes por la sexualidad; se resalta evidenciándose en el discurso que ellos tienen, la importancia que esta tiene en su vida cotidiana y como se relacionan esta con otros con otros ámbitos. Un aspecto importante es que los diferentes niveles sociales, estructuran jóvenes que se comportan y asumen las vivencias sexuales de diferentes formas, no influye de la misma manera en los jóvenes con diferentes estratos.

Pero a lo que de conocimiento de sexualidad y de la vida formal alrededor de esta queda muy claro que los jóvenes tienen poco conocimiento de sexo;

[*] Docente e investigadora del grupo Humanidades y Artes; directora del Instituto de estudios para la sostenibilidad de la Universidad Autónoma de Occidente. Correo electrónico: egomez@uao.edu.co

[**] Docente e investigador, facultad de Ciencias Sociales y Humanas, del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

[***] Docente e investigadora del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: lgallo@udem.edu.co

lo cual los lleva a tener un manejo poco apropiado de las relaciones sexuales, siendo transfiguradas por las relaciones de poder y las presiones sociales. Es aquí cuando apreciamos que la identidad de género que involucra la sexualidad juvenil, en nuestro entorno sigue bajo el influjo de los preceptos de la jerarquía que influyen en la inequidad de género y por ende en la desigualdad.

7.1. Una ubicación de contexto

En los estudios sobre jóvenes, juventud y violencias, no es común encontrar las variables de género y sexualidad para comprender los diversos mundos juveniles; tales categorías se tienen en cuenta cuando específicamente se aborda el tema de los embarazos en adolescentes o las enfermedades de transmisión sexual, pero no se abordan como dimensiones integrales y relacionadas en las vidas de los y las jóvenes. En este estudio se consideró pertinente tener en cuenta tales variables porque se estima que muchas de las violencias protagonizadas por jóvenes, están generizadas o marcadas por el género (*engendered*) (Moore, 1994, 2015), es decir, tienen relación con las formas en que se ha constituido su identidad de género y, por otro lado, las vivencias sexuales constituyen eventos fundantes en la vida de los y las jóvenes.

De acuerdo con lo anterior, se debe tener en cuenta que la construcción social de la masculinidad, esta asociada a la forma en que los niños y jóvenes se hacen hombres. En los deportes de contacto, por ejemplo, son comunes los insultos que feminizan a los hombres para exigirles un buen desempeño (Nolasco, 2001, Welzer-Lang, 2000). Además, las formas de violencia que recaen sobre las mujeres están asociadas a los papeles de género que ellas desempeñan y en general a la representación social que se tiene de lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer (Corrêa, 1983). Dicen los jóvenes:

> Nosotros competimos a tirar (arrojar) el chichi (orinar) más lejos (risas en el grupo), eso todavía se hace. Hasta hay unos pelados que compiten a escribir el nombre (más risas en el grupo). Imagínense J-H-O-N S-E-B-A-S-T-I-A-N (carcajadas en el grupo). (Testimonio de Joven en Cali)

Los niños se hacen hombres en medio del juego y también de la competencia. De forma permanente deben demostrar, competir, tener arrojo, decisión, liderazgo. Desde aspectos nimios como competir *arrojar la orina más lejos*, hasta asuntos más complejos que comprometen la vida misma. Según Badinter (1993) el proceso de constitución de una identidad masculina es mucho más difícil para los hombres, que para las mujeres la constitución de una identidad femenina, en razón de las exigencias hechas desde la infancia a los hombres. Pues los niños tienen que demostrar desde temprana edad

que no son niñas y que por tanto no tienen comportamiento de niñas. Tal exigencia es hecha desde los juegos infantiles y después se refuerza en los espacios de interacción adulta masculina. (Badinter, 1993).

De otra parte, la sexualidad en la vida juvenil aparece como una experiencia a tener en cuenta por el mundo adulto e institucional, cuando representa un problema a resolver, siendo uno de los principales indicadores los embarazos en adolescentes; situación que al parecer genera un fuerte impacto en la sociedad colombiana, a juzgar por las noticias[1], pero que al mismo tiempo es un elemento cotidiano con el cual conviven los jóvenes. Miremos qué dicen al respecto.

> Aquí cada año sale una, dos o varias peladas en embarazo. Antes era solamente al final del bachillerato, pero ahora uno las ve con uniforme desde octavo, noveno, décimo. Hasta de sextico he visto, prácticamente unas niñas y dizque en embarazo. (Eso dice un joven, pero una chica le riposta lo siguiente) Pues entre más temprano mejor, para muchas es mejor tener su hijo temprano, rápido, porque como ya no la pueden echar del colegio, ella puede seguir estudiando y criar su hijo. (Aunque otra chica dice) ¿Seguir estudiando? No siempre, a muchas les toca salirse del colegio para empezar a criar y luego ya no quieren volver. (Testimonio de joven en Cali)

Se puede decir que las prácticas sexuales en los y las jóvenes a temprana edad, son un desafío que genera desconcierto en el mundo adulto e institucional, aspecto que, además, debe cruzarse con la variable clase social, dado que no es lo mismo tener hijos en la adolescencia en sectores sociales pobres respecto de las clases altas. En este caso, el grupo focal se desarrollaba con jóvenes de sectores urbanos pobres. Es posible que, en el contexto de clase media y alta, el momento para tener hijos ya esté más aplazado y los embarazos en adolescentes no sea tan frecuente, aunque también se presenta. También llama la atención que, para muchas mujeres jóvenes en sectores urbanos pobres, tener un hijo es una realización personal y si ha de acontecer, pues mejor que sea cuanto antes. A esto se suma que la llegada de los hijos sigue siendo una marca de género. En los jóvenes refuerza su masculinidad, a través de la virilidad y en las mujeres asienta su feminidad. Veamos:

> ¿Qué es ser hombre? Uy, pues muchas cosas, pero ser hombre es tener muchas mujeres y muchos hijos, o bueno, no muchos, pero por lo menos dejar la pinta. Cuando la mujer de uno o la pelada con la que uno

[1] El 22 de septiembre de 2014, el periódico El Espectador publica la siguiente noticia: "Alarmantes cifras de embarazo adolescente en Colombia", en la cual destaca que "Según el ICBF, desde el año 2008 hasta el 2013 han nacido cada año, en promedio, 159.656 niñas y niños de madres entre 10 y 19 años."

> esta saliendo sale preñada, uno dice ¡Ese soy yo! ¡Ese es mi hijo! O sea, uno ya tiene la pinta para mostrar. Desde pelado. Porque cómo es posible que a uno lo maten, por cualquier cosa, no solamente porque esté en vueltas, pues mejor dejar la pinta desde joven. ¿Qué es ser una mujer? Uy pues también muchas cosas, hoy en día la mujer estudia, trabaja, sale sola, vive sola, viaja y hace en general todo lo que quiere, pero al final una mujer se siente más completa si tiene un hijo.

Para los jóvenes del estudio, dejar en embarazo a una chica es una clara marca de masculinidad. Y para las chicas, una mujer estaría incompleta si no tuviera un hijo, aunque se haya desarrollado en otros campos no maternos. Si bien muchos de ellos no sean padres en la adolescencia, saben que tener hijos les daría un lugar de reconocimiento social. Es paradójico que aún se considere, tal como se constata en los comentarios de padres y madres de familia, como de maestros y maestras, que la vida sexual es propia de personas en pleno uso de su mayoría de edad y que al cumplir dieciocho años un individuo pasa, automáticamente, a hacer uso pleno de sus deberes y derechos como ciudadano y sujeto autónomo. Es decir, en materia de prácticas sexuales y creencias al respecto, la vida de los y las jóvenes va por un lado y lo que sus padres, madres y maestros creen, va por otro.

Y es paradójico porque la vida social nos muestra a diario que tales límites etarios son porosos, se tiende a dividir la infancia de la adolescencia, de la juventud y luego de la adultez, pero hay chicos y chicas teniendo representaciones típicamente adultas. Lo que se encuentra es que los jóvenes acceden a responsabilidades de ese mundo adulto, como tener un hijo, sin plena consciencia del compromiso, sino siguiendo un mandato implícito de género. Aquí se presenta cómo las representaciones de género inciden en la vida sexual de los y las jóvenes. Por otra parte, también interesa comprender cómo la construcción social de la masculinidad y de la feminidad se relaciona con distintas formas de violencias (Gómez, 2006), como se presenta en el siguiente testimonio.

> Lo maluco es que muchas veces las peladas no quedan en embarazo porque quieren, sino porque les toca. - ¿Cómo así? – Sí, muchas peladas han quedado en embarazo porque las presionaron. - ¿Quién? - Pues manes del barrio "picados a loco" (líderes negativos) que se enamoran de una peladita y lleve. Las violan, pues, mejor dicho, las violan. Y ellas no dicen nada, se quedan calladas, por miedo a que la familia tome venganza y luego resulta que estan en embarazo y les toca tener el hijo. Hay otras que quieren, pero a muchas les toca.

Se analizó cuál es la representación social que tienen los y las jóvenes sobre los roles asignados a los géneros femenino y masculino, como también las relaciones de poder que subyacen a las relaciones de género y si las formas

de representar el género se corresponden con ideas tradicionales, heteronormativas, hegemónicas y sexistas o si, por el contrario, la representación que tienen los y las jóvenes de género, hoy en día, se relacionan más con la equidad de género.

En relación con la sexualidad, se quiso comprender cuáles son los discursos que circulan entre los y las jóvenes del estudio, respecto de la vida sexual, las relaciones sexuales, el lugar que esto ocupa en su vida cotidiana y cómo, tanto el género como la sexualidad, se relacionan con otros ámbitos de sus vidas. Lo que se encontró es que el asunto del acoso sexual y de las violaciones, es un tema sensible y nada fácil de abordar. Pues todavía se recubre de un manto de creencias infundadas, donde se considera a las mujeres responsables de los ataques contra ellas mismas, como consecuencia por la forma cómo iban vestidas o por la hora de circular solas en la calle. Los jóvenes expresan comentarios bastante conservadores respecto de los roles de género.

En este caso, las narrativas sexuales estaban en boca de quienes ejercen micropoderes. Era notable como las voces masculinas juveniles se imponían sobre las femeninas, como también esa gran necesidad de hablar, de ser escuchados, dando cuenta de la pertinencia que tuvo este espacio de interacción.

Por otra parte, también se tiene en cuenta la perspectiva teórica de lo que hoy se conoce como la "Sociología de las emociones", llamada también la "Sociología del amor"; enfoque propuesto por la socióloga marroquí Eva Illouz, quien a través de sus distintas obras como "Intimidades congeladas" (2007) o "Por qué duele el amor" (2012), deja entrever que las formas de amar y de relacionarse, son producto del capitalismo, de la sociedad de consumo; y factores sociales, económicos y culturales externos a los propios individuos, de forma que este aspecto, en apariencia íntimo, no solo se corresponde con asuntos personales, sino sociales, culturales y económicos. La autora propone que el capitalismo no solo produjo relaciones sociales de producción, sino que incidió también en la vida íntima de las personas. (Illouz, 2007).

Al respecto nos preguntamos ¿Cómo aman los jóvenes? ¿Se enamoran? Y lo que se encuentra es que sus formas de amar están bastante influenciadas por la música que escuchan, las series de televisión a las que asisten, la publicidad y los contenidos de redes sociales que consumen, los cuales, en su mayoría, promueven una cosificación de las mujeres, donde no es claro los alcances y los límites del amor. Los jóvenes expresan que las mujeres son suyas y que, si los engañan, ellas deben pagar por ello. No expresan ideas claras sobre el amor, sino sobre el deseo y sobre el gusto. Miremos.

> Siendo sincero, uno lo primero que mira es que la pelada esté buena. Bonita. Arreglada. Buena pierna, buen pecho, buena nalga. Y después si viene el amor (risas al fondo). Y para ser más sinceros, a las peladas lo que les gusta es el billete, entonces uno puede ser feo, pero si tiene con qué invitarlas y tiene una buena pinta, pues ya ganó. Se ganó una nena linda. (Todos se ríen, hombres y mujeres, como asintiendo).

Es posible que el enfoque de género no sea suficiente para hacer un abordaje del amor. O es posible que el amor, como una expresión de sentimiento profundo hacia alguien no tenga un lugar claro en la vida de los y las jóvenes. O que se relacione amor con deseo y amor con gusto. A través de los relatos registrados por diversos jóvenes en diversos contextos se puede contrastar lo que ellos y ellas dicen sobre otros aspectos de la vida social, que estarían indicando cómo es ese mundo juvenil hoy; por ejemplo, la música que escuchan, los discursos que circulan en las emisoras consideradas para jóvenes, las noticias que registra la prensa, la publicidad orientada a jóvenes, la televisión emitida para este segmento de la población; de manera que la forma en que aman, sienten, manifiestan afecto y se relacionan en la intimidad completa el tinglado del mundo juvenil, todavía misterioso para el mundo adulto, aunque en apariencia fácilmente aprehensible.

7.2. Jóvenes marcados por el género

Para abordar la categoría género en los grupos focales, se le pidió a los y las jóvenes, que contaran cómo fue su llegada al mundo, qué expectativas tenían sus mamás y papás, qué les han contado o qué saben por las narrativas familiares. Qué recuerdos tienen de infancia sobre cómo los vestían, con qué jugaban, cómo los trataban, entre otros aspectos. Lo que se encuentra al respecto, es la reproducción de las marcas de género más convencionales. La expectativa de tener un hijo varón, si es el primero, o la búsqueda de la niña si ya se han tenido varios hijos varones. Los colores para vestirlos acompañados de una serie de características de género que se van adjudicando desde el vientre materno hasta la crianza en los primeros años.

> (…) yo soy hijo único de mi mamá y mi papá; mi papá por aparte tiene otros hijos, allá somos cuatro. Por eso mi papá esperaba tener una niña con mi mamá, pero mi mamá siempre decía que yo iba a ser un niño y que iba a ser algo hermoso – ¡obvio, papacito! – Yo siempre he visto en las fotos que me vestían con ropa azul y a mi hermana como rojo o rosado, colores así cálidos.
>
> A la niña le compraban la muñeca Barbie y a uno el carro, entonces eso lo iba como formando a uno y nadie le tocaba… a uno siempre le decían "los niños no lloran, los niños no lloran", y uno conteniendo las

> lágrimas para no llorar (el joven hace un gesto de llanto contenido) y otra vez, uno ahí mismo volvía a llorar. Hoy en día, yo le repito lo mismo a mi sobrino porque llora por todo, mantiene llorando, "los niños no lloran, lloran las niñas" ¡y él, más llora! (Grupo focal con jóvenes en Cali, 2013).

Al respecto, vale preguntarse cómo se siguen criando hoy las niñas y los niños colombianos. En los años ochenta, fueron muy divulgados en Colombia, en contextos de programas de intervención social, los cortometrajes "Pistolas y muñecas" y "¿Y su mamá qué hace?"; posteriormente y de origen argentino, también fue divulgado el audio "La tortilla *voltiada*", en estos documentales y en este audio se representaban los patrones de crianza con que se han educado generaciones enteras de hombres y mujeres, colombianos y latinoamericanos, donde se presenta un modelo de mujer en el ámbito doméstico y por tanto invisible y un hombre en el ámbito público y por lo tanto reconocido.

Con "Pistolas y muñecas" se quería problematizar las implicaciones de que los niños jueguen, sobre todo, con pistolas y que las niñas jueguen especialmente con muñecas. Promoviendo un patrón de hombre agresivo, duro, violento, aguerrido, corajoso y arriesgado en contraste con un patrón de mujer dulce, tierna, casera, hacendosa, amorosa, maternal y doméstica. Lo que se encuentra en este estudio es que los jóvenes todavía juegan con pistolas, y peor aún las pistolas son de verdad, se matan y mueren de verdad. Cada vez más, a más corta edad. Y las chicas, por su parte, han pasado de jugar con muñecas, a ser las muñecas. Los objetos de deseo del mundo masculino.

Con el dramatizado "¿Y su mamá qué hace?" se quiere problematizar que el trabajo doméstico, realizado especialmente por mujeres no es reconocido como trabajo, no tiene remuneración, se considera natural y por tanto propio de las mujeres, en tal sentido las mujeres no harían *nada*. Al respecto, vale preguntarse si estos patrones han cambiado, como también, qué hay detrás de estos símbolos socialmente construidos. Antes de pensar en posibles respuestas. Los y las jóvenes siguen repitiendo que las mujeres en casa, encargadas del trabajo doméstico *no hacen nada*, es decir, el trabajo esta afuera, en la calle. Si la mujer trabaja afuera y es remunerada por ello, entonces sí trabaja.

En relación con el llanto, la acuñada frase de que "los niños no lloran" es expresión de una de las contradicciones de poder en la construcción social de la masculinidad. Es así como se inicia el proceso de formación de un varón. Negando su emocionalidad y todo aquello que lo haga cercano al mundo femenino. Esas contradicciones de poder hacen parte de la socialización masculina (Gómez, 2015). No obstante, es una regla social que fácilmente se cuestiona en la cotidianidad. Tal como le riposta una chica, al joven que insistía en que los hombres no lloran:

> …Esas bobadas, ¡todo el mundo llora!...
>
> Y el joven insistía:
>
> Pero es que algunos niños son estresantes; yo tengo dos sobrinos, uno tiene cuatro años y el otro dos, y el de cuatro le dice al de dos "ay usted es un niño y ¿llorando?" entonces cuando llora yo le digo "ah, ve que los niños no lloran, parece una niña" porque él le dice al de dos años que no llore que parece una niña… Eso es una estrategia que usaban los papás para que los niños no lloraran, pero las niñas sí que lloren todo lo que quieran, ellas sí que lloren, ¡Chillonas! (Risas y murmullos)

En el grupo focal con jóvenes se puso en evidencia lo paradójico que resultan las reglas sociales y a pesar de reconocer su absurdo, también se reconocía que las nuevas generaciones lo repiten porque así lo aprendieron. Tal como lo plantea Castellanos, "Gradualmente, se fue estableciendo la definición de género como la organización social de las relaciones entre los dos sexos, con énfasis en los orígenes sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres." (Castellanos, 1994, p. 21). Es decir, los roles de género se aprenden y se transmiten de una generación a otra, hasta que se decida hacer un cambio. Urrea considera que "cuando se habla de género nos estamos entonces refiriendo a relaciones sociales de poder históricas entre mujeres y hombres concretos, tanto en contextos privados como públicos" (Urrea, 1994, p. 63). En esta investigación se tuvo en cuenta que estas relaciones de poder junto con la existencia permanente de distintos conflictos, entendidos como relaciones sociales inherentes a la convivencia, pueden desencadenar distintas formas de violencia juvenil, por tanto, puede afirmarse que los jóvenes son marcados por el género y que, algunas de esas marcas de género los conducen, tristemente, a ser marcados por las violencias (Castellanos et al., 2002).

En la investigación de Mara Viveros sobre pruebas de masculinidad en dos ciudades intermedias de Colombia, la autora encontró que la prueba de masculinidad para algunos hombres en Quibdó, es conquistar a muchas mujeres; ellos son reconocidos como "los quebradores". Al ser Cali una ciudad receptora de población proveniente del Pacífico colombiano, asentada de manera especial en el oriente de la ciudad, donde se realizó el grupo focal, esta característica apareció con otros nombres. Por otra parte, la prueba de masculinidad en Armenia es la capacidad para sustentar económicamente sus familias; éstos son los 'cumplidores. esta influencia no es tan clara en los jóvenes, dado que saben de su responsabilidad económica al momento de tener un hijo, pero no siempre pueden cumplir con ella, porque no tienen empleo o no realizan ningún trabajo remunerado. Según la investigación de

Viveros, ser 'quebrador o cumplidor', son marcas que definen la masculinidad y que se va construyendo de generación en generación.

En la investigación de Urrea y Quintín (2000) sobre identidades masculinas con jóvenes de barriadas populares de Cali -siguiendo las categorías clásicas de hegemonía y subalternidad- los investigadores encontraron que, en tales contextos, las identidades de los jóvenes se construyen a partir de las redes de poder del barrio y por la representatividad que ellos tienen frente a su comunidad. De este modo, los autores consideraron como representantes de las masculinidades hegemónicas, a los jóvenes vistos como fuertes, conocidos como los 'malandros', y que generalmente están envueltos en diversos tipos de conflictos sociales y formas de violencias locales. Las masculinidades subalternas, por otro lado, están representadas por jóvenes '*zanahorios*', considerados débiles o pacatos en el contexto del barrio. Los malandros serían vistos como los verdaderos hombres o con marcas claramente masculinas, mientras que los pacatos serían hombres débiles, por lo tanto, feminizados y siguiendo con el relato de los jóvenes…

> A mí no me amenazaban, a mí me decían NO LLORE y yo, como le tenía miedo a mi papá, yo entraba y… (Hace un gesto de retener las lágrimas) mi papá es más alto que yo, cómo no le iba a tener miedo… ¡ja! Usted viera a mi papá, yo soy como de medio metro y él es un señor casi de dos metros. NO LLORE, con una voz gruesa, entonces obviamente usted tiembla, pero no llora.

Respecto de la identidad de género, en un primer momento de los estudios de género se consideró que el sexo designa los atributos biológicos con los cuales nacen los varones y las hembras, y el género hace referencia a atributos socioculturales de hacerse hombre y hacerse mujer respectivamente (Fuller, 1997); es decir que cuando los sujetos sociales tienen un sentido de pertenencia con el género masculino o femenino, se entenderá que construyen una identidad de género, lo cual quiere decir que hacerse hombres y/o mujeres es un proceso social y cultural (García, 2015; Palacio, 1998).

Desarrollos posteriores, van a proponer que no existe tal escisión tajante en entre sexo y género, es decir, entre lo biológico y lo cultural. Dado que el género también se relaciona con atributos biológicos. De forma que al final sexo y género podrían corresponderse con la misma naturaleza y por tanto la categoría género estaría en disputa, dado que tal discusión no esta agotada. (Butler, 2001)

Desde los años noventa, con la llegada de las nuevas tecnologías de información y comunicación a través de canales privados y televisión por

cable, la televisión en Colombia tiene una cobertura mucho mayor, comparada con décadas anteriores, sin embargo, los productos televisivos, a través de seriados, telenovelas y publicidad en general, siguen siendo básicamente los mismos. Cabe repetirse las preguntas que nos animan: ¿Estos patrones han cambiado? ¿Qué hay detrás de esos símbolos? ¿Qué piensan los y las jóvenes al respecto?

> La mujer trabaja, estudia, viaja y tiene los hombres que quiere, pero tiene que ser linda, organizada, arreglada, buena mujer, buena amiga, buena madre, buena hija. Sobre todo, buena mujer (se refieren a compañera sentimental) y buena madre. La mujer del reguetón es la mujer de la rumba, para pasar el rato, la de la calle, pero a la hora de tener una relación seria, esa no sería la mujer con la que uno se metería. Sino con una pelada de su casa.

En el caso del tema que nos ocupa, la mujer sigue siendo *la reina del hogar* y a su disposición se promueven productos de belleza y cuidado para ella, su familia y su casa. Si bien en Colombia, las telenovelas han tenido variaciones importantes, comparadas con las mexicanas y venezolanas, el eje articulador sigue promoviendo un modelo de mujer tradicional.

7.3 Vivencias juveniles de la sexualidad

Respecto del sexo y de la sexualidad, los y las jóvenes de la investigación, manifiestan, mediante expresiones directas y otras vedadas, su amplio interés por conversar de temas que continúan siendo tabú desde el mundo adulto e institucional. Esta población considera que, contrario a lo que especulan los adultos, realmente no saben tanto de sexo y sexualidad como se cree, y que todavía hay dificultades tanto en los colegios como en las familias, para abordar este tema con más apertura. Algunos de ellos consideran que la sexualidad se vive de "una forma muy experimental", haciendo referencia a que no son informados al respecto, sino que el conocimiento que tienen de la sexualidad, depende de su propia experiencia y en muchas ocasiones esta experimentación supone riesgos. Para ilustrar estos puntos de vista, se presentan los siguientes testimonios, el primero de un hombre y el segundo de una mujer, ambos son jóvenes de colegio de clase media.

> Aquí en el colegio no hay una educación sexual suficiente, entonces uno empieza a buscar en internet y en todos los medios. Y las propagandas son muy llamativas sexualmente. Creo que es la etapa de la experimentación. La sexualidad no es sólo tener relaciones sino desenvolverse también de otras maneras, o sea la sexualidad no marca solamente el ámbito de tener relaciones sino de cómo se expresa uno con otras personas también.

> Con una óptima educación sexual se pueden prevenir muchas cosas, como enfermedades y embarazos no planeados.

A partir de esta investigación, se puede afirmar que es una creencia infundada considerar que los jóvenes de hoy día saben mucho de sexo y de sexualidad. Realmente los y las jóvenes están ávidas de espacios de formación, de habla y de escucha respecto a este y a otros temas. Pero tales espacios deben considerarse un lugar de encuentro donde sean tenidos en cuenta como interlocutores válidos, que, si bien necesita retroalimentarse, también tiene un punto de vista y no deben verse como un receptáculo de información. Al respecto, un joven considera que su caso corresponde a una excepción, ya que tiene la confianza para hablar temas de sexualidad con su madre, porque su profesión lo facilita. Veamos.

> Mi mamá es enfermera y ella me inculca mucho sobre la protección, porque una enfermedad de esas es mortal, ¿no? Ella me explica la importancia de la protección. En el colegio se debería hablar de eso. Mi mamá habla conmigo porque es enfermera, pero muchos jóvenes sienten vergüenza de hablar con sus padres, aunque ya no es un secreto para nadie que la juventud hoy en día, inclusive desde los 12, 13 años tienen relación activa. Eso ya no es un secreto para nadie.

Valga decir que los temas de sexualidad no son fáciles de abordar, se debe abordar un manto de timidez y de morbo para hablar abiertamente, pero una vez superado ese obstáculo, la conversación fluye rica en experiencias. Hablar de sexualidad supone, tocar el punto de las relaciones sexuales, del inicio, de los problemas que implica y realmente, poco de las satisfacciones. Al respecto, los y las jóvenes manifestaron que el inicio de sus relaciones sexuales es influenciado por la presión social que ejercen sus pares, los medios de comunicación y el medio social. Así se expresa en el siguiente relato.

> Yo creo que también hay presiones de la sociedad. Como dirán "ve, este ya lo hizo" entonces "¡ay! y yo no". Estoy quedado o algo así. Por ejemplo, en los comerciales que son de preservativos, dicen: "él ya lo hizo", pero Profamilia por ejemplo sacó una propaganda que a mí me pareció muy buena, en la que empiezan a intentar desmitificar cosas y al final ninguno lo ha hecho, pero todos están presionados porque uno ya lo hizo entonces yo creo que la sociedad dice "ve, ya estás como grande, pero entonces por qué no lo haces…". Como que lo presionan a uno de cierta manera para que consuma cierto producto que a ellos les interesa. Entonces yo creo que también hay un manejo de medios incluido ahí.

Cuando el joven expresa: "este ya lo hizo", se refiere a que ya tuvo relaciones sexuales; dado que en ese contexto "hacerlo" es tener relaciones sexuales. Es importante denotar también, que el tabú en el tema de la sexualidad se

expresa en cómo se usa el lenguaje para hablar de estos temas. La sexualidad esta enmarcada por frases no dichas, por insinuaciones, por risas socarronas, por gestos de asombro y en general por expresiones que indican, pero no abordan claramente el tema.

> Yo sí he oído que propagandas, incluso en campañas y todo, llaman a los jóvenes para dar esa información, pero yo no sé nada más de allí.

En relación con las relaciones de afecto que implican la sexualidad, los testimonios que los jóvenes aportan al respecto, pueden reflexionarse a la luz de los planteamientos de la socióloga Eva Illouz, quien propone que la forma de amar del siglo XX se ha visto influenciada por toda la literatura de autoayuda que se empezó a producir en el contexto de la primera guerra mundial. Esta literatura empezó a orientar, a manera de recetario, cómo deben relacionarse hombres y mujeres en el campo de los afectos y los jóvenes contemporáneos, no son ajenos a esa influencia.

Por otro lado, abordar la sexualidad hoy día con los jóvenes, implica, tristemente, tener en cuenta el tema de las violencias sexuales, especialmente contra las mujeres, pues las mujeres jóvenes expresan diversos miedos que le son propios a su género y que un hombre jamás o pocas veces experimentaría. En los barrios marginados, especialmente, la vivencia de la sexualidad femenina o el inicio de la vida sexual para las jóvenes, esta acompañado de la sombra de una posible agresión o abuso sexual. Siempre aparece el miedo de una calle oscura o de caminar a solas, como posible escenario para la agresión sexual. Las jóvenes claramente lo expresan. En particular es interesante que los jóvenes de colegios se refirieron a esta situación y que se recrea en la siguiente viñeta:

- "Hay gente muy dañada mentalmente, y ven que la oportunidad no se les va a presentar, no se va a dar, entonces ven a alguien con menos fuerza que uno y ahí aprovechan. Por eso hacen eso."
- "Yo pienso que no denuncian es por miedo, por saber qué es lo que va a pasar, porque yo conozco un caso: Una amiga estaba siendo acosada por el padrastro y ella cogía un vaso y lo quebraba, para llamar la atención de la mamá que estaba lejos. Bueno, en fin. Yo hablé con ella y denunció el caso."
- "O sea, la falta de información rodea muchas cosas. Por ejemplo, un mayor de edad no puede tener relaciones con un menor de edad, porque se mete en problemas legales y puede ser denunciado, y por eso dicen que las relaciones sexuales se tienen que tener después de los 18 años

y sin embargo en la sociedad que estamos viviendo aquí, los menores de edad las tienen a muy temprana edad y no se dan cuenta de eso. Pueden experimentar varias cosas y como quien dice: de los errores se aprende".

- "En los colegios, yo sí he oído. Por ejemplo, a las muchachas de aquí les cambiaron el uniforme, la falda es más cortica (algunas). Entonces cuando se agachan casi se les ve todo y hay unas que a veces no se colocan 'shorts' y por ejemplo un profesor las morbosea. Puede pasar".

Las distintas expresiones de violencia sexual, que hoy son noticia en las diversas parrillas informativas de la mayoría de los medios de comunicación, aparecen también en los relatos de hombres y de mujeres jóvenes, cuando el tema a tratar era la sexualidad. Lo plantean de forma mezclada con los otros temas; con la falta de información y con la necesidad de formación, con las situaciones cotidianas que conocen o viven, lo cual puede estar expresando la necesidad y la importancia de que este tema sea clara y ampliamente abordado en diversos contextos, tanto en las familias como en el contexto familiar. Pues, aunque distintas instancias informan sobre los factores de riesgo proclives a las distintas violencias sexuales, éstas se siguen presentando sin cortapisa.

> ¿Qué puede hacer ante el hecho de que uno se agache y lo miren? O sea, uno no puede hacer absolutamente nada. Pues no acostumbrarse, uno ahí intenta hacerse respetar, pero no puede hacer nada concreto. Uno se hace respetar hablándole sobre eso: "¿Qué pasa o qué?" Que reaccione. Pero la verdad, no funciona. O tal vez lo hagan, pero uno no se da cuenta. Los jóvenes acosan por las ganas. Por las hormonas, más que todo.

El tema en cuestión sirve de intersección entre las categorías género y sexualidad para reflexionar sobre varias preguntas, que ya han sido discutidas en otros proyectos de investigación, como las siguientes: ¿Tienen los hombres los mismos riesgos que las mujeres para sufrir algún abuso sexual? Esta pregunta pasa por pensar sobre los miedos con los cuales crecen hombres y mujeres, sobre los procesos de socialización en los cuales se hacen hombres y mujeres, a través de los cuales se puede afirmar que efectivamente no son los mismos riesgos y por tanto no son los mismos miedos. Si bien en la infancia, el riesgo puede ser igual para ambos géneros, en la adolescencia y juventud, claramente las mujeres tienen mayores riesgos de ser abusadas, como se expresa en el anterior relato.

De tal testimonio, también puede derivarse la pregunta por el lugar de la cultura y la biología en la constitución femenina y masculina, pues cuando

la joven afirma que los hombres pueden agredir, inclusive sin darse cuenta, puesto que puede ser producto de sus hormonas, el relato trae a colación el amplio debate sobre la base biológica en la construcción social y cultural que tienen hombres y mujeres. Sobre la cual se justifican diversas desigualdades de género, que se refuerza en el siguiente testimonio de uno de los jóvenes.

> Además, como son más débiles, entonces acceden. O sea, pues como ven que ellas no son muy fuertes y se ven muy débiles, entonces ellos dicen "no pues es que yo quiero con ella y ella esta buena. Pues hagámosle el dañito". Y como ellos tienen más fuerza física, entonces acceden a hacer eso. Tenaz, porque uno tiene que respetar los derechos de las personas y más de las mujeres. Y violarlas no es respetar los derechos. Además, porque no es humano abusar de una mujer. Entonces, pues esta mal.

Y aunque parece letra de vallenato, es común aún esta expresión de los jóvenes de referirse a "hacer daño", cuando se trata de acceder a tener relaciones sexuales con una chica. Esta expresión es un indicador de la matriz heteronormativa y jerárquica con la cual las nuevas generaciones continúan creciendo y socializando, en la cual el hombre, sujeto masculino, desempeña un papel activo de conquista y si es necesario de violencia para lograr su objetivo y la mujer un papel pasivo de sumisión que puede ser violentado si es necesario para satisfacer los intereses y apetitos masculinos. Los y las jóvenes lo dicen con sus propias palabras y también lo cuestionan, pues el hecho de estarlo viviendo, no quiere decir que estén de acuerdo, pero tampoco son optimistas respecto de cambios favorables en estos patrones culturales, pues se imponen como determinantes. Veamos.

> Eso depende de las personas. Si el tipo esta muy necesitado y la muchacha le dice que no, pues él tiende a hacer eso. Pero no siempre. Eso ya depende de la persona, la condición mental. O sea, eso ya es problema psicológico. Porque si le dicen que no, "ah bueno, ya". Se retira y depende de la persona. Como dijo el compañero: Ahí el hombre ve la mujer más débil. Como una forma de hacer venganza más fácil, porque los otros manes obviamente no se van a dejar, entonces puede ser. También es un tipo de amenaza para que no se vuelvan a meter con ellos. Y las cogen ya que son consideradas las más débiles.

De esta forma, las relaciones sexuales entre jóvenes, mediadas por la violencia y o el abuso, son un indicador más de las relaciones de poder entre los géneros, como ha sido ampliamente discutido en los estudios de género. Al parecer, algunos jóvenes son presionados por el medio social, al punto de tener baja tolerancia a la frustración que implica una negativa femenina y el medio social y cultural le ordena que conquiste el terreno negado. Al respecto, Eva Illouz, plantea que la sexualidad es un terreno de gran incertidumbre.

Los hombres son presionados socialmente para conquistar, pero no son preparados para ser rechazados y, al ser rechazados el medio social les incita a la conquista violenta. Esto también lo ha planteado el sociólogo canadiense Kaufman (1997), como las contradicciones de poder entre los hombres. Llama la atención en esta investigación, constatar que se repiten viejos paradigmas. Y que en materia de género no hay mayores transformaciones en ese terreno.

Finalmente, los testimonios de los y las jóvenes dejan indicados algunos temas pendientes por explorar que no fueron lo suficientemente desarrollados en esta investigación, pero que sugieren nuevos campos de estudio. Como es el caso de las prácticas homosexuales, que no constituyen plenamente homosexualidad, también el intercambio de sexo por dinero, que no constituye claramente prostitución y que se indican en la siguiente viñeta, que indica diversos aspectos entremezclados sobre enfermedades de transmisión sexual, riesgos, violencia, comercio sexual, homosexualidad y drogas.

> Los homosexuales tienden mucho al consumo de drogas, conocí el caso de una persona que era homosexual. Pasó a ser un travesti, se convirtió en una mujer. Consumía marihuana, bazuco y esa persona murió, no de sida, lo mataron, lo asesinaron tal vez por eso. Yo hasta ahora no he escuchado un caso así de mujeres, pero me imagino que debe haber muchos casos de enfermedades de transmisión sexual porque la droga conlleva al sexo, la prostitución. Incluso hasta los mismos hombres, los mismos jóvenes se prostituyen. Sí. Los jóvenes se prostituyen con homosexuales; el homosexual le gasta la droga o le da plata, entonces de esa forma el joven se prostituye. Consigue una persona, un homosexual que le esté dando la plata o la droga. Pues eso es una forma de prostituirse. Y las mujeres se prostituyen porque realmente ellas lo único que pueden hacer es eso, porque son muy vulnerables; ellas no tienen como la destreza de robar. Bueno, algunas roban pero más que todo es prostituirse o vender su cuerpo por una dosis, o de pronto a una persona que les dé dinero porque lo más importante para ese tipo de personas es el consumo aparte de su cuerpo, de su salud, de su familia, de sus amigos, el centro hasta del mismo Dios. El Dios de ellos es la droga, no hay nada más importante.

Este testimonio juvenil, indica también una postura bastante conservadora sobre los diversos aspectos tratados, que también llama la atención. Los y las jóvenes en los grupos focales, también asumieron una postura de juicio frente a lo que consideran diversos males que aquejan a la juventud en el campo del género, la sexualidad y aspectos, denotando la necesidad de una mayor interlocución y finalmente llamando la atención para ser tenidos en cuenta, ser escuchados y reconocidos como sujetos plenos y en permanente búsqueda.

7.4 Género y violencias

Las hipótesis que asociaban violencia juvenil con precariedad material, a la ausencia de futuro y a la ausencia de proyecto de vida, se quedan cortas con esta nueva realidad social, que esta dando cuenta de una cierta forma de masculinidad que se ha construido en Colombia derivada de las representaciones sociales que se tienen de los héroes, villanos y bandidos, quienes componen distintos ejércitos y que, por fuerza de la costumbre y de la frecuencia mediática, van imponiendo sutil e implícitamente un modelo de ser hombre que refuerza viejos y cuestionados paradigmas.

Se considera pertinente hacer una referencia a ese tipo de productos comunicacionales, porque su poder de influencia es bastante significativo en los procesos de crianza y socialización, es decir, en la construcción sociocultural contemporánea. Si bien el sistema educativo aboga cada vez más por la equidad entre los géneros y las familias se han transformado también en este sentido, donde las labores domésticas son cada vez más compartidas y reconocidas, y la mujer ha ingresado al mercado laboral y al sistema educativo a lo largo del siglo XX, siendo los albores del XXI una gran esperanza en procesos de equidad, el comercio, el mercado, la publicidad y los medios de comunicación le hacen un fuerte contrapeso con los productos y modelos que promueven (Gomez, 2015).

Los testimonios de estos jóvenes en los grupos focales, expresan una identidad de género asociada a patrones tradicionales de crianza, en los cuales se diferencia claramente el mundo de los niños del mundo de las niñas; siendo que el color azul y los carritos deben ser propiedad de los niños, en tanto que el color rosado y las muñecas deben ser usado por niñas. Por otro lado, todavía es usual escuchar que a los niños se les reprima el llanto, en tanto que a las niñas se les estimula. Se debe tener en cuenta que estos testimonios son recogidos en contextos populares, donde – Según Bourdieu- las personas tienden a ser de una mentalidad más conservadora, y al respecto, valdría la pena indagar aspectos similares en clases altas para tener en cuenta la variable clase social y saber si existen diferencias significativas en las opiniones. Por ahora, a juzgar por esta investigación y por otras similares sobre jóvenes y conflictos, las nuevas generaciones en sectores populares tienden a tener una mirada tradicional y conservadora respecto de la identidad de género, y es lógico que así sea, pues así han sido criados y estos patrones de crianza se reproducen generacionalmente y se fortalecen a través de los distintos medios de comunicación que reproducen esquemas de inequidad de género.

La viñeta es compuesta con testimonios de varios jóvenes que participaron del estudio. En su mayoría jóvenes afrodescendientes, provenientes del Pacífico colombiano, quienes viven en condiciones de precariedad material. Los y las jóvenes que se consideran de clase media, también expresaron que a los niños en la infancia se les reprime el llanto, pero a las niñas no. Como también que existe una clara distinción cromática para reconocer y diferenciar a los niños de las niñas. Sus testimonios indican que existe una clara distinción de género, que deriva del sexo, desde el momento de nacer. En el caso de los juegos infantiles, es común encontrar que los juegos de niños son de contacto, de agresión, de demostración de fuerza y de competencia, en tanto que los femeninos son más delicados y cuidados. No obstante, en algún testimonio se expresó que algunas niñas ya están ingresando en ese mundo masculino del juego de contacto, como en el caso del fútbol.

Al respecto, varios estudiosos de las masculinidades, como el psicólogo brasileño Sócrates Nolasco y en Colombia Javier Omar Ruiz, consideran que son los hombres, especialmente jóvenes, quienes más participan en dinámicas de violencia, bien sea como víctimas o como victimarios, y ello obedece, según Ruiz, para el caso colombiano, a que existe un modelo violento de masculinidad a juzgar por las estadísticas del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses (Ruiz, 2015) y puede sugerirse que tal modelo violento de masculinidad se alimenta desde la cotidianidad con los marcadores de género, como los señalados en la viñeta anterior y posteriormente comentados, que parten del nacimiento de los niños y se alimentan con los juegos infantiles.

Por otro lado, en uno de los grupos focales, una joven comentaba que de niña no jugaba con muñecas, sino que jugaba como los hombres, jugaba a pelear; hace un gesto con los puños y dramatiza cómo juegan los niños, pero por esta osadía ganaba una fuerte reprimenda de su padre. En el grupo focal analizábamos esta situación, por un lado, jugar a ser hombre es jugar a pelear, a propósito de las marcas de masculinidad citadas arriba, y por otro, acceder tal mundo simbólico masculino es causa de castigo, desde la perspectiva de un padre que quiere criar a una niña como niña, como se considera socialmente que deben ser las niñas. La joven dice que ella es débil porque nunca le permitieron ser fuerte, era castigada por intentar serlo y cuando sus hermanos no eran lo suficientemente fuertes al jugar con otros niños y resultaban lastimados, su padre los castigaba por no actuar como hombres. Tal como lo dice Badinter, la masculinidad es un terreno de difícil conquista para los hombres, desde que son pequeños. A continuación, se presenta una viñeta de las experiencias juveniles femeninas sobre la construcción de la identidad de género:

> Como en la casa éramos dos mujeres, él nos metía en una bolita de cristal, por eso yo soy toda blandengue. A mi hermana una vez le rompieron un brazo por estar peleando ¡y mi papá le dio una! O sea, ella estaba jugando con un peladito y había un montón de arena y el peladito la tumbó, ella se cayó y se rompió el brazo. Y mi papá le pegó. (Los jóvenes murmuran y se ríen). Yo creo que eso es muy malo. Porque uno como niño siempre juega así, uno no diferencia entre una mujer y un hombre, uno quiere jugar, y es normal que uno jugando se rompa el brazo, pero los papás sufren. Y lo peor es que le dicen "yo a usted le dije". "No salga a jugar". A mí desde pequeña –como yo no vivía con mi papá– cuando lloraba mi mamá me decía "mami no llore porque voy a llamar a un señor…" y yo temblaba cuando lo miraba, y ella me decía "no llore porque voy y llamo al señor" y yo de una me iba a esconder y ella me mantenía así. Yo tenía todos los juguetes, pero a mí no me gustaba jugar así, a mí me gustaba jugar fútbol, correr, jugar a la lleva con los hombres, todo eso."

Los juegos son una construcción cultural que indican también marcadores de género. Por tanto, existen juegos que socialmente son reconocidos para niños y otros para niñas. Y a cada grupo de género se le enseñan el campo donde puede actuar y los límites que no debe transgredir. En esta distinción a las niñas les ha sido destinado el mundo de la quietud, la calma y el decoro. No obstante, esta tenue franja ha sido transgredida. Las niñas son niñas y solo quieren jugar como los niños, como todos los infantes. Correr, subir árboles, jugar con muñecas pero también con carritos, jugar a la cocinita pero también con una pelota. Y aunque el límite sea ultrapasado los adultos se encargan de recordar cuál es su lugar que cada grupo debe ocupar. De nuevo, debe tenerse en cuenta que esta perspectiva más tradicional no es común en todas las clases sociales y que, en este caso nos circunscribimos a lo encontrado en los grupos focales.

Puede decirse que la construcción social de la identidad de género en jóvenes, no depende solamente de la variable etaria, sino además de la clase social, de la etnia, del lugar de origen o procedencia, de los contextos, consumos y prácticas culturales que tengan los y las jóvenes. En el caso de nuestra investigación, la identidad de género todavía se asocia con una matriz heteronormativa del género asociada al sexo de una persona, de forma que se diferencian claramente los papeles masculinos desde la primera infancia.

Consideraciones finales

La vida íntima, las relaciones de género, la vida sexual y las formas de amar de los y las jóvenes están llenas de secretos que sólo se comparten entre

ellos y ellas, y a los cuales difícilmente tienen acceso los adultos. Y es lógico (y esta bien) que así sea. Lo que no es deseable, es seguir actuando como si los adultos lo supieran todo sobre los jóvenes, alimentando viejas creencias respecto de su vida sexual que se recrean en expresiones populares y que van contribuyendo a fortalecer las murallas de incomunicación entre uno y otro mundo, el juvenil y el adulto.

Estas categorías, como el estudio en general, son abordadas desde una Perspectiva culturalista (Bourdieu, 2000), lo cual implica dotar de sentidos eso que consideramos el mundo cultural, para sacarlo del vano lugar de cliché en el que ha caído la cultura y rescatar su verdadero sentido de construcción cotidiana, es decir, en el reconocimiento de que hombres y mujeres hacen cultura todos los días, por tanto, es posible transformar el estado de cosas en las cuales viven (Kuper, 1999).

Ciertas prácticas de violencia simbólica y física de los Estados, de algunos individuos, de los medios masivos de comunicación, de la publicidad y del mercado frente a lo femenino, hacen pensar que la cultura es un asunto atávico, una especie de eterno padecimiento al que se está inexorablemente condenados, cuando justamente la cultura, es todo lo contrario, es una gran posibilidad emancipadora.

Los almacenes de juguetes de todos los centros comerciales siguen estando llenos de muñecas rubias y con bebés, todo tipo de artefactos domésticos claramente rosados o en tonos pasteles, que promueven un modelo de mujer hacendosa, casera, maternal y además con una preferencia étnica considerada blanca. Por otro lado, también se promueven juguetes bélicos y de aventuras, que promueven un modelo de hombre valiente y aventurero, por no decir violento.

Al observar las franjas infantiles de la televisión y al visitar los centros comerciales, es claro que los patrones de feminidad y masculinidad se siguen reproduciendo. Podemos ponernos de acuerdo en que esto no es absoluto, ha cambiado y se presentan diversos matices, pero el eje articulador de la jerarquía y desigualdad de género se mantiene. Si a ello se suma la música que se transmite por radio y los mensajes de algunos locutores en emisoras populares que tienen amplia cobertura, se puede constatar fácilmente que el patrón de mujer divulgado por los medios masivos sigue siendo de cosificación y estos patrones son repetidos, también, por los y las jóvenes del estudio realizado.

Referencias

Badinter, E. (1993) *XY: Sobre a Identidade Masculina*. Duque, M.I. (Trad), Editora Nova Fronteira.

Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona.

Butler, J. (2001) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* México: Editorial Paidós mexicana.

Castellanos, G., Accorsi S. y Velasco G. (1994) Compiladoras. *Discurso, género y mujer.* Colección de estudios de género. Cali: Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Castellanos, G., Accorsi S. (2002) Compiladoras. *Género y Sexualidad en Colombia y Brasil*. Colección de estudios de género. Cali: Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. https://www.worldcat.org/title/genero-y-sexualidad-en-colombia-y-en-brasil/oclc/50806899

Corrêa, M. (1983) *Morte em Família*: *Representações jurídicas de papéis sexuais*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Fuller, N. (1997) *Identidades Masculinas*. Lima: Pontifícia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

García, L. F. (2015). *Nuevas masculinidades: discursos y prácticas de resistencia al patriarcado*. Ecuador: Flacso.

Gomez. E. (2015) *Ni ángeles, ni demonios. Hombres comunes. Narrativas sobre masculinidades y violencia de género*. Cali: Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente.

Gomez. E. (2006) "Entre amores y moretones. Violencia contra mujeres en el ámbito familiar". *La Manzana de la Discordia*, 1 (1), 71-89.

http://www.bdigital.unal.edu.co/48082/

Illouz, E. (2007) *Intimidades congeladas*. Buenos Aires: Katz

Gomez. E. (2012) *¿Por qué duele el amor? Teknokultura revista de cultura digital y movimientos sociales,* 10(1), 293-296. *file:///D:/Documents/Downloads/Dialnet-PorQueDueleElAmor-5372433.pdf*

Kaufman, M. (1997). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En Teresa Valdés y José Olavarría (eds.). *Masculinidad/es*. Santiago de Chile: Isis/Flacso. http://menengage.org/wp-content/uploads/2014/06/Experiencias-contradictorias-de-poder-entre-los-hombres.pdf

Kuper, A. (1999) Cultura La versión de los antropólogos. Harvard University Press, Cambridge (Mass.)

Moore, L.H. (2015). Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. *Cadernos Pagu*, (14), 13-44. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635341

Moore, L.H (1994). The problem of explaining violence in the Social Sciences. In: Peter Gow e P. Harvey (Eds). Sex and violence. Issues in representation and experience. London and New York: Routledge.

Nolasco, S. (2001). *De Tarzan a Homero Simpson: Banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais.* Rio de Janeiro.

Rocco.Palacio, M. C. (1998). Identidad masculina. Un laberinto de poder y de violencia. *Eleutheria,* 2, 166-171

Ruiz, J. (2015) *Masculinidades posibles, otras formas de ser hombres*. Bogotá, Ediciones Desde Abajo, Colección primeros pasos.

Urrea, F. (1994) *Discurso, género y mujer*. Colección de estudios de género. Cali: Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Urrea, F. y Quintin, P. (2000). Jóvenes negros de Barriadas populares en Cali: Entre masculinidades hegemónicas y marginales. Informe Final. *Proyecto Masculinidades*. Cali: CIDSE, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica, Universidad del Valle.

Welzer-Lang, Daniel (2000). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas, 9*(2), 460-482. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1223/daniel%20welzer%2010.pdf?sequence=1

Capítulo VIII

Educación y construcción de paz: experiencias de violencia y convivencia en jóvenes escolares

Rodrigo Jesús Ocampo Giraldo[*]

Resumen

La educación para la paz, orientada a la población juvenil vulnerada por diversas formas de violencia, se traduce en el reto de promover sensibilidades y capacidades para comprender y transformar conflictos. El punto de partida será entonces, asumir las realidades y vivencias de los jóvenes, e identificar su reflejo en la vida escolar. Las posibilidades de la escuela en sectores sociales marginados y de cara a una población juvenil afectada en su dignidad y estima, plantea serios retos y dificultades. El primero concierne al desaprendizaje de prejuicios y de actitudes negativas ante los conflictos y violencias tanto directas como indirectas. El segundo se asocia al cultivo de juicios, emociones y habilidades ético-políticas, para transformarlos adecuadamente. Esto es especialmente notorio atendiendo proyectos y experiencias de vida de algunos estudiantes de municipios como Cali, Jamundí y Santander de Quilichao.

Si bien el propósito de este análisis preliminar, es identificar algunas formas como los estudiantes entienden y asumen las dinámicas del conflicto, la violencia y la paz, desde sus relaciones cercanas y en especial, en su ambiente escolar, también contribuye a presentar una panorámica sobre necesidades e intereses de una población frágil, demandante de pedagogías de la esperanza y de compromisos de la comunidad formadora, para atenderlos.

De esta manera, el presente trabajo parte identificando elementos conceptuales y perspectivas de análisis, necesarios para entender retos específicos de

[*] Doctor en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Licenciado y magíster en Filosofía de la Universidad del Valle. Especialista en Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma de Occidente. Miembro del Grupo de Investigación Humanidades y Artes Integradas de la Universidad Autónoma de Occidente. Correo electrónico: rocampo@uao.edu.co

la educación para la paz. Posteriormente, se describen algunas formas de vivencia de los conflictos en escenarios educativos, desde la tensión violencia-paz. Finalmente, se exploran algunas miradas de los estudiantes, en torno a las posibilidades y obstáculos de una educación para la paz en los colegios, y sus referentes inmediatos para promover una cultura para la pacífica convivencia.

8.1 Dimensiones y retos de la educación para la paz.

Buscar marcos de análisis para pensar los retos y posibilidades de una educación promotora de cultura de paz, en contextos de violencia, implica asumir la paz y la violencia en sentido amplio y complejo. La cultura de paz puede ser representada como un rechazo a toda conducta social justificadora de la violencia (Labrador, 2000, p. 47).

También se puede entender la paz como un estado de ánimo, tranquilidad del espíritu, o como ausencia de beligerancia en el orden social (Fisas, 2001). La paz puede ser positiva (desarticulación de la violencia cultural y estructural), o negativa (superación de la violencia directa) (Galtung, 2003). También suele verse como paz imperfecta (construir paz en medio de conflictos a transformar en variados niveles) (Muñoz, 2004 pp. 35-36), o como una práctica social profunda (Muñoz, 2004, p. 28), o como una paz femenina, en clave de género (Diez; Mirón, 2004, p. 72), entre otras.

Fisas, sintetizando algunas perspectivas, identifica seis escenarios en la comprensión de la noción de paz: 1. Paz como ausencia de guerra, 2. Paz como equilibrio de fuerzas en el sistema internacional, 3. Paz como paz negativa (no guerra) y paz positiva (no violencia estructural), 4. Paz feminista: niveles macro y micro de la paz, 5. Paz holística – Gaia: la paz con el medio, 6. Paz holística interna y externa (Fisas, 2001).

Estas formas de clasificar o aproximarse a la paz tienen incidencia al momento de pensar la educación para la paz, en tanto ella se asocia precisamente a determinadas epistemologías en juego. Martínez propone al respecto, una inversión epistemológica:

> [...] no se trata de aprender sobre la paz, porque sabemos lo que no es paz; sino reconstruir las maneras de hacer las paces que, aunque sean paces imperfectas, constituyen parte de nuestra condición humana. Somos capaces de denunciar las diferentes versiones de no vivir en paz, porque sabemos lo que sería hacer las paces. (Martínez, 2000, p. 88)

Todos los seres humanos tenemos la habilidad y capacidad de hacer las paces. Y quizá estas destrezas para la paz pueden ser más creativas y

florecer de manera más contundente, cuando las condiciones sociales así lo exigen. Esta lectura alterna ve por lo tanto las posibilidades del sujeto, evitando partir de concepciones según las cuales, el círculo de las violencias experimentadas en contextos de alta vulnerabilidad, se torna vicioso o en una pendiente resbaladiza.

La educación para la paz en contextos de violencias directas (física o psicológica), o de conflictos crónicos sostenidos en el tiempo por parte de grupos en conflicto (caso de las pandillas), tiene la función de desarticular por un lado, prejuicios en torno a la necesidad del uso de la violencia, y por el otro, empoderar a los sujetos de grupos o comunidades, en tanto agentes ético-políticos, para la transformación adecuada de los conflictos o la búsqueda de cambios socio-culturales por métodos pacifistas.

El empoderamiento de personas y poblaciones se da haciendo, según Martínez (2000), una serie de tránsitos o giros epistemológicos en los estudios para la paz, los cuales pueden presentarse esquemáticamente así:

Tabla 1. Giros epistemológicos en los estudios para la paz

Epistemologías clásicas	Nuevas epistemologías
Pretensiones de objetividad	Intersubjetividad e interpelación mutua
Observador distante que adquiere conocimiento	Perspectiva del participante en la reconstrucción de maneras de vivir en paz
Conocimiento centrado en la relación entre sujeto y objeto	Conocimiento a partir de la relación entre personas con derecho a la interlocución
Referencia excluyente a los hechos	Campo de estudio basado en lo que nos hacemos unos a otros
Pretensión de neutralidad respecto a los valores	Se asume una epistemología comprometida con valores y reconocedora de diversas formas pacíficas de convivencia
Paradigma de la conciencia	Paradigma de la comunicación
Pretensión de una ciencia realista	Sentido de lo realista aportado por los trabajadores por la paz
Unilateralización de la razón	Confluencia de las razones, los sentimientos, las emociones, el cariño y la ternura
Aspiración a una justicia "neutra" entre individuos	Búsqueda de una justicia solidaria y con "cuidado" entre personas con identidades múltiples que desean ser tomadas en cuenta
El mundo como un espacio abstracto	El mundo como una diversidad de lugares
Concepción de una Naturaleza distante, objetiva, y como algo a controlar.	Los seres humanos son Naturaleza y poseen compromisos con el ambiente del cual forman parte.

Epistemologías clásicas	Nuevas epistemologías
Abstracción de la complejidad de las relaciones humanas, apelando a lo social por contraposición a lo natural.	Construcción social de la naturaleza, buscando superar la dicotomía entre cultura y naturaleza
Exclusión de las mujeres en nombre de la neutralidad	Uso de la categoría de género como instrumento de análisis y estudio
Falta de reconocimiento de la vulnerabilidad de la condición humana	Reconocimiento de la vulnerabilidad para sentir las necesidades de otras personas y dar lugar a la ternura
Protagonismo de los Estados-nación	Capacidad de saber hacer las paces por parte del común de las gentes desde movimientos sociales y buscando mecanismos de autogobierno

Fuente: (Martínez, 2000, p. 90-92)

Desde estas nuevas epistemologías cabe orientar una educación para las paces desde la confianza del potencial humano para desplegar creativa y colectivamente, rumbos de acción ante la adversidad. Esta adversidad padecida puede entenderse de múltiples maneras. Una de ellas se da en clave de la ausencia del reconocimiento debido. Así, uno de los retos de la construcción de una paz cultural o estructural (Galtung, 2003) consiste en afrontar expresiones de menosprecio o negación de derechos, entendidos como formas de daño moral (Honneth, 1996). En efecto, las exclusiones, subvaloraciones y marginaciones de la organización social pueden promover conflictos y violencias desde el resentimiento o la indignación de individuos, comunidades o colectividades.

Cabe señalar, además, cómo del conflicto pueden desprenderse ramificaciones positivas o negativas. Se puede hablar de una cultura de la violencia como forma negativa de salir de un conflicto, y de una cultura de paz entendida como expresión de aprendizajes para prevenir la violencia, asumiendo sabiamente los conflictos.

Respecto a esto último, señala Fisas (2001) siguiendo el *Manifiesto de Sevilla,* que "no existe un solo aspecto de nuestro comportamiento que este tan determinado que no pueda ser modificado con el aprendizaje." Por ello, tal como lo recalca Fisas (2001), "no basta con actuar sobre las estructuras, sino también sobre los núcleos de subjetividad, como los valores, las creencias o los temores.", con el fin de lograr construcción de paz desde la base social.

En general, se reconoce que frente a una "cultura de violencia" es necesario buscar construir una "cultura para la paz". En ambas es necesario

comprender los elementos que las configuran, para así apuntar hacia una educación propicia a cambiar el rumbo de una historia caracterizada por conflictos armados y por los sufrimientos producidos por distintas formas de violencia. Es este sentido, es muy diciente la posición de Fisas en el sentido de que la paz o la violencia no dependen de condicionamientos biológicos ya que son principalmente fenómenos culturales, y por lo tanto pueden ser respectivamente, aprendida o desaprendida. La relación entre educación, valores y cultura de paz, la establece Fisas en los siguientes términos:

> La educación es, sin duda alguna, un instrumento crucial de la transformación social y política. Si estamos de acuerdo en que la paz es la transformación creativa de los conflictos, y que sus palabras-clave son, entre otras, el conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la empatía, hemos de convenir que su propósito no es otro que formar una cultura de paz, opuesta a la cultura de la violencia, que pueda desarrollar esos valores, necesidades y potencialidades. (Fisas, 2001a)

Les corresponde a los procesos educativos institucionalizados o no, formar al ciudadano para interpretar críticamente a la realidad y asumir con responsabilidad los cambios estructurales de las sociedades actuales, sobre todo en momentos que los conflictos internos, crisis económicas, políticas y de gobernabilidad, están a la orden del día. Educar para comprender y asumir los conflictos, complementa así, la perspectiva de trabajar en la construcción de un tejido ético-social de paz.

Frente a las diversas y complejas expresiones de violencia que padecen las sociedades contemporáneas, urgen propuestas educativas orientadas a empoderar a los ciudadanos para la adecuada transformación de conflictos. Por ello, se puede afirmar también con Fisas, que:

> El reto de la educación y de la cultura de paz, por tanto, es el de dar responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, y con instrumentos de transformación que no impliquen la destrucción u opresión ajena, y no transmitir intransigencia, odio y exclusión, puesto que ello siempre supondrá la anulación de nuestro propio proyecto de emancipación y desarrollo. (Fisas, 2001a)

Los estudios de caso, el aprendizaje desde múltiples narraciones y a partir de experiencias y proyectos de vida, se pueden convertir desde este marco analítico, en pretextos para buscar mitigar las afectaciones negativas de la violencia a la dignidad humana y al tejido ético-social. Se trata de una apuesta educativa transversal por reconocer un currículo centrado en valores fundamentales. La perspectiva de la construcción de paz en la formación

socio-humanista, deviene de esta manera en un reto interdisciplinar en la cual el sentido de la justicia, de la participación ciudadana y de los principios asumidos desde una concepción ética, dialogan constantemente con la lectura de las realidades que rodean al sujeto (Castillo, Gamboa, 2012, p.123).

8.1.1 Sociedad, escuela y vivencia de la violencia

La educación para la paz deviene en la comprensión de la inherencia de los conflictos en la condición humana. Por lo tanto, tal educación representa una formación para el reconocimiento de los mismos atendiendo su complejidad y sus aspectos positivos en tanto contribuyen a la transformación de sociedades cada vez más justas e incluyentes (Caireta.y Barbeito, 2005, p. 10). Pero el problema se da cuando además de los conflictos, los jóvenes se ven expuestos a la violencia propia del contexto social, o a expresiones de violencia por la inadecuada forma de asumir los conflictos.

La violencia experimentada por algunos jóvenes en colegios de municipios como Cali, Jamundí y Santander de Quilichao, puede interpretarse como reflejo de condiciones sociales de exclusión, temor e intolerancia, lo cual se explica no sólo por la situación de marginalidad de algunos de los sectores donde se encuentran, sino principalmente, por vivencias culturales y formativas, ajenas a la necesidad de inculcar aprendizajes para transformar conflictos y afrontar violencias tanto directas como indirectas.

La ausencia de referentes de confianza y esperanza, aportados por el mundo adulto y las instituciones, da lugar a que algunos jóvenes escolarizados orienten sus proyectos de vida con una actitud pesimista alentada por su apreciación y vivencia de una violencia cotidiana insuperable, además de un margen restringido de oportunidades, ofrecido por el contexto socio-económico en el cual viven.

Cabe resaltar, no obstante, cómo estudiantes de zonas de ladera y de grupos afrodescendientes e indígenas, sostienen ideas de auto-superación asociadas al ascenso socio-económico como producto del rol de la educación. Pero igualmente, un apreciable número de estudiantes asegura lo inútil de educarse en ausencia de oportunidades y dadas las dificultades económicas para costear los estudios. La falta de oportunidades laborales y de formación, se asocia con la escasez de iniciativas del sector empresarial y de las instituciones sociales, para llegar a sectores vulnerables. Esta confluencia de factores socio-políticos y económicos, son vistos por los estudiantes, en relación con una de las causas del surgimiento de pandillas y de la delincuencia juvenil. Al preguntarse por el aumento de las pandillas, existe

una tendencia a asignar a la educación y a la ausencia de empleo, la mayor responsabilidad:

> […] es falta de educación, por falta de oportunidades […] en un barrio del sur […] no va a ver pandillas que peleen con el otro barrio […] Pero si es un barrio de estrato bajo usted sí ve eso, usted mantiene viendo que mantienen dando bala […] porque no tienen oportunidades […] porque el Gobierno tal vez no les brinda oportunidades. (Grupo Focal #1 Colegio, Cali)

Al concebirse la falta de oportunidades y de educación, como generadoras de violencia, los estudiantes se remiten a causas estructurales relacionadas con la ineficacia del gobierno y de las políticas públicas, para construir una paz que va más allá de la superación de la hostilidad armada entre partes en conflicto. Muñoz (2004) aporta al análisis de estas miradas introduciendo la noción de *paz imperfecta*. Al ser imposible el logro de una paz absoluta por el antagonismo interno y externo inherente a los asuntos humanos, cabe pensar la paz como elaboración continúa y transformación cotidiana de los conflictos.

Configurar paz significa, por ende, buscar siempre medios para convivir en medio de la persecución de intereses disímiles. En este escenario la pregunta será ¿En qué medida la *noviolencia* es una vía de acción eficaz para buscar reivindicaciones ante injusticias y exclusiones de la sociedad y el Estado? La educación sería la encargada de dinamizar la construcción de una cultura configurada por la capacidad de los individuos para desplegar habilidades encaminadas a transformar conflictos por vías pacíficas.

> […] Yo creo que […] es falta de educación porque […] la gente de estratos bajos creo que todo lo solucionan así, a golpes, porque no les interesa ser educados […] en mi barrio hay unas pandillas […] habían dos y lo único que les interesaba era, no sé, sobresalir en el barrio […] Creo que es por falta de educación y no sé, concientizarse […] (GF1 Colegio, Cali)

Pero si bien los estudiantes retoman constantemente la importancia de la educación, también van más allá en su reflexión, demostrando una superación del prejuicio de las desigualdades sociales, como causa principal de la violencia entre grupos de jóvenes, para ubicarla en la falta de adaptabilidad a las normas sociales y de convivencia:

> Depende mucho de la educación porque pues, así como podemos hablar de que hay gente de barrios bajos que sobresale, hay mucha gente de familias prestigiosas, de familias con dinero que terminan fácilmente pidiendo plata en el centro. ¡Porque pasa! Que es el hermano o el familiar que nunca se acomodó –que eso también puede ser causa

> de las pandillas– [...] como la intolerancia a las reglas, a las [...] mismas normas que (impone) la ciudad [...] si uno no se acomoda a las normas de un sitio, en primera instancia de un colegio, luego de una universidad, luego de un trabajo, sencillamente lo excluyen de la sociedad y ahí es cuando la gente no tiene nada que hacer y ve como oportunidad ganar plata fácilmente [...] (GF1 Colegio, Cali)

Fisas (2001) critica la comercialización de soluciones mágicas ante la complejidad de los conflictos, la violencia, y la forma de construir paz. La paz es vista como un proceso constante, un camino sin fin, buscando superar sistemas socio-culturales y económico-políticos enajenantes. Por contraste a las apuestas por la paz, la cara de la violencia estará presente al ser asumida como "el uso o amenaza de uso de la fuerza o de potencia, abierta u oculta, con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de mal (físico, psíquico o moral)". La violencia tiene que ver con el "negar potencialidad" a las personas, y con su exclusión "[...] las sociedades que prestan poca atención a los pobres, a las mujeres y a las minorías étnicas y religiosas, tienen unos niveles de violencia física y estructural mucho mayores" (Fisas, 2001).

El fenómeno de la violencia es asumido por muchos estudiantes como un problema social, con causas culturales, políticas y económicas definidas. Pero igualmente esta presente una vivencia de la violencia hacia sí mismo, en tanto algunos jóvenes ponen en cuestión la posibilidad de articularse a una comunidad, ya sea familia, grupo de amigos o compañeros.

Esta dificultad de integración, junto a la experiencia de sentirse solo, e incomprendido, puede apreciarse como una forma de violencia indirecta propiciada por carencias socio-afectivas que incluyen la impotencia de la escuela para constituirse culturalmente como un nicho que acoge, protege e incluye. Al desconfigurarse el sentido de lo comunitario, por formas de violencia objetiva, el mundo inmediato de las relaciones humanas, de reconocimiento y reciprocidad, deja de ser referente para buscar anclar la construcción de la propia identidad:

> Los adolescentes dependen de la "comunidad" para adquirir un sentido claro de identidad y de arraigo, y para construir una red de relaciones sociales positivas. Los factores que pueden causar la erosión de la "comunidad" entendida de este modo son extremadamente variables: desde problemas familiares, como abuso, malos tratos, divorcio o abandono, hasta cuestiones sociales más amplias de tipo racial, económico y de género. (Balbi et al., 2012, p. 81)

La escuela entendida como una comunidad, es a este respecto, un escenario por excelencia para afianzar, además, la capacidad para asumir normas y reglas, y desplegar las inclinaciones a la sociabilidad. El sentido de pertenencia a la comunidad escolar, brinda a su vez, herramientas procedimentales y actitudinales para asumir los retos propios de la convivencia. Entre estas herramientas necesarias para el logro de la cohesión social, desde el reconocimiento del pluralismo, consiste en optar por las vías pacíficas al momento de encarar injusticias, desigualdades y conflictos.

La *noviolencia* implica el despliegue de métodos de lucha político-social no armados, los cuales reflejan una serie de valores y principios: no matar, búsqueda de la verdad, diálogo y escucha activa, pensar de manera alternativa y creativa (López, 2004a, pp. 311-319). La incorporación de estos principios en la conciencia ciudadana de jóvenes estudiantes les invita a trabajar desde nuevas epistemologías, currículos integrados y prácticas escolares orientados a reconfigurar saberes, ciencias y formas de organización social, en función de la deconstrucción de variadas formas de violencia y el empoderamiento pacifista.

Es desde la educación para la paz, junto con la filosofía que la sustenta, como se incide en cambios culturales, políticos y económicos; si bien resulta claro que en estos escenarios la construcción de paz deviene en un proceso dinámico y constante (Montiel, 2013, p. 12), pues siempre constituye un proyecto pausado, multiforme e inacabado.

Se podría afirmar que cultural y económicamente, se concibe la sociedad en una dinámica del consumo y exteriorización de múltiples violencias, ante lo cual la educación estaría llamada a una misión de reorientar concepciones, hábitos y comportamientos, alimentadores de este círculo vicioso. Pero la cuestión de los alcances de la pedagogía para promover la reconfiguración de un tejido comunitario afectado por diversas formas de violencia, pasa necesariamente con la comprensión de las maneras como se despliega la subjetividad moral y política de los jóvenes, de tal suerte que el sentido de lo normativo, de la adopción de reglas basadas en el reconocimiento del otro y la responsabilidad social, tenga un profundo significado y poder para orientar propósitos e intereses, de cara a construir convivencia.

> (…) Yo pienso que eso es un problema social, no tanto por educación ni nada de eso
>
> sino que, usted ve la televisión y todo es violencia, entonces usted se educa así mismo con violencia […] Y pues los jóvenes les tiran a los

> mismos jóvenes porque son blanco dominable, ellos saben cómo se comportan y entonces usted ahí mismo va y le tira a un joven y por eso hay tanta violencia entre ellos mismos. Porque siempre quieren correr el riesgo." (GF1 Colegio, Cali)

A partir de estas percepciones se podría afirmar que hasta tanto la cultura de la indiferencia, el temor y la indolencia frente al padecer del otro no se afronte, el uso de la violencia como respuesta a agresiones en el ámbito socio-económico, político y cultural, puede seguirse viendo como una alternativa más eficaz que el uso de estrategias comunicativas como el diálogo y la escucha activa, a la hora de afrontar situaciones de conflicto o de violencia:

> […] la violencia es una manera fácil de solucionar los problemas porque si alguien te viene molestando, y molestando y molestando, y vos ya lo paras con un golpe, ya va a dejar de molestar [...] (GF3 Colegio, Cali)

Sólo en pocos casos, sobre todo entre las mujeres entrevistadas, se logra identificar la adopción y eficacia de las vías del diálogo para transformar conflictos y evitar futuras agresiones:

> […] yo tuve un problema con dos personas de aquí […] ella me hacía cosas o alguna cosa y yo trataba de ignorarla […] hasta un momento en que yo ya exploté y todo el cuento, pero no llegamos a ninguna agresión, sino que nos sentamos a hablar […] (GF3 Colegio, Cali)

Ante las diversas y complejas expresiones de violencia que padecen los jóvenes, urgen propuestas educativas orientadas a empoderarlos, lo cual se logra entendiéndolos como agentes éticos y políticos con capacidad para asumir maneras adecuadas de transformación de situaciones donde la ausencia de referentes afectivos, institucionales y culturales, alimentan el resentimiento, la desesperación y las vías de la hostilidad para alcanzar objetivos a corto plazo. En este contexto, se puede afirmar con Fisas, que la clave es formar para emanciparse de diversas formas de enajenación:

> […] el reto de la educación y de la cultura de paz, por tanto, es el de dar responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, y con instrumentos de transformación que no impliquen la destrucción u opresión ajena, y no transmitir intransigencia, odio y exclusión, puesto que ello siempre supondrá la anulación de nuestro propio proyecto de emancipación y desarrollo. (Fisas, 2001, p. 375)

Pero este ideario formativo, compartido por muchos otros pensadores y educadores, constituye un desafío constante para la escuela, sobre todo al identificarse concepciones socio-culturales desalentadoras en muchos estudiantes, quienes encuentran en los escenarios formativos serios limitantes

para promover la transformación de efectos negativos de una violencia inscrita y padecida en su mundo tanto subjetivo como objetivo.

La violencia verbal, expresada en forma de burla por defectos y de apodos, se constituye en una de las agresiones más frecuentes para propiciar confrontación, hostilidad y enemistad en el ámbito escolar. Pero el problema radica también, en la actitud de algunos profesores para afrontar agresiones entre compañeros de clase. El docente entendido como mediador, siempre juega un rol central al momento de atender conflictos y violencias en el ámbito escolar. Este papel del maestro adopta variados matices atendiendo un escenario urbano o rural. En el contexto caleño, estudiantes de estrato medio y bajo consideran que el rol mediador del profesor no es el esperado:

> […] Entonces les da igual (a los profesores) si estamos, si nos colocan apodo o no, ellos dicen "no se pueden colocar apodos" pero nos colocan alguna cosa ¡da igual! No hay ninguna solución, no más cuando ya ven que se agarran a golpes o alguna cosa, ahí sí le dan solución […] (GF3 Colegio, Cali)

El trabajo con grupos focales deja entrever serias deficiencias en el compromiso educativo de algunos profesores. Varios estudiantes expresan su descontento cuando sus expectativas de formación son desalentadas por actitudes y procederes ajenos a los fines de una educación de calidad centrada en el desarrollo de las diversas potencialidades del individuo. Al preguntar por los aportes de las clases, resulta indignante encontrar cómo algunos maestros son percibidos por sus estudiantes, como apáticos o ajenos a su misión de empoderar con variadas competencias, a los futuros ciudadanos:

> Que usted llegue al colegio, sólo para una fotocopia, haga una sopa de letras y ya. ¿Usted qué va a aprender de ahí? (GF5 Fundación)

> (El profesor) le dice a uno recójame las sillas y le pongo un cinco. (GF5 Fundación)

Con todo, cabe aclarar que esta situación obedece a casos particulares en los cuales se encuentra el colectivo profesoral del sector. Algunos de ellos han abandonado sus plazas por amenazas o problemas con estudiantes pertenecientes a pandillas. Bajo estas condiciones, llegan nuevos profesores prevenidos o con prejuicios sobre las condiciones en las cuales van a desarrollar su trabajo. Esto incide notablemente en el papel que decide asumir el docente en la institución, pues algunos prefieren cuidarse, o tienen la idea de estar frente a jóvenes delincuentes, a los cuales no se les debería exigir académicamente para evitar confrontaciones, señalamientos o amenazas.

En las representaciones y vivencias negativas del estudiantado hacia la escuela y algunos profesores, se encuentran una serie de factores políticos, económicos y culturales, detonantes de la violencia, entendiendo esta en su relación con una construcción social e histórica debilitadora de instituciones tradicionales (Furlán, 2013: 13) cuya función es precisamente forjar desarrollo moral y sentido de la legalidad en los futuros ciudadanos. Tales factores ameritan ser considerados al momento de analizar los retos y posibilidades de una educación promotora de paz en contextos de violencia directa, tal como la generada por pandillas, por la delincuencia organizada, o por acciones esporádicas de sectores marginados que buscan subsistir día a día de diversas maneras.

Un caso es el de las amenazas a profesores quienes deben dejar sus plazas. Este fenómeno incide marcadamente en la calidad de la educación recibida y deja una profunda huella en la conciencia de los adolescentes quienes ven con resignación cómo las vías de la violencia van constituyendo mecanismos poderosos para moldear la realidad social a voluntad de quienes las ostentan; vías principalmente respaldadas en el uso de las armas como garantes de dominio y de distintas expresiones de prepotencia.

Es en estos escenarios donde cabe tener presente la distinción entre poder y violencia formulada por Arendt, la cual bien vale recordar con el fin de analizar los obstáculos y posibilidades de una educación para la construcción de paz. Una paz centrada en el empoderamiento ciudadano y promotora del poder del grupo social frente a la vivencia cotidiana de variadas violencias:

> La potencia es una propiedad individual de la persona para crear, hacer y actuar desde su independencia, y es la que posibilita la manifestación del "poder" entendido como capacidad humana para actuar concertadamente. El poder que pertenece a un grupo, se expresa como "autoridad" cuando media el reconocimiento del grupo hacia una persona o institución, o como "fuerza" cuando el grupo social dinamiza y libera sus energías, sus *potencias*, con un propósito común. El poder que es legitimado por la comunidad política, puede hacer uso de la "violencia" como instrumento que se justifica para alcanzar fines a corto plazo; sin embargo, se corre el peligro de que esto implique la pérdida de poder mismo, ya que este puede ser reemplazado por la violencia e incluso, puede ser destruido por ella. También es cierto que cuando hay pérdida de poder, ya sea por la falta de concertación o por la debilidad del potencial de cada uno de los miembros de un grupo para configurar una comunidad política, se corre el riesgo de que el poder sea reemplazado por la violencia. (Arendt, 2005, pp. 58-63) (Citado en Ocampo, 2011: 148, 149).

Ahora, la percepción negativa de estudiantes de Cali en sectores vulnerables, respecto a algunos de sus profesores, contrasta con la apreciación positiva hacia los profesores y su metodología, en colegios de municipios cercanos como Santander de Quilichao. En este último escenario se rescata además de la calidad formativa, el papel de la comunicación en la relación estudiante-profesor:

> […] una de las cosas que más me gusta de este colegio es que haya profesores que entiendan al estudiante, se ponen al nivel del estudiante, tratan de que uno entre en razón en las cosas, tratan de aconsejarlo, entender los problemas que uno tiene como estudiante […] (Colegio, Quilichao)

> […] lo que me gusta del colegio el compañerismo, la comunicación de los profesores hacia los estudiantes, la metodología de enseñar a los estudiantes bien […] (Colegio, Quilichao)

También, al contrastar vivencias y afectaciones ante la violencia, entre estudiantes de Cali, de Santander de Quilichao y Jamundí, se encuentra un denominador común como lo es el consumo de drogas y la ausencia de políticas educativas y enfoques pedagógicas para formar en la resolución de conflictos y en los usos de la *Noviolencia activa* para asumir situaciones detonantes de violencia en la escuela.

Al considerarse la relación entre el consumo de drogas en los colegios, con la concepción que tienen los estudiantes de su vida escolar, se puede observar que el problema del consumo es apreciado como un factor generador de un ambiente de desconfianza y desalentador, a la par que se justifica como mecanismo para hacer frente a presiones del medio escolar, barrial, o a situaciones familiares críticas.

> […] en cualquier colegio de Santander, hasta en los privados, podemos encontrar droga y aquí en el técnico, es demasiada, en varios salones, eso no es ningún secreto, que hay personas que la consumen […] en el colegio uno escucha que muchas personas están consumiendo, en el baño, uno huele marihuana y se queda sorprendido porque quienes lo consumen son personas de grados inferiores […] (Colegio2, Quilichao)

La asociación de la violencia con el consumo de drogas se hace especialmente explícita entre estudiantes de Cali, donde desfavorables condiciones socioculturales o económicas, parecen determinar un futuro incierto vinculado a pandillas y a la delincuencia.

> […] hay gente que se cría en barrios bajos donde solo hay violencia, drogas, cosas así, entonces es muy probable que se encamine a eso que

> no vea otras oportunidades ni nada de eso. Entonces, por ejemplo, los casos que yo conozco son de amigos que desde chiquitos pues viven en barrios malos, los hermanos se meten a pandillas y ya cuando ellos van creciendo pues quieren como seguir los pasos de los hermanos y entonces terminan vinculados en cosas así también. (GF1 Colegio, Cali)

Ahora, sobre todo en estudiantes de comunidades indígenas urbanas, es notoria una mayor conciencia sobre la complejidad de la violencia tejida en las ciudades, al considerar los efectos negativos del conflicto armado y sus causas. En efecto, resulta claro para algunos estudiantes, cómo el afianzamiento de una cultura de la violencia esta ligado al despliegue de los grupos armados, en la ausencia de un Estado garante de la seguridad, la equidad y el bienestar de toda la población.

> Pero ellos (guerrilleros y paramilitares) se fueron porque los ideales que tiene el Estado para ellos no eran ideales para el pueblo, porque el Estado ha marginado al pueblo. O sea, ¡nosotros somos marginados por el Estado! Ellos dicen que no, pero en realidad sí somos marginados. Por eso se crearon los grupos paramilitares, la guerrilla…por eso Manuel Marulanda se fue a armar la guerrilla. Por eso simplemente, porque el Estado marginaba al pueblo y a ellos no les gustaba. Por eso eran comunistas y […] (derechistas) (Cabildo indígena, Cali)

Entender la violencia desde variadas dimensiones conduce necesariamente a pensar con igual complejidad, las posibilidades de construcción de paz y convivencia a partir de las herramientas brindadas por la escuela y los espacios educativos donde el arte, el deporte y la cultura ocupan un lugar primordial. Al apreciarse la paz de una forma compleja, es decir, no meramente como la ausencia de conflicto armado, cabe bien considerar las posibilidades de construcción de una paz antepuesta a expresiones de violencia estructural y cultural.

Una sociedad es objeto de violencia cultural cuando sus miembros son objeto de prácticas excluyentes o discriminatorias, promovidas por sistemas de creencias, tradiciones o ideologías, generalmente aceptados. Por otro lado, hay violencia estructural cuando la sociedad afronta variados mecanismos de explotación y represión institucionalizados, o esta expuesta a una determinada manera de organización político-estatal que los promueve (Galtung 2003, pp. 20, 21).

Este enfoque de la violencia puede complementarse con la idea de la violencia no sólo como un determinado tipo de acto coactivo, sino, igualmente, como un fenómeno que por su naturaleza, niega potencialidad a los grupos humanos, y les impide hacer o llegar a ser (Fisas 2001, p. 24). Esta restricción

del desarrollo humano es manifiesto en la injusticia, la inequidad y la discriminación, ancladas a estructuras sociales y económicas, o a formas de poder ideológico. Desde esta perspectiva, se podría pensar el uso de la violencia directa, como una opción de respuesta ante múltiples tipos estructurales y culturales de violencia en el cuerpo social, no subsanados oportunamente.

En este sentido, la educación ciudadana para la paz exige incorporar marcos de orientación sobre distintas formas de empoderamiento pacifista, al constituirse como ejercicios vigorizantes de las capacidades y potencialidades del ser humano (Muñoz, 2004b). Por ello, son fuentes de poder la autoridad, la calidad de las relaciones sociales, las razones, el consenso, los recursos humanos, el conocimiento, los factores psicológicos, los recursos materiales, las sanciones y la resistencia moral (Muñoz, 2004b). El poder intrínseco de los individuos y los colectivos organizados siempre será un poder alternativo para hacerle frente a la violencia desde el pacifismo, por eso el pacifismo actual es humanista (Muñoz, 2004b).

Es desde este escenario de complejidad, donde cabe intentar comprender una de las poblaciones más vulnerables, los jóvenes. En este sentido, un factor relevante al momento de abordar las posibilidades de la educación para promover una cultura con capacidad para afrontar conflictos sin recurrir a la violencia, es comprender los intereses, temores, necesidades y sueños, orientados a la población a la cual se dirige la labor pedagógica.

8.1.2 Jóvenes, escuela y construcción de paz

Muñoz (2004) plantea que, ante la necesidad de configurar una cultura de paz, existe la gran dificultad de identificarla en las diversas escalas de la organización humana. Es decir, si bien la paz ha estado presente en la historia humana, no siempre se la ha nombrado, reconocido y visto su necesidad. La paz es entendida como una práctica social profunda que puede entenderse en sentido negativo (ausencia de guerra o violencia), en sentido positivo (promoción de justicia), o de manera imperfecta (disminución de violencia en medio de conflictos). Básicamente, lo requerido en el contexto escolar es buscar una paz en relación con la regulación pacífica de los conflictos en cualquier escenario de interacción, y teniendo en cuenta que la mayor probabilidad de éxito se da cuando "se satisfacen al máximo las necesidades y los objetivos de los actores implicados" (Muñoz, 2004: 30).

Dicho enfoque es pertinente en ámbitos escolares donde el sentido de la solidaridad, el reconocimiento y la inclusión, parecen dejar de constituir una parte importante en la vida de algunos estudiantes, quienes ven con

perplejidad la ineficacia de una formación ciudadana para la paz, explícita en políticas educativas o enfoques pedagógicos de la institución.

Para Galtung (1985) toda educación para la paz debe alejarse de procesos de adoctrinamiento y de una racionalidad orientada a dar fórmulas sobre lo correcto y lo incorrecto. Debe promover la participación, el trabajo en equipo y basarse en el diálogo para posibilitar cambios autogenerados. Dicha educación representa un medio para alcanzar mayor conciencia de la realidad social y brindar confianza en el potencial de los ciudadanos para construir una cultura no violenta atravesada por el respeto al disenso y la capacidad de lograr acuerdos sin necesidad de imposiciones o autoritarismos. Esta perspectiva es consecuente con la noción de una educación para la paz basada en promover la participación y el pensamiento crítico de los ciudadanos, para transformar conflictos de diversa índole y hacer frente a la violencia que vulnera especialmente a las mujeres y a la naturaleza (Mayor, 2003, p.19).

Por contraste, el ambiente escolar parece ser en variadas ocasiones, un escenario de presiones y tensión para estudiantes quienes son constantemente objeto de burlas o señalamientos.

> […] lo que más me gusta del colegio es el compañerismo y como la forma en que enseñan, lo que no me gusta del colegio son las peleas que se forman […] (Colegio 2, Quilichao)

El origen de las peleas en el colegio obedece a provocaciones de diversa índole. Pero se despliegan principalmente a partir de actitudes de rechazo o disgustos, los cuales son inadecuadamente transformados. De hecho, un ambiente de conflicto y agresión tanto verbal como física, es estimulado por los mismos estudiantes, quienes encuentran en ello, una ocasión para divertirse o desahogar emociones.

> ¿Qué origina las peleas? R// […] rivalidades que las personas tengan, sea por equipo, por estrato social, por raza, por algún aspecto que tenga o por su capacidad, esas son rivalidades y comienzan a abrir el campo de pelea y luego esta la gente que es pedalera, que apoya la pelea o incita la pelea que es la que esta allá atrás diciendo "dale duro, métele un puño, ¿te vas a dejar?" entonces eso es también apoyar un montón a la pelea y más cuando es un grupo grande, más gente va a haber para apoyarlo […]" (GF3 Colegio, Cali)

Promover aprendizajes para curar los temores, los sentimientos de frustración y el miedo, así como los rencores por el maltrato o el desamparo, es uno de los retos a asumir en el proceso educativo, ya que ellos son en gran medida, detonantes de conflictos o causas de violencia directa. La

mediación educativa consistirá entonces en asumir los conflictos atendiendo su dimensión transformadora. Esto significa asumirlos de forma creativa para el mejoramiento de los individuos y de la sociedad.

A su vez, las relaciones intersubjetivas en la escuela pueden interpretarse como relaciones de poder: "Toda acción humana de relación social constituye una forma de ejercicio del poder." (López, 2004b, p. 360). En la mediación escolar esto se traduce en una apuesta por buscar mecanismos para llegar a acuerdos sobre usos alternos de manifestar las diferencias sin acudir a las vías de hecho, a la violencia física o psicológica. El punto de partida es reconocer el conflicto y valorar el uso de la palabra, del diálogo, para identificar sus causas (De Prada y López, 2008, pp. 109-111).

El docente, como parte mediadora, propicia el escenario del encuentro, del reconocimiento del otro. Tal escenario contribuye a la expresión del descontento y a la evaluación de las emociones implicadas, para buscar acercamientos y acuerdos conducentes a asumir el conflicto de forma constructiva. Básicamente, los estudiantes observan cómo infortunadamente, la diversidad de pensamiento y opinión es causa de conflictos, burlas y peleas en el aula de clase.

> […] igual siempre va a haber de lo mismo, porque siempre va a haber una persona que piense diferente a la otra, porque no todos van a pensar igual, entonces se va a comenzar así (con las peleas) […] (GF3 Colegio, Cali)

Además de las riñas en el colegio, se critica la intolerancia y la falta de solidaridad, pese a reconocerse en algunas ocasiones, la necesidad del compañerismo. Cabe resaltar, igualmente, cómo las riñas en las instituciones varían según el género. Los estudiantes entrevistados diferencian entre peleas de hombres donde son comunes los empujones y los puños, y las peleas entre mujeres, caracterizadas por diversas formas de violencia física (jalones de cabello, arañazos), además de la agresión verbal.

> […] los hombres creen que peleando van a arreglar los problemas. No los pueden arreglar verbalmente, sino que creen que peleando van a (solucionarlos) […] (GF3 Colegio, Cali)

> […] por lo general y más en colegios públicos, se ve mucha pelea de mujer […] de las peleas más sangrientas que hay, han sido las peleas de mujeres porque las mujeres tienen una forma de pelear diferente al hombre ¿no? El hombre lanza un puño y uno se revienta la nariz ¿no? La mujer se agarra del pelo, la agarra, la arrastran en el piso, o se meten patadas, puños, se aruñan, entonces es diferente la forma de pelear de una mujer que la forma de pelear de un hombre. La forma de pelear

> de un hombre es como al boxeo o a la patada, o agarrarlo y encuellarlo ¿no? (GF3 Colegio, Cali)
>
> […] una de las peleas de las mujeres es por chisme […] son grupitos y se cuentan entre ellas algo y lo hacen llegar y todo el mundo lo sabe excepto la persona […] que lo hizo (la afectada por el chisme) […] cuando a ella se lo dicen ya ella estalla y empiezan […] si ven a una niña más bonita que ella entonces empiezan a - algunas, no todas– empiezan a decir que es perra […] (GF3 Colegio, Cali)

Aproximarse a estas problemáticas implica aprender a reconocer cómo los procesos formativos orientados a la promoción de una pacífica convivencia, son afectados por las concepciones que tienen los estudiantes, de la manera como el mundo adulto los percibe y entiende. Algunos jóvenes de secundaria, revelan cierta inquietud sobre la manera en que consideran que son vistos tanto por sus padres como por sus profesores: "chicos rebeldes con disposición a la maldad" y en los que no se puede confiar plenamente.

> […] muchas veces nos ven como delincuentes, pero muchas otras veces nos ven como niños. O sea […] (en unas) cosas nos restringen como si fuéramos niños, como la entrada a discotecas, a bares y […] (en otras) […] sí nos tratan como adultos […] Entonces hay muchas cosas que no podemos hacer porque o somos muy grandes o somos muy pequeños […] (GF1 Colegio, Cali)

Se esperaría que la casa, la vida en el hogar normatizada por los mayores, fuera asumida como un escenario para encontrar paz, reconocimiento e inclusión. Pero ante presiones o incomprensiones del mundo adulto, la calle es preferida al concebirse como un espacio liberador, ausente de señalamientos o autoritarismos. La angustia propia de los jóvenes al saberse en un estado de transición entre la niñez y la adultez, repercute en sus relaciones con padres y maestros, pues efectivamente no pueden ser tratados como mayores ni tampoco como niños.

Otro es el caso de jóvenes desplazados, quienes añoran una paz negativa en el hogar. Dicha paz se asocia con la ausencia de conflictos, peleas, maltratos o insultos (Muñoz, 2004; Urbina-Cárdenas 2011. Pero estas situaciones son relativas, pues ante la adversidad y la necesidad, el desplazamiento forzado puede promover lazos de apoyo, unidad y solidaridad familiar.

La percepción de la dificultad para construir nichos de paz desde el hogar y el colegio, también puede rastrearse en algunas concepciones que estudiantes de Santander de Quilichao, tienen de los adultos, sean padres o maestros.

> Los adultos creen que nosotros no tenemos opinión, se creen que saben más, que los jóvenes son solo gamines entonces eso no se siente

> bien, pues los jóvenes siempre son los malos, y la verdad, una decisión o algo, siempre son los adultos, como si los jóvenes solo pensaran en *gaminear* y no es así (Colegio2, Quilichao)

La idea de una mirada negativa del adulto hacia el joven, compromete las posibilidades de consolidar escenarios de confianza y armonía tanto en la escuela como en la casa. Esto es importante para pensar la incidencia de la educación ante formas de violencia indirecta o simbólica, donde se evidencian tensiones en las relaciones de poder desde la disyuntiva amigo-enemigo o jefe-subordinado. La construcción de confianza en la relación profesor-estudiante o padre-hijo, no intenta romper una necesaria asimetría de experiencias y conocimientos, pues se basa en desarticular dinámicas de subyugación y exclusión, consistentes de manera esencial, en buscar adecuar el mundo juvenil al mundo adulto, sin atender de manera adecuada, la necesidad del reconocimiento de las diferencias y múltiples formas como asumen los jóvenes las relaciones entre ellos y con otras generaciones.

> […] los profesores te obligan a ser todos iguales, pero no todos somos iguales, somos diferentes, […] (Colegio2, Quilichao)

Cabe igualmente apreciar cómo formas de violencia cultural como la discriminación por género y por condición socio-económica, se ven reflejadas en la manera como los jóvenes plantean la disyuntiva de la educación urbana frente a una rural. Esto es, desde un mundo adulto incapaz de articular lo esencial para la vida desde una comprensión básica e integradora de la condición humana y sus necesidades.

> […] la educación campesina es mucho más enfocada […] a la casa […] en cambio la educación ciudadana es más a "una meta que vas a cumplir" y ya lo demás vos ya lo tenés que saber porque vos vivís en una sociedad en la que tenés que aprender todo ese mundo. Entonces por eso es muy distinta la educación campesina a la de la ciudad. (Cabildo indígena, Cali)

Con todo, pueden establecerse aspectos integradores desde una educación para la paz, sin desconocer los contextos en los cuales se desenvuelven los estudiantes. Galtung (1985) considera que el uso de medios audiovisuales y táctiles, y de dramatizados, resulta especialmente útil en los propósitos de educar para la paz, sobre todo cuando hay procesos de retroalimentación y se estimula la creatividad de los estudiantes para idear por ejemplo, nuevas estructuras sociales atravesadas por valores promotores de paz. Plantea así un esquema de estudio centrado en el análisis, la formulación de fines, la crítica, la elaboración de propuestas y la acción. Se pretende con ello, generar

inquietudes por medio del análisis y comprensión de cuestiones asociadas al desarrollo, los conflictos y la paz.

En general, frente a los diversos retos de una educación para afrontar múltiples conflictos y violencias, los jóvenes entienden la construcción de paz desde variados significados asociados a escenarios de acción:

a) La paz como reconciliación consigo mismo. Algunos estudiantes entrevistados logran identificar la paz con un estado de tranquilidad interna, con una experiencia subjetiva de armonía y de sentirse bien consigo mismo, con la propia conciencia, si bien se reconoce igualmente, que esta condición puede fluctuar en diversos momentos, al verse afectada por condiciones socio-económicas y culturales adversas.

> Yo creo que una cultura de paz se forma desde que uno coge conocimiento porque la paz va en cada persona, no comparto eso de que la paz es colectiva, para mí la paz es de cada persona, a veces pienso que la paz no existe porque cada persona en un determinado momento ha tenido conflictos y la paz para mí es como un mito. (Colegio, Quilichao)

> […] la paz viene de uno mismo, uno mismo busca hacerla o no hacerla y pues digo que podrían hacerse actividades donde se comparta con otras personas […] (Colegio, Quilichao)

> La paz esta en cada uno de nosotros, debemos ser más tranquilos y pensar antes de actuar y yo digo que nosotros debemos saber quiénes somos y lo que estamos haciendo y nosotros andamos en cosas buenas y no nos metemos con nada malo, pues nos va a ir bien aunque han pasado casos que han matado personas inocentes, si uno no se mete con esas personas no le van a hacer daño. (Colegio2, Quilichao)

Estas percepciones sobre la construcción de paz, remiten a una toma de decisiones individual, donde el sujeto joven, afectado por variadas violencias, logra evidenciar cómo el punto de partida es la responsabilidad asumida desde sí mismo. Se trata de un tipo de paz positiva, una *paz interior*, con capacidad de desarrollarse en medio de los conflictos, esto es, una paz que lejos de ser pasiva, puede ser dinámica y propositiva, en tanto se articula o desarticula atendiendo la comprensión, madurez y carácter de cada sujeto.

b) La paz como desarrollo de valores y educación para la convivencia. Una de ellas esta asociada a las posibilidades de cultivar desde la niñez, valores como el diálogo y la solidaridad, para transformar una cultura basada en el resentimiento y el desquite. La formación en el hogar y la escuela es apreciada como causa importante en el sostenimiento o desarticulación de las redes de la violencia.

> Cultura de paz es algo general, se debe cambiar esa cultura vengativa, por una de diálogo, desde pequeños que nos inculquen que todo debe ser pacíficamente, no llegar a la violencia para solucionar los problemas. Debe haber más unidad en la sociedad, para solucionar los conflictos con diálogo. (Colegio2, Quilichao)

> […] por eso es la pandilla […] porque ellos ven la violencia de su papá y por eso los hijos crecen así […] entonces violan una mujer, una niña […] yo creo que eso es de la pareja, del hogar […] Ellos no tienen paz en la casa (Cabildo indígena, Cali)

López resalta el valor del "empeño constructivo", entendido como actitud y actividad transformadora de lo social, amparado a su vez, en "una filosofía de vida de la *noviolencia*", en una concepción ético-política de cambio desde métodos pacifistas (López, 2004, p. 339). La educación para la paz y la convivencia implicará una reorientación de ciertos aprendizajes legitimadores del uso de la violencia como medio para afrontar conflictos y exigir inclusión, justicia y reconocimiento.

De esta manera, la educación para la paz se traduce en tres grandes retos para comprender la mediación formadora: 1- evaluar marcos de representación adversos a la transformación pacífica de conflictos; 2- identificar actitudes y valores negativos que sustentan la acción violenta como único mecanismo para hacer frente a desacuerdos o injusticias; y 3- reconocer los métodos y procedimientos inadecuados asumidos para responder a diversas formas de violencia y conflictos cotidianos (Ocampo, 2011, p. 196).

c) La paz como posibilidad de uso del espacio público. Otra forma de concebir la cultura de paz, esta vinculada con la capacidad de una sociedad para crear condiciones de bienestar para sus jóvenes y ciudadanos, como es el caso de espacios de encuentro para la realización de actividades culturales y deportivas.

> [La paz] Sería algo alegre profe porque uno puede andar así normal sin peligro (Estudiante, Cali)

Los estudiantes consideran la sorprendente falta de espacios públicos en los cuales se puedan expresar libremente o desarrollar sus potencialidades e intereses en el campo de la cultura, el arte, el deporte o la recreación. Desde un escenario educativo centrado en propiciar el empoderamiento de los jóvenes como agentes morales y políticos, cobra especial importancia el rescate de los espacios públicos para la libre asociación, el esparcimiento y el reconocimiento de las diferencias.

Esta conquista del espacio público como escenario igualmente formativo, por ser el ámbito donde se construyen relaciones, y por ende, capacidades para la interlocución, el reconocimiento del pluralismo, y la acción concertada, es fundamental para lograr formas de empoderamiento juvenil, con capacidad para afrontar diversas formas de violencia. Dicha conquista también resulta importante para reconfigurar el ámbito de lo político, entendido como el lugar simbólico donde se teje la recuperación de lo humano desde el poder del grupo o la base social.

Por su parte, aprender a convivir en el disenso y el pluralismo, manteniendo el respeto por la integridad y dignidad de cada individuo, es pilar en toda organización socio-política. Es en medio de múltiples antagonismos y adversas condiciones sociales, donde se pone a prueba el poder del agente o *sujeto ético-político* (Ocampo, 2011, pp. 137, 138). A su vez, el poder pacifista es consecuente con el ejercicio de la democracia al ser capacidad para la acción o empoderamiento entendido como fin y proceso que se extiende desde el individuo hasta el cambio social (Muñoz, 2004b).

d) La paz como superación de conflictos armados e injusticias sociales.

El empoderamiento ciudadano para afrontar la violencia y para exigir una sociedad con oportunidades laborales y educativas para todos, es concebido por los estudiantes como indicador de una cultura de paz. Si se ha de atender la distinción entre poder y violencia introducida por Arendt, buscando articularla con las dinámicas del mundo de la vida experimentadas por los escolares en contextos de violencia, se puede afirmar que al equipararse la violencia con el poder, se desdibuja las posibilidades de reconfiguración del tejido social por vías de un empoderamiento ciudadano pacifista.

> La educación ha como decaído, porque los gobiernos le han dedicado más tiempo al conflicto armado, todo eso de las drogas y se han enfocado en eso […] Y han ido dejando los otros sectores a un lado. […] Y pues, con los jóvenes, muchos. Por ejemplo, yo tengo amigos que se salieron desde octavo, ahora están por ahí trabajando y como a uno toda la vida le dicen: Usted tiene que trabajar para ser alguien en la vida y ellos, digamos, salen a vacaciones y comienzan a tener plata y a tener plata trabajando y ya se quedan ahí, "no yo que voy a ir a estudiar, que pereza" […] Algunos trabajan en construcción, otros hacen sus vueltas raras y consiguen su plata y dicen "no, yo pa qué voy a ir para allá". Y se quedan en su esquina y ya. (GF5 Fundación, Cali)

> La paz es que esperamos ver que llegue a Colombia es un tratado de paz con la guerrilla (Estudiante, Cali)

El mundo social de las amenazas, las extorsiones, el temor y los conflictos familiares y escolares, diluyen posibilidades de resiliencia por parte de los jóvenes, quienes se ven destinados a buscar simplemente la mejor forma de adaptarse a estas realidades, en muchas ocasiones, manteniendo el círculo vicioso de la misma violencia. Aceptar con Arendt que "la práctica de la violencia, como toda acción, cambia el mundo, pero el cambio más probable originará un mundo más violento." (Arendt 2005, p.110), implica preguntar sobre los juicios y actitudes con que se asume este fenómeno social de la violencia, de cara a las posibilidades de promover cultura de paz.

e) La paz como desarticulación de la influencia de las pandillas, la delincuencia, y el consumo de drogas. La resiliencia desplegada por los jóvenes ante un contexto socio-económico y cultural hostil, es plenamente identificada en su relación con el desarrollo de la autonomía, la libertad de elección y el papel de la conciencia. En este sentido, construir paz se asocia con asumir rumbos de acción ajenos al mundo del vicio y la delincuencia.

> Pues… depende de si es fácil de influir ¿no? Yo he tenido amigos que por ejemplo han nacido en Siloé y a la edad que terminan los once (grado) ya se van de ahí y mantienen rodeados de pandillas y todo eso. Depende si la persona es muy influyente (influenciable) y quiere tomar ese camino ¿no? ya eso es…conciencia. (GF1 Colegio, Cali)

> Con la paz no habría delincuencia, maltrato, viviríamos unidos (Estudiante, Cali)

La desarticulación de la delincuencia y de las pandillas, puede ser un imaginario deseable en muchos jóvenes esperanzados en crecer en un ambiente de mayor seguridad y tranquilidad. Sin embargo, el problema se resuelve por una doble vía, ajena a procesos de intervención por parte del gobierno local o las políticas públicas de inclusión y oportunidades para los jóvenes. La primera vía asume que independientemente de los ambientes hostiles del pandillaje, las drogas y la delincuencia, es posible tomar decisiones sobre en qué medida dejarse influir por ellos. El problema con esta perspectiva radica en la excesiva confianza en el propio carácter, en una etapa de la vida en la cual se esta de cara a variados procesos de identificación. El entorno socioeconómico y cultural, necesariamente van a afectar en mayor o menor grado, actitudes y comportamientos de los individuos (Ocampo, 2011).

Por su parte, la segunda vía invierte la lógica causal de la violencia, pues esta no se asume buscando convivir en medio de los conflictos, sino recuperando una paz negativa, es decir, la búsqueda de la ausencia y evitación, de todo aquello que genera males sociales. La ausencia de paz sería causa

del malestar en la cultura, y, por ende, la solución será la recuperación de la unidad comunitaria. Con todo, resulta claro que la negación del conflicto, de la fragmentación social y de las violencias cotidianas, nunca ha sido una salida realista, pues tales fenómenos son condiciones inherentes a las dinámicas de la cultura y la vida en común.

Ante esta mirada, Muñoz (2004) señala lo imprescindible de reconstruir una historia de la paz resaltando cómo individuos y sociedades han logrado satisfacer sus necesidades desde criterios solidarios y la regulación pacífica de los conflictos. Sin embargo, más que una historia de la humanidad, se requiere recuperar las historias y memorias de lo cotidiano, en las cuales confluyen paces y apuestas por la convivencia en medio de diversos retos y dificultades, paces y heroicas convivencias desconocidas o teñidas de invisibilidad, por parte de mercenarios dependientes de las sombras de las violencias.

En efecto, en las sociedades contemporáneas parece prevalecer la concepción de la lucha por el poder y el dominio, muy presente en estructuras de autoridad y organización estatal, como la única forma de lograr seguridad y bienestar. Afortunadamente, se cuenta también con los logros históricos de la resistencia pacífica y de los usos de la *Noviolencia* para luchar contra injusticias y alcanzar nuevos ordenes jurídico-políticos y socio-económicos.

Igualmente, la paz no debería ser vista solamente como regulación pacífica de conflictos o la disminución de la violencia, sino en términos de buscar desarrollar una conciencia planetaria de solidaridad y bien común (Muñoz, 2004, p. 35). Abordar esta empresa, requiere un trabajo de investigación sobre y para la paz integrando múltiples metodologías y disciplinas. Igualmente implica asumir desde la complejidad, el estudio de los conflictos y la violencia desde el diálogo intercultural.

Tal como señala este autor, "la Historia de la Paz debería ser -de cara al futuro-, la búsqueda y el hallazgo de puntos de confluencia de la diversidad, la multiculturalidad y el mestizaje entre filosofías, religiones y culturas que dialoguen, se entiendan y se mezclen." (Muñoz, López, 2004, p. 64). Dicha historia, permeando los diversos espacios de formación, seguramente posee el potencial para incentivar una nueva conciencia ciudadana, basada en el encuentro, el reconocimiento mutuo y la expresión de formas creativas y realistas de convivir en medio de las diferencias.

Consideraciones finales

Pensar la convivencia y la construcción de paz en entornos escolares, implica considerar dinámicas subjetivas e intersubjetivas de estudiantes vulnerados por formas de violencia directa, estructural y cultural. Ante esta complejidad, se percibe la escasa claridad de los planteles educativos observados, en el desarrollo de estrategias y enfoques pedagógicos para recuperar la confianza y esperanza del estudiantado, entendidos como sujetos morales y políticos que desde su empoderamiento pueden transformar realidades adversas a su desarrollo humano.

En este sentido, cabe atender las capacidades de los jóvenes para interiorizar valores y normas necesarios para construir comunidad y tejido social. Afianzar la confianza en sí mismos puede resultar un gran reto para poblaciones vulneradas en su autoestima y dignidad. Con todo, las entrevistas con estudiantes y profesores de algunos planteles, permiten entrever el interés para que cada estudiante logre identificar su valor inherente, así como los diversos sentimientos y emociones que le generan los retos y presiones de la vida escolar.

Formar en sentimientos y virtudes ético-políticas de diálogo, tolerancia, amistad, solidaridad, respeto y justicia, es indispensable para propiciar escenarios de reflexión en torno al conflicto escolar. Igualmente, la intervención pedagógica de la comunidad educativa y las estrategias de educación para construir paz y convivencia, implicar asumir con claridad etapas de diagnóstico, análisis y acuerdos para asumir y transformar conflictos en la escuela y en las relaciones intersubjetivas en distintos escenarios sociales.

El colegio puede convertirse en un ambiente susceptible de acoger sutiles y multiformes conflictos y agresiones, muchos de los cuales estimulados por dinámicas sociales ajenas a las instituciones, con repercusiones en las actitudes y comportamientos de grupos de estudiantes. Ante las circunstancias generadoras de violencia en el colegio, resulta esencial recuperar modelos pedagógicos orientados a la educación en transformación de conflictos, y a las prácticas de una *Noviolencia* activa, basada en el reconocimiento de las diferencias y las posibilidades de construir diálogo crítico y propositivo.

Las concepciones de los estudiantes sobre la paz, resultan un punto de referencia para una educación centrada en la pacífica convivencia. Estas pueden ser esquematizadas de la siguiente manera:

Tabla 1. Concepciones sobre paz por parte de estudiantes analizadas desde un marco teórico sobre paz.

Concepciones de paz	Descripción según los jóvenes	Enfoque teórico	Tipos de violencia que la afectan
Paz interna	Tranquilidad y no meterse con nadie.	Paz holística interna y externa	Violencia psicológica
Paz política	Superación de conflictos armados	Paz negativa	Violencia estructural
Paz económica	Condiciones de bienestar y oportunidades para progresar	Paz positiva	Violencia estructural
Paz familiar	Ausencia de violencia en el hogar	Paz negativa	Violencia física y cultural
Paz social	Disminución de la delincuencia y la inseguridad	Paz imperfecta	Violencia cultural y estructural

Fuente: elaboración propia.

Partir de algunas concepciones de paz y violencia interiorizadas por los estudiantes, pueden convertirse en un punto de referencia, para trazar un horizonte formador con capacidad para moldear el carácter, actitudes y emociones de la comunidad educativa. Esto es así, por cuanto se introduce la necesidad de abordar la construcción de paz de forma compleja, de manera análoga a como se reconocen variadas formas de violencia, las cuales afectan de distinta manera la vida subjetiva e intersubjetiva de los jóvenes.

Las emociones ético-políticas de la indignación y la repugnancia por diversas formas de violencia, requieren ser cultivadas junto con emociones positivas de esperanza, simpatía y alegría, ante expresiones creativas de sana convivencia y reconciliación. La identificación de las propias emociones y las de los demás, en relación con actitudes y comportamientos específicos, permite encauzar iniciativas educativas orientadas a superar formas de resentimiento o daño moral, muy arraigadas en el mundo subjetivo de cada individuo.

Igualmente, la pedagogía de la *Noviolencia* pasa por identificar los factores socio-culturales detonantes de las violencias, para contextualizar sus repercusiones en el ámbito escolar, y desarrollar currículos transformadores en los procesos de aprendizaje de los jóvenes. Según los casos estudiados, la demanda por una educación transformadora y por el empoderamiento de la comunidad educativa para comprender y asumir los conflictos, pasa necesariamente por abordar las tensiones entre violencia y pacífica convivencia, asumiendo que

todo desarrollo de aprendizajes para la vida y para una cultura de paz, es de índole cognitivo-emocional y actitudinal-procedimental.

Referencias

Arendt, Hannah (2005). *Sobre la Violencia.* Madrid: Alianza Editorial.

Balbi E., Boggiani E., Dolci M. y Rinaldi G. (2012). *Adolescentes violentos. Con los otros, con ellos mismos.* Barcelona: Herder Editorial.

Caireta M. y Barbeito C. (2005). Introducción de conceptos: paz, violencia, conflictos. En: *Cuadernos de educación para la paz.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona - Facultad de Ciencias de la Educación. https://www.academia.edu/41097082/CUADERNOS_DE_EDUCACI%C3%93N_PARA_LA_PAZ_Introducci%C3%B3n_de_conceptos_paz_violencia_conflicto

Castillo, M. y Gamboa, R. (2012). La educación para la paz: una respuesta a las demandas sociales. *Diálogos Educativos, 12*(23), 117-133. https://es.scribd.com/document/374480653/Dialnet-LaEducacionParaLaPaz-4156104

De Prada, J. y López, J. (2008). La medición como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación Social, 148*, 99-116. http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/cargas/Articulos/LA%20MEDIACI%C3%93N%20COMO%20ESTRATEGIA%20DE%20RESOLUCI%C3%93N%20DE%20CONFLICTOS%20EN%20EL%20%C3%81MBITO%20ESCOLAR.pdf

Diez, M. E. y; Mirón, M. D. (2004). *Una Paz Femenina. Manual de Paz y Conflictos* (pp. 69-93). España: Universidad de Granada,

Galtung, J. (1985). Acerca de la educación para la paz. Sobre la Paz. Barcelona, España: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. España: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

Fisas, V. (2001). *¿De qué hablamos cuando hablamos de paz y conflictos?* Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona: Icaria Editorial - Ediciones Unesco.

Fisas, V. (2001a). *Una Cultura de Paz. Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria Editorial - Ediciones Unesco.

Furlán, M. (2013). *Violencia escolar y transformación. Pautas metodológicas y experiencia institucional.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Honneth, A. (1996). Reconocimiento y Obligaciones Morales. *Revista Internacional de Filosofía Práctica,* 8, 5-17. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-8-6443431F-2BE8-F544-3A97-47F0DA074DF8/reconocimiento_obligaciones.pdf

Labrador, C. (2000). Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales. *Contextos Educativos.* Revista de Educación, 3, .45-68. https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/463

López M. (2004). *Métodos y Praxis de la Noviolencia.* En B. Molina Rueda y F. Muñoz Muñoz. *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 333 – 356). España: Universidad de Granada. http://ipaz.ugr.es/wp- content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Metodos_y_Praxis_de_la_Noviolencia.pdf

López M (2011a). Principios y Argumentos de la Noviolencia. En B. Molina Rueda y F. Muñoz Muñoz. *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 305-329). España: Universidad de Granada. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1200459

López M (2011b). "Poder, Política y Noviolencia". En B. Molina Rueda y F. Muñoz Muñoz *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 359-383). España: Universidad de Granada.

Martínez G., V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales. 7*(23), 49-96. https://www.redalyc.org/pdf/105/10502303.pdf

Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XX1,* 6, 17-24. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-6304F2E4-CAA8-4812-896C-AC08BA791C8B/Documento.pdf

Montiel, F. (2013). Educación para la paz. Una propuesta en cinco pasos. *Perspectivas progresistas* (pp. 5-23). México: Fundación Friedrich Ebert.

Muñoz, F. (2004). La Paz. En B. Molina Rueda y F. Muñoz Muñoz. *Manual de Paz y Conflictos*. España: Universidad de Granada.

Muñoz, F. López, M. (2004). Historia de la Paz. En B. Molina Rueda y F. Muñoz. *Manual de Paz y Conflictos* España: Universidad de Granada.

Ocampo G., R. (2011). *Estudios ético-políticos: pluralismo, violencia y educación para la paz*. Cali: Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente.

Urbina-Cárdenas, J.E. y Muñoz, G. (2011). Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), pp. 321 - 330. https://www.redalyc.org/pdf/773/77320072017.pdf

Capítulo IX

Ruta metodológica. Síntesis

Elizabeth Gómez Etayo[*]
César Núñez[**]

De acuerdo con la naturaleza de las reflexiones expuestas en los referentes teóricos y conceptuales, contextuales de la primera parte, y las diferentes orientaciones categoriales presentes en los capítulos de la segunda parte, se puede ver perspectiva e intencionalidad en esta obra que, si bien es clara en fundamentar aspectos relacionados con las violencias y sus distintas manifestaciones y representaciones, no se centró en éstas, sino que también permite ubicar una tendencia orientada a las prácticas que inciden en la construcción de estrategias de paz que pueden explicar la generación de resistencias directas, indirectas y estructurales, como una forma de comprender y sobrepasar el estigma, la señalización y la taxonomía que, en el afán de clasificación, no siempre especifican formas de comprender los procesos de los jóvenes cercanos a su vivencia en los procesos de paz y violencia. En tal sentido entre la pregunta orientadora que guió las diversas búsquedas en los escenarios de las dos ciudades fue la siguiente:

¿Cuáles eran los significados de violencia y su incidencia en las prácticas cotidianas de jóvenes de las ciudades de Medellín y Cali, y cómo se expresaban en ellas las diversas acciones y discursos de resistencia frente a las prácticas violentas?

Ello implicó, caracterizar algunos referentes de las condiciones de los jóvenes que son parte de los procesos de violencia y acciones de paz a través de acciones individuales y colectivas, analizar los significados de violencia y su incidencia en las prácticas cotidianas, y las diversas expresiones de resis-

[*] Docente e investigadora del Grupo Conflictos y Organizaciones. Directora del Instituto de Estudios para la Sostenibilidad de la Universidad Autónoma de Occidente. Correo electrónico: egomez@uao.edu.co

[**] Docente e investigador, facultad de Ciencias Sociales y Humanas, del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

tencias generadas frente a la misma. Además de identificar los significados asociados a las representaciones violencia, reconocer las manifestaciones e interpretaciones que los jóvenes construyen respecto a las instituciones, los adultos y pares asociados a la violencia, a fin de visibilizar en los jóvenes las prácticas de resistencia a las violencias como acciones de paz. Para resolver esta intencionalidad, se ubicaron diversas experiencias de campo, ya que la experiencia no se llevó de la misma manera en los distintos escenarios donde se trabajó con los jóvenes.

Los siguientes aspectos fueron consideraciones generales del equipo de trabajo: a nivel de Tipo de estudio y diseño, se trató de un proceso de investigación cualitativo, bajo una estructura global de diseño observacional transversal (Supo, 2014; Guba y Lincoln, 1994) y muticéntrico (Hernández et al., 2014) Se realizó un abordaje a la población participante desde técnicas investigación cualitativas y en momentos específicos no continuos. Dicho abordaje implicó un vínculo bidireccional entre investigadores con diferentes formas y matices, y los jóvenes participantes del estudio, lo que apuntó a comprender su condición frente a la violencia respecto de sus prácticas cotidianas, pero también valorando las evidencias empíricas de las mismas, tal como lo sugiere Ruiz (2012) y Strauss y Corbin (2002), con la ayuda de estrategias gráficas, discursivas y del relato.

Los participantes de los procesos que dieron origen en parte a esta obra, fueron jóvenes en promedio entre 14 y 25 años de distintos escenarios, procesos sociales y prácticas culturales, y con distintos roles sociales (escolarizados en instituciones privadas, oficiales, grupos deportivos, de teatro, de obras sociales de beneficencia, de condiciones de violencia, otros pertenecientes a barras del futbol profesional, y de bandas delincuenciales inclusive e incluso del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes). De acuerdo con ello se trató de un muestreo no probabilístico e intencional realizado mediante la técnica de muestreo por cuotas en los distintos escenarios de ambas ciudades (Tabla 1).

Tabla 1. Participantes del proceso en distintos frentes y estrategias.

Orientación de grupos focales	Participantes	Qué tipo de técnica usada
Jóvenes en dinámicas muy violentas	-Barras equipos de futbol: -Jóvenes pertenecientes a pandillas -Jóvenes privados de la libertad en SRPA	- Mapas de territorio -Configuración de realidad a partir de narrativas de espacio. -Historias de vida -Grupos focales

Orientación de grupos focales	Participantes	Qué tipo de técnica usada
Jóvenes en dinámicas no violentas y que participan en procesos culturales	-Jóvenes de grupos musicales, deportivos y artísticos	- Mapas de territorio -Historias de vida -Grupos focales
Jóvenes que participan en Procesos de prevención y en procesos de rehabilitación o de labores filantrópicas.	1-Jóvenes de fundaciones y facilitadores y voluntarios de grupos juveniles	-Grupos focales -Historias de vida -Entrevista
Jóvenes de colegios públicos de sectores populares, y colegios privados de estratos altos y Jóvenes que no pertenecen a un grupo particular espontáneo o institucionalizado.	-Colegios Públicos: -Colegios privados -Jóvenes deportistas y Universitarios,	-Grupos focales -Entrevistas -Historias de vida

Fuente: elaboración propia.

Las técnicas y estrategias para la recolección de la información en los diferentes procesos que dieron origen a las construcciones expuestas en el libro fueron las siguientes:

Revisión documental: tal como lo muestra Schettino (2001), una investigación siempre empieza con una revisión documental; es una condición necesaria al mismo proceso investigativo, condición similar a la propuesta por Scribano (2007), para quien dicha técnica no es obstructiva y rastrear los valores y creencias de los participantes en el campo. Así, los registros de grupos de jóvenes, mapeos de territorio, documentos de políticas de juventud de Medellín y Cali, diarios, etc., fueron parte del análisis.

Entrevistas: Se usó la entrevista como una forma privilegiada de aproximación directa a los jóvenes participantes, cuya historia de vida constituyó fuente central de información. Sobre este tipo de técnica Barragan et al., (2003), refieren que realizar un acercamiento detallado no se sigue necesariamente el orden porque se deja bastante libre al que habla (Taylors y Bogdan, 1992), sin olvidar centrar la entrevista en el tema y objetivos de la investigación (Vallés, 2000).

Grupos focales en lógica tipo taller: Esta técnica se usó como una forma de facilitar la participación colectiva y efectiva en torno al tema de investigación (Vallés, 2000). Ella, siguiendo a Llopis (2004), se puede definir como una conversación cuidadosamente planeada y diseñada con el objetivo de obtener información de una determinada área y lograr movilizar acciones y reflexiones en los jóvenes participantes. Análogamente, esta técnica facilita el encuentro

con el otro a través de la palabra orientada hacia un fin específico con un tema de interés (Creswell, 1998).

Para Callejo (2001), un grupo focal dialoga, conversa, con una orientación puntual pero abierta. Para el caso del presente proceso de investigación, en uno de sus frentes se diseñaron dos guías. En los grupos focales llevaron cabo ejercicios de cartografía social y mapeos donde los participantes identificaron cuáles fueron los procesos históricos, sociales, culturales y políticos que incidieron en la configuración de las prácticas cotidianas asociadas a las formas de violencia y de resistencia a las mismas como acciones de paz, ubicados en el sentido de la territorialidad. Igualmente, en los grupos focales, se trabajó sobre imágenes, vídeos, audios, textos, palabras y prácticas de resistencias. Para realización de algunos de los grupos focales se utilizó la lógica de cartografía social, la cual consiste en una representación gráfica de espacios conocidos o desconocidos.

Como espacio se entienden los imaginarios de: el cuerpo, el barrio, la ciudad, la escuela, el colegio, etc. Esta corresponde a un ejercicio colectivo, de reconocimiento del entorno socio territorial a través de mapeos familiares, corporales, etnográficos, territoriales, experienciales, etc. (Caireta y Barbeito, 2005). Esta igualmente genera opciones de reflexión y vivencia por cuanto permite construir un lenguaje de interpretación de la realidad de acuerdo con la condición y experiencia vivida de forma natural, abierta y participativa (Restrepo et al., 1999; De Souza-Santos, 1991).

Igualmente se utilizó la lógica de antropología visual: Esta se vale de las imágenes fijas y en movimiento para la investigación participativa en trabajo de campo, cuyo fin es interpretar lo humano con relación a los espacios, los ambientes y las prácticas cotidianas (Ribeiro, 2005). Esta contribuye en el desarrollo personal y reflexivo de los participantes, y tiene especial énfasis en los sentidos de orgullo y sentido de pertenencia frente a situaciones, instituciones, grupos, movimientos sociales, entre otros (Hornillo y Sarasola, 2003). Desde esta perspectiva el autorretrato o expresión gráfica o espacial relacionada con el mapeo y contramapeo en territorios, cuyo interés implicó aprehender el participante a través de su fotografía de vida con todas sus representaciones, lo que estimuló a producir descripciones e interpretaciones densas en relación con el significado otorgado a los sujetos los espacios, afectos, artefactos y vivencias, lo mismo que a las situaciones de contexto que influían positiva o negativamente en la vivencia (Achutti, 1997).

Historias de vida: Tal como es su sentido, con las historias de vida se buscó orientar la recolección de la información para adentrarse en detalles profundos de informantes clave (Vallés, 2000), sobre todo cuando las características de dichos informantes ameritaban una obligatoria concepción de intimidad, relacionadas con el perfil sociopsicológico (Lucca, 2003). Las historias de vida, permitió obtener en detalle, información con mayor calidad que la ofrecida por otras técnicas cualitativas (Taylors y Bogdan, 1992), por lo que fue altamente útil cuando se requiere conocer condiciones de vida que se trastocan por fenómenos como la violencia extrema en condición de víctima o de protagonistas de procesos implícitos en la misma. Ello permitió que se expresen las narrativas biográficas y autobiográficas, a partir de las cuales se pudieron registrar trayectorias de vida de un informante particular. Dado que las historias de vida que permite reunir acontecimientos significativos de la vida en el trascurso evolutivo en los distintos matices de experiencia, las mismas se dirigen hacia nuevas formas de conocimiento, a través de la vida particular de las personas desde el punto de vista émico (desde adentro); como relato de la experiencia individual da relevancia a las acciones de un individuo como actor, creador y participante en la vida social (Hornillo y Sarasola, 2003). Para este caso, la historia de vida se basó en los elementos de la entrevista.

Procedimientos: los componentes de la ruta metodológica y procedimientos usados para el trabajo con las diferentes características de los datos de los participantes en las dos ciudades en términos generales, implicó en primer lugar, la configuración y acuerdos de equipo de trabajo, luego se construyó la lógica teórica y metodológica del proceso investigativo, lo cual implicó el diseño de los consentimientos informados para la implementación de las técnicas. Posterior a ello se realizó un ejercicio de pilotaje con algunos de los grupos o participantes del estudio. Después se llevó a cabo la aplicación de las técnicas de investigación en los distintos participantes; en un primer acercamiento a 4 grupos focales por cada subgrupo de participantes, un promedio de 14 entrevistas, y la revisión de 6 historias de vida por ciudad. A partir de ello se generaron las primeras orientaciones categoriales, según la orientación de procesos de codificación y agrupamiento de las nominaciones generales (Strauss y Corbin, 2002) que se fueron nombrando como precategorías. Posteriormente, se llevaron a cabo en las dos ciudades otros 18 grupos focales en el mismo sentido anterior, y 36 entrevistas, y se detalló sobre 10 historias de vida, información con la cual se logró configurar, con mayor detalle, las propiedades y dimensiones de las categorías. Finalmente se llevaron en ambas ciudades alrededor de 23 grupo focales restantes, 17 entrevistas y 5

historias de vida, a partir de los cuales se logró la diferenciación de categorías y formulación de los hallazgos. A la par, se iba realizando la revisión de material documental de los grupos, diarios de los jóvenes, formas gráficas, historias de música, de parche de barrio, testimonios, y algunas grabaciones inéditas de los participantes, todo lo cual sirvió de soporte a la generación de las diferentes orientaciones categoriales y criterios analíticos inductivos en la construcción categorial (Coffey y Atkinson, 1996), los cuales dieron lugar a los contenidos de los diferentes capítulos ya expuestos, especialmente de la segunda parte.

Dadas las condiciones del estudio se decidió no grabar y generar un ambiente lo menos invasivo posible, porque ello afectaba el normal y natural desarrollo de la obtención de datos, y se optó por realizar registros y anotaciones que posteriormente fueron ubicados como parte del proceso de análisis en lógica inductiva analítica (Tesch, 1990). Es importante anotar que, de los distintos grupos de base para la recolección de la información, se orientaron las revisiones de las historias de vida, aunque alrededor de 30 % de ellas se dieron por características puntuales de informantes claves, perfilados y contactados por los investigadores o con la ayuda de otros participantes tipo bola de nieve.

Entre tanto para el procedimiento para el análisis de los datos recogidos con las diferentes técnicas y considerando la naturaleza discursiva (Van Dijk, 2011), y después de haber aplicado las anteriores técnicas y recoger los datos, los mismos se organizaron en una plataforma dispuesta para tal fin, de forma que se facilitara el acceso y ordenamiento de los mismos para efectos de precisión en el manejo de la información y la construcción según los intereses de los autores y el tipo de escenario en las dos ciudades.

Inicialmente los datos fueron nominados con códigos, es decir, se les puso un nombre. Acto seguido se agruparon en listados de códigos que son la fuente desde donde se generaron las precategorías. Posterior a esto, y como una forma de elevar el nivel de abstracción, se procedió a la redacción de conceptos derivados de los mismos para ir configurando las categorías del estudio. Luego, dichas categorías se afinaron con mayores niveles de análisis en sus componentes y dimensiones sustentado desde las posturas de Coffey y Atkinson (2003), Creswell (1998), Glaser y Srauss (1967), Strauss y Corbin (2002) en lo cual se especifica, que, siendo las categorías emergentes de los datos gráficos, relatos, imágenes, no son los datos mismos sino su abstracción e interprestación.

A partir de este ejercicio se procedió a organizar las tendencias de análisis de los datos y se afinó la construcción del informe en cada ciudad y a partir

de ello se llegó luego a la construcción de los distintos capítulos, con sus diversos intereses y alcances. En todo el proceso, el análisis de los datos se realizó de forma descriptiva interpretativa, sustentada en la nominación de los datos para la generación de categorías y subcategorías, tal como lo propone Tesch (1990) y Taylors y Bogdan (1992), al indicar que el análisis descriptivo interpretativo en comparación con el análisis estructural no supone la existencia previa de estructuras o relaciones ocultas y lo que se debe hacer es generar categorías que den cuenta del objeto de estudio en su naturaleza (Morse, 2000), tal como se dio aquí.

En términos generales, primero los datos fueron recogidos para posteriormente ser nominados. Luego fueron agrupados y dichas agrupaciones de nominaciones fueron analizadas y se convirtieron en precategorías, las mismas que se afinaron mediante un proceso analítico de abstracción interpretativo, el cual permitió la estructuración de categorías emergentes, lo que se relacionó con la naturaleza cualitativa del presente estudio que implicó un proceso de inducción analítica (Morse et al., 2000) el cual permitió ir configurando las categorías reflejadas en la presente obra.

Finalmente, es importante considerar, tal como lo formula De Sousa-Santos, (9991) que en las ciencias sociales uno de los aspectos metodológicos más polémicos es el lugar de la subjetividad del investigador social, por lo cual para la realización del análisis se tuvo en cuenta en concepto de *distancia crítica*, sin desconocer que en momentos también se dio una proximidad crítica (Packer, 2013), especialmente en el caso de las historias de vida, lo cual no implicó afectar la validez de los hallazgos y conceptuaciones aquí presentadas.

Referencias

Achutti, L. E. (1997). *Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Sao Paulo: Livraria Palmarinca.

Barragan, R. Salman, T. Ayllón, V. Sanjinés, J. Langer, E. Córdova, J. y Rojas, R. (2003). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. La Paz, Bolivia: PIEB.
http://www.pieb.com.bo/BPIEB/Guia%20para%20la%20formulacion%203ra%20ed.pdf

Caireta, M. y Barbeito, C. (2005). *Cuadernos de educación para la paz*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona Programa de Educación para la paz.
https://www.academia.edu/41097082/CUADERNOS_DE_EDUCACI%C3%93N_PARA_LA_PAZ_Introducci%C3%B3n_de_conceptos_paz_violencia_conflicto

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.* Madrid: Ariel.

Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Makin sense of qualitative data: complementary research strategies.* London - United States: SAGE Publications.

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research desing chosing among: five traditions.* London: SAGE Publication.

De Souza-Santos, B. (1991). *Una cartografía simbólica de las representaciones sociales*. Madrid: Lega.

Glaser. B. y Srauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. New York: SAGE Publication.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: Mc Graw Hill. http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf

Hornillo, E. y Sarasola, J. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socioeducativo. El caso de las historias de vida. *Portularia,* 3, 373-382. Re https://idus.us.es/handle/11441/16383

Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión.* Madrid, España: Esic.

Lucca, N. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación y Ciencias sociales*. Puerto Rico: Puertoriqueñas Editores, S.A.

Morse, J. (2000) Qualitative verification. En J. Morse, J. Swanson y A. Kuzel. The *nature of qualitative evidence* (pp. 203 – 220). USA: SAGE Publication.

Morse, J., Swanson, J. y Kuzel, A. (2000). *The nature of qualitative evidence*. SAGE Publication.

Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Restrepo, B. G., Velasco, A. A. y Preciado, B. J. (1999). *Cartografia Social.* Madrid: Limusa.

Ribeiro, J. D. (2005). Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. *Revista de Antropologia*, *48*(2), 613-648. https://doi.org/10.1590/S0034-77012005000200007

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa, 5ªedición.* Bilbao, España: Dehusto.

Shcettino, M. (2001). *Introducción a las ciencias sociales y económicas*. México: Pearson.

Scribano, A. (2007). *El proceso de la investigación socio cualitativa.* Buenos Aires: Prometeo.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (traducción de Carmen de la Cuesta). Medellín: Universidad de Antioquia.

Supo, J. (2014). *Seminarios de investigación científica.* Perú. Delay.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools.* New York: The Falmer Press.

Taylors, J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidos

Vallés, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social.* España: Síntesis.

Van Dijk, T. A. (Ed.). (2011). *Discourse studies: A multidisciplinary introduction.* London: Sage.

Epílogo

Corolario sobre jóvenes, el último eslabón de una cadena de violencias

Elizabeth Gómez Etayo[*]
César Núñez[**]

Los jóvenes aparecen como un actor social para el Estado colombiano cuando constituyen un problema a resolver, especialmente por el recrudecimiento de la violencia derivada del narcotráfico, que inauguró el uso de hombres muy jóvenes para asesinar, desde reconocidas figuras públicas hasta personas del común que se constituyen en objetivo bajo la justificación del llamado "ajustes de cuentas". Los sicarios y las pandillas juveniles empezaron a cobrar importancia en las zonas pobres, marginalizadas, excluidas y tugurizadas de diversas ciudades colombianas; desde capitales hasta municipios menores, al erigirse como una de las opciones más rentables, atractivas e interesantes para una generación *sin futuro.*

Esta situación nos devela que tanto la sociedad como el Estado colombiano y en su interior, las familias y el sistema educativo en general, han venido fracasando como opción de vida para las nuevas generaciones, quienes vienen creciendo, desde finales de los años ochenta, sin grandes paradigmas, sin grandes íconos para admirar y sin un proyecto de sociedad lo suficientemente interesante como para reemplazar la seductora ostentación de las armas y, en consecuencia, el prestigio que producen especialmente en contextos empobrecidos material y culturalmente. Al respecto, para analizar la relación entre identidad juvenil y violencia, en uno de los grupos focales se les preguntó a los jóvenes: ¿Qué significa ser joven en tu barrio? Y esto fue lo que uno de ellos respondió:

[*] Docente e investigadora del grupo Conflictos y Organizaciones. Directora del Instituto de Estudios para la Sostenibilidad de la Universidad Autónoma de Occidente. Correo electrónico: egomez@uao.edu.co

[**] Docente e investigador, facultad de Ciencias Sociales y Humanas, del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

> Ser joven aquí es creer que todos estamos en la delincuencia, porque la delincuencia esta más enfocada hacia los jóvenes. Claro que esto sucede porque muchos ven todo más fácil y quieren hacer todo por las malas. Así, el mayor riesgo de ser joven en mi barrio, es que lo maten a uno, es riesgo de morir, de caer en el vicio, de robar, de que lo roben a uno, mejor dicho, riesgo de todo. También es riesgo de ser rechazado, de ser señalado por la sociedad, porque por el solo hecho de ser joven pobre, ya creen que todos andamos en el vicio. Cuando la gente sabe que uno es de aquí inmediatamente piensan: "Uy, me van a robar o me van a matar". (Grupo focal en Cali-, octubre de 2013)

La mayor parte de las actividades de diversión, muchas de las cuales están asociadas al consumo de licor, suponen altos riesgos que los propios jóvenes y sus familias han aprendido a sortear. En estos espacios de esparcimiento es perceptible que los vínculos entre los y las jóvenes que no están en dinámicas de conflictos y violencias con los que sí están, es estrecho, en el caso de las mujeres es más claro, pues los jóvenes envueltos en dinámicas de violencias son los que tienen dinero para invitarlas a fiestas y una forma de lograr aceptación y reconocimiento social entre sus pares, es invitarlas y pagar por su consumo. Esto quedó implícito en el ambiente de conversación al preguntar de dónde sale el dinero para ir a la fiesta, para el transporte, para consumir licor y pagar la entrada a las fiestas, entre evasivas los jóvenes se limitan a decir "que el licor sale, que el dinero sale", pero no es claro de dónde sale. Era como si quienes estuvieran haciendo las preguntas ya tuvieran claro, o deberían tenerlo, de dónde sale y no era necesario preguntarlo.

¿Cómo puede un joven de un sector pobre tener dinero para una fiesta y consumir licor, si sus padres escasamente cubren las necesidades básicas del hogar? Pues de los amigos, y los amigos ¿Dónde la obtienen? Pues de pequeños trabajos, la mayor parte de los cuales están asociados a negocios ilícitos. Pero de eso no se habla claramente. Hay una complicidad implícita con el mundo de la ilegalidad que inicia desde la propia consecución de la vivienda familiar y por las mismas circunstancias socioeconómicas, presionadas y promovidas por el Estado, o mejor, por la ausencia del mismo y en su lugar, por el mercado. La casa es ilegal, los servicios públicos de agua y luz, son ilegales, el trabajo es informal, muchos artículos, bienes y servicios, necesarios para la cotidianidad se consiguen más baratas en la ilegalidad y los bienes y servicios suntuarios, como el esparcimiento, son cubiertos por dineros que provienen de la ilegalidad. Aunque la participación de algunos jóvenes en tales negocios sea juzgados negativamente, también existe una cierta aceptación social frente a la precariedad de opciones.

Se ha generalizado la idea de que las actuales formas de violencia en las que participan los jóvenes han establecido un cierto tipo de fronteras que son invisibles. Esto significa que los y las jóvenes saben que no deben transitar por ciertas zonas porque esos sectores corresponden a un grupo enemigo, aunque ellos y ellas no estén directamente envueltos en algún conflicto. Esto fue lo que dijeron sobre las llamadas fronteras invisibles, sobre su "pedazo", entendido como el sector donde se sienten seguros. El siguiente corresponde a un testimonio de una joven en Cali:

> En el barrio La Paz hay varios pedazos, esta La Pecera, están Los Pericos, están los del Polvero, la Playa y así… Yo vivo en la mitad de todos ellos. Ellos mantienen peleando. ¿Por qué? Porque unos se meten allá, van y roban a otro pedazo sabiendo que son los parceros de nosotros. Aunque con la gente que no esta en *ponches* casi no se meten. Por ejemplo, a mí nunca me han robado y si me roban, recupero las cosas con mis amigos. A veces hay unos muchachos que no son de acá y van y devuelven las cosas, si no las han vendido. Allá también mataron al que vigilaba el barrio, por sapo. Es que en el pedazo de Los Pericos vendían drogas, ellos son los jíbaros. Allá los policías no se pueden meter, porque si se meten los corretean y les quitan la moto, los tumban o les pegan con cualquier cosa. Cada banda o ponche tiene unos 40 o 50 muchachos. Cada vez son más pequeñitos, no los dejan ni crecer. No llegan ni a los 15 años, andan con cuchillos de carnicero y con fierros, el otro día robaron la droguería de la esquina de mi casa, era unos peladitos como de 8 años. A partir de los 5 años los están entrenando para que roben, los entrenan unos muchachos que se hacen en el sector del Palo, en la Invasión, le enseñan como robar un celular, cómo disparar y cosas así. La gente no se da cuenta porque lo hacen atrás de la invasión en una canchita, yo me di cuenta porque por allá vive una amiga y una vez vimos, eran niños de 7 u 8 años.

Llama la atención la normalidad con que estos jóvenes describen estos hechos, como relatos cotidianos a los que se han acostumbrado, con los que se encuentran y viven a diario. El hecho de que la policía no pueda circular por ciertos sectores nos deja pensando si realmente no pueden o simplemente no les interesa, porque más adelante aclararon que este desconocimiento de la fuerza pública por parte de la comunidad, ocurre cuando se trata de dos policías en una moto, pero cuando entran varios policías en operativos, usando camionetas y ostentando poder, no ocurre lo mismo, pero esto es inusual, por lo menos en el sector mencionado.

Desde pequeños los niños van siendo incorporados bajo distintas estrategias a los diversos grupos, muchas veces por el solo hecho de estar más cerca

de su lugar de vivienda o porque sus hermanos mayores participan en ellas. Varios interrogantes quedan en el ambiente. ¿Cuál es el futuro de un niño que desde temprana edad esta conviviendo con las formas del negocio ilícito? ¿Cuál es el futuro de un niño que desde temprana edad esta aprendiendo a robar y a manipular armas? ¿Quiénes son, a qué se dedican y en dónde están sus padres y madres? ¿Qué hace el Estado por esta situación? ¿Si ni siquiera su cuerpo armado entra a estas zonas? El panorama es desolador, pero la violencia, sus actores y sus modos de operación tienen rostro y están claramente identificados. La gente de los barrios, los y las jóvenes saben muy bien cómo funciona.

Muchos de los niños que son usados hoy como carnadas de las Bandas Criminales y que se hacen pasar como pandillas juveniles, son hijos de los y las jóvenes que hacen veinte años estaban en dinámicas de conflictos y violencias, los llamados jóvenes en alto riesgo. Son hijos también de familias obligadas a desplazarse a Cali y Medellín, sea por la presión violenta directa de grupos armados legales e ilegales en sus zonas de origen o por la presión económica de un campo arrasado. Estos niños han nacido en una zona de desarrollo humano incompleto también llamada invasión, han aprendido desde pequeños lo que es una frontera invisible antes de aprender a leer o sumar. Sus cortas vidas no han tenido chance de tan siquiera soñar con que otro mundo es posible. Sus juegos de niños son réplica de la crueldad de los adultos y su energía vital infantil, preadolescente, adolescente y juvenil es hábilmente focalizada o canalizada por un mundo adulto criminal que los induce al consumo de drogas y después los convierte en pequeños expendedores.

Desarticular estas cadenas de crimen organizado dependería de un plan integral de intervención social que incluya: aplazar la edad para tener el primer hijo, mejorar la calidad y cantidad de la vinculación escolar y prevenir de manera contundente la deserción escolar. Donde la escuela llegue a ser tan interesante y sugestiva, que no haya necesidad de satisfacer la curiosidad infantil y juvenil en dinámicas extraescolares de riesgo; cabe pensar también, qué otro tipo de institución podría reemplazar a la escolar. Educar a los hombres y las mujeres jóvenes, desde temprana edad, para que tengan mayor respeto y control sobre su cuerpo, su sexualidad y el de sus parejas, de forma que la maternidad no sea el principal motivo de realización femenina ni la satisfacción sexual masculina sea su derrotero, es decir, para que construyan una vida propia. Estas acciones tan simples desde una mirada externa, parecen ser impensadas por el Estado colombiano en cabeza de las administraciones

locales. Pasan los años y las décadas, repitiendo errores de intervención social y malgastando los recursos del Estado en programas sociales que no logran impactar realmente esta realidad (González, 2012).

Los y las jóvenes manifiestan múltiples paradojas para comprender y afrontar las violencias en sus sectores. La justicia fácilmente es confundida con venganza. La ausencia de autoridad estatal y las armas en manos de múltiples actores sociales, hacen que la confusión crezca y se recrudezca. En sus comunidades las personas legitiman las acciones violentas y delictivas de algunos jóvenes, porque no es claro el panorama de cuáles podrían ser otros caminos. También porque los actores son reconocidos como la autoridad y el orden, en medio del caos, la ausencia de poder legal y legítimo, y la precariedad.

Al respecto, no es pertinente servir de caja de resonancia para comprender estas dinámicas y referirse a ellas como un fenómeno anónimo llamado "la violencia", no, estas formas de violencia están claramente identificadas, son derivadas de los tráficos de drogas y armas que circulan sin barreras por los barrios más pobres de las ciudades y que el Estado podría controlar y erradicar, si tuviera el genuino interés de afrontar esta tarea y si su cuerpo policial fuera otro; bien pago, bien educado y con un capital cultural claramente diferenciado de estas redes de tráfico, eufemísticamente llamadas microtráfico. Los jóvenes y niños articulados en bandas criminales son el último eslabón de una cadena delincuencial bien estructurada, ellos son usados como carnada y reciben las migajas del negocio aprovechando su ímpetu juvenil y deseo de superación en un contexto de extrema marginalidad y bajo capital cultural. Finalmente, cerramos con el mismo interrogante planteado por un joven, frente a una pregunta que lanzamos en un grupo focal.

- ¿Muchachos, ustedes se imaginan el día en que no haya más ponches, pandillas, bandas o grupos en disputas violentas?

- Joven: Póngalo mejor así: ¿usted se imagina el día en que haya trabajo para todo el mundo?

Con su pregunta, el joven, termina cuestionando de nuevo, al mundo adulto e institucional; el principal problema no esta en los jóvenes y sus dinámicas, para los jóvenes el principal problema es, justamente, que ellos sigan siendo vistos como problema desconociendo sus necesidades, sus mundos, sus complejidades, para reducirlo a un asunto de pandillas juveniles. Por eso, los jóvenes son el último eslabón de una cadena de violencias, no la causa.

Referencias

González, J. (2012). Mundos populares, entre el desplazamiento y el poblamiento. Memorias e interculturalidades en el Distrito de Aguablanca en Cali. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 10(2), 13-28. https://www.redalyc.org/pdf/1053/105325282002.pdf

Juventud, violencia y paz
Experiencias investigativas en barriadas populares de Cali y Medellín

Se terminó de imprimir en 2020
en Xpress Estudio Gráfico y Digital - Kimpres

Para su elaboración se utilizó papel bond bahía 70 g
en páginas interiores y propalcote 250 BD en cubierta.
La fuente usada es Egyptian505 BT a 11 puntos.

Este libro es resultado de dos investigaciones sobre jóvenes y violencias. La primera realizada en la Universidad Autónoma de Occidente (Cali) con el nombre: *Juventud, violencia y paz en cuatro poblaciones del suroccidente colombiano*, cuyo objetivo fue: "Comprender la incidencia que tienen algunas formas de violencia social y el conflicto armado en la construcción de identidad y sentido de realidad de jóvenes del suroccidente colombiano, y a partir de ahí elaborar una propuesta de fortalecimiento de identidades juveniles responsables y edificadoras de cultura para la paz." La segunda investigación fue realizada por la Universidad de Medellín con el nombre: *Juventud, violencia y paz. El caso Medellín*, cuyo objetivo fue "Analizar los significados de violencia y su incidencia en las prácticas cotidianas y las diversas expresiones de resistencias generadas frente a la misma en jóvenes de Medellín".

El libro esta compuesto por dos partes y 9 capítulos. La primera parte ubica un contexto general de la problemática estudiada. Cada capítulo contiene un referente teórico, conceptual y contextual. La segunda parte expresa aspectos categoriales fruto de la experiencia investigativa construida con base en la experiencia de campo y contextúa en términos categoriales la misma, ubicando matices muy particulares. En este caso los capítulos ubican un referente conceptual y su intencionalidad, y un análisis de tipo inductivo analítico categorial del tema específico, las conclusiones referidas como consideraciones finales y bibliografía. Es importante precisar que, cada capítulo tiene un enfoque propio de las disciplinas e intereses académicos de los autores y las autoras.

Se presenta entonces una reflexión teórica, conceptual y de contexto sobre las experiencias de violencia y paz y representaciones de identidades juveniles presentes en las ciudades de Cali relacionadas con Medellín, teniendo en cuenta las categorías de conflictos, violencias, fronteras invisibles, territorio, género, sexualidad, educación para la paz, cultura de paz y convivencia. Se quiere contribuir con esta obra a la reflexión e interpretación de los diversos mundos juveniles de dos ciudades colombianas asociadas con el mundo adulto institucional, de forma que tal comprensión contemple el punto de vista juvenil en las múltiples posibilidades de construcción de paz y de convivencia.

ISBN 958-5473-98-0
9 789585 473980

Universidad® de Medellín
Ciencia y Libertad
Setenta años de Ciencia y Libertad