

Transmisión de la cultura y posacuerdo. El caso de las madres en Bogotá en el desafío de la paz - Transmisión de la cultura y posacuerdo- El caso de las madres en Bogotá en el desafío de la paz.

Aguirre-Dávila, E., Chávez-Plazas, Y. A., Rodríguez-Villamil, H., Rodríguez-Cortés, A. B. y Díaz-Soler, C. J.

Cita:

Aguirre-Dávila, E., Chávez-Plazas, Y. A., Rodríguez-Villamil, H., Rodríguez-Cortés, A. B. y Díaz-Soler, C. J. (2021). *Transmisión de la cultura y posacuerdo. El caso de las madres en Bogotá en el desafío de la paz - Transmisión de la cultura y posacuerdo- El caso de las madres en Bogotá en el desafío de la paz*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/eduardo.aguirre/19/1.pdf>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pkHo/KMP/1.pdf>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

TRANSMISIÓN DE LA CULTURA Y POSACUERDO

El caso de las madres en Bogotá
en el desafío de la paz

CARLOS JILMAR DÍAZ-SOLER • ASTRID BIBIANA RODRÍGUEZ-CORTÉS
HERNÁN RODRÍGUEZ-VILLAMIL • YURI ALICIA CHÁVEZ-PLAZAS
EDUARDO AGUIRRE-DÁVILA



Transmisión de la cultura y posacuerdo

El caso de las madres en Bogotá en el
desafío de la paz

Transmisión de la cultura y posacuerdo

El caso de las madres en Bogotá en el desafío de la paz

Carlos Jilmar Díaz-Soler
Astrid Bibiana Rodríguez-Cortés
Hernán Rodríguez-Villamil
Yuri Alicia Chávez-Plazas
Eduardo Aguirre-Dávila



Transmisión de la cultura y posacuerdo. El caso de las madres en Bogotá en el desafío de la paz / Carlos Jilmar Díaz-Soler, Astrid Bibiana Rodríguez-Cortés, Hernán Rodríguez-Villamil, Yuri Alicia Chávez-Plazas, Eduardo Aguirre-Dávila. – 1ª. Ed. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2021
186 páginas.

Incluye: Referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-53564-8-1 (Impreso)

ISBN: 978-958-53564-9-8 (PDF)

ISBN: 978-958-53616-0-7 (Epub)

1. Sociología de la Educación. 2. Psicología Social. 3. Problemas Sociales. 4. Investigación Educativa. 5. Trabajo de la Mujer - Bogotá 6. Madres e Hijos – Bogotá. 7. Memoria Colectiva. 8. Política Cultural. I. Díaz-Soler, Carlos Jilmar. II. Rodríguez-Cortés, Astrid Bibiana. III. Rodríguez-Villamil, Hernán. IV. Chávez-Plazas, Yuri Alicia. V. Aguirre- Dávila, Eduardo.

304.80986 cd. 21 ed.

**Transmisión de la cultura y posacuerdo.
El caso de las madres en Bogotá en el
desafío de la paz**

Este libro es producto de la investigación en Paz y Posacuerdo SUE-FEF-19-1 "Posacuerdo y transmisión cultural de la paz en las madres en Bogotá (2019)" SUE Distrito Capital.

© Universidad Pedagógica Nacional

© Carlos Jilmar Díaz-Soler

© Astrid Bibiana Rodríguez-Cortés

© Hernán Rodríguez-Villamil

© Yuri Alicia Chávez-Plazas

© Eduardo Aguirre-Dávila

Primera edición, 2021

Leonardo Fabio Martínez Pérez

RECTOR

María Isabel González Terreros

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

John Harold Córdoba Aldana

VICERRECTOR ACADÉMICO

Fernando Méndez Díaz

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Gina Paola Zambrano Ramírez

SECRETARIA GENERAL

Alexis Vladimir Pinilla Díaz

SUBDIRECTORA DIVISIÓN DE GESTIÓN

DE PROYECTOS, CIUP

Preparación editorial

GRUPO INTERNO DE TRABAJO EDITORIAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Alba Lucía Bernal Cerquera

COORDINACIÓN

Laura Giselle Campo Sepúlveda

EDICIÓN

Daniela Echeverry

CORRECCIÓN

Fredy Johan Espitia B.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

ISBN impreso: 978-958-53564-8-1

ISBN pdf: 978-958-53564-9-8

ISBN Epub: 978-968- 53616-0-7

Doi: <https://doi.org/10.17227/op.2021.6498>

Impreso en Imageprinting

Bogotá, D.C., 2021

Investigación: Posacuerdo y transmisión cultural de la paz
en las madres en Bogotá

Segunda convocatoria de proyectos de investigación en paz
y posacuerdo SUE distrito capital



Sistema Universitario Estatal



Universidad Pedagógica Nacional
Calle 72 # 11-86
Bogotá D.C. - Colombia
Tel: (+57 1) 347 1190
www.pedagogica.edu.co



Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 7 # 40B - 53
Bogotá D.C. - Colombia
Tel: (+57 1) 3238314
www.udistrital.edu.co



Universidad Militar Nueva Granada
Carrera 11 # 101-80
Bogotá D.C. - Colombia
Tel: (+57 1) 650 0000
www.umng.edu.co



Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Calle 28 # 5B-02
Bogotá D.C. - Colombia
Tel: (+57 1) 2418800
www.unicolmayor.edu.co



Universidad Nacional de Colombia
Carrera 45 # 26-85
Bogotá D.C. - Colombia
Tel: (+57 1) 316 5000
www.unal.edu.co

Contenido

Introducción	11
<i>La transmisión de la cultura y el dilema del posconflicto en Colombia: la dimensión de la política como pregunta.....</i>	<i>15</i>
<i>Carlos Jilmar Díaz-Soler</i>	
Entre lo público y lo privado: tensiones en la transmisión de la cultural de paz en Bogotá	63
<i>Astrid Bibiana Rodríguez-Cortés</i>	
El territorio: escenario propicio para que las madres transmitan maneras de construir la paz	103
<i>Hernán Rodríguez-Villamil</i>	
Transmisión cultural, familia y paz: reflexiones desde los discursos de madres en Bogotá	129
<i>Yuri Alicia Chávez-Plazas</i>	
Prácticas de crianza y transmisión materna de la cultural de la paz	153
<i>Eduardo Aguirre-Dávila</i>	



Introducción

La firma de los acuerdos de La Habana en el 2016 entre el Gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) generó la ilusión de materializar un deseado horizonte político para la vida nacional: aquel cuya característica esencial fuese el inicio del anhelado periodo histórico denominado *posconflicto*. Este propósito político estaría dado por la posibilidad de configurar condiciones institucionales y políticas para la no repetición de aquello que —desde mediados del siglo XX— contribuyó a generar el surgimiento de los movimientos insurgentes los cuales, mediante su accionar, han buscado incidir sobre los destinos del Estado en Colombia y, por esta vía, de toda la población nacional. A cuatro años de firmado este acuerdo, continúa siendo evidente lo elusivo de este anhelo nacional.

Ante la evidente dificultad del escenario político, y como parte del compromiso académico de las universidades integrantes del Sistema Universitario Estatal del Distrito Capital (SUE-Distrito Capital), se aunaron esfuerzos de cooperación académica con el propósito de desarrollar este proyecto de investigación que denominamos “Posacuerdo y transmisión cultural de la paz en las madres en Bogotá” (SUE-2019). Este buscó rastrear en mujeres madres, con características socioeconómicas diferentes y con hijos en edades heterogéneas, cómo conciben

aspectos relacionados con la política y la ciudadanía, el territorio, los valores y la crianza, para vislumbrar posibles efectos —transmisión de la cultura— en la producción de modos de subjetividad, aspectos que en conjunto se constituyeron en núcleos centrales de esta investigación.

Para tal fin fueron diseñados sendos instrumentos que permitieron recabar en sus vivencias, y mediante el análisis de sus narrativas, aproximarnos a lo que cada investigador concibe como *transmisión de la cultura* y su discusión sobre la paz. La información sobre la experiencia de las madres proviene de la aplicación de encuestas, entrevistas y talleres conversacionales nos permitieron acercarnos a la experiencia de ellas.

La muestra fue no probabilística y se seleccionó, con el procedimiento denominado *bola de nieve*, a 403 madres con hijos adolescentes y residentes en Bogotá. Adicionalmente, se contactaron a 24 madres, de las cuales 12 participaron en las entrevistas individuales y 12 en tres grupos focales. En su mayoría, las madres provienen de hogares con ingresos medios y las que reportaron mayores niveles educativos tenían mejores condiciones económicas. Asimismo, el estudio evidencia que se ubican en viviendas de estratos 1, 2, 3 y 4, con una marcada concentración en los estratos 2 y 3.

Esta compilación recoge las construcciones realizadas por el grupo investigador.

En el primer capítulo, Carlos Jilmar Díaz-Soler, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desde su texto titulado “La *transmisión de la cultura* y el dilema del posconflicto en Colombia: la dimensión de la política como pregunta”, parte de una constatación sobre la dimensión política. Esta se nos presenta hoy materializada mediante escenarios propios para su funcionamiento (el Estado nacional, su organización y su manera de operar: los partidos políticos y sus tensiones; las aspiraciones ciudadanas y sus modos de expresión política: sindicatos, movimientos sociales, manifestaciones, huelgas, el ejercicio de la participación ciudadana mediante el voto, entre otros). Para el caso colombiano, estos aspectos son tensionados, precisamente, por el heteróclito accionar de los grupos insurgentes. Dicho marco permite interpelar a las madres de este estudio en asuntos relativos a la política como las instituciones, la autoridad, la convivencia y la resolución de conflictos, en pocas palabras, en torno al horizonte de la

ciudadanía. Podemos decir que, gracias a sus narrativas, ellas nos dan pistas sobre la manera de comprender la regulación de lo social.

Astrid Bibiana Rodríguez-Cortés, de la Universidad Pedagógica Nacional, con su texto titulado “Entre lo público y lo privado: tensiones en la transmisión de la cultura de paz en Bogotá”, discute las tensiones producidas en la relación entre transmisión cultural, paz y espacio público. Mediante un análisis de discurso realizado a las narrativas testimoniales de 24 madres sobre la transmisión que ellas hacen a sus hijos adolescentes sobre paz en Bogotá, evidenció cómo esta tiene que ver con el miedo a vivir la ciudad, la desconfianza en los otros y la falta de seguridad en el espacio público. Estas narrativas recogen una tensión permanente entre, por un lado, la preservación de la cultura y, por otro, su transformación, aspectos que se convierten en un campo de disputa en la familia, la casa y la escuela.

Por su parte, Hernán Rodríguez-Villamil, de la Universidad Militar Nueva Granada, en su capítulo “El territorio: escenario propicio para que las madres transmitan maneras de construir la paz”, asume la noción de *territorio* como espacio en el que habitan las madres del estudio, pero también como su contexto específico de interacción y transmisión cultural de valores, creencias, ideologías, y tendencias políticas y económicas que les permiten entretener sus proyectos de vida de cara al proceso de paz en Colombia. Adicionalmente, considera la noción de *territorio* como eje central, conformado por un contexto social compuesto por tiempos, espacios, personas y procesos de comunicación.

Yuri Alicia Chávez-Plazas, de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, en su escrito titulado “Transmisión cultural, familia y paz: reflexiones desde los discursos de madres en Bogotá”, propone la transmisión de la cultura desde el escenario familiar a partir del *modus operandi* de las creencias y prácticas sociales. Este marco le posibilita analizar en los discursos de las madres el orden discursivo de la familia y el horizonte de la paz que, a su vez, constituyen elementos centrales en su discusión sobre prácticas de paz en Bogotá.

Finalmente, Eduardo Aguirre-Dávila, de la Universidad Nacional de Colombia, en su capítulo “Prácticas de crianza y transmisión materna de la cultura de la paz”, analiza la transmisión que hacen madres de adolescentes de la cultura de paz, indagando, específicamente, por los valores asociados al

comportamiento ciudadano, en el entendido de que, desde el ámbito de la convivencia en los espacios privados, se construyen las condiciones para una vida social en paz. Utiliza un diseño elaborado con una muestra de carácter no probabilística conformada por 403 madres ($\bar{x} = 38,06$ años, $DE = 6,53$), con hijos adolescentes ($\bar{x} = 12,35$ años, $DE = 1,058$), residentes en Bogotá, empleando un análisis multivariado de conglomerados jerárquicos para el tratamiento de los datos. El estudio reveló que las madres coinciden en dos grandes conglomerados de comportamientos deseados en sus hijos adolescentes: en el primero se encontró que dan importancia a manifestaciones de ayuda, empatía, solidaridad y tolerancia, que en conjunto señalan un horizonte prosocial; el segundo agrupamiento refleja la coincidencia en torno a la reciprocidad, la confianza y el respaldo. En conclusión, afirma que las madres que participaron en el estudio transmiten en sus interacciones cotidianas con sus hijos valores y comportamientos que contribuyen a la promisión de acciones orientadas a una pacífica convivencia y al reconocimiento de las diferencias.



*La transmisión de la cultura y el dilema
del posconflicto en Colombia:*
la dimensión de la política como pregunta

Carlos Jilmar Díaz-Soler

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

*El investigador es el que sabe que no sabe. Es el que investiga.
Y, por tanto, el que vuelve a poner en cuestión las soluciones obtenidas;
el que revisa, cuando es necesario, el viejo proceso.*

LUCIEN FEBVRE, *El problema de la incredulidad en el siglo XVI*

*si el conocimiento es aprendizaje de un saber y
el pensamiento es producción-reproducción de un saber,
esa diferencia no se refiere a la existencia o inexistencia previa del saber,
sino a la forma, a la significación y a las consecuencias de los dos procesos.
[...] la novedad del pensamiento no es un hecho cronológico, es un hecho lógico.*

ESTANISLAO ZULETA, “Tribulación y felicidad del pensamiento”

Resumen

En atención a la densidad de la dimensión social y cultural que acompaña la dinámica de la violencia en Colombia, se hace imperativo contribuir a organizar la posibilidad de su comprensión, a través de la precisión, por ejemplo, de planos de análisis en los que sea posible y, a su vez, instaurar diferentes niveles para desplegar su discusión. Para aquellos interesados en la investigación, señalar elusivos interrogantes al ubicar en el horizonte la necesidad de generar espacios de exploración analítica y de reflexión sobre la pregunta por la política, con el ánimo de entender que la dimensión política es aquella que, en el plano social y cultural, contribuye a generar condiciones para la regulación del orden social (el Estado y su funcionamiento, las instituciones, el lugar de las normas y de la autoridad, las aspiraciones ciudadanas y sus modos de expresión política: sindicatos, movimientos sociales, manifestaciones, huelgas, el ejercicio de la participación ciudadana mediante el voto, etc.; así mismo, las características de los lazos sociales, el reconocimiento del otro y del diferente, y la manera en la cual se dirimen los conflictos, por ejemplo). Este panorama plantea el necesario esfuerzo tendiente a comprender la elusiva pregunta: ¿por qué se hace necesaria —en sentido lógico— una regulación de lo social?

Introducción

Con la firma de los acuerdos de La Habana en el 2016 entre el Gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), se vislumbró la posibilidad de contar —al fin— con la posibilidad materializar el deseado horizonte político para la vida nacional, caracterizado por el viejo anhelo de configurar condiciones institucionales y políticas para que la vida cotidiana de los colombianos transcurriese sin los sobresaltos que genera la confrontación armada. Sin embargo, luego de cuatro años nos percatamos que dicho anhelo está aún lejos.

Para el caso colombiano, la confrontación de fuerzas no se libra exclusivamente en el plano de las armas. Los contendientes emplean tácticas diversas y estrategias variadas: militares, económicas, psicológicas, sociales, políticas y comunicacionales (intimidación, engaño, seducción, soborno, etc.), por mencionar algunas. La confrontación entre organizaciones guerrilleras y Fuerzas Armadas puede aducirse como originaria, pero desde hace unas décadas la coyuntura política y militar nos hace reconocer la aparición y el particular accionar de los denominados grupos paramilitares. Lo cierto es que en conjunto la población civil —que sufre incertidumbres, despojo de sus bienes y vecindarios, secuestro, intimidación, tortura, desaparición, entre otros— queda en medio de la confrontación forzada, la lucha por el control de amplios sectores poblacionales y del territorio nacional en la disputa por los diversos recursos (Palacios, 2000).

Dicha tensión política es tramitada en los elásticos marcos de las estrategias de la confrontación militar, que materializa formas diversas con las cuales cada contendor disputa con ardor sus ideales, confrontación que ocurre entre por lo menos dos bandos y cada uno reclama su “legítima y propia” justificación. Así, sobre el ideal de puntuales modelos económicos y políticos, en el marco de cada uno de los propósitos que cada contendor defiende con fiereza, se produce lo que genéricamente denominamos el *fenómeno de la violencia*, con sus efectos visibles sobre todos los pobladores de la nación, que la viven bajo sentimientos de inseguridad, zozobra, angustia y miedo: clima político que configura un privilegiado espacio para que cada uno instale y tramite sus particulares agendas.

Aspirar a generar condiciones que contribuyan a materializar escenarios en donde cada una de las partes involucradas (Gobierno y grupos armados insurgentes) se comprometiesen a cumplir con lo convenido fue una asignatura reprobada por todos los gobiernos colombianos del siglo XX. Como correlato, por efectos de la ley de transitividad, el propósito del Estado de incidir políticamente en los destinos de todo el territorio de la nación —mediante los gobiernos nacionales y locales— y, con ello, conseguir que las dinámicas de la cotidianidad, propias de los planos social y cultural, aspirasen a ser encausados de tal manera que los conflictos fuesen tramitados por vías diferentes a la confrontación armada, es un aspecto por conseguir por lo menos para amplios sectores rurales y distantes de las cabeceras municipales.

En el plano político, generar condiciones que contribuyan a materializar lo que genéricamente denominamos la paz implica, para cada una de las partes y sus diversos seguidores, recorrer caminos diferentes a los que se han transitado en las últimas seis décadas. Esta es una tarea difícil que requiere tomar decisiones que contribuyan al cumplimiento de los acuerdos pactados, lo cual pasa por generar condiciones políticas y materiales para que —en las dinámicas propias del funcionamiento del Estado— fuese posible abrir espacios de participación y deliberación a los diferentes grupos que han estado levantados en armas. En pocas palabras, se necesita materializar nuevas maneras de gobernar y de incluir “puntos de vista” que, hasta ahora, no fueron considerados; es decir, trabajar en pos de *transformar la sociedad*, lo cual nos coloca ante escenarios tal vez más difíciles que los que hemos transitado con lo acaecido con la misma violencia.

Desactivar el conflicto armado pasa, en consecuencia, por generar dos escenarios: uno, aquel propio de la práctica política, en el que el trámite de las ideas que dan fuerza al funcionamiento de lo social se materialice por vías diferentes a la confrontación armada; dos, configurar escenarios en donde el particular esfuerzo que implica la *comprensión de lo social* no sucumba ni al desánimo que contribuye a reprimir los esfuerzos intelectuales que demanda el desafío hacia el conocimiento, hacia el saber, ni a la indolencia que toma otra de las modalidades que la política asume en nuestro país: las balas. Como es posible entrever, pensar lo político —más allá del funcionamiento propio del escenario político en

nuestro contexto— en donde confluye una gran cantidad de fenómenos que son el resultado de fuerzas profundas, hace necesaria una práctica, la investigativa, lo cual de hecho es un desafío también. En el plano de la práctica investigativa, ¿qué implicaría la paz?

Si el funcionamiento de lo social se nos presenta regido por ciertos aspectos delimitados que contribuyen a que la política sea “visible”, entonces es posible sugerir que uno de estos aspectos está relacionado con las instituciones y su particular función (el lugar de las normas y de la autoridad, por ejemplo). Vislumbramos, en consecuencia, que la dimensión política se nos presenta hoy materializada mediante escenarios propios para su funcionamiento (el Estado nacional, su organización y su manera de operar: los partidos políticos y sus tensiones; las aspiraciones ciudadanas y sus modos de expresión política: sindicatos, movimientos sociales, manifestaciones, huelgas, el ejercicio de la participación ciudadana mediante el voto, etc.), aspectos que para el caso colombiano discutiremos más adelante, enfatizando en algunas de las vicisitudes en su materialización.

En consecuencia, la comprensión de la dimensión política implica, en primer lugar, dilucidar la función que las organizaciones cumplen en el orden de lo social, para nuestro caso: el Estado (su dinámica, su horizonte político, sus efectos) y su andamiaje, en lo que —luego de la gesta de independencia— denominamos hoy “lo nacional”¹. Por ahora, baste recordar que la modernidad política implicó el establecimiento de otros contornos para el poder y la política, lo que llevó a la transformación de las instituciones, el establecimiento de referentes comunes para los disímiles pobladores del territorio, difundir la idea de ciudadanía y, sobre todo, establecer amplios procesos educativos, problemáticas que, en esencia, tratamos de resolver desde entonces.

Así, un *orden político* moderno, como el que caracteriza los Estados-nación, implicó instaurar límites. Uno de ellos fue ideológico: se interpeló la soberanía de la Corona española, lo que significó apostar por una modernidad política que hizo

1 Para el caso colombiano, desde la gesta libertadora, la dinámica política, además de procurar que como centro de gravedad estuviese la idea de Estado-nación, buscó también que prevaleciera como aparato que encarna ciertos ideales que lo caracterizan: la democracia y la participación de los ciudadanos como modelo político, aspecto que a lo largo del siglo XIX y XX se fue configurando.

necesaria la transformación de las instituciones; así, en adelante, el Estado-nación se erigiría como centro de gravedad política. Los hasta entonces súbditos del rey de España requerían asumirse como ciudadanos neogranadinos. Se requirió, entonces, construir —mediante la reorganización de las instituciones— una primera delimitación: “hacerles” ciudadanos a quienes se asumían como súbditos, lo cual planteó un desafío mayúsculo, que se evidenció desde la Constitución de Cúcuta, en 1821, cuyos marcos de delimitación quedaron consignados en las sucesivas cartas magnas. Una conocida estrategia fue aplicada en el marco de ciertos contornos: la moderna sociedad requería la transformación de las instituciones (cartas magnas) y, con ellas, un énfasis en los procesos educativos, uno de los aparatos más importantes para el naciente Estado-nación. Además, aparecieron otros actores: los políticos profesionales, que no existían antes de 1819.

Nociones como constitución política, sufragio, derechos civiles, instituciones, ciudadano, ciudadanía o educación adquieren los contornos con los que hoy las usamos. Las representaciones y prácticas políticas usadas en la colonia no se circunscribían a estas nociones.

Para configurar el naciente Estado-nación fue necesario establecer, además, un segundo límite: aparecieron las delimitaciones fronterizas, que no existían hasta entonces; las denominadas colonias operaron en el marco de un mercado común y un sistema monetario único. En palabras de Bourdieu:

El Estado es el nombre que damos a los principios ocultos, invisibles —para designar a una especie de *deus absconditus*— del orden social y, al mismo tiempo, tanto del dominio a la vez físico y simbólico como de la violencia física y simbólica. (2014 [1989], p. 19)

En consecuencia, lo que llamamos Estado, cuando pensamos en el Estado, es una especie de principio del orden público entendido no solamente en sus formas físicas evidentes, sino también en sus formas simbólicas inconscientes, en apariencia muy evidentes. Una de las funciones más generales del Estado es la producción y la canonización de las clasificaciones sobre el mundo social, marco propicio para la pregunta: ¿es posible regular la violencia cuando no hay instancia por encima de las familias, los clanes o los grupos de intereses enzarzados en una *vendetta*?

Así, lo que denominamos Estado es, por lo menos, la confluencia de cuatro niveles de análisis: el primero, el horizonte de propósitos propios de la época (libertad, igualdad, participación, democracia); el segundo está relacionado con el funcionamiento del aparato burocrático de gestión de intereses colectivos (poderes públicos, administración, poder central); el tercero es el resorte en el que se ejerce la autoridad de ese aparato (grupos poblacionales vinculados a un territorio determinado, sujeto a una autoridad, susceptible de ser considerado una persona moral en el marco de las denominadas políticamente lenguas nacionales y, desde nuestra Constitución del 91, las denominadas lenguas maternas, que hacen parte de nuestra riqueza cultural); y, el cuarto, la dimensión que se materializa en los modos con los que los sujetos se relacionan con la autoridad y las instituciones, por ejemplo.

Ahora bien, si asumimos la discusión sobre el papel de la política como una variable independiente que está ahí, que pauta y regula nuestras actividades como una “exterioridad objetiva” que se le “impone” al sujeto, entonces, describir los nuevos contornos establecidos para los procesos que relacionamos con los Estados-nación será suficiente. Pero si consideramos que la condición humana —por estructura— está inscrita en la misma *organización-organizada* de un orden social, será preciso entender el fenómeno político más allá de la descripción de los procesos y de las instituciones forjadas desde entonces; fenómenos contingentes, pero necesarios en la configuración del mismo orden social. Este esquema configura un desafío al pensamiento: qué relación logramos establecer entre lo contingente y aquello que —como condición humana— permanece, esfuerzo posible de ser organizado con arreglo a la dilucidación de una *lógica subyacente* que ejemplifica la puesta en marcha de niveles de análisis y sus correspondientes mecanismos.

Para el mundo humano, cada sujeto —desde el nacimiento hasta la muerte— tramita su vida en el marco de las instituciones. La transmisión de la cultura está directamente relacionada con aspectos que son tramitados desde el horizonte propuesto por las distintas instituciones que componen lo social. Cada sujeto, uno por uno, se vincula, según ciertas modalidades, a dicho funcionamiento de lo social. Así, la pregunta por el funcionamiento de uno de los aparatos sociales con mayor relevancia en la actualidad —los Estados-nación— y sus condiciones de posibilidad para que opere es motivo de inquietud.

Si por estructura la condición humana necesita —en sentido lógico— procesos de transmisión de la cultura, entonces, en este proceso qué lugar otorgarles a las instituciones, más allá, como fue dicho, de aquello que está allí, que contribuye a regular nuestras actividades como una “exterioridad objetiva” que se le “impone” al sujeto. Algunos autores se han referido al asunto, particularmente los que han tomado posición mediante la noción de dispositivo; al cual, valga la pena anunciar, lo hacen bascular entre dos matices: uno historicista y el otro epistémico, lo cual impone la pregunta: ¿qué organiza esas dos perspectivas, teniendo en cuenta que no las consideramos igualmente posibles? (Agamben, 2011; Deleuze, 1988). Parece que el matiz epistémico regula la manera de asumir el matiz historicista, lo que posibilita salir del *obstáculo* en el que nos colocan las anécdotas de época o las colecciones sin criterio interno de clasificación.

La inquietud acerca de los mecanismos mediante los cuales funciona lo humano ha sido una constante, tal vez desde los albores de los tiempos. Si los fenómenos de la transmisión de la cultura están presentes en todo grupo humano, independientemente del lugar geográfico, la historia o el contenido mediante el cual circunscribe sus prácticas, entonces es posible inferir que una “práctica no requiere ser esclarecida para operar”, como afirma Lacan (2001 [1973], p. 539).

Con lo dicho hasta ahora se nos impone una precisión metodológica: lo que hoy denominamos ciudadanos —aquellos que esperamos actúen en ciertos marcos— configura una expresión que nombra también al conjunto de instituciones, saberes, representaciones y prácticas que —mediante procesos de transmisión de la cultura— han sido construidos históricamente para asignarles lugares y funciones en nuestras modernas sociedades. Así, una discusión con fines investigativos sobre la política implica aprender a pensar la dimensión de lo social y, con ello, elucidar en el marco de lo contingente (político) la función de lo necesario.

Necesidad y contingencia se imponen como elementos a pensar en la discusión sobre la dimensión política. Establecer una distinción entre estos significa que podemos no solo interrogar sus nexos con el horizonte político propuesto, su especificidad con respecto a periodos históricos diferentes o el reconocimiento de sus novedades, sino también pensar en los efectos que vislumbramos luego de dos siglos de la instauración, en clave moderna, de dichos procesos políticos y que para nuestra investigación relacionamos con lo social. En este marco, qué sería

lo novedoso, lo contingente y qué, pese a las transformaciones, aquello necesario, marco lógico que abre posibilidades para interrogar: ¿por qué es tan difícil la regulación de lo social?

Para el caso colombiano, será preciso dilucidar qué características asumieron las prácticas relacionadas con la transmisión de la cultura luego de que sucediera este acontecimiento político que posibilitó erigir como centro de gravedad política a los Estados-nación.

En ese marco, la estructura que acompaña este capítulo presenta, en primer lugar, aspectos relacionados a la dimensión política y el problema de la ciudadanía. Luego, en un segundo momento, se da paso a algunas consideraciones sobre el fenómeno de la violencia, atendiendo al caso colombiano. Después, abordaremos algunos aspectos de la transmisión de la cultura como problema para el pensamiento (política), dando paso, para finalizar, a una presentación de algunos aspectos que arroja el trabajo con el puntual grupo poblacional, las madres.

La política como pregunta y la ciudadanía como problema

Como acontecimiento, los sucesos de 1819 pertenecen a la corta duración, pero bien sabemos que son parte de los articulados e invisibles sedimentos que conforman el devenir humano en nuestro contexto. Dicho acontecimiento, como fecha de nacimiento, contribuyó a forjar lo que hoy denominamos el Estado-nación colombiano, y, al ser político, como bien señala Braudel, hace parte del conjunto de la dinámica social y cultural ya que:

no existe un tiempo social de una sola y simple colada, sino un tiempo social susceptible de mil velocidades, de mil lentitudes, tiempo que no tiene prácticamente nada que ver con el tiempo periodístico de la crónica y de la historia tradicional. (1968, p. 29)

Así mismo, este acontecimiento desembocaría en los procesos independentistas y en la creación de nuevas naciones, lo que permite preguntarse por el desafío político que implica colocar en el horizonte —para todos los pobladores del territorio nacional— la idea de libertad, de asumir el ideario de la igualdad y la necesidad de justicia para todos, sin distinciones de raza, género, condición social y cultural. Adicionalmente, este desafío implicó la instauración de los derechos humanos en el

plano político y reconocer la democracia como modelo para el funcionamiento de la política, en la perspectiva de la posibilidad de participación de todos los pobladores del territorio o, en pocas palabras, en la búsqueda de un ideario para la ciudadanía. De esta manera, la dimensión política presenta una marcada importancia en la vida de los sujetos, en particular, y de los grupos humanos, en general.

El advenimiento de los regímenes republicanos no configura —de inmediato— valores y novedades republicanas. Las batallas, a pesar de su reputación, inciden poco en la historia, sencillamente confirman tendencias ya existentes, preponderantes en los embates de un mundo en erupción. Los acontecimientos ideológicos y militares que contribuyeron a instalar y legitimar los proyectos políticos de la modernidad en Latinoamérica nos llevan a interrogar y repensar, revisar y, sobre todo, trabajar analíticamente no solo en torno a los sucesos y su potencial de transformación. También, conlleva instaurar interrogantes sobre los siempre presentes —para todo grupo humano— procesos de transmisión de la cultura: ¿cómo sucedían?, ¿cómo estaban organizados antes de que fuese institucionalmente instalado el tiempo de los Estados-nación?

A pesar de sus especificidades históricas, que lo convirtieron en un proceso revolucionario único, es posible enmarcar este momento histórico en una dinámica global, considerada por algunos investigadores como la “Era de la Revolución”², que enmarca una de las especificidades de lo humano —la política—. Este proceso permite elaborar interrogantes sobre uno de los *campos* de lo humano: la política³. Reconocer y analizar el funcionamiento del *campo político*

2 Algunos investigadores sostienen que en el periodo comprendido entre 1789 y 1848 se produjeron profundas transformaciones políticas y culturales producto de una triple revolución: la francesa, la industrial y la norteamericana. De la primera, se destaca su arista política; de la segunda, su relevancia técnica; y en la tercera es posible posar la mirada sobre la instauración de una Constitución Política que contribuye a una particular organización del universo social y cultural (cf. Hobsbawm, 1991 [1985]).

3 Un *campo* es pensable desde la especificidad de una manifestación de la condición humana (cada *campo* representa un aspecto de esta: saber, técnica, política y arte), que puede ser sostenida o no —y de qué manera— en las esferas de la *praxis*. No se puede identificar un *campo* a partir de cierta práctica social, sino que habría que desagregarlo de las esferas de la *praxis*, si tenemos los conceptos correspondientes. Las esferas de la *praxis* se ocupan de prácticas que han de ser comprendidas, justificadas, transformadas, y para eso echan mano de la disponibilidad social de “asuntos” por resolver. En esa dirección, asumen o producen modelos discursivos

contribuye a interrogar —en el marco de las dinámicas instauradas con la modernidad— el papel de los Estados nacionales en la tentativa de comprender y precisar la función de esta novedosa institución (el Estado moderno), no solo en su funcionamiento, sino también en la regulación de los conflictos, aspecto que atañe a las dinámicas propias de los procesos de la transmisión de la cultura.

Los propósitos con los que se erige el Estado-nación moderno, democracia y participación, por señalar algunos, permiten interrogar también las modalidades puntuales con las cuales los sujetos se relacionan con las instituciones, por ejemplo con la autoridad; aspecto vinculado al problema del ser ciudadano, por un lado, y, por otro, a la pregunta por la condición humana.

Para el caso de Colombia, el proceso de instauración y apropiación del modelo político republicano y, con él, el de la ciudadanía como su referente principal tuvo que imbricarse, al igual que en buena parte de América Latina, a las tradiciones provenientes de la herencia colonial en las que se mezclaban elementos estamentarios, comunitarios y locales, que llevaron a vincular las modernas acepciones de ciudadanía a las ya instaladas de vecindad, emergiendo así la categoría de vecino-ciudadano. Para María Teresa Uribe, “el proceso de constitución del ciudadano y sus derechos en Colombia permite hablar de ciudadanías mestizas”, a través de las cuales “se ha desarrollado la lucha por el derecho a la nación y a la ciudad (la inclusión), así como la lucha por el reconocimiento social de los diversos actores de la esfera pública”. En la constitución de estas ciudadanías, “ha predominado la tradición filosófica republicana sobre la liberal, los derechos colectivos sobre los individuales y las demandas del ejercicio del poder sobre los ordenamientos legales” (1990, p. 27).

Si es posible enmarcar estos sucesos en el desencadenamiento de sendas transformaciones de las instituciones, dando paso —poco a poco— a otros modos de asumir, entre otros aspectos, el “orden de la política”, los vínculos sociales, la economía, la ideología con sus efectos en la misma dinámica cultural, entonces,

específicos. De esos enunciados es que podemos desagregar las especificidades que obedecen a cierta lógica que hemos llamado *campo*. Procurar la intelección de la estructura subyacente a la complejidad y pluralidad del “mundo social”, la determinación de las propiedades y las leyes que organizan cada campo de producción simbólica es una tarea a realizar (Bourdieu, 1989; Bustamante *et al.*, 2020).

asumir la dura tarea de examinar la manera puntual con la cual opera la dimensión política implica interrogar los nexos entre la forma que asume el ejercicio de la política y, allí, las manifestaciones de la violencia, como fenómeno que no existe de manera aislada, sino que forma parte del conjunto social y cultural colombiano. Este marco lógico abre posibilidades para interrogar: ¿por qué es tan difícil la regulación de lo social?

A finales del siglo XIX el proyecto de la Regeneración nacionalizó la figura del ciudadano, poniendo fin a los derechos y a los particularismos del régimen federal a través del diseño de modelos normativos y legales únicos para todos los ciudadanos mediante la adopción de un régimen político centralizado, presidencialista, unitario y confesional. A través del artículo 15, la Constitución de 1886 delimitó la ciudadanía a los “varones mayores de veintiún años y que ejercieran profesión, arte u oficio, o que tuviesen ocupación lícita u otro medio legítimo y conocido de subsistencia”. Sin embargo, el ejercicio político de la ciudadanía quedó restringido al reimplantarse el voto indirecto, separar los derechos civiles de los políticos y establecer una limitante para el ejercicio de la ciudadanía atendiendo a variables de edad, sexo y condición económica. Para este periodo, las mujeres y los denominados *menores de edad* no eran considerados ciudadanos. Asimismo, se adoptó la religión católica como derrotero del ordenamiento social y político: “Colombia entró, pues, al siglo XX, con otra forma mestiza: *la ciudadanía sacra*”, la cual “elevaba la moral privada y doméstica al ámbito público y pensaba esta esfera como comunidad de creyentes” (Restrepo, 1995).

Los modelos de ciudadanía del siglo XIX entraron en crisis en las primeras décadas del XX “cuando las masas de obreros y campesinos irrumpieron en el estrecho escenario de la política, demandando derechos sociales y colectivos”, lo cual “coexistió con un proceso de ampliación de los derechos políticos y con formas aceleradas de secularización y de profanación de la tradición”. De este modo, “la reforma constitucional de 1910, reconoció los derechos de la oposición y de las minorías políticas. La reforma de 1936 consagró de nuevo la universalidad de la ciudadanía masculina. En 1944 se estableció el voto directo” (Tirado, 1989, pp. 155-183). Solo hasta bien entrado el siglo XX, en 1957, las mujeres obtuvieron los mismos derechos políticos que los varones y en 1975

la ley amplió la franja de edad, posibilitando el derecho al voto y el ejercicio de la ciudadanía política a partir de los 18 años.

La premisa política moderna, a quién se elige y quién elige, derivó en álgidos debates y enconados enfrentamientos. Un incómodo interrogante se instaló: ¿cómo y con quiénes construir la nación? Lo que implicó tanto enfrentamientos incesantes y varias guerras civiles como levantamientos, asonadas y motines de diferente cuño. La fundación de los partidos políticos —Liberal, en 1848 y Conservador, en 1849— no fue óbice para que las encarnizadas confrontaciones ideológicas y armadas cesaran. En la hoy denominada Colombia, imaginar y materializar la nación implica también resolver un problema: ¿qué desafíos implica vincular institucionalmente a personas diversas y dispersas, procedentes incluso de los grupos insurgentes alzados en armas?

La extensión de la ciudadanía produjo profundas diferencias políticas que, muchas veces, terminaron en confrontaciones armadas y en la sucesiva derogación de las cartas constitucionales establecidas. Por ahora, baste señalar que —como referente de autoridad para la instauración del orden político— se osciló a lo largo de estos 200 años. Por ejemplo, la misma Ley Fundamental de la República de Colombia, promulgada el 17 de diciembre de 1819, se erigió bajo “los auspicios del Ser Supremo”, aspecto reiterado en la Constitución Política de la República de Colombia expedida en 1821 y en las de 1830, 1832, 1843, 1853 y 1858. Por su parte, en 1863, con la Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia, la autoridad para instaurar un orden político y social se realizó a nombre “del pueblo y de los Estados Unidos Colombianos que representa”, consentimiento que, nuevamente, con la Constitución de 1886, pasó a ser “En nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad...”; ahora bien, la Constitución Política de 1991 asumió como fuente de legitimidad y autoridad al pueblo colombiano (Restrepo, 1995). Desde entonces, los límites entre el mundo legitimado y representado por la autoridad de la Iglesia y el mundo representado y legitimado por la autoridad del Estado pendularmente chocan buscando redefinir sus dominios. Así, el concepto de pueblo y de ciudadanía aún hoy sigue en debate.

En cuanto a los derechos cívicos —como el voto—, acaeció algo similar al resto del mundo occidental, en donde ha sido preciso recorrer un sinuoso proceso que pasó del sufragio restringido —según género, propiedad o instrucción—

hasta el voto directo y universal para varones en el siglo XX y, recientemente, a partir de 1957, el sufragio para la mujer. Inventar al ciudadano se convirtió, entonces, en una acuciante tarea que no termina.

La idea de ciudadanía se volvió el eje de la discusión política desde el siglo XVIII. En adelante, las sociedades democráticas modernas, inspiradas en el pensamiento de la Ilustración, han buscado la autodeterminación, en la que los sujetos son asumidos con cierta autonomía e igualdad ante la ley, con la posibilidad también de participar en las decisiones que atañen a los asuntos públicos. En consecuencia, ¿qué desafíos analíticos implica pensar un sujeto en los marcos planteados por la dimensión política, con cierta autonomía e igualdad ante la ley y con la posibilidad de participar en las decisiones que atañen a los asuntos públicos?

En el proceso de inventar al ciudadano, el naciente Estado-nación usó procesos de transmisión de ciertos referentes políticos —mediante una amplia socialización o mediante sostenidos procesos institucionales, vía la educación de específicos grupos poblacionales— con el fin incidir sobre las dinámicas culturales. Desde un sistemático programa de instrucción se ha buscado forjar al ciudadano por medio de símbolos, imágenes y saberes que transmiten una idea de nación, territorio, cultura, política, saber, etc.; que busca, en todo caso, crear un *ethos* favorable a la circunstancia de las mismas instituciones, al igual que lazos sociales en cuyo horizonte la idea del Estado-nación fuese posible. En este marco, el potencial de una educación para todos, pública y gratuita, se forjó como imperioso desde entonces. En conjunto, estos aspectos continúan hoy iluminando el panorama político, tanto en el plano institucional con sus propósitos como en los anhelos de las nuevas generaciones, forjando en ellas también ilusión y esperanza.

Como fundamento político, el funcionamiento del Estado-nación presupone la configuración de la ciudadanía que, como propósito, se compromete a garantizar la protección de los individuos. Su fundamento cultural es el supuesto de una comunidad nacional surgida de la superación de los particularismos regionales, de la raza, de la articulación de diversos sectores económicos o sociales, proceso que implica no pocos conflictos.

Lo anterior ha hecho que se cuestione, desde diversos ángulos, la diferencia inicial que algunos teóricos habían establecido entre sujetos portadores de

derechos humanos (que abarcaría a todos los individuos de una sociedad) y los sujetos, en sentido estricto, como *ciudadanos* con potencial político, debido a que el concepto de ciudadanía en las sociedades contemporáneas identifica la aspiración política de los ciudadanos en las distintas esferas de lo social, desplazando la idea de su nexo solo con la política institucional, entendida en los términos usuales, es decir, circunscrita a su relación con el Estado y los mecanismos de representación.

Comprender uno de los campos de producción simbólica —el de la política—, aquel cuyo horizonte está caracterizado por la pretensión de generar vínculos y adhesiones, allí donde se manifiesta su articulación con el poder, implica trabajar analíticamente sobre dos dimensiones: la primera, instaurar la pregunta por las instituciones: su configuración, su horizonte, y las vicisitudes en su funcionamiento; la segunda, implica pensar lo político relacionado con la constitución y expresión del sentido que le otorga cada uno de los sujetos a la política, en pocas palabras, con la experiencia, sus vivencias, sus anhelos. La estructuración del sentido de lo político alude a una parte del mundo social y cultural de la vida pública considerada en su modo de producción subjetivo.

En consecuencia, la política reducida a la forma asumida desde el Estado y sus aparatos requiere de una comprensión que busque reconocer también lo político como un conjunto de actos en la vida cotidiana que están relacionados con toda la sociedad (el trabajo, la cultura, el Estado, el pensamiento, por citar algunos). En este marco, la presión de los movimientos sociales contribuye también a la configuración de un horizonte político que dinamiza, como tarea permanente, la participación de todos sus miembros en la búsqueda de un marco normativo y jurídico específico que propenda por garantías. Sin embargo, esta arista de la política no es motivo de indagación en la presente investigación.

Una discusión sobre la función de los referentes políticos en la transmisión de la cultura, su puntual lógica de operación y los efectos posibles requiere, en consecuencia, la incorporación de las preguntas señaladas. En este marco, será preciso avanzar, en un primer momento, en cuatro discusiones: 1) la política y sus propósitos; 2) la política y su lógica subyacente; 3) la política y sus instituciones; y 4) la política y las propuestas de intervención. Luego, además, se avanza en la discusión de las modalidades puntuales con las cuales los

sujetos se relacionan con las instituciones, aspecto que, por ahora, dejamos a futuros esfuerzos⁴.

En consecuencia, la política no solo produce un resultado dentro del marco de relaciones existentes, también mediante otra arista de su ejercicio puede contribuir a reformular el marco que delimita el funcionamiento de lo social. Así, es concebida “no solo como el arte de lo posible”, sino como aquel escenario para hacer posible lo imposible, horizonte en el que se pone en juego la determinación, la persistencia, la imaginación, la creatividad, etc., en la tarea de vincular a todos los individuos a la “nunca acabada construcción del orden deseado” (Lechner, 1986).

El conflicto armado en Colombia: su prevalencia

Si es posible entender la violencia como la confrontación insurreccional en la cual se empeñan las organizaciones guerrilleras con el propósito de transformar revolucionariamente el *orden social* y al Estado que lo protege, con la concomitante respuesta estatal, entonces —en esta complejidad y con el abigarramiento con la cual se nos presenta el mundo social— se hace necesario preguntar: ¿qué función cumplen los Estados-nacionales?, ¿es posible evitar que continuemos con las confrontaciones armadas?, ¿cómo lo han hecho otras naciones?, ¿cómo regulan lo social otros modelos políticos y otros momentos históricos? No menos importante son las preguntas: ¿por qué en todo grupo humano encontramos procesos de regulación social?, ¿por qué son necesarias (en términos lógicos) las instancias de regulación social?

Una paradójica contradicción se cierne sobre Colombia, sostenida por casi 200 años, entre una imagen de democracia y de civilismo en América Latina, contrastada con una dinámica cultural en el país en la que la agitación y el debate político corren simultáneamente de la mano del ardor producido por el ruido de los fusiles: después de los 14 años de guerra de independencia en Colombia, durante el siglo XIX se produjeron ocho guerras civiles generales, catorce guerras

4 Todo grupo humano transmite la cultura usando su cultura. Es una imposición, pero sin ella no habría sujeto. No hay sujeto antes de que una cultura sea asumida por él: heteróclito vínculo entre el viviente (soporte biológico) y una estructura simbólica (la lengua), punto cero de la discusión sobre: 1) la condición humana, 2) el sujeto (pulsión), 3) los procesos educativos y 4) la formación.

locales, dos guerras internacionales con Ecuador y tres golpes de cuartel (González, 1998; Pécaut, 1987).

Así, el fenómeno de la violencia acompaña varios de los periodos históricos de nuestra reciente institucionalidad. A lo largo del siglo XIX, por ejemplo, Colombia pasó por decenas de conflictos locales y por ocho grandes guerras civiles⁵. Varios de estos conflictos emergieron en medio de disputas partidistas y territoriales cuya característica estuvo atravesada por las inveteradas relaciones en las que los grupos humanos (blancos, mestizos, indios, mujeres, negros, campesinos, por mencionar algunos) ocupan disímiles lugares en el *orden social* y, por ende, en la participación de beneficios para cada uno. Así, marcadas distinciones entre, por ejemplo, santanderistas/bolivaristas, clérigos/seculares, liberales/conservadores, dueños de tierras/desposeídos, los del norte/los del sur, los del centro/los de la periferia se iban resolviendo en medio de variados *conflictos armados*.

Al observar panorámicamente cómo se ha configurado la idea de Estado nacional desde 1819 en Colombia, es posible señalar que, como efecto de las múltiples confrontaciones armadas, se producen transformaciones a las Cartas Magnas constitucionales, quedando en evidencia sucesivas renominaciones al país; lo cual constituyó un caldo de cultivo en el que distintas generaciones fueron socializadas⁶. El conflicto armado en Colombia corre paralelo con la relativa estabilidad de los regímenes constitucionales, matrimonio que, a pesar de sus incompatibilidades, se mantiene.

Esta particularidad colombiana se reitera hacia el final del siglo XIX con el periodo político que hemos denominado "Regeneración", en 1886. Asumida como mecanismo para acabar con cierta anarquía heredada del federalismo, se inició un gobierno de mano dura que, instalado en la idea de un "partido nacional",

5 Según la documentación clásica de la historia de Colombia, aparte de las guerras de independencia y decenas de rebeliones locales, se presentaron ocho guerras civiles conocidas como Guerra de los Conventos o de los Supremos (1839-1841), la de 1859 a 1862; la de 1876 a 1877; la de 1884 a 1885; la de 1895; y la de 1899 a 1902, conocida como Guerra de los Mil Días (véase Tirado Mejía, 1989).

6 Después de la Nueva Granada, acogida en 1831, se expidieron seis constituciones a lo largo del siglo XIX: 1832, 1843, 1853, 1858, 1863 y 1886. Entre 1832 y 1858 el país llevó el nombre de Nueva Granada. Entre 1858 y 1863 se llamó Confederación Granadina. Entre 1863 y 1886 pasó a llamarse Estados Unidos de Colombia, y, finalmente, a partir de 1886 se le denominó República de Colombia.

no logró eliminar las acciones guerrilleras que se fortalecían en el ejercicio de la clandestinidad. Fueron entonces aquellas fuerzas liberales excluidas del parlamento y apabulladas por las fuerzas del gobierno central las que dieron inicio a prácticas guerrilleras en las que la rebelión fue ejercida mediante cuadrillas y pequeños grupos, a diferencia de las batallas anteriores en las que las confrontaciones se caracterizaban por enfrentamientos masivos a través de bloques de ejércitos organizados en escuadras.

Con la Guerra de los Mil Días se cerró este periodo de guerras civiles republicanas. Junto con la aplicación del estado de sitio en los departamentos de Cundinamarca y Santander, la exclusión de sectores liberales del reparto burocrático se convirtió en otro motivo que contribuyó a la exacerbación de este conflicto. En 1899, Rafael Uribe Uribe, junto con un grupo de dirigentes liberales, declaraba: “prometemos solemnemente levantarnos en armas contra el gobierno actual, en la fecha exacta que fije el director del partido en Santander, y obedeceremos las instrucciones precisas” (Sánchez, 1987, p. 219)⁷.

Ahora bien, con el siglo xx aparece el interés por pensar lo que se vislumbraba como un mayúsculo inconveniente: la ciudadanía, entendida como una *ciudadanía activa*, para que mediante cierta influencia se ejerciera presión sobre el sistema político en un marco legal. Esta concepción implicaría que las democracias basarían su legitimidad en principios de igualdad intrínseca y autonomía, los cuales se vislumbraron, posteriormente, como políticamente problemáticos puesto que tensionan los sistemas políticos en cuanto estos son interrogados, ya no solo en el ejercicio de su poder o en aspectos relacionados con brindar condiciones de realización a la sociedad en su conjunto; de ahora en más, la opinión de los ciudadanos será relevante.

7 Las consecuencias de la Guerra de los Mil Días son dramáticas: más de 100 000 muertos, la pérdida de Panamá, el lamentable estado en el que quedaron las finanzas del país, y la continuidad en el imaginario nacional del enfrentamiento político entre liberales y conservadores como enemigos políticos, que aún bien entrado el siglo xx continúan dirimiendo sus conflictos por las armas, excluyendo a los vencidos y manteniendo signos de irreconciliable oposición al otro, elemento que algunos investigadores señalan como característica de la cultura política en nuestro país (Herrera *et al.*, 2005). Luego de varias contiendas en los primeros meses de la guerra en los que los rebeldes fueron debilitados militarmente, el conflicto se prolongó por tres años. Con los tratados de Neerlandia y Wisconsin en 1902 se puso fin al conflicto.

La permanencia en el tiempo de las confrontaciones armadas evidencia una particularidad que, con mayor fuerza desde la segunda mitad del siglo XX, inquieta no solo a los políticos. Pese a su dispersión, es posible decir que el conflicto armado en Colombia está siendo documentado; es decir, se puede seguir su rastro, delimitarlo, especificarlo y, sobre todo, investigarlo gracias a los documentos que han sido producidos en medio del fragor con el propósito, precisamente, de explicar, caracterizar y tramitar institucionalmente el conflicto mismo.

Junto con los recurrentes sucesos de confrontación armada, el denominado fenómeno de la violencia en Colombia evidencia, además, esfuerzos tendientes a elaborar análisis sobre dicha problemática política. El mismo Estado colombiano, en el marco de sendos procesos políticos tendientes a alcanzar la esquiua pacificación de sus pobladores, ha instaurado sucesivas comisiones de estudio sobre la violencia, buscando también participar del esfuerzo que implica dicho desafío analítico. El Estado colombiano ha puesto en marcha vías diferentes a las respuestas armadas, documentos que en conjunto posibilitan procesos de reflexividad sobre el fenómeno de la violencia en Colombia⁸.

Por ejemplo, las negociaciones políticas llevadas a cabo en La Habana en el 2016 colocaron en el horizonte la idea de paz como un problema político que ha venido intentando resolverse mediante diferentes acuerdos y tratados con los distintos bandos y grupos armados insurgentes, en el marco, en todo caso, de la legitimidad otorgada a los Estados-nacionales con el advenimiento de la modernidad. Hoy sabemos que, además de este reciente esfuerzo llevado a cabo gracias al apoyo del gobierno de Cuba y que culminó con la firma de los acuerdos de La Habana,

8 La *reflexividad*, como horizonte de discusión sobre el saber, asume el propio trabajo investigativo como objeto de análisis, esfuerzo intelectual realizado por varios investigadores contemporáneos como Lévi-Strauss (1974 [1958]) y Bourdieu (*et al.*, 2008 [1973]; 1982; 2003 [2000]). Se interroga, para la estructura interna de las denominadas ciencias humanas o sociales, las perennes antinomias con las que se nos presentan las investigaciones: el antagonismo (aparentemente insuperable) entre el *conocimiento* subjetivista y objetivista, lo simbólico y el análisis de lo material, en pocas palabras, el aparente divorcio entre el horizonte teórico y su investigación sobre lo empíreo. La *reflexividad* como discusión está en el marco de la explicitación de los criterios mediante los cuales es posible: 1) estudiar las condiciones de producción del conocimiento sobre lo social y 2) estudiar las implicaciones de lo que hemos propuesto a nombre del conocimiento sobre lo social. Implica considerar —para el campo de producción simbólica, cuyo horizonte es la ciencia— la “postura” del *investigador* como objeto de estudio del mismo *campo*.

en Colombia a lo largo de todo el siglo XX diferentes gobiernos también realizaron similares esfuerzos con propósitos parecidos.

Para el puntual caso de las *comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia*, los académicos responsables de estas han generado marcos comprensivos en los que es posible vislumbrar dos conjuntos de ideas: las causas de la violencia y una gama de nociones que van desde los mecanismos de solución hasta el análisis de sus efectos (Jaramillo, 2011; 2012). En el marco de las diferentes comisiones de investigación que se han conformado en el país, resultan representativas cuatro si asumimos como criterios para su selección, primero, la perspectiva de país que encarnan y, segundo, la crítica coyuntura política que enmarcó la conformación de la comisión⁹. Sus informes y los distintos documentos —elaborados en el seno de cada una de estas comisiones— contienen elementos que posibilitan el análisis del vínculo que se estableció entre los intelectuales y la política (Díaz-Soller, 2014). Esto nos coloca ante una necesaria precisión: si bien es cierto que el horizonte propio del campo de la política es aquel enmarcado en los propósitos y sus ideales con la intención de generar, en todo caso, adhesión, no es menos cierto que el horizonte propio de los esfuerzos que implica una práctica como la investigativa está delimitado, precisamente, mediante el conjunto de acciones tendientes a materializar un doble cuestionamiento al sentido común y a la ideología.

En este marco, se creó en Colombia la Primera Comisión de Estudios sobre la Violencia, ubicada históricamente en 1958, en el segundo gobierno de Alberto Lleras Camargo (1958-1962) y en los inicios del Frente Nacional. Designada el 21 de mayo de 1958, mediante Decreto 0165 de la Junta Militar, se le denominó Comisión Nacional Investigadora de las Causas y Situaciones Presentes de la Violencia en el Territorio Nacional. Funcionó hasta enero de 1959 y recibió también el nombre de Comisión de Paz o Comisión Investigadora.¹⁰ Esta Comisión, en

9 Jaramillo (2011) sugiere que entre 1958 y el 2006 es posible documentar once comisiones de estudio e investigación sobre el conflicto y la violencia. Algunas fueron de alcance nacional y otras de cobertura local. Una mayoría de estas fueron conformadas por decretos presidenciales.

10 Los comisionados que la integraron formaban parte de los partidos liberal y conservador, de la iglesia católica y del Ejército Nacional. Los integrantes de esta Comisión fueron: Otto Morales Benites, Absalón Fernández de Soto, Augusto Ramírez Moreno, Ernesto Caicedo López, Hernando Mora Angueira, Fabio Martínez y Germán Guzmán.

palabras de Jaramillo (2011), avanzó en el conocimiento de las zonas afectadas por la violencia, desnudando la magnitud de la crueldad de la guerra bipartidista, pero también permitiendo tejer acuerdos parciales de pacificación en algunas regiones. Particularidad de esta Comisión es el no haber generado un informe oficial sobre lo sucedido, a pesar de haber entregado informes parciales al presidente (Jaramillo, 2011). Algunos de sus hallazgos fueron consignados en el libro *La violencia en Colombia* (1962) de Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna. Ni Fals Borda ni Umaña Luna hicieron parte de la Comisión, pero al compilar el libro evidencian el vínculo estrecho que encontramos entre la academia y la política, lo cual nos alerta sobre la necesidad de precisar los puntuales horizontes de cada una de estas dos prácticas.

Con una evidente mutación de la violencia política en el país, el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990) convocó desde el Ministerio de Gobierno a finales de enero de 1987 la Segunda Comisión de Estudios sobre la Violencia. Esta recogió en su informe el incremento de la violencia urbana, la expansión del narcotráfico, el crecimiento del crimen organizado y la emergencia de la “guerra sucia” hacia sectores políticos como la Unión Patriótica, claramente de oposición, evidenciando con esto la inquietud política y militar por el crecimiento de las guerrillas.

Esta Comisión permitió consolidar un campo de expertos en violencia¹¹. El texto publicado en 1987, titulado *Colombia: violencia y democracia*, coordinado por Gonzalo Sánchez, recoge algunos de los resultados de esta Comisión. En palabras de Jaramillo (2011), este fue básicamente un espacio de consejo técnico para el gobierno pragmático de Virgilio Barco, en una época en la que no existía un pacto nacional, informe convertido en círculos académicos colombianos en el primer gran diagnóstico de las violencias contemporáneas. Con este trabajo investigativo se transita básicamente hacia una “sociología de la violencia”, con una apuesta política por una pedagogía de la democracia en la que lo primordial se centró en buscar mecanismos para sustituir la cultura de la violencia por una de la paz y la democracia.

11 Esta Comisión de 1987 fue integrada por Gonzalo Sánchez, Álvaro Guzmán Barney, Jaime Arocha, Álvaro Camacho, Carlos Eduardo Jaramillo y Carlos Miguel Ortiz.

Los albores del siglo XXI en Colombia anuncian la práctica de una violencia caracterizada por tres síntomas: marcada desconfianza hacia el ejercicio de la política, desgaste de aquellas instituciones encargadas de promover la democracia y un exacerbado ánimo militar en los bandos.

Bajo la consigna “Seguridad Democrática” como telón de fondo político, se pone en funcionamiento la Tercera Comisión de Estudios sobre la Violencia en Colombia, seleccionada con los criterios arriba señalados. Esta tarea fue emprendida por el Área de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), nombrada por el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) “Justicia y Paz”, política pública precisamente diseñada y ejecutada en este gobierno “con el objeto de facilitar la reconciliación nacional”. Dicha experiencia enfrentó serias dificultades y mayúsculos reparos.

Fruto de nuestra reciente historia nacional, esta singular experiencia propone buscarle rumbos nuevos a la investigación de las experiencias de las violencias pretéritas y presentes. Desde el 2007 y hasta el 2012, la Subcomisión de Memoria Histórica realizó un esfuerzo político por “hacer visible la memoria de las víctimas”, sin asumir que ellas contienen una especie de “conciencia ética de la sociedad”; mejor aún, son el reconocimiento político del conflicto que ahora se considera constitutivo de la nación y generador de violencias y dolor. De esta manera, la Subcomisión de Memoria Histórica asume el trabajo de reconstrucción de ese mapa en un nuevo escenario institucional para el reconocimiento de políticas de memoria para las víctimas. Surge, por primera vez en Colombia, una preocupación institucional oficial por recuperar la memoria de nuestra guerra, priorizando las voces de las víctimas, sus relatos, sus lecturas del país y sus sueños de futuro.

Como es posible entrever, estas recientes prácticas investigativas sobre la violencia recogen una perspectiva de país y, dada la particular coyuntura política en la que fueron instaladas, buscan configurar agendas para la construcción de un futuro anhelado. Los miembros participantes en cada una de estas comisiones, de una u otra manera, al estar articulados a institutos de investigación y a universidades públicas y privadas contribuyen a legitimar dichos procesos investigativos. Esta situación se evidencia, con más fuerza, desde la década de los 80, cuando se crea un conjunto de institutos con el encargo de pensar este fenómeno.

Ejemplos de ello son: el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia (IEPRI), creado en 1986; el Centro de Estudios Sociales (CES), creado en 1985 y el Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia (INER), que nace en 1985.

En este marco, ¿cómo pensar, entonces, el heteróclito vínculo entre la universidad y su horizonte y los fenómenos sociales y su dinámica constitutiva? Como es posible entrever, el desafío de pensar el fenómeno de la violencia hace necesario establecer el estatuto de cada una de estas prácticas. Si la especificidad de la investigación es ser fiel a la conceptualización y una de las características de las comisiones de estudio es la premura para rendir informes, entonces ¿qué lugar otorgarles a estos documentos? Si una de las características del saber científico es la libertad de reflexión, ¿cómo entender estos informes que son elaborados en esta intersección entre políticos e intelectuales?

La creciente producción de estudios sobre el fenómeno de la violencia hace necesario volcar esfuerzos investigativos que posibiliten, siguiendo a Gonzalo Sánchez (1987), su dinamización mediante la elaboración de modelos conceptuales que viabilicen, en el marco de las discusiones propias de uno de los campos de producción simbólica —el investigativo—, aquel cuya perspectiva funciona a condición de que nos interroguemos, de la elucidación de los criterios con los cuales, incluso, se elabora la misma producción de conocimientos.

Pese a los disímiles esfuerzos por conseguir la paz, no avizoramos una Colombia sin violencia. Luego de la firma de los acuerdos de La Habana, continúa el río de sangre (para el cierre de 2021 ya van cerca de 400 asesinatos de desmovilizados de las antiguas FARC), las masacres no dan tregua, las intimidaciones a los campesinos para que abandonen sus parcelas de tierra a los grandes terratenientes no cesan. Entonces, ¿qué es aquello que no cesa de aparecer y que genéricamente denominamos la violencia?, ¿cómo comprenderla?

Como se sabe, la noción de violencia ya sea que se la trate como positividad, es decir, como realidad con manifestaciones identificables, o como forma de representación del campo social, siempre diverso, ha llegado a designar objetos y relaciones tan heterogéneas, que una labor de elucidación en este terreno sigue teniendo una importancia no sólo teórica e histórica, sino también práctica. (Sánchez, 1987, p. 11)

Dicho marco es acicateado, además, por la recurrente pregunta: ¿por qué tanto los avances de la tecnología, como los más diversos regímenes políticos han dejado intactos —durante siglos— los odios legendarios entre culturas y la agresividad cotidiana entre los sujetos? Ante el loable propósito político de desactivar algunos de los factores que contribuyen a generar la violencia, habría que preguntarse y, sobre todo, investigar si efectivamente los grupos humanos —las sociedades— son susceptibles de ello.

Así, la dimensión de la política, además de ser condición de posibilidad para el funcionamiento de lo humano, fenoménicamente se nos presenta como una materialización cargada de tensiones y, en su horizonte primordial, está el desafío de buscar aminorar las crisis que puedan poner en riesgo su propia existencia, aspecto relacionado directamente con los procesos de gobernabilidad.

Entender la política implica adentrarse en la comprensión de las tensiones acarreadas en la construcción de un proyecto de sociedad cuyo horizonte, para el caso colombiano, es la democracia. Para Occidente, con el advenimiento de la modernidad, desde las singulares dinámicas propuestas por la instauración de los Estados-nación, se continúa construyendo una serie de instituciones que, como propósito común, buscan contribuir a configurar dicho proyecto de sociedad. Las instituciones son las encargadas de, en el marco de las contradicciones, apoyar, dinamizar y propiciar la resolución de los conflictos inherentes al funcionamiento de lo social. En el campo del funcionamiento de las instituciones, el propósito de la política es configurar marcos en los que el panorama está planteado por el anhelo como propósito de vincular a los individuos a un sistema de relaciones sociales que aspira a la cohesión de los distintos grupos sociales.

En este sentido, la ciudadanía sería entendida como una condición necesaria de ser materializada buscando la apropiación e incorporación de valores sin los cuales no sería posible el Estado nacional. Delimitado nuestro fenómeno a estudiar y buscando construir nuestro objeto de investigación, se hace necesario entrar en el asunto mismo. Para el caso colombiano, estamos ante un escenario que nos coloca fenoménicamente ante décadas de violencia —primero partidista, luego la insurgente y ahora la aderezamos con grupos armados ilegales que, curiosamente, defienden la institucionalidad, obrando en su supuesta defensa— (Palacios, 1995; 1999).

En este marco, están a la orden del día preguntas relacionadas con:

- ¿Mediante qué estrategias y bajo qué restricciones se transmiten las creencias, los valores y las doctrinas relacionadas con la política y con el vínculo social, con el horizonte político planteado por un modelo como el democrático, acicateado para el caso colombiano por la tentación de la confrontación armada?
- ¿Qué desafíos analíticos se generan para la comprensión de la transmisión de la cultura cuando se utilizan instrumentos para la recolección de datos (encuestas, entrevistas y trabajo con grupos de madres, por ejemplo)?
- ¿Es posible vislumbrar —en el grupo de estudio delimitado y con la aplicación de instrumentos (encuestas y entrevistas, por ejemplo)— la manera como es comprendida la dimensión política de la sociedad y su funcionamiento, las características de los lazos sociales, la visión del Estado y su funcionamiento en algunas instituciones, la autoridad, el reconocimiento del otro y del diferente, y la manera como imaginan que se dirimen los conflictos?

La transmisión de la cultura como problema y la violencia como dilema

Desde una propuesta investigativa que concita la posibilidad de discutir las perspectivas desde donde es pensado el fenómeno de la transmisión de la cultura, buscamos establecer, en el periodo que hemos denominado posconflicto en Colombia, una relación entre ciertas dinámicas políticas y, desde allí, pensar el lugar que pueden cumplir ciertos actores sociales, en nuestro caso, las madres. Pensamos adentrarnos al fenómeno de la transmisión de la cultura por la vía de indagar —mediante ciertos instrumentos aplicados a un grupo de mujeres— el modo como asumen sus vínculos con algunos aspectos de lo político (las instituciones, la autoridad, por ejemplo), lo cual nos posibilita vislumbrar la particular dinámica cultural por la que atravesamos y discutir la gramática de la transmisión de la cultura y sus posibles efectos en la producción de modos de subjetividad.

Interrogarse y esforzarse en investigar el *modus operandi* de algunos aspectos atinentes a la *transmisión de la cultura* es crucial para nuestro presente. Comprender dicho fenómeno implica contemplar no solo los objetos del pensamiento (para nuestro caso, el problema de la transmisión y su vínculo con la violencia), sino también el pensamiento mismo, es decir, la manera como ha sido pensado. Este camino postularía, en consecuencia, una apertura a las posibilidades para su comprensión.

Lejos de poseer las claves de este debate, sí es posible asegurar que no lo resolvemos desde aquellas posturas contemporáneas que podemos agrupar en los siguientes cuatro lugares comunes: 1) buscando una subjetividad artesana de sí misma, correlato de la idea de un sujeto que llega a serlo por unas experiencias singulares, por la maduración neurológica o por el despliegue de una libertad esencial; 2) postulando la conducta como resultado de una interacción entre organismo-medio, que se expresaría constantemente a través del par estímulo-respuesta; 3) asumiendo la suposición de que el sujeto es fuente y origen del discurso; 4) esgrimiendo la idea común de que el *yo* es autónomo y puede expresarse recurriendo a la infinita variabilidad que el sistema de la lengua pone a su disposición (cf. Freud, 1929; Lacan, 2001 [1973]; Miller, 1990 [1979]; Saussure, 1945 [1916]; Althusser, 1968; Alemán, 2006; Braunstein, 1980; Pêcheux, 2016).

La reflexión sobre la condición humana es un hecho que llama poderosamente la atención, máxime cuando desafiados por la pregunta por la transmisión de cultura buscamos posibilidades de comprensión de la violencia como uno de los fenómenos recurrentes en la Colombia de hoy.

Si los humanos compartimos el universo con los minerales, los vegetales, los protistas (hongos), las bacterias y los animales, entonces establecer una distinción que permita precisar qué hace de los humanos algo diferenciable al resto de las criaturas sobre la tierra es indispensable. La particularidad de los humanos está relacionada con la necesidad (en sentido lógico) del paso por los signos. Es una ilusión empirista o sensualista suponer que el hombre está ante cosas cuya esencia sería la inmediatez pura. Siempre se parte de una interpretación (ideológica, simbólica, cultural, como la llamemos); aprehendemos de la realidad lo que nuestros preconceptos nos dejan ver. Esta materialidad enunciada, escrita o gesticulada

produce y expresa (es decir, transmite) lo que llamamos un pensamiento, y, al mismo tiempo, su realidad y su realización.

A propósito de los vegetales, observamos que en las plantas “algo se transmite” gracias a su exposición al sol o cuando sobre ellas cae agua, fenómeno que estudian los biólogos; pero para nuestra discusión es posible decir que ellas no se desplazan para buscar alimento, lo toman, por eso decimos que son autótrofas: capaces de aprovechar la energía y la materia inorgánica para elaborar su alimento. Entonces, la exposición al sol produce efectos de naturaleza química, que llamamos fotosíntesis, para fijar el carbono presente en la atmósfera, fuente principal de su alimentación. Les basta con tener sus raíces enterradas, sumergidas o agarradas a algo para que se produzca la transmisión de sustancias nutritivas de un lugar a otro: podemos decir que del ambiente “algo” se transmite y activa al organismo. Es decir, la supervivencia de las plantas se garantiza gracias a la transmisión de “algo” que se produce mediante procesos químicos o físicos.

La covid-19, nuestro hoy, tristemente, famoso virus (ingeniero genético que ante la imposibilidad de reproducirse por sí mismo pone a nuestro cuerpo y sus células invadidas a generar réplicas de ellos para reproducirse *ad infinitum*), algo transmite a nuestro organismo, ya que vemos que se producen miles de muertes en el mundo entero. Los sistemas de salubridad, por su parte, se esfuerzan por averiguar y controlar los focos de contagio, es decir, detener el mecanismo de propagación del virus entre las personas y, con ello, interponer una barrera (cuarentena, tapabocas, vacunas, etc.). Con este ejemplo buscamos precisar nuestro problema: la transmisión. Vislumbramos que, para el caso del virus, su transmisión requiere de dos mecanismos para su funcionamiento: de organismo a organismo (aspersión de partículas de saliva), por un lado, y, por el otro, bioquímico, que hace que al interior de las células receptoras se trabaje a favor de virus, complejo mecanismo que nos esforzamos hoy en comprender buscando, en todo caso, antídotos eficaces para frenar su expansión.

Si bien, como acabamos de ver, podemos comprender diferencias en los mecanismos de los procesos de transmisión entre los vegetales y los virus, con ello logramos comprender que transmitir implica que “algo” logra pasar: para los vegetales sería la activación mediante la energía solar de algo que, como efecto, produce la fotosíntesis. En los virus entenderíamos que cierto mecanismo actúa

transmitiendo “algo” al organismo receptor con el fin de propagarse internamente; no obstante, para ello, antes debe encontrar necesariamente mecanismos de transmisión hacia el nuevo organismo huésped.

Ahora bien, en lo que denominamos el “reino animal”, la transmisión es un fenómeno común también. Para la vida heterotrófica, que caracteriza a los animales, sabemos hoy que la escala evolutiva muestra una compleja articulación entre “saber heredado” (información genética que se despliega como efecto en los comportamientos) y “saber adquirido” mediante la experiencia. Mientras más se asciende en esa escala, las especies tienen mayor posibilidad de adquirir saber y, por lo tanto, una mayor plasticidad los acompaña. Si se desciende por dicha escala, las especies, por el contrario, dependen cada vez más del saber heredado y, en consecuencia, aprenden menos y sus comportamientos son más estereotipados. En todos los casos los animales se sujetan a los estímulos que los rodean.

Es preciso decir que tanto esa plasticidad como esa rigidez (propias de toda especie animal, en alguna proporción) no tienen otro objetivo que el de cumplir dos mandatos de la naturaleza: sobrevivir —que se traduce en alimentación y defensa— y perpetuar la especie. Ninguna acción animal puede ser entendida sin una orientación directa o indirecta a esos fines.

¿Cómo sabe un animal quién o qué representa un peligro?, ¿cómo discrimina entre objetos alimenticios y no alimenticios?, ¿cómo sabe que algunas cosas, que no son alimenticias, pueden tener algún efecto digestivo?, ¿cómo sabe cuándo copular y con quién?

La respuesta a estos interrogantes integra aspectos relativos tanto al saber genéticamente heredado (instintivo), como al saber adquirido, pero con un marcado determinismo del primero, en tanto alberga el ineludible mandato genético que desencadena los comportamientos en los animales. Ahora bien, ¿qué es ese “algo” que determina? En otras palabras, ¿qué es ese algo que se transmite y posibilita los comportamientos para que, como efecto, sea posible la reproducción y la sobrevivencia?

El saber genético es el mecanismo que posibilita que la capacidad de respuesta instintiva se despliegue ante los estímulos externos e internos, y requiere para ello de una excitación sensorial proveniente de una fuente perceptiva que

depende, a su vez, de las características constitutivas en cada especie: los órganos de los sentidos inciden desigualmente —según la especie— en el despliegue de comportamientos frente a algo que potencialmente sería peligroso, digno de ser protegido, merecedor de ser ingerido como alimento o adecuado para juntarse sexualmente.

En todo caso, para ello disponen —por mandato genético— de un saber del cual no saben: un “saber no sabido” que opera de similar forma para cada animal en el marco, valga reiterar, de las características de su especie. Para los animales es posible entrever que los disparadores de mecanismos de desencadenamiento toman como eje fundamental la referencia a las fuentes perceptivas (lo visual, lo auditivo, los estímulos químicos, lo olfativo, etc.), por una parte, y, por otra, cuentan con el apoyo de las imágenes para el desencadenamiento de ciertos comportamientos¹².

Lo señalado nos permite comprender que el mandato genético le dicta a cada individuo la conducta a seguir para sobrevivir y reproducirse con arreglo a una fidelidad consustancial a cada uno de los instrumentos perceptivos propios de cada especie. En otras palabras, los procesos disparadores de la conducta en los animales están atados a mecanismos sensoriales, por ende, las respuestas y los desafíos provenientes del ambiente conducen a conductas estereotipadas que, como objetivo, generan condiciones para preservar al individuo (alimentación, defensa y reproducción) y, con ello, a la especie.

12 La imagen que un animal se hace del mundo es *absolutamente* fragmentaria (no puede percibirlo todo), depende de las limitaciones del dispositivo perceptivo de su especie. Así mismo, la imagen es completamente “objetiva” en relación con lo que le es posible captar a cada animal según su especie: lo importante no es el mundo en sí, sino la constitución (genética) de ese puntual instrumento mediante el cual le es posible “esa” percepción: cada especie “ve” una realidad diferente. Por ejemplo, el comportamiento de cada pareja animal está organizado en el marco de la dimensión del pavoneo; algunas aves se resguardan, al ver la figura en el aire de un depredador, comportamiento que es posible suscitar “en ambientes de experimentación” mediante el sucedáneo papel elaborado por etólogos experimentadores del comportamiento animal. Elaboraciones provenientes de la psicología de la Gestalt apoyan dicha discusión sobre la imagen y su papel en la comprensión del funcionamiento del comportamiento animal (véase K. Lorenz (1974) para la pregunta por las imágenes en los animales). Por su parte, Lacan (2001 [1973]), con su trabajo sobre el “estadio del espejo”, arroja luces sobre la función de la imagen (registro imaginario) en la configuración de lo humano.

El saber heredado, es decir, la capacidad de respuesta instintiva a los estímulos externos e internos, requiere de una excitación sensorial proveniente de una fuente perceptiva que depende de cada especie animal: cada órgano de los sentidos incide desigualmente en la decisión de que algo es alimenticio, peligroso, protegible o copulable. Hoy nos es posible saber que teóricamente:

1. Los órganos conocidos para percibir las fuentes no son muchos.
2. La gama que captan esos órganos es siempre limitada.
3. La captación se lleva a cabo mediante dispositivos consistentes en sistemas jerarquizados de órganos de los sentidos.
4. Estos dispositivos son innumerables: hay tantos como especies animales haya.
5. Las jerarquizaciones por especie siempre son distintas, así se trate del mismo conjunto de órganos de los sentidos para los animales.

De la reflexión sobre los animales es posible sacar las siguientes implicaciones para pensar la transmisión:

- Para existir, un animal depende por completo de los estímulos del mundo que, según su especie, “algo” le transmiten.
- La imagen que un animal se hace del mundo es absolutamente fragmentaria, depende de las limitaciones del dispositivo perceptivo de su especie (no puede percibirlo todo).
- La imagen es completamente “objetiva” en relación con lo que puede captar el animal; de donde lo importante no es el mundo en sí, sino la constitución de ese puntual instrumento que posibilita “esa” percepción...
- Esa imagen fragmentaria es absolutamente distinta para cada especie (cada especie “ve” una realidad diferente).

Así, en un mundo de múltiples estímulos provenientes de infinitas fuentes, pero filtrados por un dispositivo sensorial —determinado y organizado desde un saber instintivo— que selecciona, jerarquiza y estructura ese mundo, no hay escenario posible para renunciar a ser autótrofo o carnívoro; para dudar y, por qué no, decidirse a cambiar de orientación sexual; para preferir no tener prole;

para infringir y no acatar la ley —que es uno de los modos posibles de estar en el mundo humano y que no aplica para las abejas, las hormigas o las termitas, por ejemplo, que son gregarias—; para agredir o declararse pacifista y no defenderse; o para oponerse al *statu quo* y entrar en rebeldía, sublevarse, organizar la insurgencia y, luego, negociar y tramitar un proceso de paz o, por el contrario, alejarse del mundo, como los eremitas.

En consecuencia, podemos pensar que el fenómeno de la transmisión no es exclusivo de la condición humana, dicho fenómeno lo encontramos también en los animales, por ejemplo. Ahora bien, ¿qué particularidades asume el fenómeno de la transmisión en el mundo de los humanos?, ¿en qué estriba la diferencia?, ¿qué desafíos para el pensamiento se establecen con esta diferenciación: la particularidad humana?, ¿qué corresponde en el hombre a ese conocimiento innato que conforma realmente para el animal una guía para la vida?

Si para los animales esa línea continua que va del nacimiento al crecimiento, luego a la adultez y de la reproducción a la muerte, que ineluctablemente se suceden en el marco de los límites que impone su prefiguración genética —mecanismo que garantiza el proceso—, asegurado en el marco del despliegue de ciertos dispositivos de desencadenamiento que garantizan su desarrollo y su evolución, entonces, para el mundo humano cuál sería su mecanismo. Esta es una inveterada inquietud sobre lo que hace de los humanos algo diferenciable del resto de criaturas sobre la tierra que ha recibido innumerables respuestas.

Es posible encontrar por lo menos tres posibles respuestas a la pregunta anterior: la primera está organizada sobre una percepción que comprende a los humanos en el marco de un continuo proceso de perfeccionamiento (evolución), en el que el hombre es entendido como su fruto más elaborado. En el centro de la respuesta ya no se pone un ser supremo, con Darwin el acento se ubica en un vector biológico instalado en el cuerpo, susceptible de transformación mediante la interacción con su medio y proyectado hacia adelante. Esta perspectiva, incluso, llevó a predicar que el lenguaje es una de esas adquisiciones evolutivas, de ese “perfeccionamiento”, por así decirlo. No obstante, si fuese así, entonces cada uno de los humanos al nacer llegaría al mundo en posesión de la lengua. Bien sabemos hoy que no es así (Díaz-Soler, 2021).

Si bien los humanos compartimos el “mundo” con los animales, la particularidad de nosotros gravita en la necesidad (en sentido lógico) del paso por los signos. Esta es una evidente ilusión, proveniente de cierto modo del funcionamiento del pensamiento —caracterizado bajo el nombre de empirista o sensualista— y aglutinado bajo la discusión sobre la ideología, que hace suponer a algunos que el hombre está ante las cosas, que está frente a una esencia que daría la impresión de su inmediatez pura. Lo que llamamos la realidad y la manera como la aprehendemos, el pensamiento, está directamente relacionado con nuestro ingreso al mundo humano, con nuestro proceso de desnaturalización; de ahí el origen de nuestros preconceptos, que se constituyen, en principio, en punto de partida para ulteriores procesos. Hoy sabemos que siempre partimos de una interpretación que hemos llamado simbólica, cultural o ideológica.

Si su especificidad no es en el seno de lo natural, sino que es una especificidad que se despliega gracias al mismo mundo humano (la cultura), en donde la transmisión es *conditio sine qua non*, entonces, a causa del abandono de lo natural otro mecanismo opera: el lenguaje. Por ello es fácil encontrar que, en todo periodo histórico y en los distintos grupos humanos, se establecen procesos de incorporación necesarios —cada que aparece un recién nacido— a la lengua (cultura), para desplegar luego otros mecanismos tendientes a la enseñanza.

Lo que diferencia la sociedad animal de la humana es que esta última no puede fundarse en ningún vínculo objetivable. Debe incorporarse la dimensión intersubjetiva para la comprensión de la condición humana. Si los hombres no actúan como los animales, si su horizonte es diferente, es porque intercambian sus conocimientos mediante el lenguaje. La función del lenguaje permite, mediante el símbolo, constituir el grupo. Así, lo simbólico presenta dos vertientes: la de la palabra y la del lenguaje. En el horizonte de la palabra es posible comprender las innumerables posibilidades de las identificaciones; al tiempo que esta opera como función mediadora entre los sujetos. La otra vertiente concierne a lo que puede llamarse el orden simbólico como conjunto diacrítico de elementos discretos, separados. Saussure postula que los elementos toman su valor unos con respecto a los otros. Estos elementos separados están, en cuanto tales, privados de sentido y forman en su conjugación una estructura articulada, combinatoria y autónoma, la cual “está allí” puesto que los elementos solo valen unos en relación con los otros (Miller, 1988).

Lévi-Strauss (1974 [1958]) nos alerta que, sobre todo hoy, comienza a comprenderse que la distinción entre estado de naturaleza y estado de cultura, a falta de una significación histórica aceptable, tiene un valor lógico que justifica plenamente que sea posible usarse como instrumento metodológico. Así, la cultura no está simplemente yuxtapuesta ni superpuesta a la vida. En un sentido la sustituye; en otro, la utiliza y la transforma para realizar una síntesis de un nuevo orden. Negar o subestimar la oposición cierra la posibilidad de comprender los fenómenos sociales, corriendo el riesgo de erigir como misterio irresoluble los fenómenos sociales (Lévi-Strauss 1974 [1958]). Albergar la ilusión de encontrar en el hombre ejemplos de tipos de comportamiento de carácter “natural” daría al traste con una interesante discusión que permitiría asumir como postura que, tomando como pivote al lenguaje, nos sería posible comprender la técnica (con sus herramientas), las instituciones sociales y el sistema de valores estéticos, morales o religiosos.

Sabemos hoy que la lengua requiere insertarse, incrustarse en cada uno de los humanos como un “parásito”, a la manera de un “organismo transsocial, ligado a la entera historia del hombre, y no solamente a su historia política, histórica”. Entonces, fruto de la existencia de un lenguaje, “se inscribe el poder desde toda la eternidad humana o, para ser más precisos, su expresión obligada: la lengua” (Barthes, 1982 [1977], p. 118).

La noción de lenguaje, aplicada al mundo animal, solo tiene curso por abuso de términos. Ha resultado imposible establecer que haya animales que dispongan, así fuera en forma rudimentaria, de un modo de expresión que tenga los caracteres y las funciones del lenguaje humano. Las condiciones fundamentales de una comunicación propiamente lingüística faltan en los animales, así sean superiores. ¿Qué caracteriza, en consecuencia, al lenguaje humano?: 1) no hay lenguaje sin soporte (voz, escritura, gestos, percepción táctil); 2) hablamos a otros que hablan, esa es la realidad humana; 3) en el diálogo, la referencia a la experiencia objetiva y la reacción a la manifestación lingüística se trenzan libremente y sin límite: se construyen mensajes, a partir de otro mensaje; 4) el contenido del lenguaje humano es ilimitado; 5) la sociedad es condición del lenguaje; 6) ¿cómo saber que, frente a lo dicho, se está mintiendo? (Benveniste, 1977 [1952]).

El lenguaje es el hecho cultural por excelencia por varias razones: 1) porque es una parte de la cultura, una de esas aptitudes o hábitos que recibimos de la tradición

externa; 2) porque es una parte esencial, el medio privilegiado por el cual asimilamos la cultura de nuestro grupo; y 3) porque el leguaje es la más perfecta de todas aquellas manifestaciones de orden cultural que forman, por alguna condición, sistemas, y si queremos comprender lo que son la política, el arte, la religión, la ciencia, tal vez hasta la cocina o las reglas de cortesía, debemos concebirlos como códigos formados por la articulación de signos según el modelo propuesto por Saussure para el estudio de la lingüística (Lévi-Strauss, 1993 [1949]). La cultura no proviene de la herencia biológica, sino de un denso proceso de transmisión externa que requiere ser entendido.

En tanto sujetos, cada quien no participa de la producción de sí mismo ya que debió abonarse al mundo simbólico que le preexistía. Somos producidos por otros, humanos a la vez, lo cual instaura una *prematuration* en el ser humano durante sus primeros años¹³. Así, a los futuros seres hablantes les anteceden seres hablantes que no solo los insertan a la lengua, sino que también están engarzados en una vida social gracias a que hablan y, en consecuencia, los nuevos hablantes quedan insertos en una lengua y, al mismo tiempo, en unas prácticas. Primero, está el símbolo que, a su vez, constituye la estructura del pensamiento humano luego de producirse la encarnación de este en lo vivido imaginario. La intersubjetividad está dada ante todo por la utilización del símbolo desde el inicio. El símbolo solo vale en la medida en que se organiza en un mundo de símbolos (Lacan, 2001 [1973]). En pocas palabras, en el mundo del símbolo adviene el sujeto, de ahí su singularidad; es decir, viene a un mundo de otros que hablan y esa singularidad es, a su vez, la que hace existir la lengua.

13 Entre los 6 y los 18 meses hay un rasgo distintivo en la cría de los humanos: un interés lúdico en los infantes se manifiesta relacionado con su imagen especular; reconoce su imagen, se interesa en ella. Este interés singular del niño da cuenta del grado de *prematuration* (fisiológicamente inacabado), lo que lo coloca en una situación constitutiva de desamparo. Si el niño goza cuando se reconoce en su forma especular es porque la completitud de la forma se anticipa respecto a su propio logro: la imagen es indudablemente la suya, pero al mismo tiempo es la de otro, puesto que él está en déficit respecto a ella. Esta alienación imaginaria, es decir, el hecho de identificarse con la imagen de un otro es constitutiva de un *yo* en el hombre y es muestra de que el desarrollo en el ser humano está escandido por identificaciones ideales. Es un desarrollo en el que lo imaginario está inscrito, no es un puro y simple desarrollo fisiológico (Lacan, 1984 [1949]; Miller, 1988).

Precisamente es el símbolo el que engendra seres inteligentes. Nada nos impide pensar, en consecuencia, que cada sujeto se realiza en la relación simbólica con el otro en su conjunto y, con ello, vislumbramos la posibilidad de comprender otro de los registros propio de la condición humana: el imaginario. La regulación de lo imaginario depende de algo que está situado de modo trascendente, es decir, en su potencialidad detonante y posterior articulación singular con el vínculo simbólico proveniente de la particular materialidad de los seres humanos¹⁴. Así, situamos a través del intercambio de símbolos nuestros diferentes *yo*s, los unos respecto a los otros, lo cual constituye una determinada relación simbólica enmarcada y dinamizada por el registro imaginario. Con el intercambio simbólico se produce, como efecto, el vínculo entre los seres humanos, es decir, mediante la palabra, la cual, en tanto tal, permite ulteriores identificaciones al sujeto.

El lenguaje solo puede ser concebido como una trama, como una red que se extiende sobre el conjunto de las cosas; significa según las formas de interacción. Dado que existe de hecho una discusión acerca de todo lo que se trate, planteados con mayor o menor ambigüedad, evidenciados en distintos sistemas simbólicos que ordenan las acciones (religioso, jurídico, científico, político), nos es posible decir en consecuencia que no podemos concebir el discurso humano como unitario (géneros discursivos).

Con lo dicho es posible deducir que, si por estructura somos soporte de una lengua y nos es posible obtener cierta manera de referirnos al mundo y discutir su imagen y, al mismo tiempo, satisfacernos, podemos entonces discutir la idea de “tabula rasa”.

Todo lo que se produce en relación con el lenguaje sucede para ser transmitido en el intercambio social. Insistir sobre el carácter social del lenguaje no significa que se otorgue una mayor importancia a su función de comunicación o a sus usos (Bajtín, 2012 [1953]). Entonces, es posible decir que el lenguaje es un proceso de transmisión de un mensaje entre al menos dos sujetos hablantes, siendo el uno

14 Mediante su sostenido trabajo investigativo, que retoma la discusión que Freud inició sobre la condición humana —elaborada a la luz de su práctica clínica—, Lacan formuló, como uno de los efectos de esa práctica, la elaboración conceptual que le permite postular tres registros fundamentales de la actividad humana: el simbólico, el imaginario y el real (Miller, 1988).

destinador o emisor y el otro el destinatario o receptor; tanto emisor como receptor son, a su vez, efecto del lenguaje (Kristeva, 1988 [1969]). En pocas palabras, devinieron sujetos. Siguiendo a Lacan (2001 [1973]), cada sujeto está configurado —de manera singular—por el registro simbólico, con arreglo a su registro imaginario y en el marco de su particular régimen de satisfacción (registro real). He aquí uno de los aspectos del desafío analítico al que nos enfrentamos cuando postulamos la pregunta por la transmisión, para, desde allí, interrogar los fenómenos que asociamos con la violencia. En consecuencia, planteamos una discusión que toma distancia de aquel sujeto que imaginan que por el hecho de instaurar necesarias legislaciones sería proclive y dócil a los buenos propósitos. Esta idealización se nos presenta como uno de los obstáculos que enfrentamos hoy, dado que los ideales no son inocuos, pues constituyen uno de los modos con los cuales es posible afrontar la existencia.

Así mismo, las leyes humanas, expresión de la particular forma como pretendemos organizar el funcionamiento de lo social, mediante la política generalmente se refieren a otras normas, es decir, con leyes “derogamos acuerdos y disposiciones que sean contrarias a lo que fue establecido”. El lenguaje trasciende el aquí y el ahora. Conviene preguntarse, en consecuencia, ¿qué es la experiencia de la palabra, la esencia y el intercambio de ella, la transmisión?

Ahora bien, sostendremos como premisa inicial, siguiendo a Debray (1997), que comunicar no es lo mismo que transmitir. Con el primer verbo estamos ante una acción cuya función es transportar una información en el espacio. Con el segundo nos enfrentamos a un conjunto de preguntas trascendentales: ¿qué características asume el vínculo sostenido con la autoridad, el Estado y las instituciones en aquellas madres que participaron del proceso de indagación?

Si bien es cierto que hay maquinarias elaboradas para comunicar (la radio, la televisión, la prensa, el cine, los ordenadores, por ejemplo), hace falta mucho más para comprender qué se transmite. La transmisión implica transportar “algo” en el tiempo. Sin duda hay que comunicar para transmitir: condición necesaria, pero no suficiente. Un proceso de transmisión incluye hechos de comunicación, lo inverso puede no producirse (Debray, 1997). Esquemáticamente hablando, esta sería la crucial distinción: en pocas palabras, si las dos nociones no pueden separarse por completo, con este proyecto de indagación habrá que, esforzarse para distinguirlas.

Un periodista comunica, un profesor transmite. La reflexión sobre la función de los profesores, por ejemplo, podría ayudar a hacer posible la diferenciación entre, por un lado, el horizonte planteado por aquello circunscrito a las informaciones que se hacen circular en la universidad o en un seminario, representadas en la materialidad de diferentes formatos (libros, fotocopias, seminarios, etc.); y, por otro, aquellas condiciones de posibilidad que se construirían para que, mediante el esfuerzo para el acceso a los conocimientos, pudiese ser factible transitar hacia la formación (Blais *et al.*, 2018 [2011]). Para comunicar basta con interesar, para transmitir hay que transformar, si no convertir. Entonces, transmisión será un término regulador y ordenador debido a un triple alcance material, diacrónico y político.

Transmitimos para que lo que vivimos, creemos y pensamos no muera con nosotros: en materia de cultura:

el resguardo de un sentido cuenta más que la cuestión de los órganos de los sentidos, el rebote y la recuperación de la información importan más que su canal. Si la comunicación es esencialmente un transporte en el tiempo, la transmisión es esencialmente en el espacio. (Debray, 1997, p. 19)

Si la comunicación es interindividual, la transmisión opera mediante marcos y horizontes institucionales, es colectiva (corporación, cuerpo místico, cuerpo docente, hechiceros, ancianos, aedos, bardos/juglares, clérigos, maestros, catequistas, entre otros) para hacer que pase de ayer a hoy el *corpus* de conocimientos y valores que, a través de múltiples formas, sostiene la *identidad* de un grupo (confraternidad, iglesia, nación, academia, corporación, escuela, partido, etc.).

El individuo aislado —esa ficción comunicacional— opera en cuanto miembro de un grupo y en los procedimientos codificados que señalan su distinción con otros (Barthes, 1982 [1977]; Benveniste, 1977 [1952]; Eco, 1976 [1972], 1988 [1973]). La transmisión agrega a la herramienta material de la comunicación un organigrama al duplicar el soporte mediante una persona. La transmisión es carga, misión, obligación, en pocas palabras, cultura. Corresponde a la esfera política, buscando transmutar muchos aspectos indiferenciados en un todo organizado. Contribuye a que un grupo humano conciba como posible un horizonte de sentido ante la agresión y el desorden. Asegura la supervivencia del grupo por el horizonte compartido de sentido, que contribuye a instaurar lo que es común para este. La transmisión es un asunto de civilización.

Tomar el presente por único modelo equivaldría a cortar de raíz la posibilidad de comprender uno de los fenómenos humanos de mayor relevancia: la transmisión. Significaría, para la investigación, quedarse sin la posibilidad de construir el objeto de estudio, el propósito que, en la dimensión política de esta investigación, se relaciona —en las madres consultadas— con auscultar cómo se entiende la función del Estado-nacional, su postura frente a la autoridad, la manera como se concibe la política y su funcionamiento, las maneras de dirimir los conflictos, el lugar y el tratamiento para el diferente, y, en este marco, discutir aquella *materialidad* que ellas otorgan a esos asuntos.

En consecuencia, la transmisión es diacrónica: establece un vínculo entre los muertos y los vivos, muchas veces en ausencia de los “emisores”. Una transmisión posibilita y contribuye a un orden del presente. Las transmisiones son empresas de construcción de duraciones. Transmitimos para que lo que vivimos, creemos y pensamos no muera con nosotros: en materia de cultura, “el resguardo de un sentido cuenta más que la cuestión de los órganos de los sentidos, el rebote y la recuperación de la información importan más que su canal” (Debray, 1997, p. 19). Este marco nos permite comprender que, en asuntos de política, se hace necesario auscultar los límites y las posibilidades de la democracia como modelo político a considerar. Si el espacio de lo humano se caracteriza por comunicar, comprenderemos en asuntos relacionados con la política qué se transmite, en el entendido de que aquello que aflora en las voces de las madres es la manifestación del orden social que ellas conciben.

Como efecto de ese proceso que devino en su desnaturalización —advino en tanto sujeto— ocurre un particular *régimen de satisfacción*. Al ser necesaria la escuela, los procesos de regulación buscan generar condiciones de posibilidad para la enseñanza, pues *nunca* están dadas de manera espontánea, ya que la labor que —como efecto— llevaría a la apropiación de asuntos específicos que son propuestos por la escuela requiere del necesario esfuerzo, la dedicación y el trabajo para que algunos se inmiscuyan en ellos. Lo interesante de la discusión, de cara a la pregunta por la especificidad de lo humano, sería precisar los mecanismos por los cuales funciona como tal, ya que, como esbozamos, si una sociedad humana no opera sin lenguaje, tampoco puede existir sin procesos de transmisión, como los llevados a cabo en la socialización. La pregunta que se impone en este momento

entonces está relacionada con la necesidad de la regulación social. Por tanto, será necesario hacer énfasis en discusiones relacionadas con la producción del sujeto hablante: es decir, que no estamos ante sujetos sometidos a una necesidad. Este marco hace de la política no solo un efecto de esta especificidad, sino también un marco de actuación posible. He ahí el desafío conceptual al que nos enfrentamos cuando se trata de pensar la especificidad de lo humano.

El esfuerzo de análisis iniciado con Freud (1990 [1916]) nos permite elucidar las relaciones posibles con los objetos ofrecidos por la cultura, específicamente aquellos que relacionamos con la autoridad y la ley, ya que, como el mismo Freud señala:

Buena parte de la brega de la humanidad gira en torno de una tarea: hallar un equilibrio acorde a afines, vale decir, dispensador de felicidad, entre esas demandas individuales y las exigencias culturales de la masa; y uno de los problemas que atañen a su destino es saber si mediante determinada configuración cultural ese equilibrio puede alcanzarse o si el conflicto es insalvable. (1929, p. 94)

Las madres y sus discursos: hacia una discusión que contribuya a la reflexión

Si —a manera de hipótesis de trabajo— asumimos que, como efecto de un largo periodo de confrontación armada en Colombia, podría circular culturalmente un pasado cargado de violencia que tendría presencia activa en el presente, entonces, al entrevistar a un grupo de madres que viven en Bogotá sería posible vislumbrar el modo en que ellas asumen su vínculo con la política y, a través de ello, las posibilidades de comprender aspectos relacionados con la discusión sobre la transmisión de la cultura. Rastrear en mujeres madres, con características socioeconómicas diferentes y con hijos en edades heterogéneas, cómo conciben aspectos relacionados con la política y la ciudadanía para percibir en ellas sus vínculos con algunos aspectos de la política se constituye en un desafío analítico que, reconocemos, desborda este primer esfuerzo. No obstante, este primer arrojo nos está permitiendo vislumbrar algunas de las tramas de nuestro debate.

Las madres que participaron en la investigación —mediante su discurso— nos permiten acceder a algunos aspectos de aquello que acreditan. Interpeladas en asuntos relativos a la política, las instituciones, la autoridad, la convivencia y la resolución de conflictos, en pocas palabras, en torno al horizonte de la ciudadanía, nos dan pistas para comprender aspectos sensibles a la regulación de lo social. En tanto portadoras de una cultura, son, a su vez, transmisoras y socializadoras. La pregunta, entonces, es posible formularla así: ¿qué transmiten? Y ¿cómo lo transmiten? Estos aspectos son sensibles a una discusión sobre la transmisión de la cultura, máxime si, como hemos dicho, nuestro horizonte problema es el debate acerca de los desafíos que implica la paz. Así, la discusión sobre la transmisión de la cultura implica preguntarse, además: ¿cómo se recibe lo transmitido?, ¿se reproduce lo transmitido?, ¿qué se crea con lo transmitido?

Un primer aspecto arrojado del análisis de las entrevistas realizadas al grupo de madres que participó del proyecto de investigación está relacionado con su forma de comprender la política. Para dichas madres, esta se presenta de forma ambigua:

Pues que se supone que la política debería ser para ayudar a las personas ¿no? Como para ayudar a la sociedad a que salga adelante, o sea que se generen reglas, normas y todo, que se cumpla en conjunto, pero para que se mejore. Desafortunadamente en nuestro país, a mí me dicen política y yo la asocio, inmediatamente, con corrupción. (FN 2, p. 12)

Entendida así la política, se generan procesos de apatía que contrastarían con el ideario propuesto con la modernidad de participación en los debates de los problemas nacionales, lo cual contribuye a ese paulatino proceso de indiferencia hacia los escenarios en los cuales se decide.

Ahora bien, las madres entrevistadas asumen que la política está relacionada con el ejercicio de la ciudadanía. Ser político es ser ciudadano y, a su vez, respetar tanto a los otros como al medio ambiente, y saber elegir:

Lo será porque [...], porque respeta las personas, respeta su entorno. Creo que, para ser buen ciudadano, también hay que saber elegir bien, creo que ella tiene un futuro, está formándose con un buen criterio político. Eso me gusta, entonces, sí siento que será una buena ciudadana, yo creo que le va a aportar a este país en cualquier cosa que ella haga. (FN 5, p. 8)

Contradictoriamente, mientras que se percibe cierta apatía hacia la participación y el debate, llama la atención que las madres conciben que, desde las escuelas, la idea de participación es necesaria e impulsada:

En el colegio, la participación ciudadana, la participación en los órganos de gobierno escolar como tal, hacen parte de un proceso de participación política que se va gestando desde la escuela, para que cuando ya ellos sean mayores de edad puedan tener también esa participación activa dentro de la sociedad, dentro de su comunidad. (FN 3, p. 12)

En este marco, las instituciones y su función son consideradas por las madres garantes del funcionamiento de lo social. Piensan que, por ejemplo, la escuela es fundamental para el desarrollo de sus hijos, ya que gracias a esta institución los padres reciben un apoyo necesario:

Desde hacerse cargo con toda la colaboración y el apoyo de nosotros como padres para corregir las acciones que haya que corregir en la educación, en la forma como lo hablamos, o en los compromisos que se quedan en cualquiera de las dos actitudes del que recibe el bullying como del que hace bullying. (FN 3, p. 3)

Señalan que la institución, como organización que cumple un mandato, contribuye, además, a la formalización del horizonte de cumplimiento de la ley:

Sí, porque pienso que, en una institución, si todos cumplen el rol que deben para un mismo objetivo, pues, a mí me generaría confianza en que sí estoy en el lugar correcto. Es decir, en la institución del colegio de mi hija, pues yo confío en que cada persona está haciendo bien su labor y le deben estar enseñando correctamente las cosas a mi hija, a lo que ella va, que es a estudiar, ¿sí? (FN 3, p. 12)

Así mismo, refieren que parte de sus preocupaciones sobre la manera de asumir a sus hijos puede ser puesta en debate en la escuela:

Pienso que la primera vía es tener un contacto directo con el colegio, y poder ir y exponer el caso de lo que esté sucediendo, cualquier tipo de caso y, afortunadamente, mi hijo estudia en un colegio muy, muy lindo, muy humano; pienso que es la vía. (FN, p. 3)

Otro elemento que destacan de la función de la institución es el de colaborar en la solución de los problemas. Las madres destacan que el apoyo brindado está relacionado con las características propias de uno de los saberes que allí está presente: “Pienso que, ante el problema, lo tomó de muy buena manera, porque allá cuentan con psicólogos y todos estuvieron más pendientes de él. O sea, el colegio como que se apropió del tema” (FN 3, p. 4).

Ahora bien, para las madres entrevistadas la autoridad es asumida de la mano del respeto y, en todo caso, entendida como encarnada por alguien:

Sí, la autoridad de los abuelos, maternos, paternos, o de alguna manera, ante una persona mayor, siempre responder “sí señor”, “no señor”, el respeto, el respeto que se tenga hacia los demás, independiente que se tenga alguien diferente de la mamá o del de papá, el de una persona mayor. (FN 3, p. 15)

Otra arista de la idea de autoridad es la que encarnan los padres:

por eso te digo: le pongo tareas, tú organizas tu habitación perfecta, tú nos ayudas a pasar la loza, a dejar la mesa impecable. A poner la mesa, a barrer a veces, entonces, no lo necesita hacer, pero es como que, como irle dando herramientas a que él pueda, en un futuro, poder saber de las cosas, ¿no? y poder colaborar en un hogar. (FN 3, p. 11)

Pues realmente nosotros le hablamos mucho de los valores y creo que es uno de los temas que casi siempre estamos hablándoles, diciéndoles a ellos y tratando de mostrarles con el ejemplo; por ejemplo, uno de los valores que más le recalcamos es el respeto, el respeto siempre tiene que primar entre todos. (FN 3, p. 7)

Yo creo que es una de las cosas que más le hemos recalcado, que lo que él haga ahorita es lo que él va a sembrar más adelante y no solamente ahorita, que todo lo que nosotros hacemos todo absolutamente todo tiene consecuencias y que, como ciudadanos, nosotros tenemos que siempre tratar de ser lo más correctos posibles. (FN 5, p. 10)

Como el respeto, hacia los mayores. Acatar las normas, tanto las normas de hogar de la casa, como afuera, ¿sí? Siempre como enseñarle los valores. Como debe ser, o sea, comportarse bien, en todas las situaciones. (FN 3, p. 5)

Pese a todas las indicaciones, las madres refieren que los conflictos siempre aparecen, pero la escuela, en tanto institución, apoya su solución:

En las situaciones del colegio, que me lo han expresado sus profesoras, ha ayudado a dirimir conflictos que hay entre padres e hijos o entre compañeros... cuando se hacen grupos en el curso, han ayudado en eso. Me parece pues algo muy maduro. Aquí... en la casa, ella es muy considerada. (FN 4, p. 5)

Es decir, yo creo que el tema de los problemas en casa y de lo que aprendemos en casa, sin lugar a duda sea lo que nos haya gustado o lo que no nos haya gustado, creo que son las conductas que repetimos inevitablemente, yo creo que lo intentamos hacer en versión mejorada en la casa. (FN 3, p. 3)

Podemos admitir desde ahora, buscando provisionalmente cerrar, que la reflexión sobre la política, la autoridad y la ley ha conocido dos etapas, definiendo la segunda nuestra época: en primer lugar, hemos querido reflexionar, conocer e interrogar lo que ya hacíamos con estas —la política, la autoridad y la ley— para ubicar el catálogo histórico de textos sobre el tema.

Ahora bien, aconteció que, sobre todo a lo largo del siglo xx, hemos buscado hacer de esta reflexión un asunto susceptible de ser conocido, más allá de los acontecimientos y de lo fenoménico, cuyo alcance estamos en mora de discutir. Si la política y, en ella, el lugar de la autoridad y la ley han sido un fenómeno de reflexión específica desde hace siglos, el puntual horizonte que nos propone la reflexión desde los marcos específicos de la postura esgrimida es muy reciente.

El desafío que comporta la reflexión desde los marcos de la postura señalada está marcado, además, por las recientes precisiones con las que contamos hoy sobre la lengua, en tanto “clave” del hombre y de la historia social: la discusión sobre la lengua —vía de acceso a las leyes de funcionamiento de la sociedad— está implicando, quizá, lo que constituye una de las características determinantes de nuestra época.

El lenguaje, cuya praxis el hombre ha dominado desde siempre dentro de la historia —gracias al esfuerzo de ciencia—, está aislado en cuanto que objeto abstracto-formal, susceptible de posibilitar introducirnos en las leyes de su propio funcionamiento y, así, adentrarnos en aspectos referidos a la condición humana y de lo social su orden. De esta manera, vislumbramos una posibilidad para la elucidación de la política como problema y de la ciudadanía como desafío, para penetrar también en los laberintos del saber y la lógica que le subyace.

Dada la condición humana, las instituciones y la ley contribuyen al proceso de regulación (aparato psíquico), el cual es constitutivo, en consecuencia, del estatuto de lo social. En un plano de análisis estructural, es posible decir: 1) todas las épocas necesitan procesos tendientes a inhibir, prohibir, sofocar; a escala estructural la ley es la misma dado el estatuto de lo humano; 2) sofocar aquello que bulle y que produce efectos es inevitable, dada la especificidad de lo humano.

Imaginar que es posible una espontánea morigeración de los comportamientos, sin que la misma cultura, en el marco del particular funcionamiento, introduzca acotamientos e interdicción (leyes, normas, discusiones sistematizadas, etc.), por ejemplo, es comprender poco del estatuto de lo humano y propicia —como es común contemporáneamente escuchar en diversos escenarios— asumir, sin mayor reflexión, que los buenos propósitos y las buenas intenciones serán suficientes, con los efectos que vislumbramos hoy.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Alemán, J. (2006). *Notas antifilosóficas*. Ediciones Serie Trigramas.
- Althusser, L. (1968). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En *La filosofía como arma de la revolución* (pp. 102-151). Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (2012 [1953]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. 2ª ed. (pp. 245-290). Bubnova (Trad.). Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (1982 [1977]). Lección inaugural. En *El Placer del texto* (pp. 113-150). Siglo XXI Editores.
- Benveniste, É. (1977 [1952]). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI Editores.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. y Ottavi, D. (2018 [2011]). *Transmitir, aprender*. Unipe Editorial Universitaria.
- Bourdieu, P. (1982). *Lección sobre la lección*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003 [2000]). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.

- Bourdieu, P. (2014 [1989]). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (2008 [1973]). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores.
- Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Braunstein, N. (1980). *El problema (o el falso problema) de la “relación del sujeto y el objeto”*. En N. Braunstein, M., Pasternac, G. Benedito y F. Saal (Autores), *Psicología: ideología y ciencia* (pp. 233-260). Siglo XXI Editores.
- Bustamante-Zamudio, G., Carvajal-Ahumada, G., Díaz-Soler, C. J., Vásquez-Rivera, J. D. y Ramírez-Rivera, R. D. (2020). *Metodología e investigación. Una discusión a propósito de la teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Manantial.
- Deleuze, G. (1988). *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa.
- Díaz-Soler, C. J. (2014). *Intelectuales y política: las comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia y la discusión de un campo para su investigación, 1960-2010*. Ipazud.
- Díaz-Soler, C. J. (2021). Conviene formar al hombre si debe ser tal: la didáctica magna de Comenius y el problema de la formación. *Pedagogía y Saberes*, 54. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11803>
- Eco, U. (1976 [1972]). La vida social como un sistema de signos. En *Introducción al estructuralismo* (pp. 89-110). Alianza Editorial.
- Eco, U. (1988 [1973]). El proceso signico. En *Signo* (pp. 21-32). Editorial Labor.
- Febvre, L. (2012 [1942]). *El problema de la incredulidad en el siglo XVI. La religión de Rabelais*. Akal.
- Freud, S. (1990 [1913]). El interés por el psicoanálisis. En: *Obras completas*, Vol. XIII. Amorrortu.
- Freud, S. (1990 [1916]). Conferencias de introducción al psicoanálisis. En: *Obras completas*. Vols. XV y XVI. Amorrortu, 1990.
- Freud, S. (1990 [1929]). Malestar en la cultura. En: *Obras completas*, Vol. XXI. Amorrortu.

- González, F. (1998). La guerra de los mil días. En *Memorias II Cátedra Anual de Historia «Ernesto Restrepo Tirado», Las guerras civiles desde 1830 y su proyección en el siglo XX*. P. 147-170. Museo Nacional de Colombia.
- Guzmán-Campos, G., Fals-Borda, O. y Umaña-Luna, E. [1962], *La violencia en Colombia*. Nomos Impresores.
- Herrera, M. C., Pinilla-Díaz, A. V., Infante-Acevedo, R. y Díaz-Soler, C. J. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hobsbawm, E. (1991 [1985]). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Crítica.
- Jaramillo M. J. (2011). Expertos y comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia. *Estudios Políticos* 39 (pp. 231-258). Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia.
- Jaramillo M. J. (2012). *Representar, narrar y tramitar institucionalmente la guerra en Colombia: una mirada histórico – hermenéutica a las Comisiones de Estudio sobre la Violencia*. Ipazud/Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Kristeva, J. (1988 [1969]). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Editorial Fundamentos.
- Lacan, J. (1984 [1949]). El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos I* (pp. 99-105). Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (2001 [1973]). Televisión. En *Otros escritos*. Paidós.
- Lechner, N. (1986). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Siglo XXI Editores.
- Lévi-Strauss, C. (1993 [1949]). Naturaleza y cultura. En *Las estructuras elementales del parentesco (I)* (pp. 35-44). Planeta-Agostini.
- Lévi-Strauss, C. (1974 [1958]). *Antropología estructural*. Altaya.
- Lorenz K. [1974]. *La otra cara del espejo*. Plaza & Janés Editores.
- Miller, J. -A. (1990 [1979]). *Recorrido de Lacan*. Manantial.
- Miller, J.-A. (1988). *Elucidación de Lacan*. Paidós.
- Palacios, M. (1995). *Entre la legitimidad y la violencia, Colombia 1875-1994*. Grupo Editorial Norma.

- Palacios, M. (1999). *Parábola del liberalismo*. Grupo Editorial Norma.
- Palacios, M. (2000). La solución política al conflicto armado, 1982-1997. En Á. Camacho Guizado y F. Leal Buitrago (Comps.), *Armaz la paz es desarmar la guerra* (pp. 345-401). CEREC/Departamento Nacional de Planeación (DNP)/Fundación Friedrich-Ebert-Stiftung de Colombia (Fescol)/IEPRI-Universidad Nacional de Colombia/Misión Social, Presidencia de la República/Alto Comisionado para la Paz.
- Pécaut, D. (1987). *Orden y violencia: Colombia 1930-1953*. Vol. I y II. Siglo XXI Editores.
- Pêcheux, M. (2016). *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía*. Centro Cultural de la Cooperación.
- Restrepo, C. (1995). *Constituciones políticas nacionales de Colombia*. Instituto de Estudios Constitucionales Carlos Restrepo Piedrahita, Universidad Externado de Colombia.
- Sánchez, G. (1987). Presentación: los intelectuales y las comisiones. En Comisión de Estudios sobre la Violencia (Ed.), *Colombia: violencia y democracia* (pp. 1-19). Ministerio de Gobierno/Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia/Colciencias.
- Saussure, F. (1945 [1916]). *Curso de lingüística general*. Editorial Lozada.
- Tirado-Mejía, A. (1989). El Estado y la política en el siglo XIX. En *Nueva historia de Colombia*. Tomo 2 (pp. 155-183). Planeta.
- Uribe, M. T. (1990). Matar, rematar y contramatar. Las masacres de la violencia en el Tolima. 1948-1964. *Controversia*, (159-160), 27-203. [https://revista-controversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path\[\]=1143](https://revista-controversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path[]=1143).
- Uribe, M. T. (2004). *Antropología de la inhumanidad. Un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia*. Grupo Editorial Norma, Bogotá, Colombia.
- Zuleta, E. (1985 [1983]). Tribulación y felicidad del pensamiento. En *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos* (pp. 33-51). Presidencia de la República/Procultura S.A.



Entre lo público y lo privado:
tensiones en la transmisión de la cultura
de paz en Bogotá

Astrid Bibiana Rodríguez-Cortés

Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

Este documento discute las tensiones que se producen en la relación entre transmisión cultural, paz y espacio público. A partir de un análisis de discursos realizado a las narrativas testimoniales de 24 madres sobre la transmisión que ellas hacen a sus hijos adolescentes sobre la paz en Bogotá, se evidencia cómo esta tiene que ver con: el miedo a vivir la ciudad, desconfianza en los otros y falta de seguridad en el espacio público. Estas narrativas se encuentran en el marco de una tensión permanente, por un lado, por la preservación de la cultura y, por otro, por la transformación de esta, aspectos que se convierten en un campo de disputa en la familia, la casa y la escuela.

Introducción y planteamiento del problema

Los estudios sobre paz han concebido que esta no se trata de una ausencia de conflictos, sino es ante todo la presencia de equidad, igualdad y justicia social (Hernández *et al.*, 2017). A partir de ello, se concibe que tan anhelada situación es una construcción colectiva que dependerá de la manera en que los ciudadanos establezcan acuerdos para tramitar la violencia cultural y simbólica (Jiménez, 2014). Sin embargo, en el caso colombiano, además de los conflictos que pueden hacer parte de la cotidianidad de cualquier sociedad, no se puede negar la carga que ha acarreado el conflicto armado. En esta perspectiva, las ciudades como Bogotá han enfrentado lo que Pérgolis y Ramírez enuncian: “La ciudad [...] se convirtió en ámbito de miedo, de desconfianza por el otro y de actitudes individualistas que se expresan en la aceptación natural de la violencia y de pérdida de valores de vida” (2015, p. 121).

Las ciudades colombianas se encuentran inmersas en conflictos sociales por ser centros económicos, sociales y políticos donde confluye gran cantidad de personas en búsqueda de oportunidades laborales y educativas, con el sueño de mejorar sus condiciones de vida producto, en algunos casos, del desplazamiento por el conflicto social que se vive en las zonas rurales. Así, la búsqueda de ciudades justas y equitativas, donde se fortalezca la cultura de paz, debería empezar por la “consolidación de una nueva manera de ver, entender y vivir en el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás, horizontalmente, formando red, promoviendo intercambio mutuo y superando diferencias desde una perspectiva local y global” (Hernández *et al.*, 2017, p. 152).

Bogotá ha vivido el conflicto armado de una manera distinta a las zonas rurales del país, experimentando situaciones sistemáticas que se traducen en prácticas de migración continua de personas por el desplazamiento forzado, delincuencia común, secuestro e inseguridad. Sin embargo, estas circunstancias que pueden afectar a las ciudades grandes e intermedias terminan siendo secundarias ante una mirada de la violencia en Colombia que se ha centrado en el territorio rural. Esto mismo es presentado en el acuerdo de paz que terminó el conflicto armado con la Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) en el 2016, donde se plantea:

El enfoque territorial del Acuerdo supone reconocer y tener en cuenta las necesidades, características y particularidades económicas, culturales y sociales de los territorios y las comunidades, garantizando la sostenibilidad socio-ambiental; y procura implementar las diferentes medidas de manera integral y coordinada, con la participación de la ciudadanía. La implementación se hará desde las regiones y territorios y con la participación de las autoridades territoriales y los diferentes sectores de la sociedad. (Mesa de Conversaciones, 2017, p. 6)

El reporte elaborado por la Cámara de Comercio de Bogotá y The International Institute for Strategic Studies sobre *Paz y seguridad en Bogotá: transformaciones y desafíos después del conflicto armado* muestra cómo el efecto del conflicto armado para ciudades como Bogotá se concentró en:

forma de grupos de apoyo, rutas cercanas y puntos de venta de cocaína, lavado de dinero y una variedad de grupos armados ilegales que se alimentaban de la riqueza creada por el tráfico transnacional de drogas y el consumo interno creciente en años recientes. (Programa de Conflicto, Seguridad y Desarrollo del IISS, 2018, p. 3)

Además, se evidencia cómo las poblaciones que más han sufrido el conflicto en Bogotá están vinculadas a un sistema complejo urbano que tiene que ver con la afectación en servicios públicos, movilidad, infraestructura y servicios sociales. Bajo este espectro, la brecha entre lo rural y lo urbano creció sustancialmente. Seguir pensando que Bogotá no ha sufrido el conflicto armado como lo resistieron muchos territorios rurales puede ser una comparación poco atinada, pues de algún modo deslegitima la contención que ha realizado la ciudad a muchas estructuras criminales que han afectado tanto el modo de vida de los ciudadanos, como su desarrollo social y económico. Así, parte de las ausencias que se pueden contemplar en el acuerdo final para la terminación del conflicto (2016), según lo comenta el informe sobre *Paz y seguridad en Bogotá: transformaciones y desafíos después del conflicto armado*, tiene que ver precisamente con el papel de las ciudades en esta nueva dinámica social:

También destacamos que las ciudades, a pesar de haber estado en gran parte ausentes del proceso de paz con las FARC-EP están en el centro de la nueva dinámica de seguridad y construcción de paz. Esto habla directamente del concepto

de los sistemas urbanos, que forman el principal enfoque analítico de este informe —lo que también orienta las recomendaciones de políticas públicas. Las Naciones Unidas pronosticaron que Bogotá, nuestro principal foco de análisis, se convertirá en una megaciudad (con más de diez millones de habitantes) para el 2030. (Programa de Conflicto, Seguridad y Desarrollo del IISS, 2018, p. 3)

Los análisis de este informe dan cuenta de un modelo sistémico para analizar las dinámicas sociales urbanas de manera articulada, en el que se insta a mirar medidas que permitan el desarrollo de estrategias urbanas para la prevención de la violencia y el delito. En la misma perspectiva, esta investigación trata de comprender la tensión permanente a la que se ve abocada la transmisión cultural, la preservación de valores y tradiciones, y la transformación de elementos sociales, que de alguna forma le permitan encontrar formas de solucionar conflictos sociales. En este sentido, las entrevistas a madres bogotanas dan cuenta de discursos sobre la transmisión cultural basada en valores, creencias y tradiciones cimentadas en una mirada que tiene como ideal “configurar y orientar un mundo más pacífico” (Muñoz y Molina, 2010, p. 44) como generador de cambio social. Sin embargo, cuando enunciaban prácticas sobre la manera como sus hijos se enfrentan a vivir la ciudad, emerge el miedo como principal elemento conector entre paz, transmisión cultural y espacio público. Así, la gestión del miedo a la ciudad será un aspecto que justificará discursos y prácticas de seguridad, privatización de los espacios públicos, uso de la violencia para defenderse y, de alguna manera, diluirá cada vez más la posibilidad de que los ciudadanos se apropien de su ciudad y la disfruten, como se verá en el apartado “Adiós a los parques”.

Esta investigación pretende discutir el fenómeno de la transmisión cultural indagando cómo las madres de adolescentes entre los 11 y 14 años de edad piensan y generan una dinámica gramatical propia de esta transmisión y sobre sus posibles efectos en la producción de formas de subjetividad. Se busca comprender la matriz subyacente que produce los enunciados que se tienen como corpus en encuestas, entrevistas y grupos focales, por medio de una relación entre el papel de las madres en Bogotá y la transmisión de ciertos aspectos de la cotidianidad. En esta perspectiva, el presente documento tiene como propósito discutir uno de los hallazgos de la investigación que tiene que ver principalmente con la tensión que comentan las madres bogotanas entrevistadas en relación con la transmisión

cultural de las formas de apropiación del territorio, es decir, narrativas y prácticas que se traducen en comportamientos, discursos sobre la manera en que los adolescentes deben relacionarse en el espacio público y privado, las premisas que dicen las madres a sus hijos sobre cómo aprehender a vivir la ciudad y modos de resolver los conflictos.

Esta investigación reconoce el papel preponderante que tienen las mujeres madres como sujetos activos en la transmisión y preservación de la cultura. Sin duda, en el caso colombiano las mujeres han sido resaltadas como actor fundamental para alcanzar una cultura de paz:

Esta visión de paz coloca la vida en el centro de la cultura, siendo la mujer un actor fundamental en el proceso para alcanzar la paz y crear cultura de paz; pues la mujer ha sido y es uno de los actores objeto de violencia y su presencia política en los procesos de negociación es inexistente, su vinculación contrasta con su papel en los procesos de construcción de paz, en el sostenimiento de la vida en general. (Hernández *et al.*, 2017, p. 152)

Esta perspectiva reconoce el papel central que juegan las madres en la estructuración de sociedad, la forma en que ellas logran transmitir a sus hijos sus percepciones, creencias y experiencias sobre el conflicto, y las maneras como lo han enfrentado y resuelto. De alguna manera, comprender este escenario permite vislumbrar caminos para transformar la cultura desde las relaciones que se viven en la intimidad de las familias y que configuran un campo de referencia para construir un futuro que permita entender el conflicto como motor de cambio y no como obstáculo social.

La primera parte del capítulo discute sobre algunos conceptos y perspectivas de la transmisión cultural, el territorio y la paz. Después, se presentan las fases de recolección y análisis de la información principalmente de la categoría territorio: prácticas de apropiación de un espacio y un lugar, al igual que la relación entre lo público y lo privado. Estos dos aspectos dan cuenta de saberes, creencias y valores que son transmitidos por las madres en su cotidianidad y que de alguna manera configuran en sus hijos formas de habitar, comportarse y resolver conflictos en escenarios públicos y privados. Al final de este capítulo se realiza una discusión frente a los resultados y se cierra con unas reflexiones al respecto de la investigación.

Elementos conceptuales

Tres son los elementos conceptuales que estructuran esta investigación: primero, la transmisión cultural como marco de construcción, producción y reproducción de discursos y prácticas sociales que permiten configurar narrativas sobre las paz; segundo, el territorio entendido en este caso como espacio público donde se debaten las formas de comportamiento entre lo público y lo privado; y, tercero, la paz como constructo social que configura una serie de expectativas sobre las formas de vivir en la sociedad.

Transmisión cultural

La transmisión cultural ha sido abordada como elemento conceptual para comprender el mundo social. El francés Régis Debray y el británico Basil Bernstein han centrado su análisis en la comunicación, sin embargo, el primero se enfoca en diferenciar la comunicación de la transmisión, mientras que al segundo le inquieta el proceso de las relaciones de poder que se producen en la transmisión. Otra perspectiva que aporta para pensar la transmisión cultural tiene que ver con las teorías de la reproducción social, en las que encontramos al francés Pierre Bourdieu, quien estudia las estructuras sociales y sus formas de reproducción.

Estas dos perspectivas de estudio, una centrada en la comunicación y la otra desde la reproducción social, permitirán encontrar elementos para comprender el complejo campo que es la transmisión cultural. Si bien Debray propone la comunicación, su base de estudio es la filosofía y la lingüística, mientras que Bernstein lo hace desde la sociología y la lingüística.

Diferencia entre comunicar y transmitir

Para Debray, la transmisión está centrada en perpetuar en las generaciones las formas en que se ha constituido su cultura; es la memoria que se preserva en el tiempo. Lo que busca preservar la cultura con el paso del tiempo tiene que ver con

La perpetuación de sistemas simbólicos explícitos: religiones, ideologías, doctrinas y producciones de arte. No preguntamos cómo reproduce el mundo social sus estructuras constitutivas (como el Estado, la familia, la propiedad,

las clases sociales, etcétera), y ni siquiera cómo se reproducen, de generación en generación, las disposiciones socioculturales de sus agentes, en cuanto trabajadores asalariados, docentes, patrones, esposos, burócratas, etcétera. (1997, p. 24)

No obstante, para Debray no basta con la memoria para que se produzca la transmisión, tienen que existir dos agentes de la cultura que coadyuvan para que este proceso se perpetúe en el paso del tiempo: por un lado, la materia organizada (MO) que consiste en la materia inorgánica organizada en herramientas, objetos, archivos organizados mediante técnicas; por otro lado, la organización materializada (OM) es un agente que dinamiza la memoria, dado que son los grupos humanos y sus diversas formas de cohesión quienes son los encargados de crear y pasar el mensaje. Así, para Debray, “el arte de transmitir, o de hacer cultura, consiste en la suma de una *estrategia* y una *logística*, una *praxis* y una *tekné*, o de un direccionamiento institucional y una instrumentación semiótica” (1997, p. 29).

Es posible entender desde la propuesta de Debray que la transmisión está dada en un contexto histórico de carácter diacrónico, mientras que la comunicación se produce de forma sincrónica; en este sentido, mientras que la transmisión perdura en el tiempo, la comunicación atraviesa el espacio, acortando las distancias. Las estrategias de la transmisión están dadas en la forma en que organizan la materia orgánica e inorgánica. Sin embargo, el principal punto se encuentra en quien emite el mensaje, el mediador, por ello la *mediología*, que es su propuesta, se interesa por el hombre que transmite (Debray, 2001, p. 14) y su lengua, la cual tiene una función de perpetuarse en la memoria colectiva de un grupo histórico a través de los años, conllevando

a todos los usuarios de dicha lengua materna: sistema de significados que permiten que un grupo definido de seres vivos sienta una comunidad de pertenencia con sus muertos. En el primer caso se evidenciarán de forma sincrónica, las interacciones entre los individuos; en el segundo, según una perspectiva diacrónica, entre generaciones. (Debray, 2000, p. 15)

Por tanto, para Debray la transmisión consiste en hacer una diferencia entre transmitir y comunicar:

Transmitir consiste en “transportar una información dentro del tiempo”, entre esferas espaciotemporales distintas. La comunicación tiene un horizonte sociológico y parte del trampolín de una psicología interindividual (entre un emisor y un receptor, en la experiencia principios que constituye el acto de interlocución). La transmisión tiene un horizonte histórico, y su base de partida es una prestación técnica (por medio de la utilización de un soporte) (2000, p. 16).

Esta distinción que hace Debray aclara aspectos fundamentales: primero, la transmisión transporta una información en el tiempo, mientras que la comunicación parte de una necesidad: la interlocución en un momento determinado. Dicho de otra manera por el mismo autor: “la comunicación *transporta información en el espacio*, mientras que la transmisión *transporta información en el tiempo*” (2007, p. 1). El segundo aspecto que destaca este autor es que en la comunicación se transmite, pero no necesariamente en la transmisión se comunica. Otros aspectos en los que el autor centra la diferencia entre comunicar y transmitir son:

el tiempo en la comunicación es corto y sincrónico, mientras que en la transmisión es largo y diacrónico, el centro de gravedad de la comunicación es la información para el uso, en la transmisión son los valores y saberes para la memoria, la dimensión simbólica en la comunicación, no es necesaria (vínculos pragmáticos entre individuos) mientras que en la transmisión es indispensable (vínculos que trascienden las generaciones). Los lugares famosos de difusión en los casos de la comunicación son la televisión, periódicos, radio, Internet, redes, mientras que en la transmisión son las bibliotecas, museos, escuelas, iglesias, academia, entre otros. (Debray, 2001, p. 30)

La postura de Debray ofrece unos elementos importantes para comprender la transmisión cultural, entre los cuales se subrayan: 1) la transmisión perdura en el tiempo; 2) construye objetos y mensajes que se transportan de generación en generación por un grupo humano que edifica una memoria colectiva y la perpetúa; 3) el mensaje es lo más importante en su teoría, por ello la mediología se encarga de estudiarlo y analizar la manera en que se transmite y se conserva en el paso del tiempo; 4) y, por último, para este autor la transmisión comienza en la educación pero no se detiene ahí, se extiende en el paso del tiempo siguiendo una sucesión regulada.

La educación: un transmisor de relaciones de poder

Para Bersntein, “el lenguaje constituye un campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural: es por medio del lenguaje que el orden social se interioriza y que la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo” (Bonal, 1998, citado en Ávila, 2005, p. 165). Cada clase social tiene un código diferente de comunicación, que se transmite a través de la comunicación pedagógica, entendida "como aquella que sucede en la escuela y la familia, y que tiene que ver con el habla, los valores, los rituales, los códigos de conducta, todos sesgados en favor de un grupo dominante" (Bernstein, 1988, p. 6).

Por tanto, para este autor la educación (en la escuela o en la familia) se convierte en un transmisor de modelos de dominación externo a ellos. Sin embargo, su preocupación no estará centrada en qué se transmite sino en cómo se transmite en la práctica pedagógica, entendida como “las relaciones pedagógicas que configuran las comunicaciones pedagógicas y sus contextos relevantes” (Graizer y Navas, 2011, p. 133). Bernstein propone que toda teoría de la transmisión, reproducción o adquisición debe tener en cuenta niveles y criterios para entender la transmisión. En cuanto a los primeros, se encuentran macroniveles que son las instituciones y microniveles que se concretan en las interacciones. En otro sentido, el autor presenta tres criterios: primero, conseguir que los conceptos empleados mantengan unidos los dos niveles; segundo, los conceptos deben ser capaces de distinguir entre los cambios que sufren las agencias de reproducción; y, tercero, la teoría debe ser capaz de describir muy bien el objeto de análisis. El propósito de una teoría de la transmisión busca clara y sistemáticamente los procesos mediante los cuales “una distribución de poder y principios de control son traducidos en principios de comunicación desigualmente distribuidos entre las clases, de modo que posicionan y oponen a esos grupos en su proceso de reproducción” (Bernstein, 1988, p. 21).

La teoría que presenta Bernstein propone ser utilizada en cualquier contexto (escuela, familia, trabajo) en el que se produzca una relación pedagógica, es decir, de transmisión-adquisición. El objetivo es proporcionar una serie de herramientas que permita analizar las prácticas comunicativas, y las formas de su producción y reproducción. Desde esta perspectiva es un interés del autor no desligar la práctica

de la teoría, permitiendo desarrollar un diagnóstico, descripción, clasificación y explicación de las prácticas pedagógicas de transmisión: “La matriz teórico-metodológica de Bernstein permite producir descripciones de las prácticas pedagógicas, de sus fuentes y principios reguladores, así como de sus realizaciones en contextos organizacionales producidos por regulaciones discursivas tanto externas como internas a la organización” (Graizer y Navas, 2011, p. 138).

De manera particular, para esta investigación se destacan los conceptos de tiempo y espacio propuestos en la teoría de Bernstein. Para entender estos dos conceptos es preciso aclarar lo que plantea sobre sus dos tipos de pedagogía: la visible y la invisible; la primera será aquella que comprenda reglas explícitas de carácter regulativo y discursivo, mientras que para la segunda las reglas discursivas son solo conocidas por el transmisor. Como lo propone Bernstein (1998), en el caso de una familia con una práctica pedagógica visible existen reglas a través de las cuales el espacio es construido, demarcado y ordenado, contiene mensajes cognitivos y sociales implícitos, cada pieza tiene su propia función y se tiende a que los objetos tengan posiciones fijas; los espacios pueden ser reservados para categorías especiales de personas. Así mismo, existen reglas que regulan el movimiento de los objetos, las prácticas y la comunicación de un espacio a otro, mientras que en una familia con práctica invisible las reglas que regulan el espacio son menos limitantes.

Por lo cual, para Bernstein el espacio está fuertemente clasificado en las prácticas visibles, pues facilita y estimula representaciones individuales, debido a que:

en la pedagogía visible existe una norma explícita que regula la forma de ser y de hacer las cosas para cada tiempo, mientras que en la pedagogía invisible se da prioridad al tiempo y al espacio que se debe construir cada uno. (Ávila, 2005, p. 169)

Así, el trabajo presentado por Bernstein propone elementos importantes para comprender la transmisión cultural como una relación pedagógica en la que se distribuyen discursos y prácticas de poder y control de forma desigual. Su aporte sobre las categorías de tiempo y espacio ayudan al desarrollo analítico de esta investigación, entendiendo que las prácticas visibles e invisibles construyen símbolos en el espacio y el tiempo que se transmiten regulando los comportamientos de aquellos que habitan el espacio. Por último, parte de su teoría se propone como una crítica

propositiva a las teorías de la reproducción social, las cuales, desde su perspectiva, pueden plantear una mirada reducida de las implicaciones de los cambios sociales que sí son abordadas por el análisis de las prácticas pedagógicas y educativas.

Reproducción de la cultura

La reproducción de la cultura, entendida como una forma de aprehender el mundo social, se puede dar a partir de interpretaciones subjetivas sobre las acciones realizadas, de esta forma el individuo construye su punto de vista y da sentido a su vida cotidiana. Así, “la reproducción de la vida social es abordada desde una lógica microsocia y, al comprender el significado que el mundo social tiene para los actores, se accede a la forma en que es recreado cotidianamente ese universo intersubjetivo” (Rizzo, 2012, p. 283).

Los estudios basados en el concepto de reproducción de la cultura circunscriben sus investigaciones en la vida cotidiana para comprender cómo se producen, operan, ejecutan y reproducen las estructuras y acciones sociales. Entender la reproducción cultural conduce a realizar preguntas que, como bien lo dice Bourdieu (2011), son fundamentales para entender por qué ese mundo social dura y cómo se perpetua su orden. Este autor se centra en comprender la estructura de la reproducción, pues “en el mundo social existen estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas y representaciones” (Ávila, 2005, p. 169).

No obstante, para Bourdieu, es necesario romper una visión estructuralista “según la cual las estructuras, portadoras del principio de su propia perpetuación, se reproducen con la colaboración obligada de agentes sometidos a sus constricciones” (2011, p. 31). Para este autor el mundo social está en permanente construcción y reconstrucción de las estructuras que son de carácter objetivo y subjetivo, razón por la cual:

Toda sociedad reposa sobre la relación entre esos dos principios dinámicos, que varían en importancia según las sociedades y están inscritos, uno en las estructuras objetivas, y más precisamente en la estructura de distribución del capital y en los mecanismos que tienden a garantizar su reproducción; el otro, en las disposiciones (a la reproducción). (Bourdieu, 2011, p. 31)

Si bien esta forma de analizar el mundo social y su reproducción parece ser una vía para su comprensión, resulta complejo entender la dinámica cotidiana de las organizaciones sociales. Para Bourdieu es necesario realizar una transformación profunda en la manera de mirar las prácticas cotidianas, un cambio en la forma tanto de hacer teorías sobre ellas como de llevar a cabo las investigaciones a este respecto. Uno de los grandes aportes de Bourdieu son sus conceptos de campo y *habitus*, entendiendo que el primero se concibe como una red de relaciones que existe entre las posiciones objetivas de un ámbito, con independencia de la conciencia y voluntad colectiva; mientras que el *habitus* consiste en una estructura internalizada y encarnada que refleja las divisiones objetivas en la estructura de clases, como los grupos de edad, los géneros y las clases sociales. Aun así, es importante aclarar que esta estructura internalizada —considerada *habitus*—, no determina del todo las acciones humanas (Ávila, 2005).

Bourdieu concibe que existen grandes estrategias de la reproducción que se encuentran en todas las sociedades con variaciones en su incidencia y en la índole del capital que se trata de transmitir y estado de los mecanismos de reproducción disponible:

Las estrategias de reproducción social pueden definirse como: [...] un conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase. (Bourdieu, 2012, p. 140)

Las estrategias de reproducción pueden tipificarse en: *estrategias de inversión biológica*, entre las que se encuentran las de fecundidad, que tienen como fin mantener el linaje, cuidar el patrimonio y controlar la fecundidad; en tanto, las *estrategias profilácticas* están encargadas de mantener el cuidado y la salud, conservando el capital corporal. Las *estrategias sucesorias* apuntan a garantizar la transmisión del capital material entre las generaciones; por su parte, las *estrategias educativas* son a muy largo plazo y tienen como fin producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo; buscan, en definitiva, inculcar la sumisión del individuo y sus intereses al grupo y a sus intereses superiores: “así, cumplen una función fundamental, asegurando la reproducción de la familia que de por sí es el ‘sujeto’ de las estrategias de reproducción” (Bourdieu, 2011, pp. 36-37).

Se encuentran también las *estrategias de inversión económica*, que indagan en el aumento del capital en sus múltiples formas y que, junto con las *estrategias de inversión social*, garantizan sentimientos de reconocimiento y respeto a corto y largo plazo. Por su lado, las *estrategias de inversión simbólica* tienen como fin aumentar el reconocimiento social en todos los sentidos, propiciando la reproducción de esquemas de percepción y reproducción más favorables a sus intereses (Bourdieu, 2011). En general, estas estrategias de reproducción se convierten en un sistema que se articula con mecanismos de reproducción institucional, que a largo plazo permiten consolidar unas estructuras de orden social.

De alguna manera, los análisis que presenta Bourdieu de sus investigaciones sobre las estrategias de reproducción cultural recaen sobre la familia, entendida como un ámbito donde se aseguran estrategias que permiten la transmisión tanto del patrimonio (social, económico, material), como del capital cultural y simbólico construido en el tiempo. Para este trabajo de investigación se rescata la mirada de este autor de la construcción del espacio social familiar como un campo de tensiones que se configura con cierta autonomía, pero que en su interior tiene una serie de ejercicios de poder en los que queda inserta la tradición de la cultura y las formas de reproducción del orden social. En esta misma medida, se construyen *habitus*, clase social y cultura, que se concretan en normas, valores y creencias que se internalizan en los miembros de la familia, y condicionan las formas de socializar y leer los distintos ámbitos del mundo social.

El espacio público: territorio de tensiones entre lo público y lo privado

Se comprende el territorio como un lugar donde se producen relaciones sociales, simbólicas y culturales que permiten una dinámica constante entre el espacio y las personas que lo habitan. La producción del territorio tiene implicaciones en la vida cotidiana a nivel social, cultural, político y económico. Este concepto explica las relaciones espaciales que establecen los seres humanos en los diferentes ámbitos de su vida. Las investigaciones sociales en este campo han propuesto para su comprensión una mirada interdisciplinar.

Sin embargo, lo que interesa a este documento es establecer las formas en que los sujetos se apropian y se relacionan con sus territorios, lo que autores como Kärholm (2007) nombran como *territorialidad*, concepto que se usa desde los años 50 y 70 del siglo xx; asimismo, se observa que su uso inicialmente se realizó desde dos perspectivas: por un lado, desde una mirada social de los comportamientos y cogniciones que tenían las personas sobre el espacio que lo rodea, y, por otro, desde lo político y geográfico, que propone la territorialidad como el control de un grupo de personas sobre un área geográfica. Este autor sugiere estudiar el espacio público en relación con la producción territorial:

Para Kärholm, las formas de producción territorial se dividen en dos tipos: la producción destinada, entendida como los esfuerzos formales por delimitar cierto territorio (usualmente asociados con la planeación urbana), y la producción a través del uso, entendida como las diferentes formas de entender y usar dicho territorio en la vida diaria (asociadas a las ideas que se tienen del territorio y las prácticas que ocurren en él de manera regular). (Baquero, 2016, p. 15)

Este análisis del espacio público desde la perspectiva territorial permite asumir varios elementos: primero, la territorialidad en términos de uso del espacio, en este caso, el uso del espacio público de las ciudades; segundo, el uso del espacio como práctica cotidiana de los sujetos; y, tercero, evidenciar las prácticas regulares que se realizan para su apropiación. Por tanto, “Las apropiaciones territoriales producen territorios a través del uso repetitivo y consistente de un área, por parte de personas o grupos que, hasta cierto punto, la perciben como propia” (Baquero, 2016, p. 16).

Otra perspectiva que tiene el estudio del espacio público desde la territorialidad es la construcción de identidades a partir de la relación del sujeto con el espacio público. Como lo define Lindón, “el habitar es una experiencia y en consecuencia es imposible sin considerarlo, sin colocar por delante el sujeto, o mejor aún, del sujeto-habitante” (2014 p. 56). Según esta perspectiva los sujetos son seres territorializados que construyen identidades en uno o varios lugares. Desde una mirada interaccionista, se reconoce que en el espacio público no solo se interactúa con otros sino también con el espacio y en esa medida esto modela su sí mismo:

Suponemos que el flujo constante que supone la relación del sujeto con sus espacios de vida, se co-construyen los sujetos y los lugares: el sujeto hace los lugares y los lugares lo configuran. De esta forma dicha co-construcción pone en juego, la identidad, o las múltiples identificaciones. (Lindón, 2014, p. 65)

La construcción de identidades es un asunto complejo y de múltiples dimensiones, ocurre en diferentes perspectivas que se producen en distintos tiempos (pasado, presente y futuro) y espacios. En este sentido, la transmisión cultural de la manera en que los sujetos se relacionan con el espacio genera conocimientos sobre los lugares, las representaciones simbólicas y los imaginarios que pasan de generación en generación. Así, es posible hacerse una idea de la ciudad sin conocerla o explorarla por sí mismo, sino por lo que los otros cuentan sobre ella, sus percepciones del espacio y la manera en que lo habitan.

Otro de los elementos importantes al estudiar el espacio público tiene que ver con su condición de ser lo opuesto a lo privado. En primera instancia, es necesario aclarar cómo el espacio público es una noción esencialmente moderna y limitarla al espacio físico acabaría con su connotación política, social y cultural (Borja, 2014; Pardo, 2008; Sañudo, 2013; Zambrano, 2003). Al concepto de espacio público se asocia la noción de esfera pública, que, para Arendt, constituye un espacio donde los ciudadanos expresan libremente sus opiniones; sin embargo:

La distinción entre la esfera privada y pública de la vida corresponden al campo familiar y político, que han existido como entidades diferenciadas y separadas al menos desde el surgimiento de la antigua ciudad-estado; la aparición de la esfera social que rigurosamente hablando no es pública, ni privada, es un fenómeno relativamente nuevo cuyo origen coincidió con la llegada de la Edad Moderna, cuya forma política la encontró en la nación-estado. Lo que nos interesa en este contexto es la extraordinaria dificultad que, debido a este desarrollo, tenemos para entender la compleja división entre la esfera pública y la esfera privada, entre la esfera de las polis y la familia y finalmente entre las actividades relacionadas con el mundo común y las relativas a la conservación de la vida, diferencia en la que se basaba el antiguo pensamiento político como algo evidente y axiomático. (1993, pp. 41-42)

De este modo, Arendt evidencia una problemática contemporánea: ¿qué se entiende hoy por la esfera de lo público y lo privado? Si bien se acepta como consenso que lo público es lo opuesto a lo privado, existe un proceso histórico que ha contribuido a esta invención. Para Sennet (1978), existe un declive del hombre público y una exaltación al *yo* privado. Según este autor, la esfera de la privacidad se produce en Europa en los siglos XVIII y XIX, parte de la repercusión del capitalista industrial moderno y su producción de vida urbana que encontraba en la vida nuclear una construcción de individuo-familia con un territorio propio en el cual resguardarse del amenazante medio público. Para el sociólogo norteamericano, en el siglo XIX se fortalecería esa creación del *yo* interiorizado y opulento; ese sujeto que protegería su *yo* privado y expondría su mejor cara en lo público, construiría su interioridad en el seno de su familia y se ocuparía de los asuntos públicos con otra faceta, una máscara que permitiría tener relaciones distantes y funcionales que de algún modo conducirían a una actitud pasiva e indiferente en relación con los asuntos políticos y públicos. Esta configuración también obedeció a intereses políticos y económicos en la consolidación del capitalismo industrial, lo cual permitiría el ascenso de la burguesía y el consumo en masa en las ciudades industriales. Por tanto, la construcción de un *yo* íntimo conllevó otras formas de relación no solo sociales, sino también espaciales:

Pero ha sido uno de esos factores la paulatina aparición de ‘un mundo interno’ del individuo, tanto el *yo* como de los otros el detonante primordial para que el hogar se convierta en un sitio propicio para amparar esa vida interior, que ya brotaba con todo vigor y pronto florecería. [...] En muchos de esos hogares se definieron funciones específicas y fijas para los diversos ambientes, e inclusive apareció ‘una habitación más íntima para actividades privadas como la escritura’. En especial por supuesto, para la confección de cartas y diarios. (Sibilia, 2009, p. 74)

La construcción como intimidad del hombre privado implicó, además de edificar maneras de socializar con los otros, también con su propia familia. En la consolidación de este proceso, la interioridad en el hogar se modifica, los cuartos se separan y las habitaciones individuales aparecen; el cuarto resulta ser el lugar para la soledad, modelo que, como lo dice Sibilia, se convierte en un objeto de deseo:

Pues únicamente, entre esas cuatro paredes propias era posible desdoblarse un conjunto de placeres hasta entonces inéditos y ahora vitales, al resguardo de las miradas intrusas y bajo el imperio austero del coro burgués. Sólo en ese espacio era posible disfrutar del deleite —y de la ardua labor— de estar consigo mismo. (2009, p. 74)

De este modo se configuró la diferencia entre el espacio público y el privado, delimitado con funciones, reglas de comportamiento, símbolos, rituales y normas propias. Así, el espacio público quedó como todo aquello que se encontraba fuera de la puerta de la casa, mientras que el espacio privado sería aquello que está adentro, la intimidad del hogar, el cual es necesario proteger y cuidar, mientras que el espacio público es de todos. Sin embargo, en el mundo contemporáneo la intimidad se transforma y encuentra otras maneras de configurarse, nuevas subjetividades emergen, ya la intimidad no deberá guardarse para sí, sino que será comprendida como espacio de exhibición y espectacularización de la personalidad (Sibila, 2009). Esta exteriorización del *yo* implica mostrar lo que se hace, y transforma nuevamente lo público y lo privado del sí mismo, que presenta ahora su vida como un relato que todos pueden conocer y seguir.

En este sentido, la investigación retoma tres elementos importantes en la categoría territorio: primero, comprender que el territorio es un campo de estudio interdisciplinar que se ha desarrollado ampliamente en distintas disciplinas y miradas, y que su concepto implica la consideración como un espacio geográfico y político con organizaciones sociales, económicas y culturales que configuran relaciones espaciales conducentes a apropiaciones territoriales entendidas aquí como *territorialización*. Segundo, la territorialización se caracteriza por la ocupación y el uso del espacio, las prácticas cotidianas que en él se desarrollan, y las producciones simbólicas como espaciales que se producen, lo cual genera uno de los elementos importantes en formación de identidad en los sujetos. Por tanto, la manera como los sujetos hacen suyo el espacio deviene en el *habitar*, es decir, son las relaciones emocionales, apegos y sentimientos que se establecen con los espacios y los lugares. Tercero y último, una de las características de mirar el espacio público desde la territorialización tiene que ver con comprender la diferencia entre su esfera pública y la privada. Así, el espacio público fue construyéndose históricamente en la modernidad como un lugar de relación y

socialización que hoy es fundamental para el desarrollo de una cultura urbana¹, donde se busca que los ciudadanos se empoderen de sus espacios y las formas de habitar la ciudad.

Hoy las ciudades contemporáneas ven en el espacio público una posibilidad para mejorar la calidad y las condiciones de vida de sus habitantes; en este espacio se hace evidente la conciencia sobre las desigualdades sociales, la privatización y las fragmentaciones de las dinámicas colectivas de apropiación de los espacios públicos (Borja, 2005). La acelerada urbanización a la que se ven abocadas las ciudades genera unas problemáticas que inciden directamente en la vida cotidiana de los ciudadanos. De alguna manera, las grandes ciudades, en especial las latinoamericanas, han venido enfrentando progresivamente manifestaciones de violencia urbana, la inseguridad y el miedo a vivir la urbe, lo cual debilita el uso de los espacios públicos, y genera espacios de vigilancia extrema y homogeneización que se instauran muy bien en un modelo capitalista y neoliberal.

El miedo a vivir la ciudad genera una fragilidad en la posibilidad de concretar proyectos ciudadanos que permitan urbes más equitativas y accesibles a todos. De alguna manera, estas formas de vivir la ciudad, las percepciones que existen sobre ella y la manera en que los sujetos se relacionan cotidianamente en los espacios públicos son piezas clave que se transmiten culturalmente, y se traducen en discursos y prácticas sobre cómo vivir en una ciudad en paz. Como se enunció al principio, este último objetivo no se logra con la ausencia de conflicto, sino que se alcanza al lograr maneras de convivir humanamente, donde el espacio público permita el intercambio y la cohesión social, al tiempo que la cultura y la diversidad permitan la expresión, recreación y tolerancia, consintiendo que los ciudadanos pueden ejercer sus derechos y que respeten sus deberes: “Es allí, también donde se generan movimientos culturales cívicos que mejoran las condiciones de seguridad, el respeto a las normas básicas de convivencia y el uso del territorio ciudad” (Pardo, 2008, p. 43).

1 Este concepto fue desarrollado en los años veinte del siglo xx por el sociólogo George Simmel, quien intentó definir la vida urbana como diferente a la vida rural.

Transmitir una cultura de paz

La cultura es un proceso de construcción histórica que, como diría Kluckhohn, “consiste en modelos de pensar, sentir y reaccionar adquiridos y transmitidos principalmente mediante símbolos, y que constituyen los logros distintivos de grupos humanos. El corazón principal de la cultura consiste en ideas tradicionales (históricamente derivadas y seleccionadas)” (1962, citado en Morera, 2012, pp. 102-103). En este sentido, la cultura de paz se apoya en los principios de adquirir y transmitir modelos, formas y símbolos para construir un mundo que genere unas formas de tramitar los conflictos en ausencia de cualquier clase de violencia.

Los estudios sobre paz han proliferado en los últimos años, el concepto reviste una gran complejidad pues son diferentes las perspectivas de estudio. En una investigación realizada por Hernández *et al.* que indagó por las “tendencias conceptuales sobre paz, cultura de paz, construcción de cultura de paz, frente a la responsabilidad de la educación en la construcción de una cultura de paz” (2017, p. 149), se halló que:

los principales resultados de este rastreo teórico admiten el reconocimiento de la complejidad que reviste el concepto de paz y sus implicaciones en la sociedad; concepto de paz positiva se constituyen en motores de transformación para el desarrollo social y en motivadores de equidad y justicia social. (Hernández *et al.*, 2017, p. 152)

En este estudio se señalan diferentes conceptos de paz que se han consolidado, entre los cuales se señala *la paz como positiva o pacifista* y *la paz negativa*. La primera se identifica con valores pacifistas y ambientalista que suponen un menor nivel de violencia y una elevada justicia social, considerándose una utopía, un sueño que difícilmente se puede lograr; por su lado, la segunda, predominante en los estudios de carácter occidental, sigue poniendo su énfasis en la ausencia de guerra, conflicto y violencia directa (agresión física): “según esta concepción sería simplemente la ausencia de guerra; por tanto, consistiría sencillamente en evitar los conflictos armados” (Hernández *et al.*, 2017, p. 153). Otra de las concepciones de paz tiene que ver con la noción de justicia social y desarrollo, sin desligarla de los derechos humanos y la democracia. Esta concepción entiende el conflicto como elemento que está presente en las relaciones interpersonales,

y como motor de cambio y transformación social. *Paz imperfecta* surge como otro concepto y modo de comprender aquellas situaciones en las que se satisfacen las necesidades humanas pero la violencia está presente en las estructuras de los seres humanos: “se agrupan bajo esta nominación experiencias en que los conflictos se regulan pacíficamente, se denomina imperfecta porque a pesar de gestionarse pacíficamente, convive con los conflictos y alguna forma de violencia” (Hernández *et al.*, 2017, p. 154). Hoy la paz se contempla como derecho y requisito necesario para ejercer la ciudadanía; si bien es necesario seguir trabajando para lograr su legitimación, al igual que con todos los derechos de tercera generación, se concibe que la dignidad humana y el equilibrio social son anhelos por los cuales se debe seguir trabajando.

Otra perspectiva la plantea Jiménez (2014), quien propone el concepto de *paz neutra*, el cual busca que se concrete en acciones de la vida cotidiana, neutralizando “los elementos violentos (culturales y simbólicos) que habitan en los patrones culturales en cada sociedad para organizar sus relaciones entre los individuos, la familia, los grupos y la sociedad en su conjunto convivir con valores de respeto, tolerancia, diversidad y solidaridad” (Jiménez, 2014, p. 1). Si bien Jiménez desarrolla ampliamente el concepto de *paz neutra*, partiendo de esclarecer la diferencia entre neutro y neutralizar, su apuesta se centra en neutralizar todo signo de violencia cultural y simbólica; por tanto, invita a no legitimar la violencia cultural, aspecto no desarrollado en los planteamientos anteriores sobre paz positiva y negativa. Este autor reconoce que desarrollar una cultura de paz debe partir de un interés emancipatorio, que busque la paz y la justicia social; de esta manera, si se desea y se persigue la paz, se requiere comprometerse con ciertos intereses.

La discusión sobre una cultura de paz se remonta a los años 50 del siglo XX debido a los resultados de la Segunda Guerra Mundial. La concreción de este tipo de cultura para Muñoz y Molina (2010) se efectúa en 1989 cuando la Unesco declara en su constitución:

que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua. (Citada en Muñoz y Molina, 2010, p. 45)

Este primer antecedente abre el camino para que organismos internacionales como la ONU promuevan más adelante la cultura de paz como compromiso de los Estados.

Años después, la Unesco establece la cultura de paz como un conjunto de valores y creencias que tienen los seres humanos, los cuales crean y ocasionan simultáneamente interrelaciones e interacciones sociales teniendo como base principios de no violencia; así, solucionan sus conflictos mediante el diálogo y la negociación, lo cual implica tolerancia, respeto y comprensión, permitiendo una vida pacífica en los diversos contextos sociales y conduciendo a un rechazo de todo tipo de violencia. Esta perspectiva para Muñoz y Molina es un poco difusa en tanto que su objetivo es “intervenir en los diversos escenarios conflictivos emergentes en todo el mundo” (2010, p. 47). Es así como, para estos mismos autores, la cultura de paz tiene que ver con comprender los conflictos como permanentes en la vida cotidiana de los humanos, los cuales son resueltos diariamente por diversos mecanismos. Entonces,

Una Cultura de Paz es, por tanto, perenne pero dinámica y quizás por ello siempre inconclusa y que denominamos *imperfecta*, relacionada con unas realidades humanas activas, sujetas permanentemente a cambios y conflictos. En este sentido hacemos uso del concepto de *paz imperfecta* para definir aquellas instancias en las que se pueden detectar acciones que crean paz y las interacciones entre ellas, a pesar de que estén en contextos en los que existen los conflictos y la violencia y, por lo tanto, convivan con ellos. (Muñoz y Molina, 2010, p. 51)

En consecuencia, la cultura de paz implica el desarrollo integral de los seres humanos sin eliminar los conflictos, pues hacen parte de la interacción cultural, la cual implica una nueva manera de asumir el mundo, empezando por el propio ser y superando las diferencias desde perspectivas locales y globales (Del Pozo *et al.*, 2018). En el proceso para consolidar estas transformaciones sociales, la educación (familia y escuela) es fundamental, ya que allí es donde se promueven tanto formas de resoluciones del conflicto de manera dialogada y consensuada, como una ética basada en la empatía y el respeto humano. Por ello, la construcción de una cultura de y para la paz es un reto educativo que se propone “la transmisión de determinados valores, análisis y cuestionamiento del ‘otro’ y al mismo tiempo valores considerados como deseables” (Jiménez, 2014, p. 22).

De esta manera, se espera que esta transmisión cultural brinde nuevos modelos de interpelar, expresar y criticar la estructura social permita la construcción de sociedades más justas y equitativas en pro de una cultura de paz que genere ciudadanos conscientes, empáticos y propositivos ante las problemáticas sociales cotidianas a las que se ven enfrentada las grandes ciudades, entre ellas Bogotá.

Metodología

Esta investigación se desarrolló con base en un diseño mixto. El abordaje cualitativo permitió reconocer el entorno sociocultural de las madres y sus visiones de mundo en relación con la paz. Participaron 24 madres de distintos estratos socioeconómicos: 1 pertenece al estrato 1, 4 al estrato 2, 14 al estrato 3, 4 al estrato 4 y 1 al estrato 5. En un 80 % la procedencia de las madres era de Bogotá y el 20 % de distintas regiones del país. Las edades de los hijos correspondían a once niños de 14 años, dos niños de 13 años, tres niños de 12 años y ocho niños de 11 años.

Como técnicas de recolección de información se utilizaron la entrevista semiestructurada y un grupo focal; las narrativas testimoniales se registraron en modalidad remota por las circunstancias del confinamiento propiciado por el coronavirus. La entrevista individual facilitó identificar visiones de mundo, prácticas y creencias de las madres en relación con sus hijos y la paz; los grupos focales permitieron una experiencia en la que se discutieron estas prácticas, sobre todo aquellas relacionadas con las maneras en que las madres solucionan con sus hijos conflictos cotidianos en distintos contextos sociales. Cada entrevista y grupo focal contó con los consentimientos informados.

El análisis de la información se realizó bajo el método de análisis de contenido (AC) que, de acuerdo con Delgado y Gutiérrez, corresponde al “conjunto de métodos y técnicas que tienen como objetivo establecer sistemáticamente las relaciones entre la superficie (el nivel sintáctico) de corpus expresivos —fundamentalmente textos— y sus funciones comunicativas, tanto semánticas como pragmáticas” (1995, p. 605). Según lo anterior, la investigación genera un proceso de comprensión de los hechos sociales mediante el análisis de las narrativas testimoniales de las participantes, que conlleva la interpretación de los investigadores en un proceso de contraste con los marcos teóricos.

Para Ruiz, el “AC es una herramienta que, en dinámicas particulares de la investigación social, contribuye a dar respuesta a muchas de las necesidades y los objetivos definidos por los investigadores, así como requerimiento de los contextos investigados” (2006, p. 45). Por tanto, esta herramienta de análisis permite comprender la complejidad de la realidad social en “lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación” (Ruíz, 2006, p. 45).

Con el fin de estudiar las narrativas testimoniales de las madres (transcripción de entrevistas), el AC propone tres momentos:

- Nivel sintáctico o de superficie textual: está constituido por las relaciones y redes que se manifiestan en las respuestas de las entrevistadas.
- Nivel analítico o semántico: se construye por niveles de clasificación, organización y categorización en códigos que permiten establecer posibles conexiones entre las redes de significación social.
- Nivel interpretativo: es el momento en que el investigador construye conexiones teóricas y comprensión de nuevas relaciones, dando un nuevo sentido a la información analizada.

El AC reconoce dos dimensiones del contexto distintas y complementarias: el contexto cultural (informante) y el contexto relacional (que consiste en la forma en que se relaciona el informante y el investigador); Ruiz (2006) plantea que estos deben tener un diálogo permanente. El AC posee dos elementos estructurantes referencias (narrativas testimoniales) y rasgos (elementos que permiten a los investigadores caracterizar las diferentes o las coincidencias). La organización y el análisis se realizan a partir de dos estrategias complementarias: de delimitación y de determinación.

- Estrategia de delimitación: tiene en cuenta toda la información que se analizará. Se puede realizar en *estrategia extensiva*, en la que se reduce al máximo, es decir, en categorías centrales, estableciendo la información relevante, o en *estrategia intensiva*, en la que se amplían los elementos presentes en los testimonios de los informantes, bajo el establecimiento de redes de significado asociadas a los elementos clave de cada testimonio, que toman los documentos como un todo.

- Estrategia de determinación compuesta: se refiere al modo como se establece el sentido de un testimonio, teniendo como base la comparación con otros testimonios. Así, se genera una *estrategia intertextual* en la que se comparan dos testimonios a partir de un método agregativo, en el cual los testimonios se unifican en una sola categoría señalando aspectos comunes, o de un método discriminativo, y se procede a organizar por categorías distintas, evidenciando las diferencias. Por su lado, la *estrategia extratextual* compara elementos que no se encuentran directamente en los testimonios, pueden ser de dos tipos: contexto inmediato en el que se produce un testimonio (condiciones del país) o características especiales del informante, que resalta las peculiaridades en las respuestas de alguno de los entrevistados.

La presente investigación acogió una estrategia de delimitación extensiva, en la que prevalecieron las categorías teóricas inicialmente propuestas (territorio, cuidado y política) en el análisis y organización de la información con el fin de buscar en las narrativas testimoniales información que permitiera problematizar elementos de los datos obtenidos. Por tal razón, se implementó un método de determinación agregativo. Para Ruiz, el proceso de interpretación se desarrolla teniendo en cuenta todo el camino de la investigación, al comprender que, si bien parece un paso a paso en el proceso metodológico, “dicha secuencia se caracteriza por ser flexible” (2006, p. 57).

Resultados

En atención a lo anterior, algunos elementos fueron comunes y contundentes en las respuestas de las madres entrevistadas en la categoría territorio. En el próximo apartado se recoge la manera en que ellas transmiten a sus hijos las experiencias y percepciones para enfrentarse y vivir la ciudad; las reflexiones sobre cómo diferenciar los espacios comunes y los elementos para construir su espacio propio en casa; las expresiones de preocupación sobre la forma en que sus hijos deben solucionar sus conflictos en casa a partir del respeto y el acatamiento a las reglas establecidas, mientras que se toleran comportamientos agresivos en

los entornos públicos, validando la necesidad de defenderse más en una ciudad agresiva como Bogotá. De alguna manera, todos estos discursos van configurando una idea de paz pensada desde la perspectiva de ciudad que se traduce desde las narrativas de la madres en vivir en ciudades más seguras en ausencia de miedo y temor. Como se podrá ver, las madres entrevistadas pueden aludir a varios temas emergentes: la familia y el colegio como base en la transmisión de valores que cultivan una sociedad mejor; insisten que el aprendizaje de las normas sociales debe empezar por la familia y la casa; las redes sociales como nuevas formas para ejercer la ciudadanía; el compromiso de la escuela en la enseñanza de hijos y padres; el juego como práctica que fortalece las relaciones intrafamiliares.

Bogotá: generalidades sobre su percepción

Una de las primeras preguntas que se realizaron a las madres fue sobre su relación y percepción con el espacio público en Bogotá. Todas las entrevistadas respondieron tener temor de que sus “hijos salgan solos a la calle”; una de las expresiones más usadas fue: “es que la ciudad es peligrosa”; aspecto que no dista mucho de los resultados de la encuesta de percepción “Bogotá Cómo Vamos” (2019), la cual precisamente indica que solo el 27 % de los ciudadanos encuestados se sienten seguros en Bogotá.

Si bien se reconoce que las administraciones de la ciudad, desde mediados de los años 90, se han preocupado por encontrar en el espacio público tanto un elemento integrador de los ciudadanos como un eje estructural de ciudadanía activa, es lento el reconocimiento del Estado a la organización del espacio público y su incidencia en la calidad de vida de los ciudadanos. Aunque los bogotanos siguen apáticos a muchos asuntos de su ciudad, se destaca que una de las transformaciones importantes es el incremento de organizaciones sociales y colectivos que hoy asumen con atención y responsabilidad las problemáticas que la aquejan. La percepción como ciudad insegura y agresiva no es un problema exclusivo de esta ciudad, ya que, en efecto, en América Latina muchas ciudades padecen el mismo mal:

A partir de la década de los ochenta, los procesos urbanos en las ciudades latinoamericanas han sido fuertemente influenciadas por las políticas

neoliberales, el retiro del Estado como regulador de los procesos urbanos y la escasa presencia de las problemáticas urbanas en las políticas públicas. (Pardo, 2008, p. 68)

En el caso de Bogotá, desde inicios de este nuevo siglo la ciudad ha venido ganando espacios para debatir los asuntos del espacio público, por ello se creó el Departamento Administrativo de la Defensoría del Espacio Público en 1999, que nace con tres propósitos: el mejoramiento de la calidad de vida, la construcción de una nueva cultura del espacio público y el estímulo de la participación comunitaria, los cuales han producido algunos efectos positivos en la cotidianidad de la ciudad. Sin embargo, esta institución aún no es muy reconocida entre los bogotanos.

Pese a las ganancias en espacios públicos efectivos para los ciudadanos como parques y plazas, las acciones que construyen cultura ciudadana, los programas que mejoran la integración de los ciudadanos con la ciudad y el disfrute colectivo del espacio público, la percepción negativa de la ciudad persiste. No es posible olvidar, como se señaló en la introducción de este texto, los complejos problemas que está enfrentando la ciudad en términos de inseguridad, convivencia, desigualdad e inequidad en la calidad de vida de los bogotanos, aspectos que contribuyen a configurar una idea de paz y seguridad, como lo enuncia el reporte *Paz y seguridad en Bogotá: transformaciones y desafíos después del conflicto armado*:

Construir la paz y seguridad en Bogotá significa romper los lazos que unen a actores armados y legales con las comunidades más vulnerables de la ciudad. Solamente de esa manera la ciudad puede corregir los daños que esos actores imponen sobre el desarrollo y la gobernanza de la ciudad. Pero los problemas actuales de seguridad resisten a soluciones de corto plazo porque están entrelazadas con comunidades urbanas marginadas y sus economías políticas. Por eso, la mejor manera de adaptar la estrategia de seguridad municipal para los desafíos de seguridad del futuro es fortalecer los lazos entre las instituciones, servicios públicos y las comunidades marginadas donde el crimen actúa con más fuerza. Mejorar la coordinación entre actores públicos, por lo tanto, es esencial. (Programa de Conflicto, Seguridad y Desarrollo del ISS, 2018, p. 32)

Las generalidades aquí expuestas sobre la importancia de mejorar las condiciones del espacio público en Bogotá son definitivas para permitir que los ciudadanos se sientan más confiados en la ciudad. Recobrar la confianza no es solo

un acto de percepción social, implica tener acciones claras por parte de la administración local de un trabajo efectivo y eficiente por mejorar las condiciones de infraestructura, gobernanza y seguridad, lo cual permite una mayor estabilidad y acceso a las oportunidades del sistema urbano a toda la población de manera equitativa, logrando que los ciudadanos disfruten de su entorno de manera tranquila y pacífica, que en últimas se concibe como vivir en paz en las ciudades.

Bogotá, una ciudad agresiva: el miedo a que mi hijo(a) salga solo

Al responder a la pregunta por si dejan salir a sus hijos solos a la calle, sin lugar a dudas una de las mayores tensiones que expresan las madres que viven en Bogotá es que, si bien reconocen que sus hijos están creciendo y que deben aprender a movilizarse solos en la ciudad, existe temor en este paso a la independencia:

El niño grande ya quiere irse en bicicleta para el colegio, pero la verdad yo trato de decirle que todavía no, que espere un tiempo más, sí, [...] pues mira que lo hemos hablado con mi esposo, es sobre la inseguridad, nos da mucho miedo de soltarlo, aunque yo le digo a mi esposo toca irlos soltando, porque pues ellos también necesitan como vivir las cosas como ellos también quieren, y no tenerlos como tan encerrado. (SB, 8 de abril del 2020)

Para las madres esta situación es difícil y compleja de asumir en casa; es difícil para ellas saber el momento exacto en que sus hijos deben empezar a salir solos a reconocer el espacio público de la ciudad, confrontarse con el sistema de transporte y realizar actividades sociales fuera de casa de manera más autónoma sin la presencia de sus padres o cuidadores. Es importante recordar que la adolescencia es un paso fundamental en el que las personas empiezan a solicitar su propio espacio:

Este segundo decenio de la vida es una de las transiciones más complejas de la existencia; sólo la infancia supera a esta etapa en cuanto a ritmo desenfundado de crecimiento y cambio. Desde el punto de vista físico, los niños pasan, de un día para otro, de ser pequeñas criaturas a convertirse en muchachos de largas piernas y brazos. Maduran sexualmente. También desarrollan la capacidad de razonar con ideas más abstractas, de explorar los conceptos del bien

y del mal, de desarrollar hipótesis y de meditar sobre el futuro. A medida que salen al mundo, los adolescentes adoptan nuevas responsabilidades, experimentan nuevas formas de hacer las cosas y reclaman con impaciencia su independencia. Comienzan a cuestionarse a sí mismos y a los demás, y a advertir las complejidades y los matices de la vida. También empiezan a pensar sobre conceptos como la verdad y la justicia. Los valores y conocimientos que adquieren con los años les beneficiarán inmediatamente y a lo largo de sus vidas. (Unicef, 2002, p. 4)

En este sentido, los adolescentes quieren explorar la ciudad y sentir que están creciendo con responsabilidad sobre sí mismos. Aunque los padres se enfrentan a esta difícil tarea y responsabilidad de indicar cuál es el momento adecuado para salir solos, ellos expresan su inconformidad al no lograr su objetivo:

Cuando le digo que no, que no puede ir en bicicleta al colegio y que yo lo acompañaré, se pone de mal genio, me deja de hablar durante el camino, se despide bien y al final hablamos para que él entienda que no es el momento para salir solo a la calle. (SB, 8 de abril del 2020)

Una vez los padres deciden que es momento de soltar a sus hijos para que empiecen a tener experiencias de vivir la ciudad, optan por acompañarlos en este proceso. Pese a que la falta de seguridad en el transporte público, por ejemplo, es una constante en las noticias de Bogotá, son los adolescentes quienes empiezan a dar confianza a sus padres sobre su conocimiento sobre la ciudad y su necesidad de enfrentarse solos a vivir algunas situaciones propias de crecer y asumirse ciudadanos:

Muchas veces me dice: “mamá, déjame solo”, ahora lo dejamos solo en el apartamento y ahora ya estamos ensayando, por ejemplo, a las clases de natación y todo eso que él llegue de su colegio, coja el transporte y yo llegue a recogerlo, entonces ya empieza a ser individual, a tener sus responsabilidades, así como manejar el Transmilenio, ese tipo de cosas, porque ya lo voy empezando a soltar, ya toca irlo soltando en ese tipo de cosas. Entonces, pues sí, pero no, invasivo no, no. Yo creo que aquí el dominante es él, nos toca hacer lo que él dice, casi... se ha vuelto así. (SJ, 3 de abril del 2020)

Uno de los aspectos interesantes que llamó la atención de los investigadores es que en el análisis de las respuestas de las madres no se encontraron diferencias de

género. Así, el temor a dejar que los adolescentes salgan solos a la calle se hizo evidente en madres de hombres y mujeres, y en los casos analizados de ambos géneros siempre las madres acompañan este proceso de incorporación a su vida en la ciudad:

Está empezando a salir en Transmilenio, la llevamos o la traemos [...] estamos empezando abrir un poquito es poco a poco, pero la recogemos, la llevamos o la traemos, pero está empezando a salir sola [...] ella reclama: “pero porqué si es que yo ya sé, ya conozco”, “yo ya no me pierdo” [...]. Es más un tema de seguridad. [¿Sí?] No es que no confiemos en ella [...] eso se lo he manifestado varias veces. (AN, 6 de abril del 2020)

Sin lugar a dudas este paso en el proceso de la crianza de los adolescentes es difícil para las madres, según lo expresan. Dejar salir solos a sus hijos a la calle implica reconocer que la institucionalidad es frágil y que la ciudad pasa por problemas sociales muy complejos que pueden afectar a sus hijos. Sin embargo, también notan la ausencia de la escuela en este proceso. Las madres enuncian que no se habla sobre este tema en el colegio y que deben brindarse mayores herramientas para que los adolescentes aprendan a vivir en su ciudad a cuidarse por sí mismo, al igual que aprender a responsabilizarse de sus actuaciones como ciudadanos.

Adiós a los parques, la recreación en casa es mejor

Ante el miedo que tienen las madres de que sus hijos salgan solos a la calle, se encuentra el debilitamiento de uno de los espacios públicos de mayor importancia en la vida social de los ciudadanos: los parques. El 30 % de las madres entrevistadas comentó no dejar salir solos a sus hijos al parque, prefieren que sus juegos los realicen al interior de la casa, y todas dicen que dejan salir a sus hijos al parque si ellas o alguno adulto puede vigilarlo:

en la cuadra donde yo vivo, tengo un parque finalizando la cuadra, pero yo ni los dejó salir al parque ¿por qué? Porque, uno si va a salir al parque, están los otros muchachos metiendo drogas y esas cosas, entonces no hay esa confianza de sacar los niños, dejarlos un ratito en la cuadra. (SB, 8 de abril del 2020)

El parque ha sido uno de los lugares públicos más importantes para afianzar la socialización y el intercambio cultural en los espacios públicos de las ciudades, además de permitir de forma equitativa el acceso y disfrute. Desde la administración de la Alcaldía de Enrique Peñalosa en el 2000 se desarrolló el Sistema Distrital de Parques, constituyéndose en un elemento fundamental en la geografía de la ciudad. Sin duda alguna, estos son espacios que favorecen la convivencia ciudadana, y su importancia es incomparable pues generan una ciudad con menos discriminación y segregación, como lo ejemplifica Silva:

El parque Simón Bolívar [...] es un lugar popular visitado por toda clase de gente, porque en poco tiempo se ha erigido en un nuevo símbolo de la ciudad y porque es una especie de laboratorio de convivencia donde la segregación social parece haberse desvanecido. (2003, p. 125)

Sin embargo, y pese a todos los beneficios que tienen los parques para la construcción de un espacio público más democrático y el ejercicio de una ciudadanía activa, las madres prefieren que sus hijos realicen actividades dentro de casa:

no pues mira como ahora la mayoría de niños, pues eso no solamente me pasa a mí porque yo también hablo con varias mamás y llegamos a la conclusión, ahorita casi los niños no desean salir por estar pegados en el celular, en el computador, aunque yo aquí en la casa trato de ponerles actividades, de que no se me peguen a eso, hay unos horarios, listo puede una hora jugar, pero ellos, no, nunca tenemos problemas porque ellos quieren salir. (SB, 8 de abril del 2020)

La inseguridad y la desconfianza generan que cada vez más la sociedad apueste por espacios privados de recreación, como los centros comerciales, donde los ciudadanos sienten que la seguridad, la vigilancia, el control y el orden son modelos de ciudad afable. Sin embargo, este modelo de ciudad-consumo debilita lo público y consolida ciudades cada vez más inequitativas. Por tanto, existe una tensión importante y es precisamente comprender que los hijos deben salir y disfrutar la ciudad, pero no pueden hacerlo por miedo a lo que implica estar en ella, es decir, la paz en la ciudad se diluye, se pierde entre el miedo, el temor y la desconfianza.

Lugares de la casa: organización del espacio

A la pregunta sobre cuáles son los lugares y las prácticas de socialización en la casa, todas las madres entrevistadas reconocen dos lugares con dinámicas distintas y antagónicas: por un lado, la sala o el comedor como un lugar de encuentro familiar y, por otro, el cuarto como lugar para la privacidad. Como se comentó en el marco teórico, una de las características del espacio público tiene que ver con su antagónico, esto es, la construcción de lo privado; en este sentido, para las madres entrevistadas tanto el espacio común como el privado son lugares importantes para determinar las reglas de uso de los espacios, que de alguna manera se asimilan a formas que se aprenden en casa y se trasladan al espacio público, por ejemplo, el cuidado del mobiliario público o las normas de convivencia ciudadana:

pienso que hay que seguir las normas de una institución y respetar los docentes, respetar la institución como tal, puede ser que las instalaciones no sean tan bonitas, pero no por eso entonces voy a rayar la pared, voy a hacer rayas en el baño, cosas así [...] para mí eso es formación, lo están formando también como persona, como ser humano y me parece pues importante esa parte, aparte esa educación viene desde acá desde la casa. (GF, 25 de abril del 2020)

Cuidar los bienes públicos ha sido una de las reflexiones importantes que se ha dado en los últimos tiempos; es una toma de conciencia que los habitantes de una ciudad velen por su cuidado y mantenimiento, lo cual demuestra, la apropiación por un espacio de todos y para todos, por ello, las madres entrevistadas en general comentaron que es determinante que en casa se enseñe a su hijo a cuidar su espacio, pero también el de todos. Sin embargo, aun para las administraciones de Bogotá sigue siendo un reto recuperar y mantener muchos espacios públicos. Para autores como Silva (2003), Pardo (2008), y Pèrgolis *et al.* (1999), los habitantes de la ciudad no generan sentido de identificación con esta, convirtiéndola en un lugar de desarraigo. Generar arraigo requiere un “diseño del tejido social que proponga un modelo nuevo, porque la sociedad antecede a la ciudad y esta aparece como necesidad de identidad de una sociedad en un territorio” (Pèrgolis y Ramírez-Celi, 2015, p. 139). Por ello, las administraciones locales deben seguir generando proyectos y programas que

afiancen el sentido de apropiación por lo público, esta es la única vía para construir espacios públicos más seguros que permitan a la comunidad encontrar otras formas de gestionar el miedo.

El cuarto propio: privacidad e intimidad

Dentro de la configuración de su territorio como espacio íntimo, las madres consideran que el orden es una práctica fundamental para delimitar, cuidar y apropiarse del espacio propio; este se debe enseñar en casa: mantener la casa limpia, aseada y cuidada son acciones que se enuncian como valores que los adolescentes aprenden para tener una buena convivencia con otros miembros de la familia:

Gracias a Dios ella tiene las cosas en su cuarto y demás. Sí ha sido complicado en el tema del orden, porque es de pronto mi obsesión por ser organizada, por así decirlo. Yo siempre evitaba que ella hiciera las cosas, porque entonces yo pensaba que de pronto las hacía mal, yo decía: “no, venga a ver yo las hago”, y yo terminaba organizándole todo a ella. Y es un trabajo que a ella le ha costado, porque ahora ella sí tiene sus deberes en casa. [...] ella ya sabe qué es lo que tiene que hacer y qué no, y cuando no lo hace pues simplemente le digo: “tu cuarto está desordenado, quedas castigada, de pronto con el televisor, con el computador, con el celular, hasta que lo tengas organizado”. Y ella ya sabe y pues le toca ponerse a organizarlo. Y, por ejemplo, ella en su cuarto tiene una ventaja y es que ella lo puede organizar como ella se sienta cómoda, entonces a veces ella lo que hace es adecuarlo a su estilo, si quiere mover, si quiere poner unas cosas aquí, sacar los juguetes, arreglar allí los cuadernos, lo que ella quiera pues en su cuarto tiene esa libertad para organizarlo a su manera. (IB, 6 de abril del 2020)

Uno de los aspectos más importantes para configurar y reafirmar la personalidad en la adolescencia tiene que ver con la construcción de un espacio propio, lo cual a su vez fortalece la relación consigo mismo. Sin embargo, no es un asunto sencillo para las madres, pues el uso del espacio representa poder, entonces el hecho de que los adolescentes asuman su propio espacio dentro de la casa debe estar mediado por reglas. Como lo comenta IB en la entrevista, si bien los jóvenes pueden decorar su espacio a su parecer, un asunto que no se pone en

consideración es el orden, entendido como reglas en los usos del espacio (cada cosa en un lugar). Para Bernstein (1988), son unas prácticas pedagógicas visibles de orden regulativo y unas invisibles de carácter simbólico en las cuales el espacio es construido, demarcado y ordenado. Estas formas de uso del espacio “‘*Haga su propia marca*’ esto es, la red espacial de la PI [práctica invisible] facilita, estimula, representaciones individuales, en el sentido de mostrar, revelar representaciones individuales” (Bernstein, 1988, p. 81).

El juego en la sala: momentos de integración familiar

En la delimitación y organización del espacio como poder de gobernanza, las madres manifiestan que compartir en familia en la sala o el comedor es una práctica para fortalecer los vínculos emocionales. A la pregunta sobre la organización de los espacios en casa, todas las madres declararon tener una sala o un comedor, ninguna comentó vivir en espacios de un solo ambiente. Las prácticas que enunciaron que mejoraban la relación entre los miembros de la familia son: conversar, jugar y comer, sin embargo, como aspecto general se señala el juego como elemento de integración familiar. Si bien se reconoce que los tiempos en muchas ocasiones no coinciden por cuestiones de estudio y trabajo, para todas las madres existe la necesidad de sacar un tiempo del día para compartir con sus hijos:

para nosotros debido a que los dos trabajamos y salimos muy temprano de nuestra casa, entonces nuestros hijos se van para su colegio y la niña se va para su jardín, por lo tanto, en el transcurso del día nosotros no podemos estar en contacto con ellos todo el tiempo, para nosotros llegar en la noche a recogerlos de donde nos los cuidan y compartir ese, un espacio con ellos de lo que hacen y escucharlos es muy importante. Por eso para nosotros es reunirnos aquí en la sala, porque en los cuartos no lo podemos hacer y no se prestan para este tipo de actividades. (P, 18 de abril del 2020)

Los juegos en familia se mencionaron como una práctica que se disfruta e integra a la familia. Además, es interesante que comenten que en estos se incluyen a los abuelos y otros parientes, lo que busca en últimas crear sentido de pertenencia a un grupo social:

[...] casi todo el tiempo la pasan es con mis papás, y con mis sobrinos y pues ahorita sí la pasan con nosotros. [¿Cómo es el ambiente?] Realmente nosotros tratamos de buscarles muchos juegos como para que ellos estén ocupados, les ponemos juegos como el ahorcado y entre toda la familia hacemos equipos y entre los dos equipos entonces pasamos y dibujamos y el otro equipo lo que hace es adivinar, hacemos juegos como el stop o charadas cosas así que refuercen esa unión y ese vínculo familiar. Tratamos muchísimo de inculcarles a ellos como el valor de la familia y eso lo hacemos compartiendo mucho con ellos, entonces los domingos normales lo que hacemos siempre es salir con ellos a un parque y si no salimos por alguna razón, entonces lo que hacemos es como plan películas, recostarnos, estar juntos todo el tiempo, es muy es muy, somos muy familiares realmente. (p, 18 de abril del 2020)

El sentido de pertenencia a un grupo es importante en cualquier etapa de la vida; sin embargo, en la adolescencia resulta vital pues permite a los jóvenes afianzar su confianza en los demás y en sí mismo. Para la Unicef:

El entorno de los jóvenes modela e influencia constantemente sus ideas. Cuando los adolescentes pueden aprender y expresarse sin miedo, tienen más probabilidades de participar en actividades con sus progenitores, sus amigos y sus comunidades. Mejoran su autoestima y se convierten en modelos positivos de conducta. (2002, p. 15)

Así, la pertenencia a un grupo también permite el afianzamiento de la territorialidad, de la construcción y apropiación de los espacios físicos y simbólicos importantes en el desarrollo individual y social.

Reflexiones finales: ambigüedades y dicotomías entre lo público y lo privado

A lo largo del análisis a las 24 entrevistas con madres de diferentes estratos socioeconómicos y formación educativa, se pueden determinar algunos aspectos en común que llamaron la atención de los investigadores: en primera instancia, se concibe la paz como una ausencia de violencia (física o psicológica); segundo, todas aludían a solucionar los conflictos por la vía del diálogo con sus hijos, no se encontró en los testimonios referencia al uso de maltrato físico, psicológico o simbólico; tercero

todas las entrevistadas se referían a sus hijos como los mejores, obedientes, juiciosos, disciplinados, ninguna madre realizó comentarios negativos sobre el comportamiento de los jóvenes; cuarto, todas comentaron tener familias felices en ausencia de conflictos complejos, las anécdotas narradas correspondían a situaciones de diferencias menores y cotidianas; y, quinto, todas las madres enunciaron tener una relación de confianza, amor y mucha cercanía con sus hijos.

Estas regularidades en el análisis de los discursos de las madres entrevistadas generan reflexiones y discusiones en el grupo de investigación, entre otras, enunciar el diálogo como única forma de solución de los conflictos parece convertirse en un discurso aprendido, pero que no se sabe qué tanto se pueda aplicar en las relaciones cotidianas. El diálogo se puede convertir en una respuesta políticamente correcta, aunque quizás sea necesario indagar con mayor profundidad, qué tanto se cumple en la vida cotidiana y qué efectividad tiene en el comportamiento de los adolescentes. Es notorio que en esa configuración de la intimidad las madres no dejan ver conflictos o problemas que puedan tener con sus hijos. Aun el tema de la crianza, explorado desde la transmisión cultural, puede generar en las madres discursos tangenciales que cierran la conversación y ponen límites a las preguntas de los entrevistadores. Intentar comprender las relaciones de las madres con sus hijos a partir de entrevistas o grupos focales no brinda del todo elementos suficientes para dar respuestas concluyentes a este estudio.

En una de las entrevistas analizadas una de las madres comentaba cómo su hijo al tener dificultades en el colegio usó la fuerza para defenderse y ella lo comprendió y lo apoyó, sin embargo, un momento después en la entrevista ella subrayaba la necesidad de que al interior de la casa se cumplieran las normas y no se usara la violencia física para solucionar ninguna diferencia. Este ejemplo permite ver las tensiones y las ambigüedades que se pueden transmitir a los hijos: por un lado, se refuerza el cumplimiento de la norma al interior del hogar; por otro, se tolera el uso de la violencia en otros espacios con el fin de proteger su integridad.

En general, estudiar el complejo campo de la transmisión de la cultura (TC) permitió comprender que muchos discursos y prácticas no funcionan como causa y efecto, los procesos en la crianza son cambiantes e intervienen diversas

situaciones sociales. Se considera la TC más bien un área de tensiones permanentes, ya que se intenta mantener principios fundamentales que, en este caso, las madres quieren preservar en la educación de sus hijos. No obstante, el momento histórico, las reflexiones contemporáneas y las interpelaciones de los adolescentes, quienes se encuentran en un proceso de estructuración de su personalidad, hacen que muchos de los principios que eran considerados por las madres imperantes en la educación de sus hijos se revaloren y se ajusten al contexto.

En relación con la categoría de estudio *territorio*, se evidenció cómo la TC sigue configurando el espacio público y privado como dicotómicos: se percibe el espacio público de Bogotá como un lugar inseguro, agresivo y de desconfianza, mientras que la casa es el espacio privado que brinda seguridad, cuidado y confianza; en la casa debe reinar una convivencia pacífica ausente de conflictos, mientras que en la calle se tolera la violencia en pro del cuidado personal. La enseñanza del cuidado en la organización del espacio propio será la clave para enseñar a usar un espacio público. En este mismo sentido, la apropiación de los lugares, su cuidado y orden son valores que se transmiten desde el hogar. Por último, se subraya que uno de los principales hallazgos fue encontrar que uno de los elementos articuladores entre transmisión cultural-paz y espacio público tiene que ver con el miedo como una forma de enseñar a enfrentarse a la ciudad; la falta de seguridad, confianza y equidad en los servicios urbanos hacen que las madres enuncien como paz la ausencia de conflicto y miedo.

Según los cambios en la teoría sobre la paz, se ubican nuevos enfoques que permiten un mayor entendimiento de las tensiones, las ambigüedades y los retos en la sostenibilidad de una paz anhelada estable y duradera. El posconflicto en Bogotá, visto a la luz de una convivencia pacífica, la resolución de conflictos, y el reconocimiento del otro y lo otro, “contribuye a renovar las culturas urbanas y las maneras de gobernar la ciudad” (Pardo, 2008, p. 243). Esto permite construir un territorio capaz de incluir nuevas formas de vivir, soñar y crear la paz, basadas en relaciones de confianza en una ciudad más segura, justa y equitativa que brinde entornos para que los adolescentes puedan aprehender a explorar su ciudad sin miedo, y empoderarse como ciudadanos propositivos y dispuestos a mejorarla.

Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Ávila-Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174.
- Baquero, J. (2016). Producción territorial en el espacio público. Una aproximación desde el estudio del parque de la 93, en Bogotá. *Revista Ciudades, Estados y Política*, 3(2), 11-32.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia sociología de la transmisión cultural*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Bogotá cómo vamos. (2019). *Encuesta de percepción ciudadana*. <https://bogotacomovamos.org/>
- Borja, J. (2005). Un futuro urbano con un corazón antiguo. *Geograficando*, 11(1), 11-22.
- Borja, J. (2014). Prólogo. En D. Sánchez y Domínguez, L. (Coords.), *Identidad y espacio público* (pp. 9-24). Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Manantial.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Paidós.
- Debray, R. (2007). Transmitir más, comunicar menos. *A Parte Rei*, (50). <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/debray50.pdf>
- Del Pozo-Serrano, F., Jiménez-Bautista, F. y Barriento-Soto, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, 29, 32-51.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Fondo Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2002). *Adolescencia, una etapa fundamental*. Unicef.

- Graizer, O. y Navas, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar. *Revista de Educación*, (356), 133-158.
- Hernández, I., Luna, J. y Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172.
- Jiménez, F. (2014). Paz neutra una ilustración del concepto. *Revista Paz y Conflictos*, (7), 1-30.
- Kärholm, M. (2007). The materiality of territorial production. *Space and Culture*, 10(4), 437-453. <https://doi.org/10.1177/1206331207304356>
- Lindón, A. (2014). El habitar la ciudad, las redes topológicas del urbanita y la figura del transeúnte. En D. Sánchez y L. Domínguez, L. (Coords.), *Identidad y espacio público: ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 55-76). Gedisa.
- Mesa de Conversaciones. (2017). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Mesa de Conversaciones.
- Morera, I. (2012). *La cultura y sus maneras de enseñar y aprender*. Instituto Cervantes de Bruselas. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/12_morera.pdf
- Muñoz, F. y Molina, B. (2010). Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista Paz y Conflictos*, (3), 44-61.
- Pardo, M. (2008). *Territorialidades cívicas: espacio público y cultura urbana en Bogotá*. Universidad Externado de Colombia.
- Pérgolis, J. y Ramírez-Cely, C. (2015). Las ciudades después del conflicto: la ciudad del arraigo. *Bitácora Urbano Territorial*, 25(1), 137-142.
- Pérgolis, J. C., Orduz, L. F. y Moreno-Hernández, D. (1999). *Reflejos, fantasmas, desarraigados: Bogotá recorrida*. Arango Editores.
- Programa de Conflicto, Seguridad y Desarrollo del IISS. (2018). *Paz y seguridad en Bogotá: transformaciones y desafíos después del conflicto armado*. Cámara de Comercio de Bogotá/The International Institute for Strategic Studies.
- Rizzo, N. (2012). Un análisis sobre la reproducción social como proceso significativo y como proceso desigual. *Sociológica*, 27(77), 281-297.

- Ruiz, A. (2006). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Torres y A. Jiménez (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 45-59). Universidad Pedagógica Nacional.
- Sañudo, L. (2013). La casa como territorio. Una nueva epistemología sobre el hábitat humano y su lugar doméstico. *Iconofacto*, 9(12), 214-231.
- Sennet, R. (1978). *El declive del hombre público*. Editores la Península.
- Sibilia, P. (2009). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Silva, A. (2003). *Bogotá imaginada*. Convenio Andrés Bello/Universidad Nacional de Colombia.
- Zambrano, F. (2003). La polisemia del espacio público. En *Bogotá y lo público* (pp. 35-46). Universidad de los Andes.



El territorio:
escenario propicio para que las madres
transmitan maneras de construir la paz

Hernán Rodríguez-Villamil

Universidad Militar Nueva Granada

Resumen

La categoría de análisis *territorio* es uno de los ejes centrales de la investigación, que gira alrededor del significado de la transmisión cultural de la paz y del reto que genera la vivencia de esta por las madres entrevistadas. Así pues, el *territorio* lo conforma un contexto social compuesto por tiempos, espacios, personas y procesos de comunicación. En este sentido, las vivencias en *él* requieren tener presente la manera como se construye conocimiento individual y colectivo a partir de comportamientos éticos y morales, de creencias y de valores enraizados en ancestrales tradiciones, referidas a espacios apropiados por diversas comunidades, que garantizan la sobrevivencia y la reproducción de imaginarios antropológicos, culturales y ciudadanos. El trabajo de campo realizado con las madres permitió concluir, en términos generales, que la paz desde el *territorio* se transmite en la convivencia cotidiana con acciones sencillas, como atender cuidadosamente a los hijos en momentos, lugares y situaciones (contextos) compartidos por todos, y tratando de ofrecer lo mejor para el otro, lo cual beneficia al núcleo familiar, comunitario y nacional.

Introducción

Algunas de las preguntas que se pretenden responder en este capítulo respecto a la investigación en general son: ¿en qué sentido o por qué el *territorio* es considerado propicio para que las madres transmitan sus experiencias de construcción de paz?, ¿cuál es su interés para que esto ocurra?, ¿qué características posee el *territorio* para que sea posible realizar la tarea propuesta? Estas, entre otras preguntas, serán respondidas para comprender mejor el papel de la categoría mencionada en esta investigación.

La categoría de análisis *territorio* se considera un eje central en cuanto lo conforma un contexto social compuesto por tiempos, espacios, personas y procesos de comunicación.

Respecto a la transmisión, según Edwards y Kirven, “se transmiten comportamientos y valores propios de las vivencias cotidianas de las personas en contextos vivenciales específicos, en especial aquellos que tienden a permanecer a través de tradiciones orales o escritas de cada colectividad” (2019, pp. 4-22). Asimismo, respecto a lo cultural se destaca “la interpretación de significados específicos de los sistemas de interacción de signos” (Bruner, 2006). Entonces, la transmisión cultural de la paz se refiere, entre otros aspectos, a la relevancia de las pautas de crianza de los padres con los hijos en el ambiente familiar para intercambiar ideas, costumbres, creencias, principios y valores que, de acuerdo con Jurgen Habermas, “suceden gracias a la capacidad comunicativa del lenguaje: en cuanto que permiten la comprensión desde diferentes condiciones de intercambio” (2009, p. 79).

Entonces, el acercamiento a esta categoría requiere, en primer lugar, justificar epistémicamente la pertinencia de tal categoría en el contexto general de la investigación; en segundo lugar, especificar la estrategia metodológica utilizada para obtener la información requerida sobre el *territorio*; y, tercero, discutir los resultados obtenidos para terminar con algunas conclusiones.

Justificación epistémica de la categoría *territorio*

Esta justificación implica: primero, hacer una aproximación al significado de la categoría de análisis *territorio* y sus componentes; segundo, presentar una perspectiva antropológica; tercero, mostrar una perspectiva cultural y, cuarto, una perspectiva ciudadana.

Significado de la categoría de análisis

La palabra *territorio* en español viene del latín *territorium*, del sustantivo *terra*, ‘tierra’, en un sentido sociológico y el sufijo *-orio* que indica ‘pertenencia’. Desde una dimensión sociológica, según el historiador Octavio Spíndola Zago, “el *territorio* se apropia, se defiende y se administra por sectores geográficos determinados, lo que genera, en el transcurso de la historia de los seres humanos que lo habitan, construcción de identidades que sirven para satisfacer diferentes necesidades” (2016, p. 35). En este sentido, es un escenario donde ocurren *acontecimientos* sociales significativos para quienes habitan determinado *territorio*.

Desde la psicología social comunitaria, según la psicóloga investigadora Margarita Ussher de la Universidad de Buenos Aires, nuestra categoría de análisis es “una construcción social en donde el espacio compartido adquiere significado para una comunidad” (2005, p. 4). Una manera de investigar ese significado para la comunidad, continúa la doctora Ussher, es “mediante la *intersectorialidad* como estrategia de intervención respecto a situaciones que requieren considerar al *territorio* el referente que da origen a una acción multidimensional e integral, que se desarrolla en los espacios sociales cercanos a los destinatarios” (p. 6). Diferentes actores sociales de varias áreas trabajan de manera coordinada para resolver un problema que definen y asumen común, a través de acciones integradas, con objetivos compartidos.

La *intersectorialidad* en el caso que nos ocupa es evidente entre el colegio de los niños y su casa, por lo menos así lo expresaron frecuentemente las madres entrevistadas. La “bisagra” que une estos dos sectores es la educación formativa que se imparte en el colegio a nivel de educación y en la casa a nivel de formación. Aquí se integran dos espacios complementarios desde el punto de vista educativo para resolver problemas de aprendizaje mediante acciones integradas, como

acuerdos educativo-formativos entre los profesores y los padres de los estudiantes con objetivos compartidos como educar y formar ciudadanos buenos que serán en un futuro profesionales buenos para transformar el país.

La construcción social comunitaria descrita por la doctora Ussher está respaldada por el tratado teórico sistemático sobre sociología del conocimiento de Peter Berger y Thomas Luckmann. Estos sociólogos muestran la manera como “el espacio y el tiempo estructuran la vida cotidiana” (2003, p. 42). Ambos tienen una dimensión social que se construye a partir de esquemas tipificadores compartidos (referentes comunes) en la interacción social. El ejemplo concreto planteado por dichos autores en esta investigación son las pautas de crianza de las madres direccionadas a implementar valores en sus hijos como el de la paz. El aquí (espacio) y ahora (tiempo) de este ejemplo es real, porque sucede, está ahí en el encuentro intersubjetivo “cara a cara” de las madres con sus hijos. Según Berger y Luckmann, lo anterior “es el prototipo de la interacción social” (2003, p. 45) necesario para vivir la realidad de la vida desde lo cotidiano en términos de valores.

Ahora bien, lo que soporta la categoría *territorio* es el contexto conformado desde cuatro perspectivas: tiempos, espacios, personas y procesos de comunicación.

El *tiempo* implica al *territorio* en cuanto el pasado tiene presencia activa en el presente, lo que permite interrogar el *modus operandi* de la transmisión cultural de las madres con base en sus narrativas testimoniales, pues destacaron la importancia de reconocer en la historia familiar un pasado que anima a vivir el presente de cara al futuro individual y colectivo de sus familias. Aquí el papel de los abuelos es significativo, en especial por la vivencia de costumbres que fortalecen lazos afectivos en momentos de encuentros familiares de tristeza o de alegría: enterrar a los difuntos de la familia, actualmente acompañar a amigos y familiares en la enfermedad y el dolor ocasionado por la covid-19, celebrar los cumpleaños, las primeras comuniones, fiestas navideñas, festejos de graduación como “espejos para los pequeños hermanos de lo que significa triunfar en la vida”. La frase típica de los padres a sus hijos: “estudien para ser alguien en la vida” fue repetida en las entrevistas con las madres.

Al tiempo, la herencia familiar se destaca como característica propia de identidad territorial. En Colombia sucede lo que en la mayoría de los países ocurre respecto a los regionalismos dentro de la nación. Cada departamento o región tiene

una característica particular en su estilo de vida, con valores propios, dependiendo del clima y la geografía regional. Esto lo respaldan en especial con dichos populares como: “el que madruga Dios le ayuda”. Las madres repiten con frecuencia: “en la vida hay que siempre avanzar; para atrás, ni para tomar impulso”.

Respecto a los *espacios* como escenarios del acontecer cotidiano y de la transmisión cultural en lo territorial, se encontraron lugares específicos para todo tipo de aprendizajes. Por ejemplo, un número significativo de madres consideran “la casa como un nido educativo pues su misión allí es enseñar”; para otras, es el colegio y expresan que: “allí sus hijos pasan más tiempo que en la casa, por ello es importante saber quién es el profesor o la profesora”. Además, el colegio es un espacio para comenzar “a ser autónomo, tomar sus decisiones y asumir responsabilidades”, decía una madre de su hija. Otras madres complementaron estas respuestas enseñando a sus hijos “a organizar sus espacios en la casa, su cuarto y colaborar con sus hermanos a organizar la casa en especial cuando no hay servicio doméstico”. Ahora, en tiempos de pandemia, la distribución de los espacios en casa no ha sido fácil, ha generado dificultades de convivencia, no solo por el espacio sino por el uso de los objetos (computador, tabletas, celulares, entre otros). El valor que más se debería desarrollar, opinan las madres, es compartir con el otro. Una madre refiriéndose a su hija dice: “ella organiza su espacio como lo quiera, siempre y cuando no estorbe a su hermano menor” (Entrevista No. 9. 04-09-20). Lo destacable de este aspecto según las madres es que “aprender a administrar los espacios les permite a los hijos tomar conciencia del sentido de pertenencia y de responsabilidad participativa” (Entrevista No. 11. 04-18-20).

El otro factor importante del *contexto territorial* son las personas que lo habitan, específicamente el vínculo que se establece entre las madres y los hijos: ellas como transmisoras de cultura a través de vínculos familiares y ellos como aprendices de tradiciones para transformar su realidad y la del entorno. Esto es evidente en las siguientes expresiones puntuales de las madres: “mi hija es defensora de los niños a quienes les hacen *bulling*”;

Mi hijo ayuda a dirimir los conflictos de sus compañeros de curso, tratando de no tomar partido en lo sucedido. Esto lo aprendió a realizar en casa, pues con mi esposo les enseñamos a los niños que se debe vivir de puertas hacia adentro para dar ejemplo de puertas hacia afuera.

Aquí lo importante es tener en cuenta las ideas expresadas por las madres a través de frases como las siguientes:

Lo interesante no es que seamos iguales sino diferentes. Es decir, somos “mucho” o somos “poco” gracias a quienes nos permiten ser lo que somos. Es necesario reconocer a los demás como interlocutores válidos en términos de valores como la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad, el respeto. Es necesario mostrar que nos interesa el bienestar de los demás a partir de lo que se pueda hacer por ellos. A compartir lo que pienso, quiero o deseo sin derrochar lo propio o menospreciar lo de los demás.

Estas reflexiones estuvieron presentes permanentemente en las entrevistas con las madres preocupadas por forjar lo mejor posible, tanto la identidad de sus hijos como las particularidades de su subjetividad en función de la sociedad a la que pertenecen.

Finalmente, los procesos de comunicación en los *contextos territoriales* que establecen las madres a través de las narrativas testimoniales con los hijos son clave para construir redes de comunicación como una estrategia de resolución de conflictos y sentido de pertenencia al *territorio* en la cotidianidad de sus vidas. Lo anterior lo ilustra un dicho popular que reza: “dime cómo te comunicas y te diré cómo sufres”, el cual evidencia con testimonio de vida que para las madres en el vínculo materno con los hijos lo educativo se muestra en el interés y la pasión que le transmiten en la cotidianidad de la vida para aprender de las experiencias conflictivas y los momentos difíciles, “materia prima” del carácter y la personalidad de los ciudadanos del mañana.

Para otras madres lo importante a la hora de comunicarse con los hijos “es el respeto a él como persona: sin gritos, ni golpes, escuchándolo con atención y detenimiento, que se sienta acompañado, es la mejor comunicación”. Pareciera entonces que la vivencia y la enseñanza de valores culturales contextualizados son irremplazables en la construcción de la *territorialidad* como escenario para el desarrollo personal y familiar de quienes participaron en el trabajo de campo.

Ahora bien, descritas las circunstancias propias de los *contextos territoriales* corresponde a continuación presentar la justificación epistémica de la categoría *territorio* desde los puntos de vista mencionados: antropológico, cultural y ciudadano.

Perspectiva antropológica del *territorio*

Desde el punto de vista antropológico, el investigador y antropólogo Francisco Ther Ríos, en su artículo “Antropología del territorio”, hace una aproximación teórico-metodológica reflexiva y activa sobre los imaginarios territoriales respecto a los modos de vivirlos y de habitarlos. La *territorialidad*, como la denomina él, se caracteriza “por el sentido de identidad, de exclusividad y los comportamientos propios de las interacciones humanas” (2012, p. 86).

Lo anterior prevé un panorama sobre las *territorialidades* que hacen referencia a comportamientos diseminados por el *territorio* y relacionados con la manera de habitar y permanecer en un espacio, en el que se destacan estilos de vida y maneras de interactuar con el ambiente y con los seres humanos. En este sentido, el *territorio* implicaría una construcción colectiva en torno a comportamientos éticos y morales, de creencias y de valores enraizados en ancestrales tradiciones, referidas a espacios apropiados por diversas comunidades que garantizan la sobrevivencia y la reproducción de imaginarios antropoculturales.

Complementando la anterior descripción de *territorio*, Bruno Lecoquierre y Benjamin Steck afirman que “los conceptos de *territorio* o *territorialidad* remiten a unas representaciones sociales del espacio que une al interior y separa del exterior a los habitantes de una localidad” (1999, p. 53). Quienes construyen estas representaciones sociales intentan plasmar allí, según Lecoquierre y Steck, “sus perspectivas, sus sueños y sus esperanzas” (1999, p. 54). En otras palabras, “optar por el tipo de relaciones que se quieren establecer, cómo y qué clase de registros son posibles realizar y para qué se realizan, son aspectos básicos para resolver en la *aprehensión territorial*” (p. 62).

En términos de Maurice Merleau-Ponty, la *aprehensión territorial* se explica como “el espacio constituido principalmente por relaciones que significan al sujeto de acuerdo a los roles que desempeña” (1945, p. 229). Aquí lo importante para destacar es el concepto de espacio, que no solo se refiere al lugar, sino a lo que ocurre en él. Más allá, “las cosas con las cuales nos relacionamos adquieren importancia en la medida en que nos apoderamos de ellas, pero no como simples objetos sino mediante un conocimiento encarnado o un conocimiento vivido” (1945, p. 231). Esto último coincide con las narrativas testimoniales propuestas

por Hans Georg Gadamer en referencia al mundo vivido: “la fuente del conocimiento sobre el espacio no será sólo la sensación física sino la vivencia del sujeto de esa sensación” (1984, p. 74).

A propósito de lo anterior, en esta misma perspectiva antropológica, en el trabajo de campo de la presente investigación emergió otra dimensión del territorio implícita en las mencionadas; dadas sus características, conviene tener presente los aportes que hace para ampliar la comprensión del territorio. Se refiere al acontecimiento descrito por el educador e investigador en sociología y psicología Jairo Hernando Gómez-Esteban como “una experiencia de sentido que puede producir unos modos de existencia diferentes a los habituales, inscritos en una perspectiva geopolítica y cultural concreta, articulada a estructuras sociales y devenires históricos” (2016, p. 133). El acontecimiento como aspecto importante del *territorio* se percibió en las narraciones o testimonios de las madres al referirse a los sucesos inesperados e incluso intempestivos que transformaron radicalmente su experiencia de madres respecto a sus hijos y, en general, respecto a la familia.

Entonces, el acontecimiento replantea la tendencia a considerar que la socialización coacciona a los sujetos para “encajarlos” en las costumbres establecidas por tradición.

Las narrativas de las madres, con base en lo anterior, describen las contingencias de los acontecimientos cotidianos y las distintas interpretaciones de las vivencias de los individuos que constituyen la familia nuclear. Una idea importante para destacar es la manera como cada miembro de la familia interioriza diferente los referentes culturales como tradiciones, costumbres y creencias. A propósito de esto, Anthony Giddens afirma que:

las instituciones sociales como el trabajo, la escuela y la familia aunque aún continúan transmitiendo normas de acción al pie de la letra, estas no se cumplen como en otros tiempos; hoy cada quien da sentido a la trayectoria de su vida mediante reflexión y autoconfrontación permanente. (1994, p. 204)

Pareciera que las consecuencias de las decisiones que toman los hijos hoy son los referentes principales para “medir” el impacto y el efecto que producen los cambios históricos en ellos según el contexto histórico social que viven. No es

la imposición a la fuerza para obligarlos a “encajar” en la sociedad que les tocó. Según Danilo Martuccelli, “las anteriores dimensiones hoy, son los referentes que se tienen en cuenta para construir los perfiles individuales” (2013, p. 12).

Entonces, la socialización contemporánea se entiende como una construcción intersubjetiva que ocurre en contextos (tiempos, espacios, personas y procesos de comunicación) concretos, mediados por el papel de las redes de interacción en la construcción social del sujeto político. Según los investigadores Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina y Pedro Botero, tales redes de interacción obedecen a factores coyunturales, aleatorios y de contexto, no solo a “estructuras familiares o escolares que se imponen para moldear comportamientos” (2012, p. 15).

Las teorías mencionadas en los testimonios de las madres interrogadas sobre cómo describían el vínculo con sus hijos llamaron la atención de los investigadores por el énfasis en destacarlos como sujetos excepcionales, obedientes, poco problemáticos, cumplidores de las normas de casa y del colegio. Sin embargo, durante el transcurso de las entrevistas, comentarios, anécdotas y acontecimientos mostraban lo contrario. Es decir, los *acontecimientos* vivenciados en un territorio permiten entrever que los procesos de socialización no son tan simples como generalmente se enseñan, sino que, por ejemplo, en palabras de el psicoanalista Alfred Lorenzer:

los niños y las niñas desde temprana edad entienden que las relaciones de poder excluyen cualquier posibilidad de reciprocidad real tanto para él o ella como para la propia madre. [...] cuando a los niños se les enseña sobre la reciprocidad en la que recibir significa aceptar y tomar lo que se da, en la práctica cotidiana los niños y niñas comprenden que eso no es fácil de cumplir. (2001, pp. 29,30)

En este sentido, lo que se pretende destacar del trabajo de campo con las madres es que ser parte de la familia no consiste solo en la obediencia ciega de lo que enseñan los padres, sino que también es necesario prestar atención a la forma como afectan los *acontecimientos* diarios de convivencia: acuerdos y desacuerdos, tristezas y alegrías, expectativas y fracasos en cada miembro de la familia. Lo que afecta significa decisiones tomadas y responsabilidades asumidas, no solo a nivel individual sino también familiar.

Perspectiva cultural del *territorio*

Para continuar con la justificación epistémica de la categoría *territorio*, echemos un vistazo a su dimensión cultural en la investigación realizada. Esto requiere tener presente escenarios con características simbólicas como las descritas por el antropólogo mexicano Gilberto Giménez: en términos de “rituales que expresan ciclos de vida ancestrales, de pertenencia e identidad” (1999, p. 41), como el excesivo desarrollo tecnológico, la predominancia mundial de las telecomunicaciones, los procesos migratorios que continuamente afectan las zonas rurales e indiscutiblemente los actuales efectos devastadores de la pandemia de la covid-19 a nivel mundial. Todo lo anterior confluye para que los espacios culturales y, por supuesto, los *territorios* estén en permanente cambio con sus respectivas consecuencias en las maneras de pensar y de actuar de quienes los habitan.

Además de lo anterior, Francisco Ther Ríos (2008) complementa los ciclos de vida del *territorio* con la aparición de vínculos creados y aprendidos desde la experiencia; las relaciones con el ambiente se transforman en prácticas y en estilos de vida cotidianos con características tradicionales y contemporáneas: “Los habitantes crean tramas de comportamientos que remiten a memorias, tradiciones, usos y costumbres” (pp. 71-73). En esta descripción la identidad de los sujetos se diferencia por el lenguaje, la visión del mundo y el conocimiento propio respecto a las relaciones de parentesco con la comunidad que habita un determinado *territorio*.

Con base en lo anterior, los aportes culturales de los autores citados y los comentarios de las madres entrevistadas permitieron a los investigadores intuir dos áreas de conocimiento en ellas: una correspondiente a narraciones que involucraban lugares particulares del territorio por los acontecimientos significativos, vivenciados allí por los niños o por los padres e incluso familiares, por ejemplo, los recuerdos de la casa paterna de acontecimientos familiares impactantes que dejaron huella individual y colectiva en todos y cada uno de los que vivieron lo sucedido.

La otra clase de conocimiento se refiere a la narración de una historia que señala sitios geográficos que se repiten en un área, como la huerta en la casa de campo de los abuelos o el río de la vereda donde se ahogó un tío. El lugar del *acontecimiento* es importante, pero no por el lugar en sí mismo, sino por lo ocurrido allí

como vivencia existencial de quienes narran lo sucedido. Es decir, la transmisión de relatos orales o escritos de generación en generación, referidos al territorio al interior de la familia se mantienen gracias a los procesos de enseñanza-aprendizaje de padres, maestros o familiares que iluminan muy de cerca la experiencia cognitiva y emocional de los niños a partir de las vivencias de los adultos.

El punto de interés para resaltar aquí de las dos áreas de conocimiento de las madres se refiere a la hermenéutica semiológica o fenomenológica de Paul Ricoeur (1913-2005), en la que “las narrativas son el arte de intercambiar experiencias entendiendo por éstas, el ejercicio popular de la sabiduría práctica en contextos sociales específicos” (1996, p. 166). En otras palabras, las vivencias de los sujetos dejan huellas en el tiempo para posteriormente ser interpretadas, vivencias cargadas de acciones, según Ricoeur, que “dejan impresión cuando contribuyen a conformar estructuras que en el tiempo constituyen documentos históricos de las acciones humanas” (1996, p. 109). En un primer momento pueden ser orales para luego convertirse en documentos escritos.

Este análisis hecho por Ricoeur fue muy importante en el trabajo de campo con las madres, pues sus narrativas estaban cargadas de dichos populares, de una sabiduría cotidiana que les permite enfrentar y asumir la vida en sus distintas acciones o vivencias. Se pudo percibir narrativas que expresaron profundas convicciones con características valorativas, religiosas e incluso éticas y morales; unas, producto de tradiciones orales y otras impresas (escritas, pinturas, fotografías, dibujos, etc.). Lo importante es el texto, en este caso lo dicho por las madres, para comprender el significado de la vivencia humana, la cual se puede “leer” para comprender el significado de lo dicho por ellas. Así pues, en las entrevistas con las madres se rescató el saber dialéctico de las narrativas en sus testimonios de vida contextualizados en *territorios* familiares, de barrio o de colegio. Allí se pudo constatar el peso de la influencia de los contextos en la determinación de las acciones y vivencias humanas planteadas por Ricoeur.

De manera complementaria a lo planteado por Ricoeur, Hans-Georg Gadamer refuerza la idea anterior con lo denominado por él *narrativas testimoniales*, que se “fundamentan en las vivencias significativas cargadas de sentido de vida, no solo personal sino también colectivo” (1960, p. 166). Tales narrativas se exponen en primera persona por un narrador que es también el protagonista real o testigo de

los eventos que cuenta, cuya unidad de narración es la vida misma o un acontecimiento significativo. Lo pertinente de este autor para la investigación en cuestión es que no se podrá tener nunca un conocimiento objetivo del significado de un texto o de cualquier expresión del sujeto, pues nuestra condición de seres históricos está cargada de expectativas y prejuicios propios de nuestros estilos de vida. La objetividad de lo que se narra es “consciente” de esta condición que no invalida, en términos investigativos, la veracidad de lo narrado, pues en el fondo, dice Gadamer, “se trata de un saber dialéctico, es decir, sopesar realmente el valor de la opinión de quien narra y encontrar su verdadera fuerza en la vivencia contada” (1960, p. 117). Esto último, dicho sea de paso, es propio de la metafísica aristotélica y del método mayéutico socrático.

Entonces, el objetivo principal de los investigadores en este caso no fue interesarse por la verdad o no de lo narrado por las madres o quizá de la “correcta” interpretación de lo sucedido, sino explorar las dimensiones subyacentes en que se da la interpretación y la comprensión de las realidades narradas. Aquí la dimensión subyacente se refiere a elementos concretos que impactan la experiencia. Por ejemplo, según una de las madres entrevistadas, “los hijos aprenden lo que te ven hacer como padre o madre, no lo que sabes” (Entrevista 2, 28 de marzo del 2020); “Evitamos hablar cuando estamos tensos, dialogar requiere estar tranquilos” (Entrevista 4, 4 de abril del 2020). Lo importante aquí para el investigador es el ejemplo que debe dar el padre en un momento difícil de los vínculos con los hijos. Estos casos enfatizan lo planteado: la influencia de los contextos (tiempos, espacios, personas y procesos de comunicación) en la determinación de las acciones humanas, aspecto fundamental para interpretar los acontecimientos que conforman las vivencias *territoriales*.

Perspectiva ciudadana del territorio

Finalmente, se describe una perspectiva epistémica del *territorio* a nivel de *ciudadanía*, acuñando la expresión *ciudadanía territorializada* propuesta por los investigadores Alberto Gutiérrez y María Raquel Pulgarín en el sentido en que se trata de “una ciudadanía con características diversas en condiciones de conjugar su papel democrático, participativo y crítico político, para construir el anhelo

democrático a partir de la convivencia respetuosa con los demás” (2009, p. 38). El escenario para realizar esta tarea no es solamente un lugar sino lo que allí debe ocurrir: “apropiación de vivencias, ordenamiento y transformación de las mismas” (2009, p. 39).

En otras palabras, esta *ciudadanía territorializada*, según el investigador en antropología José Luis García, “exige dotar de sentido la experiencia de la convivencia ciudadana, haciéndola propia mediante hechos simbólicos en permanente movimiento, hilvanando tramas de integración o de desintegración, de construcción de vínculos o ruptura de los mismos” (1976, p. 198).

Según lo anterior, el equipo investigador consideró que el escenario propicio, desde el punto de vista práctico, para construir una *ciudadanía territorializada* por parte de las madres era hacerles caer en cuenta que los valores, los principios, las tradiciones y las creencias enseñadas a sus hijos ya estaban escritas y se enseñaban en los colegios a través de los contenidos de las competencias ciudadanas. Por ejemplo, ser un buen ciudadano para ellas consistía en que a mayor conocimiento mejores acciones (conocer para actuar); la ingenuidad de este imaginario permitió a los investigadores mostrar otra manera de comprender las cosas: que el hecho de ser un buen ciudadano no depende solo del conocimiento, sino, principalmente, de las habilidades para relacionarse con los demás. Dicho de otra manera, aprender a ser competente en las relaciones interpersonales consiste en desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que pueden perfeccionarse por medio de ejercicios prácticos que generen reflexión crítica en los niños sobre las decisiones y acciones que deban tomar en el ámbito escolar y familiar.

El anterior planteamiento lo complementa el profesor Guillermo Hoyos Vásquez de la siguiente manera: “para actuar correctamente es necesario desarrollar autonomía, capacidad de tomar decisiones y de actuar según el propio criterio después de haber entendido los puntos de vista de los involucrados y las consecuencias para todos los participantes” (2001, p. 101). Además de lo anterior, es necesario sentir una cierta sensibilidad hacia el otro, y tener la habilidad de escucharlo con verdadero interés y de hacerse escuchar de manera asertiva.

La noción de competencia propone no solo conocer, sino saber hacer o proceder a la hora de enfrentar problemas nuevos, de tal forma que le permita al niño comprender lo que aprendió. Por ejemplo, en varias entrevistas hechas a las madres frecuentemente decían que les enseñaban a sus hijos a ser tolerantes, o sea, a respetar las ideas de los compañeros. La reflexión que se hizo con ellas al respecto es que generalmente los niños sabían eso pero no lo ponían en práctica, porque para ser tolerante es necesario desarrollar en él o ella una actitud, una disposición que requiere ir más allá de impartir conocimientos tradicionales. Este es un reto educativo hoy: ¿cómo se enseña a los niños lo que se enseña?

En esta misma línea, las madres hablaron repetidas veces de que les enseñaban a los niños y niñas a respetar, a defender a compañeros que les hacían *bullying* o colaborar por el bien común, entre otras actividades de solidaridad. Se les indicó que estas actitudes en el tema de las competencias ciudadanas, según el Ministerio de Educación Nacional (2002), están organizadas en tres grupos: 1) convivencia y paz; 2) participación y responsabilidad democrática; y 3) pluralidad en la identidad (subjectividad) y valoración de las diferencias.

Entonces, una *ciudadanía territorializada* sería aquella en la que todos podamos construir una sociedad que en la práctica sea más pacífica, más democrática y más incluyente. Este es el mejor legado para las futuras generaciones.

Estrategia metodológica

La investigación desde el punto de vista del diseño fue mixta, con base en la coherencia de la recolección de datos con las estrategias de análisis (Martínez, 2013) y los referentes necesarios en la construcción del objeto de investigación. Igualmente se tuvo en cuenta el análisis factorial confirmatorio de las narrativas testimoniales y los grupos focales (Martínez, 2013).

Las madres participantes desde el enfoque cualitativo fueron escogidas al azar. Participaron 12 madres con las que se realizaron entrevistas semiestructuradas y 15 distribuidas en tres grupos focales. En total participaron 24 madres. La edad de los hijos fue de 11 a 14 años y la edad promedio de las madres 38 años. La mayoría reportó estudios escolares finalizados y algunas tienen estudios universitarios.

Las madres participantes afirmaron habitar hogares de ingresos medios (uno a tres salarios mínimos) y aquellas con mejores niveles educativos reportaron habitar hogares con mejores ingresos. Igualmente, se ubican en viviendas de estratos 1, 2, 3 y 4, concentrándose especialmente en el estrato 2 y 3.

Inicialmente se pensó recopilar la información de manera presencial con las madres que deseaban participar, pero debido a las circunstancias de confinamiento generado por la covid-19, las entrevistas se aplicaron en “presencialidad remota”.

Las categorías de análisis escogidas fueron territorio y prácticas de cuidado como amistad, soporte materno y atención. Igualmente, los contextos elegidos fueron: tiempos, espacios, personas y procesos de comunicación. En la categoría de ciudadanía se tuvieron en cuenta las instituciones, la autoridad y el comportamiento político.

Los instrumentos aplicados para el caso de la categoría territorio fueron: una guía de entrevista semiestructurada de las narraciones testimoniales y otra guía de entrevista para grupos focales.

Discusión de resultados

Conviene recordar que la discusión en este capítulo es solo de la categoría de *territorio*.

La vivencia del *territorio* que tienen las madres es un poco confusa desde las perspectivas de quienes realizaron esta investigación. Para la mayoría de las entrevistadas, el *territorio* es un lugar donde ocurren acontecimientos que pueden ser o no importantes para los individuos o para las familias. Lo que ocurre no necesariamente tiene sentido de pertenencia con el lugar o el suceso. Difícilmente identifican la importancia de las características de los contextos (tiempos, espacios, personas y procesos de comunicación) como requisitos de una vivencia *territorial*; es suficiente con que sucedan u ocurran, algo más poco importa.

Por ejemplo, el tema de la importancia de la autoridad para ellas radica en términos de testimonio y consecuencia entre lo que dicen con lo que hacen, independientemente del contexto, por tanto, poca atención les merece el *territorio*. Esto permite insistir en la necesidad de relacionar el *territorio* o *territorialidad* con lo

que sucede en el escenario: aspectos vitales para las personas y las colectividades, los cuales son importantes porque ocurren en el marco de los valores, los principios, las creencias y las tradiciones culturales. Incluso “defenderse es un valor”, opinaron las madres; “es una manera de autoafirmación, de mostrar lo aprendido en casa cuando no está en ella” (Entrevista 5, 6 de abril del 2020). Las madres reconocen tener cierta desconfianza a los espacios públicos de la ciudad, lo nombran repetidas veces: “necesitan saber dónde están sus hijos” (Entrevista 7, 8 de abril del 2020), por ello el control sobre sus horarios y salidas es fundamental.

Con base en lo anterior se puede inferir que “defenderse no necesariamente requiere el uso de la violencia”, como opinan algunas madres. Es la oportunidad de que los compañeros de colegio o amigos del hijo del sector donde vive lo reconozcan por sus diferencias en la manera de pensar y actuar.

Las siguientes expresiones o frases de las madres permiten discutir, comentar, ampliar o confirmar no solo la fundamentación teórica expuesta en las tres perspectivas de la justificación de la categoría *territorio*: antropológica, cultural y ciudadana, sino también la dificultad de las madres para relacionar contextos con *territorio* y sus consecuencias.

“La autoridad depende de la manera como las madres dirigen las cosas” (Entrevista 1, 26 de marzo del 2020): la autoridad en este caso se considera una habilidad ciudadana que se fortalece gracias al ejemplo o testimonio que da quien la ostenta: los padres, los profesores o las personas adultas. Sin embargo, si estas personas no son consecuentes entre lo que piensan y lo que hacen, esa autoridad para los hijos carece de validez. Infortunadamente esto último es lo más frecuente.

“Dar cosas buenas hace que uno reciba cosas buenas” (Entrevista 1, 26 de marzo del 2020): las acciones humanas como dar o compartir hacen parte de la perspectiva cultural en cuanto se refieren a costumbres familiares, tradiciones en la manera de convivir cotidianamente en familia. Por ejemplo, las madres destacaron en este aspecto la importancia de que los niños imiten lo que ellas enseñan con acciones: “lo que se tiene se debe compartir con el que no tiene. Además, se comparte lo que se necesita no lo que sobra” (Entrevista 11, 18 de abril del 2020). Sin embargo, infortunadamente la realidad cotidiana muestra en repetidas ocasiones que no siempre sucede lo que esta madre planteó.

“La educación debe ser acompañar sin invadir” (Entrevista 2, 28 de marzo del 2020): las madres ubican esta expresión como una acción que caracteriza un estilo de vida o manera de convivir con los demás, con respeto, propia de la interacción humana desde el punto de vista *antropológico*. Sin embargo, la realidad muestra que este es uno de los problemas de nuestra educación: invaden a los estudiantes no solo los padres sino también los docentes.

“La consecuencia entre lo que se predica con lo que se hace” (Entrevista 10, 17 de abril del 2020). El testimonio de vida para ellas es fundamental en la enseñanza de valores a sus hijos desde el punto de vista antropológico y ciudadano. Allí destacaron el compromiso o la responsabilidad con las decisiones tomadas. La frase popular que respalda lo anterior es: “le dé el agua donde le dé”, la cual es un desconocimiento de las exigencias de los contextos.

“Mi hija se siente bien usando el chaleco de acompañante para ayudar a los niños en el colegio” (Entrevista 4, 6 de abril del 2020; Entrevista 10, 17 de abril del 2020; Entrevista 11, 18 de abril del 2020). La solidaridad en los niños y adolescentes es una actitud que aparece en sus ciclos de desarrollo, justo en la muestra escogida en esta investigación: entre los 11 y los 14 años. Esta actitud es importante para desarrollar las competencias ciudadanas y es una manera de construir progresivamente su subjetividad desde la perspectiva antropológica.

“Los problemas se arreglan hablándolos inmediatamente, no postergándolos” (Entrevista 5, 6 de abril del 2020). Al respecto, las madres con frecuencia repiten el dicho popular: “al mal paso pronta prisa” para destacar la importancia de la sinceridad a la hora de enfrentar los problemas en la vida cotidiana. “Esto forma su carácter”, opinan ellas, como parte necesaria en la formación de la identidad de sus hijos. “Que se acostumbren a ser frenteros”, destacó otra madre (perspectiva antropológica). Esta perspectiva desde lo cultural en Colombia es propia de algunas regiones, no de todas.

“Lo que se consigue sin sacrificio no vale” (Grupo focal, entrevista 3, 2 de mayo del 2020). El concepto de sacrificio en nuestra cultura es ineludible de la formación integral de los hijos. “Todo tiene un costo en la vida, y si no lo tiene realmente no vale alcanzarlo” es la expresión de algunas madres cuando se refieren a la educación de sus hijos, lo cual viene de generación en generación en nuestra cultura, por tradición.

“Sin cumplir normas es muy difícil la convivencia” (Grupo focal, entrevista 1, 25 de abril del 2020; Entrevista 3, 2 de mayo del 2020). Lo ético y lo moral son para las madres pilares fundamentales en la educación de sus hijos. Aunque su significado no es muy claro, de todas maneras lo tienen presente, en especial cuando se refieren a la ciudadanía por el tema de la corrupción en este país. Sin embargo, uno de los mayores índices de ignorancia en la población colombiana está en estos temas de ética y moral.

“La tolerancia y el respeto son muy importantes para convivir en paz con los vecinos” (Entrevista 4, 6 de abril del 2020; Entrevista 8, 9 de abril del 2020; Grupo focal, entrevista 1 y 3, 25 de abril y 2 de mayo del 2020). Uno de los requisitos importantes para ser buen ciudadano es justamente construir paz, y en las conversaciones con las madres destacan un aspecto necesario para enseñar a los hijos a vivir en paz: ser tolerantes con quienes vivimos en familia, con los vecinos del barrio y con los compañeros de colegio; el diálogo respetuoso con ellos y entre nosotros mismos es una manera de mostrar tolerancia y aprender a vivir en paz. Aquí es importante recordar que la tolerancia se aprende con la experiencia de la vida.

“La paz debe comenzar por casa y enseñarse con ejemplo” (Entrevista 7, 8 de abril del 2020; Entrevista 10, 17 de abril del 2020). Este comentario es complementario al anterior, las madres saben que vivir en paz comienza por casa, con ejemplo de parte de los padres o adultos que conviven con los niños: sin gritos, empujones, burlas o golpes.

Hay otros dos o tres testimonios, también sobre la paz, más amplios: “para vivir en paz no es suficiente hacerlo con los demás, también hay que hacerlo con la naturaleza, de manera asertiva” (Grupo focal, entrevista 2, 30 de abril del 2020). Este comentario es de algunas madres con nivel educativo universitario, superior al popular, que reorienta los niveles reflexivos en busca de una mejor convivencia con la naturaleza y con el ser humano, y sus respectivas consecuencias en el hecho de optar por la paz.

“Las tradiciones son importantes y necesarias para ser alguien en la vida” (Entrevista 12, 18 de abril del 2020). En este tema cultural se encontraron dos tendencias opuestas: algunas de las madres piensan que las tradiciones son inamovibles, por ejemplo: “esto siempre se ha hecho así y se seguirá haciendo mientras yo viva en esta casa”. Pareciera que “ser alguien en la vida” para algunos de ellos

consiste en repetir, casi el pie de la letra, enseñanzas de los abuelos o bisabuelos. Otro ejemplo al respecto es: “una mujer es mujer si es madre, si no, fracasará en la vida”. Aún se escuchan estas reflexiones. No es fácil comprender que las cosas puedan ser de otra manera para aceptarlas, lo cual, desde luego, pone en tela de juicio los procesos actuales de identidad o subjetividad de los adolescentes desde el punto de vista antropológico.

Otra tendencia para tener en cuenta puede ser la que contiene el siguiente comentario: “le he dicho a mi hija que hay que ser un buen ser humano antes de ser mamá” (Grupo focal, entrevista 1, 25 de abril del 2020). Desde luego, esto en anteriores generaciones se sobreentendía, hoy no es tan evidente; de hecho, en el Instituto de Bienestar Familiar el número de casos de abandono de niños por maltrato de sus madres es bastante significativo: a mayo de 2020 se reportaron 3254 casos aproximadamente (Instituto colombiano de bienestar familiar (ICBF), 2020), de los cuales el 70 % son niños de escasos recursos.

Finalmente, para cerrar este tercer punto de discusión de resultados, es pertinente tener presente que en el trabajo de campo se encontró la crianza como mecanismo principal de transmisión cultural, y como práctica relacionada al apoyo materno, al fortalecimiento de lazos de amistad, prácticas de cuidado con el otro y la naturaleza. El apoyo materno se refiere a las acciones de las madres que fomentan comportamientos responsables, reflexivos y de solución pacífica de los conflictos. Por ejemplo, las madres dicen:

la amistad es un sentimiento que fortalece la convivencia con los demás. La atención o preocupación cuidadosa con los hijos se expresa constantemente en la convivencia cotidiana de la vida familiar relacionada con momentos, lugares y situaciones (contextos) compartidas por todos, tratando de ofrecer lo mejor para el otro, que beneficie al núcleo familiar. (Entrevista 10, 17 de abril del 2020)

Algunas expresiones consignadas en grabaciones al respecto respaldan el párrafo anterior: “los amigos del colegio brindan seguridad a sus hijos en la apropiación de los espacios fuera de casa” (Entrevista 12, 18 de abril del 2020). Las madres señalan la importancia de establecer lugares comunes para conversar y encontrarse con los miembros de la familia. Indican que la sala y en especial el comedor son espacios para hablar o discutir.

Otro aspecto que aporta la investigación respecto al territorio como acontecimiento es la explicación de las madres a las manifestaciones populares en escenarios públicos mediante la música, el baile, el teatro o la comida. Allí ocurren encuentros de vecinos y conocidos en fechas importantes, que generalmente son convocados por líderes sociales de carácter comunal: “Son percibidos por la comunidad como oportunidades individuales para ser tenidos en cuenta o sentirse útil para los demás” (Entrevista 4, 6 de abril del 2020), opinan algunas madres.

Conclusiones

Con base en la categoría *territorio*, se destacan principalmente dos conclusiones en este capítulo: la primera, respecto a la comprensión que tienen las madres del territorio y la segunda, según la manera como ellas describen la paz.

Para retomar las preguntas iniciales de este capítulo sobre los motivos para escribirlo, se puede resumir la motivación en una sola pregunta: ¿en qué sentido o por qué el *territorio* es considerado propicio para que las madres transmitan sus experiencias de construcción de paz? Las madres entrevistadas, desde el enfoque cualitativo, respondieron esta pregunta de múltiples maneras; aquí se consignan solo cinco respuestas con la intención de respaldar algunos comentarios concluyentes de la experiencia investigativa respecto a la transmisión de la paz hecha por las madres desde un *territorio*.

1. “Los acuerdos permite resolver los conflictos de manera pacífica dentro y fuera del hogar, eso evita frustraciones y da tranquilidad” (Entrevista 9, 9 de abril del 2020).
2. “La convivencia requiere respeto con los que son diferentes a uno, es una forma de vivir en paz” (Entrevista 10, 17 de abril del 2020).
3. “Consecuencia entre lo que se predica con lo que se hace, eso da tranquilidad y paz” (Entrevista 2, 28 de marzo del 2020).
4. “La confrontación respetuosa de pares en la escuela fortalece la identidad individual y colectiva necesaria para instaurar la paz” (Entrevista 10, 17 de abril del 2020)

5. “Los sitios fuera de la casa nos generan desconfianza e inseguridad. Enseñarles a defenderse es necesario e importante para estar tranquilos, en paz” (Grupo focal, entrevista 3, 2 de mayo del 2020).

Estas respuestas, como otras similares, permiten concluir lo siguiente:

Respecto al *territorio*, las madres lo entienden simplemente como un lugar, sinónimo de mapa, es decir, el territorio es el mapa. Su interés se fija en el espacio o lugar, no en el escenario donde ocurren acontecimientos significativos para ellas o para la comunidad. Por ejemplo, a la pregunta de ubicar un lugar importante de reunión en la casa o de encuentro familiar, señalaron el lugar o el “rincón” que los congregaba sin que importaran mucho las consecuencias de los sucesos. Cada entrevistada refería un sitio de reunión familiar, pero sin percatarse del significado personal y colectivo de los acontecimientos allí presenciados. Los elementos que constituyen el *territorio*, explicados ampliamente en este capítulo, pasan desapercibidos por las entrevistadas. Pueden hablar de los elementos que conforman un contexto, aunque sin relación alguna al *territorio*; por ejemplo, el hecho de que este sea un escenario con un contexto (espacio, tiempo, personas y procesos de comunicación) para comprender los acontecimientos allí sucedidos despierta poco interés. En algunas entrevistas se hizo caer en cuenta la importancia que tiene para la vida la relación intrínseca entre la categoría *territorio* y los contextos, pero no generó importancia alguna.

Dicho de otra manera, educar a partir de las pautas de crianza es evidente o necesario en el discurso de las madres; no obstante, el hecho de que estas pautas de crianza necesiten de un contexto, parte fundamental de un *territorio* familiar en la casa, en el colegio o en cualquier otro sitio, les es indiferente. Una tarea educativa respecto a la importancia de la relación intrínseca de los *contextos* con los *territorios* en este campo posiblemente cambiaría el curso de los acontecimientos familiares en relación con muchas opciones que se eligen en la vida sobre los vínculos establecidos entre madres e hijos.

Respecto a la *paz*, se puede observar que existe una relación directa para las madres entre tranquilidad y paz, e implica necesariamente un referente: el otro, el vecino, el compañero, alguien o algo (la mascota, el jardín, el ambiente, etc.). La tranquilidad o la paz del vínculo que se establezca con base en acuerdos, que requieran responsabilidades mutuas de las decisiones tomadas, es lo importante

para ellas. La tranquilidad requiere seguridad, confianza, credibilidad, respeto, justicia y puede llegar a promover sentimientos de solidaridad y cooperación con quien la necesite.

Desde los enfoques cualitativo y cuantitativo de la investigación, el tema de la paz fue expresado generalmente por las madres en términos de valores, creencias y principios culturales.

Finalmente, quienes sí tienen claridad sobre la importancia del *territorio* en sus vidas son los indígenas y algunos campesinos. Para ellos el *territorio* posibilita la relación de los seres humanos con la tierra, con los caminos que hay que recorrer para cazar, con el curso de los ríos, y con el reconocimiento del lugar donde nacieron y murieron los abuelos. Esto último es denominado *memorias sociales*, las cuales regulan comportamientos adecuados entre la naturaleza humana, animal y vegetal, parte integral del *territorio*.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F. y Botero, P. (2012). Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia: tendencias y categorías emergentes (pp. 1-22). En S. V. Alvarado, S. Borelli y P. Vommaro (eds.), *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*. Homo Sapiens/Clacso.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Edwards, A. y Kirven, J. (2019). Adolescents values clarification and development: A model for group counseling. *Child & Youth Services*, 40(1), 4-22, <https://doi.org/10.1080/0145935X.2018.1522587>
- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- García, J. L. (1976). *Antropología del territorio*. Josefina Betancor.

- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo*. Península.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 5(9), 25-57.
- Gómez-Esteban, J. H. (2016). El acontecimiento como categoría metodológica de investigación social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 133-144.
- Gutiérrez, T. A. y Pulgarín, S. M. (2009). Formación ciudadana: utopía posible. *Revista de Educación y Pedagogía*, 21(53), 33-48.
- Habermas, J. (2009). *Teoría de la acción comunicativa: 1. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Trotta.
- Hoyos-Vásquez, G. (2001). Ética, valores y democracia. En M. Henao y J. Castro, *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* (pp. 95-107). T. 1. Colciencias/Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Lecoquierre, B. y Steck, B. (1999). Pays émergents, parroisses recomposées. *Geographie et Cultures*, 30, 47-69.
- Lorenzer, A. (2001). *Bases para una teoría de la socialización*. Amorrortu.
- Martínez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martuccelli, D. (2013). La individuación, estrategia central en el estudio del individuo. En C. A. Charry y N. Rojas (Eds.), *La era de los individuos. Actores, política y teoría en la sociedad actual* (pp. 10-22). LOM.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Lineamientos curriculares. Ciencias sociales*. MEN.
- Ortega, V. J. (2000). *Los horizontes de la geografía*. Ariel.
- ICBF, Maltrato infantil. (2020, 26 de junio). *El Heraldo*, 4.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Spíndola, Z. O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(228), 27-56.
- Ther-Ríos, F. (2008). Prácticas cotidianas e imaginarios en sociedades litorales. El sector de Cucao, Isla grande de Chiloé. *Chungará*, 40(1), 67-80.

Ther-Ríos, F. (2012). Antropología del territorio. *Polis*, 11(32), 493-510. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000200023>

Ussher, M. (2015). *Salud mental y territorio. Reflexiones en torno al concepto de intersectorialidad*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.



Transmisión cultural, familia y paz:
reflexiones desde los discursos de madres
en Bogotá

Yuri Alicia Chávez-Plazas

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Resumen

El capítulo analiza el discurso que, desde la cotidianidad, construyen madres de hijos e hijas entre los 11 y 14 años en Bogotá sobre familia, transmisión cultural y paz. Se pretende mostrar cómo en el espacio familiar y particularmente con el rol de la madre se construyen prácticas orientadas a la construcción de paz para el bienestar de sus hijos y el fortalecimiento de la democracia. En este sentido, la transmisión cultural se analizó en el escenario familiar a partir del *modus operandi* de las creencias y prácticas sociales. Se observa la familia desde los órdenes discursivos que reflejan relaciones de organización y poder, y la paz como una práctica cotidiana en la que se transmite una serie de valores.

Introducción

La transmisión cultural en la familia, según Sánchez y Palacio, “es el escenario político y democrático que aporta a la fundamentación de una vida humana digna, mediada por procesos y prácticas de cuidado incluyentes para todos los integrantes de la familia” (2013, p. 43). Este involucramiento parental determinará cómo se reproducen o transforman las formas de pensar y actuar de los futuros ciudadanos (Bornstein, 2012). Lo anterior plantea la necesidad de discutir el escenario familiar, la cotidianidad, las prácticas de transmisión cultural y el rol de las madres en su contribución a la paz y la democracia.

Para ello se analizaron las narrativas testimoniales de las doce entrevistas individuales y de los tres grupos focales realizados desde el diseño cualitativo de la investigación. Mediante una aproximación al análisis del discurso, se clasificaron e interpretaron las respuestas con el objetivo de develar relaciones de poder y miradas hegemónicas instauradas desde la cultura.

Ahora bien, el análisis del discurso

ocupa un lugar central en los desarrollos de la lingüística, especialmente en la gramática funcional, en la gramática cognitiva, en la escuela francesa semántico-pragmática, así como en algunos desarrollos de la pragmática y de la corriente interdisciplinar conocida como análisis crítico del discurso. (Martín, 1996, p. 2)

Tiene dos fuentes importantes: la filosofía lingüística de la escuela de Oxford en Gran Bretaña y la de Europa continental, vinculada a una tradición más orientada política y sociológicamente (Íñiguez y Antaki, 1994). Por su parte, el “análisis Crítico del Discurso (ACD) entiende y define el discurso como una *práctica social* (Fairclough 1992, Van Dijk 2000) y desde esa convicción inicia y justifica sus análisis discursivos como análisis sociales” (Santander, 2011, p. 209). En este orden de ideas, un análisis del discurso posibilita a su vez una mirada política y social.

En el entendido de que las palabras contienen mensajes que van más allá de lo expresado, particularmente en la problemática de lo cultural y sus formas

de transmisión, el lenguaje juega un papel fundamental para evidenciar formas de relación, poder y organización, lo cual implica

la necesidad de estudiar el *lenguaje en uso*, es decir, emisiones realmente emitidas por los hablantes, superando el principio de inmanencia tan propio de la lingüística saussuriana, interesada en el sistema formal del lenguaje (llamado *lengua*), antes que en su uso real (*el habla*). (Santander, 2011, p. 209)

Desde esta perspectiva, una aproximación al análisis del discurso de las madres participantes en la investigación parte de reconocer que se representan formas de interpretación de la sociedad, sus prácticas, creencias y valores; por tanto, desde allí es posible realizar un análisis social de aspectos como la transmisión cultural, la familia y la paz. Los interrogantes giran en torno a quién lo dice, por qué se dice, y desde qué posición, contexto social y cultural.

Por su parte, el ordenamiento discursivo como

noción establecida por Foucault hace alusión al conjunto de reglas anónimas, pero históricamente determinadas que se imponen a los sujetos que hablan y delimitan su discurso en un tiempo y un espacio determinado; así mismo plantea que la producción de discursos en una sociedad está regulada por algunos procedimientos. Estas formulaciones ponen de manifiesto su filosofía de la sospecha, en la cual cuestiona todo cuanto ha sido dado por sentado en cuanto a las palabras, las cuales dejan ver y determinan la forma en la que se vive. (Agudelo, 2016, p. 265)

En el capítulo se hará una aproximación en tiempo y espacio a los discursos de las madres, entendiendo que se encuentran reguladas por sistemas social y culturalmente instaurados, posiblemente subyugantes. Aquí el enunciado de las respuestas otorgadas por las participantes de la investigación constituye la unidad de análisis.

Inicialmente se realizará una aproximación a las formas de la transmisión cultural observadas en las narrativas de las madres como una manera de identificar cambios y permanencias; después se analizarán los discursos referidos a familia a fin de identificar las complejas relaciones que la constituyen; y, finalmente, se mira la forma como significan y desarrollan prácticas de paz en el ámbito cotidiano y familiar.

Transmisión cultural

En términos generales, la cultura se reconoce como la manifestación y práctica humana de significados, ideas, valores y símbolos. El sistema cultural es generalmente representado por las artes, las tradiciones y las costumbres como expresiones culturales. Estas formas de manifestación de la cultura influyen y a la vez son influidas por acciones y acontecimientos de índole social, política o económica.

En este sentido, Peña señala que:

la cultura: 1. es el producto de una formación activa de situaciones de vida; 2. es el resultado de un proceso intelectual y emocional; 3. se trata de la formación de carácter fundamental para una sociedad; 4 en un momento concreto en el tiempo. (2012, p. 27)

Es decir, la cultura se desarrolla en la sociedad, en el ámbito cotidiano y en un tiempo, pero además involucra elementos tanto intelectuales como emocionales. Por su parte, Oliva (2018) complementa la noción de cultura al señalar que la constituye, en primer lugar, aquellas manifestaciones y prácticas humanas que conducen a la creación de significados, ideas, valores, así como símbolos; en segundo lugar, el conjunto —o conjuntos— de modos de producción, circulación, intercambio y consumo de símbolos, imágenes, narrativas, ideas, valores que determinan la cosmovisión y las formas de acciones personales a la vez que las colectivas de una sociedad en específico; en tercer lugar, comprende entonces el sistema de percepciones, estimaciones y acciones inherentes a esa cultura. En síntesis, la cultura integra prácticas y valores expresados en narrativas individuales y colectivas que dan cuenta de esta.

En el mismo orden, Araújo (2009) incluye en el concepto de cultura, además de la temporalidad, el espacio y sus diversas acepciones, que el sistema de percepciones, conceptualizaciones y valoraciones corresponden a una época o un pueblo en particular. También, engloba una diversidad de fenómenos de construcción humana que evolucionan constantemente, es decir, remite a tiempos y modos de pensamiento y estilos de vida de individuos, grupos y colectivos.

Con lo anterior queda claro que la cultura está sujeta a permanentes cambios en el tiempo; este planteamiento es afirmado por Bauman (2002, citado por Araújo, 2009, p. 2) cuando señala que la “cultura se vincula a la evolución y

transformación de las formas de percibir, de pensar y de actuar de las comunidades, es decir, al desarrollo individual y colectivo de los seres humanos”.

Ahora bien, la disciplina encargada de estudiar la transmisión cultural es la mediología, desde la cual se plantea que esta no solo depende del paso en el tiempo de una información sin contexto y sin sujetos sociales, sino que es el trabajo de grupos humanos que vehiculan organización materializada, expresada en un acervo cultural acumulado. El filósofo inglés Bernstein junto con Solomon (1999) plantean el proceso de transmisión de la cultura desde las relaciones de poder y la comunicación. Para estos autores, el lenguaje constituye un campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural: es por medio de él que el orden social se interioriza y que la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo.

Otras definiciones ubican la transmisión cultural desde una perspectiva más operativa; por ejemplo, para Regis Debray (citado en Montoya, 2010) es definida como el transporte de información en el tiempo; distinto a la comunicación, cuyo transporte se hace en el espacio. Según este mismo autor, la transmisión tiene un horizonte histórico y diacrónico, y la comunicación un horizonte sociológico y sincrónico. Se reconoce entonces que la transmisión cultural es un fenómeno que involucra a varios actores: a los sujetos, sus vínculos y significaciones.

Ya en el contexto familiar, es Bourdieu quien señala la importancia de la familia en el proceso de la transmisión cultural, pues ella es la encargada del

mantenimiento del orden social, la reproducción, no sólo biológica sino social y de las relaciones sociales. Es uno de los lugares por antonomasia de la acumulación de capital bajo sus diferentes especies y de su transmisión entre las generaciones: salvaguarda su unidad para la transmisión y por la transmisión, a fin de poder transmitir y porque está en condiciones de hacerlo. Es el “sujeto” principal de las estrategias de reproducción. (Bourdieu, 1997, p. 133)

Entonces, para Bourdieu la familia es donde se desarrolla la transmisión cultural que garantiza el orden social. Así mismo, Ramírez (2003) anota que el niño aprende a pensar y actuar desde la transmisión de la cultura particular de las personas que lo cuidan. Sin este marco y una intensa mediación, el niño tendría limitadas sus capacidades para relacionarse en la sociedad. La transmisión

cultural provee estímulos y posibilidades de desarrollo. Según Barbeito (2002), con una adecuada relación e interacción entre padres e hijos, pero particularmente con la mediación madre-hijo, es posible evitar la privación cultural.

Sin embargo, Inés Dussel (2005), va más allá y plantea el concepto *crisis de la transmisión* para referirse a las dificultades en la reproducción cultural. De esta manera, Dussel señala cuatro aspectos que dificultan esta transmisión: en primer lugar, el quiebre de la autoridad entre las generaciones, los adolescentes tienden a desautorizar a los viejos y sus experiencias; en segundo lugar, el impacto de las tecnologías en los contenidos de la transmisión cultural que se orienta a los monodiscursos y mensajes estandarizados; en tercer lugar, los impactos de la represión dictatorial en adultos y jóvenes, que, si bien es más común en algunos países que en otros, plantea un reto frente a la ruptura traumática y la posibilidad de transmisión cultural; y, en cuarto lugar, la prevalencia de una cultura política que establece una crisis entre la autoridad y las normas en la sociedad.

En las narrativas expresadas por las madres, y según Bourdieu, se identificó una alta importancia otorgada a la familia como “vehículo” de la transmisión y reproducción cultural, enmarcada en un modelo hegemónico y patriarcal que en muchas ocasiones esconde prácticas caracterizadas por la inequidad de género; una respuesta encontrada con respecto a la importancia que las madres le otorgan a la familia como transmisora de cultura es: “A mí me parece que la base de la educación definitivamente es en casa, en cómo vivimos, en cómo ven que nos relacionamos, cómo ven que solucionamos conflictos, en cómo nos armonizamos como hogar y cómo funcionamos como hogar” (46, consultora empresarial, 5, 14)¹. En relación con la figura del padre, se encontró otro relato en el que se evidencia una posible naturalización de la violencia:

Mi esposo es un poco tranquilo también. Él es muy tranquilo, pero ya cuando algo ya lo lleva al límite ya reacciona. Es como igual. El hermano también es igual. ¿Sí? Ellos no son problemáticos, no buscan problema, pero cuando hay algo ya los molesta, ya reaccionan. (35, ama de casa, 2, 12)

1 Se señala la edad de la madre, ocupación, estrato social y edad del hijo.

En las respuestas, las madres asocian esta transmisión con diferentes expresiones culturales, por ejemplo:

Transmisión cultural lo entiendo como el enseñarles a nuestros hijos lo que nosotros ya conocemos o explicarles sobre los temas que están pasando y sobre temas que ya sucedieron, tal vez históricos o temas relacionados con cantantes, artistas, escritores, pero pues que sean de algo cultural o educativo. (33, guarda de seguridad, 2, 12, 13)

En atención a Bourdieu (2011), los discursos de las madres reconocen no solo la importancia de la transmisión cultural de generación a generación sino la posibilidad de revisar el contenido de esta transmisión; en este aspecto, algunas madres manifestaron:

En mi casa con mis padres, mis hermanos vivimos mucha violencia [...] cuando ya empecé a convivir con mi hija me di cuenta de que yo traía muchas raíces de la violencia en mí [...] me di cuenta de que no tenía que reflejar eso. (28, empleada y dueña de empresa, 3, 11).

Ehmmm. Al yo compararme a mi infancia a la de ellos, no fui tan feliz en mi infancia y no quiero que ellos pasen por lo mismo, yo tuve una infancia que, o sea, a mí era muchos golpes, maltratos físicos, verbales, entonces a mí se me quedaba en la cabeza eso de que no puedo hacer lo mismo con ellos, debo tener otras estrategias. Entonces yo más bien trato, y si soy muy de malgenio y soy muy chocante, pero no me puedo poner al nivel que ellos Mi papá hoy en día él dice pues que él cometió muchos errores en la infancia. (33, guarda de seguridad, 2, 12, 13)

Otro aspecto para resaltar de estas narrativas es que permiten identificar la violencia que se ha ejercido tradicionalmente en el ámbito familiar, la cual muchas veces queda en el plano de lo íntimo. En el estudio de Serna (2020), las madres manifestaron dificultad para identificar experiencias como el amor y el afecto en relación con sus propios procesos de socialización. Desde sus relatos de vida, las investigadoras lograron observar que el afecto era asociado con la actitud de las madres de estar pendientes y preocuparse por ellas como expresión del cuidado.

El contenido emocional de la transmisión cultural, como lo plantea Peña (2012), se observa en el siguiente relato:

Si hay un conflicto en pareja, se queda siempre en pareja y nunca se involucran los hijos, es un diálogo que se debe hacer de respeto, respeto mutuo, no decirse groserías y maltratado emocional y psicológicamente, no llegar nunca a un maltrato físico, y eso se vio reflejado en ellos. (49, terapeuta ocupacional, 3, 14)

Esta posibilidad de modificar la transmisión de valores y las prácticas de cuidado de una generación a otra, según lo planteado por Robles y Rosas (2014), es un proceso intencional que se da en un tiempo y espacio. Varias madres manifestaron su decisión de cambiar las experiencias vividas en su infancia, superando situaciones de violencia, negligencia o estilos autoritarios de los padres, lo que indica que la transmisión cultural no es mecánica, sino que implica procesos de revisión y mejora. Algunas madres señalaron:

Bueno digamos que a mí me educaron, como en un entorno menos expresivo ¿Sí? O sea, me educaron, no, así como con tantas manifestaciones de cariño, pero sí había un cariño muy especial en la casa con los hermanos con los papás, pero no, así a cada rato que le dijera a uno que lo querían o algo así, no. (47, área administrativa universitaria, 3, 11)

No, no, fueron pautas muy diferentes, situaciones que fue por ejemplo con lo que sucedió en mi caso, mis padres nunca me apoyaron a mí, digamos académicamente si yo necesitara algo, pero si de pronto necesitaba alguna cosa material o algo, mi mamá siempre se esforzaba por poderme dar y brindarme estas cosas, mientras que mi padre, mi padre siempre fue una persona de carácter muy fuerte y machista, entonces pues habían muchas cosas que no podíamos como compartir y esas pautas de crianza fueron muy diferentes (32, terapeuta ocupacional, 3, 14)

Los relatos muestran patrones culturales referentes al cuidado y la afectividad que han cambiado en el tiempo por el deseo de la madre de mejorarlos para sus hijos.

Las expectativas sociales frente a la crianza se transmiten a través de la cultura, marco en el cual se eligen las más apropiadas y efectivas. Es a partir de la crianza que se adelanta un proceso de preparación e incorporación de los hijos a la sociedad; sin embargo, el hecho de cumplir con estas expectativas puede estar influenciado por situaciones de crisis en la familia ya sea por la violencia o por la pobreza. En los relatos de las madres se encontró una alta valoración hacia la

crianza y sus decisiones se orientan a superar situaciones familiares anteriores. En este sentido, Robles y Rosas señalan que los procesos de cuidado y crianza “se genera[n] bajo dos circunstancias: por lo recibido en el pasado o por el vínculo de parentesco” (2014, p. 104). En este aspecto una madre anotó: “A nosotros entonces nos educaban con el cinturón, pues tratamos de que sea de otra manera, entonces creo que si las pautas de crianza son súper importantes” (46, consultora empresarial, 5, 14).

En el proceso de socialización al interior de la familia, ejercido fundamentalmente por las mujeres y en particular las madres, se instituyen significados que buscan asegurar la transmisión de valores de una generación a otra a través de los vínculos afectivos y, sobre todo, de principios éticos con lo que se “consolidan valores, costumbres y creencias, la repetición de patrones de comportamiento, en las condiciones de haber experimentado, o haber observado cualquiera de estas acciones en miembros de la familia de origen” (Ramírez, 2003, p. 57).

Con relación a la *transmisión de valores*, las madres participantes de la investigación resaltan la tolerancia, la solidaridad, las expresiones de cariño y el respeto hacia los mayores como valores centrales en los procesos de crianza de sus hijos; un aspecto menos mencionado fue la importancia de inculcar el hábito de la lectura para formar un pensamiento crítico en sus hijos. Otras mencionan el diálogo, la comunicación y la confianza. Para las madres que sus hijos logren acatar las normas tanto de la “casa” como de “afuera” significa una vivencia de los valores inculcados en la familia. Algunos relatos lo expresan de la siguiente manera: “¿Sí? Siempre como enseñarle los valores, siempre como siempre enseñarles a ellos los valores ¿sí? Como se deben, o sea, comportar en ciertas situaciones” (35, ama de casa, 2, 12); “Pues realmente nosotros le hablamos mucho de los valores y creo que es uno de los temas que casi siempre estamos hablándoles, diciéndoles a ellos y tratando de mostrarles con el ejemplo” (31, profesora, 2, 11);

Pues ellos han visto el ejemplo que aquí en la casa o yo también he ayudado a la gente fuera del entorno del hogar y ellos se dan cuenta, entonces el ejemplo empieza por casa y ellos ya lo han visto, entonces ellos también son tolerantes y son solidarios. (33, guarda de seguridad, 2, 13)

Responder con responsabilidad, con aceptación, siempre la trata de en determinada situación de pronto con algún docente, o que no está de acuerdo,

es el diálogo. Yo creo que otra cosa importante ahí es que él respeta mucho a sus superiores. (49, terapeuta ocupacional, 3, 14)

Los anteriores relatos demuestran, como lo plantean Bernstein y Solomon (1999), la importancia del lenguaje y el modelamiento utilizado por las madres para lograr tanto el orden social como la interiorización de la estructura social en sus hijos. Se observa la prevalencia de madres con posturas conservadoras y tradicionales.

Otro aspecto identificado en las narrativas de las madres es la importancia que le otorgan a la transmisión cultural para identificar formas de resolución de conflictos. Resaltan la necesidad de la unión y el acompañamiento familiar para la transmisión de los valores, costumbres y tradiciones que permitirán a sus hijas e hijos desarrollarse en un contexto social. Asimismo, hacen hincapié en utilizar diversas formas y estrategias para la resolución de conflictos, entre ellos la escucha, la mediación y la comunicación.

Con respecto a la disciplina, las madres manifiestan ejercerla a través del diálogo, la privación de privilegios y, en poca medida, el castigo físico, el cual se utiliza para suprimir una conducta no deseada y para disminuir los conflictos. Ante esto una madre señaló lo siguiente:

Sobre los golpes y todo eso y también él me dice hoy en día “Los golpes no sirven de nada. Es mejor hablarlo, imponerles castigos de otra manera que no sean golpes ni malas palabras”. Entonces eso también me ayuda mucho. (33, guarda de seguridad, 2, 12)

Sin embargo, algunas madres se sienten inseguras frente a las estrategias aplicadas. Por ejemplo, una madre mencionaba:

Entonces ella como que aprovecha el juego y de que uno trata de no ser tan su mamá regañona, ni papá regañón, sino, así como más amigo de ella. Entonces yo digo que de pronto de ahí es donde ella se aprovecha, para ver si se hace rebelde cuando ya queremos ser padres como tal. (33, guarda de seguridad, 2, 12)

Respecto a los espacios distintos al familiar, las madres entrevistadas comprenden la importancia de la crianza en la transmisión cultural ya que de ella depende la forma en que sus hijos e hijas se van a desempeñar y relacionar con

los demás. De alguna manera, dicho desempeño expresa el éxito en su rol de madres y formadoras, por lo cual fortalecen competencias ciudadanas como el respeto y la empatía a manera de bases de la ciudadanía. El respeto a la autoridad de los padres y en el colegio son elementos observados en la labor de las madres hacia sus hijos:

Claro, a mí me parece que la base de la educación definitivamente es en casa, en cómo vivimos, en cómo ven que nos relacionamos, cómo ven que solucionamos conflictos, en cómo nos armonizamos como hogar y cómo funcionamos como hogar; y desde ahí pues yo tengo tranquilidad de lo que yo he podido darle a mi hija como formación y educación, y si la situación está en el colegio pues creo que aunque es un problema mío y también con mi hija pues el mediador debe ser el colegio. (46, consultora empresarial, 5, 14)

Según lo planteado por Hernández *et al.* (2019), las madres identifican como un reto la construcción de convivencia, en la que los valores juegan un papel muy importante. Entre los que son más necesarios, se encontró el respeto a la diferencia y la empatía. Una madre manifestó transmitirlo a su hijo de la siguiente manera:

Sí, yo a veces yo le hablo mucho a él porque yo le digo que todas las personas no somos iguales. Todas tenemos puntos diferentes de ver las cosas, pero el hecho de que todas tengamos puntos diferentes, no quiere decir que no podamos hacer una amistad con esa persona, así estemos o no estemos de acuerdo con algo de lo que ellos piensan. Yo hablo muchas veces con él, de esa parte. (35, ama de casa, 2, 12)

A manera de síntesis, se puede decir que la transmisión cultural en las madres se expresa como un proceso intencionado, con un fuerte compromiso hacia la sociedad y una forma de garantizar el éxito de sus hijos como ciudadanos. En esta parte el modelamiento familiar y la orientación constituyen elementos centrales para alcanzar dichos objetivos.

Ordenes discursivos sobre familia

El análisis de los discursos expresados por las madres permitió también realizar una aproximación a las nociones de familia que prevalecen en estas mujeres y al orden discursivo, planteado por Foucault (1987), como el conjunto de reglas

anónimas que de forma histórica se imponen a los sujetos en un momento determinado. Entonces, este discurso más que reflejar una realidad de manera neutra, es la expresión de mecanismos de dominación.

En Colombia, quizás uno de los fenómenos más importantes y cambiantes en la sociedad es la familia (Páez-Martínez, 2016; Quintero, 2009). En este aspecto Marín y Ospina (2015) y De Linos Escario (2018) encontraron que en los últimos diez años se han presentado nuevas relaciones entre género y generación, y reconocen la presión de nuevas maneras de relacionarse en el ejercicio de la paternidad y la maternidad.

En los discursos expresados por las madres se encuentra, como ya se mencionó, una democratización en las nuevas formas de relacionamiento con los hijos, sin embargo, persisten formas tradicionales y jerarquizadas de organización orientadas a mantener el *statu quo*. Un ejemplo de democratización se encuentra en los siguientes relatos: “Ella [su hija] tiene que hablar con argumentos, siempre le digo que tiene que expresarse muy bien y decir las cosas, lo que le parece y lo que no le parece, pero siempre con una razón” (28, empleada y dueña de empresa, 3, 11);

Criar una persona de bien, que tenga el criterio para tomar decisiones de bien, que sepa ser sensible y ser humanitaria en el momento que necesite serlo, sin necesidad de siempre estar pidiendo, por ejemplo, autorizaciones o permiso a nosotros para hacer algo que ya sabe que está bien hecho, o dejar de hacer algo que ella sabe que está mal hecho. (33, empleada, 3, 14)

Con respecto a formas tradicionales de organización se encontraron los siguientes relatos:

Siempre he querido que la familia se mantenga unida, independiente de las diferentes situaciones que se lleguen a presentar [...] yo creo que fortalece a nuestra familia, es poder tener una estabilidad de familia, es decir, mamá, papá, hermana y hermano, la unión. (49, terapeuta ocupacional, 3, 14)

Definitivamente creo que si hubiera mejores papás habría mejores hijos y si hubiera mejores hijos, habría nuevamente mejores papás y obviamente que sería cada día una sociedad pues más reconciliada desde lo básico: el afecto, el amor, la solidaridad, el orden, bueno montón de temas que a veces no existen en nuestra ciudad. (46, consultora empresarial, 5, 14)

Por su parte, Van Bernevelde *et al.* indican que “Se ha generado una mayor participación masculina en las labores domésticas, aunque en muchos casos ésta adquiere únicamente la forma de ‘ayudar’ y realmente no es una responsabilidad compartida” (2018, p. 75). Esto se observa en el siguiente relato, en el que se encontró la prevalencia de formas tradicionales de organización familiar donde la mayor responsabilidad recae en la madre:

Mi esposo trabaja todo el día, yo también trabajo todo el día, entonces llegamos acá cansados, los oficios de la casa, que las tareas de los niños, todas esas cosas entonces de pronto ahí a veces hay conflicto que yo le digo: “ayúdame con los niños y yo hago la comida” o así entonces, ahí a veces hay conflictos de resto no tenemos conflictos en la casa. (47, área administrativa universitaria, 3, 11)

Las nociones de familia tradicional se hacen evidentes en los siguientes relatos que señalan estructuras y funciones de la familia: “La institución es la familia, pues de pronto educar en su casa, el amor, bueno, tantos valores y demás cosas” (28, empleada y dueña de empresa, 3, 11). En relación con la función principal de la familia en la sociedad, las respuestas concuerdan con Marín y Ospina (2015) en que las madres se orientan a formar hijos competentes, buenas personas y felices. Así lo expresan algunas participantes:

Para eso les damos un ejemplo acá, para que ellos sean tolerantes y solidarios de aquí a mañana o cuando salen. Igual ellos lo ejercen en el colegio también, o con los primos también, que sean unas personas tolerantes y solidarias, esa es la idea. (33, guarda de seguridad, 2, 12)

La institucionalidad que tiene la familia, es importante, o sea, es el acompañamiento que uno le puede dar a los hijos hasta determinado punto, pienso que, que es importante la compañía, o sea, es como la base de todo. Yo creo que R [hijo] se va a llevar esa, esa importancia de la familia en la vida, no, para su futuro. (53, economista, 3, 14)

Delgado *et al.* (2017) mencionan cambios en los modos de convivencia en la familia y entre las familias que podrían generar tensiones e incertidumbres sobre todo en los hijos. Muestran, como ejemplo, situaciones en las que los padres de familias tradicionales deben enfrentarse a nuevas formas de familia, homoparentales, ensambladas o diversas, en sus propios parientes o en los grupos familiares

de los amigos de sus hijos. El reconocimiento y, en algunos casos, la dificultad para aceptar la diferencia podrían generar situaciones que desafían la convivencia.

En los relatos expresados por las madres se observa un especial cuidado y preparación de los hijos frente a los cambios. Una de ellas habló de la manera en la que asumía las nuevas y diferentes situaciones:

La invitó a ella, a que, a que sea como respetuosa y tolerante en el sentido de que no todos somos iguales y que no todos pensamos igual, entonces trato siempre de ponerla como a pensar o a que ella se ponga en el papel de los demás. (28, empleada y dueña de empresa, 3, 11)

Para Krauskopf-Roger (2019), es posible que los cambios sociales generen tensiones en los padres llegando a cuestionar la eficiencia de los instrumentos tradicionales para guiar a los hijos e hijas en el contexto de las demandas sociales contemporáneas. Esta situación fue analizada en las madres desde el siguiente relato:

El respeto se ha perdido porque los papás se están pendientes de la casa, se cree que por darle algo bueno a los hijos, por darle buena ropa, por darles un carro, por darles ciertas cosas, entonces ya es el consuelo de, de los videojuegos, están los videojuegos ya presentes. Drogas ya. Todo eso empieza a generar la pérdida de todo un hogar porque los papás siempre están ausentes. (35, ama de casa, 2, 12)

Aquí es clara la importancia que le otorgan a la presencia y guía de los padres para que sus hijos asuman estas situaciones.

A manera de conclusión, es posible decir que los resultados muestran un orden discursivo hegemónico acerca de la familia expresado en los siguientes elementos: la valoración de la familia como institución social y sistema inquebrantable de normas y valores, responsable de la reproducción cultural; la naturalización de la labor de la madre y sus obligaciones femeninas en sus roles de cuidado y crianza; y el espacio familiar y en particular la labor de la madre en el ejercicio de formar “buenos ciudadanos”.

Existe una mayor tendencia, desde los relatos de las madres, hacia un orden discurso hegemónico que corresponde a imaginarios socialmente instaurados sobre la familia ideal, basada en la cooperación, el respeto y la tolerancia, con una marcada distinción de roles y responsabilidades en la que la madre asume la mayor carga.

La paz en la familia

La paz adquiere importancia internacional después de la Primera Guerra Mundial, y se convierte en campo de estudio en diferentes escenarios políticos y académicos. Desde los aportes de Galtung (1964) se distinguen, entre otras, dos concepciones de paz: la negativa y la positiva. La primera se define como la ausencia de violencia directa, mientras que la segunda incorpora tanto la ausencia de violencia directa, estructural y cultural como el establecimiento de relaciones de justicia e igualdad sostenibles (Castañeda, 2014).

En Colombia, la paz, además de ser un tema de estudio, constituye un anhelo nacional después de 60 años de conflicto armado y la firma del acuerdo de paz con la guerrilla más antigua del continente. Se creía un propósito alcanzado; no obstante, el asesinato sistemático de líderes sociales y firmantes de paz demuestran una tendencia a mantener los niveles de violencia política y social. Quizás para muchos la paz es entendida como un asunto de políticos y de acuerdos (Rettberg, 2005).

En 2005, Sacipa se aproximó al significado que ciudadanos y ciudadanas en Bogotá le otorgan a la paz y concluyó que su construcción no es identificada como responsabilidad de líderes políticos, sino como una tarea conjunta de la ciudadanía mediante procesos sociales políticos, culturales y psicosociales. Entonces, es claro decir que más allá de ser un anhelo, sería el resultado de un proyecto sociopolítico de largo alcance e incluyente.

En el mismo sentido, Patiño-López llama la atención sobre la necesidad de colocar la mirada de la paz en las relaciones situadas en lo local, en lo cotidiano, en lo íntimo y en lo familiar, espacios “que usualmente no son valorados como potenciales para las transformaciones democráticas” (2017, p. 1220). Es en ese contexto cuando la familia se convierte en el escenario por excelencia para la paz en el ámbito nacional, ya que podría no solo contribuir al bienestar de sus miembros sino a la construcción de ciudadanías, capital social e identificación de formas alternativas para la resolución de conflictos. De esta manera, la correspondencia entre el espacio privado y el espacio público permitiría forjar una mejor sociedad. Arias (2013) plantea que la familia no solo es el espacio ideal para la garantía de derechos, sino también para la construcción de pluralismos fundamentales en la ciudadanía social y política.

Para Barbeito (2002), es desde la familia que los jóvenes construyen sus posturas respecto al mundo político, público y social, pues aprender a convivir en la familia implica reconocimiento y respeto, tanto por la diversidad como por la pluralidad humana, y la capacidad para entender y aceptar o no otros puntos de vista. De allí deriva la importancia de vivenciar valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad, al igual que el desarrollo de competencias sociales para interactuar constructivamente con los demás.

Una mirada a la cotidianidad de las madres entrevistadas permite identificar prácticas orientadas a la construcción de una convivencia centrada en valores y principios orientados a regular las relaciones dentro y fuera del hogar. Así lo señalan algunos relatos:

La invitó a ella, a que, a que sea como respetuosa y tolerante en el sentido de que no todos somos iguales y que no todos pensamos igual, entonces trato siempre de ponerla como a pensar o a que ella se ponga en el papel de los demás. (28, empleada y dueña de empresa, 3, 11)

“La tolerancia, porque sí, porque es que yo sufrí mucho conflicto, [...] la característica más importante de la tolerancia es como la paz, la tranquilidad” (33, guarda de seguridad, 2, 12, 13). Entonces, para las madres valores como el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diferencia constituyen la base de la convivencia de sus hijos.

Acerca de la manera como se construye la convivencia en la familia como práctica de paz, en general las madres resaltan el diálogo y la comunicación para comprender la situación que presentan sus hijos e hijas en un momento determinado, haciendo énfasis en que ellos respeten la autoridad y las jerarquías: “El diálogo pienso yo que es clave” (28, empleada y dueña de empresa, 3, 11); “Por medio del diálogo, explicando por qué es tan malo el hacer ese tipo de actitudes hacia otra persona, de hacerla sentir mal” (49, terapeuta ocupacional, 3, 14); “Como que siempre le inculqué: tienes que perdonar y tienes que, tienes que dar una nueva oportunidad y enseñarle que eso no se hace” (28, empleada y dueña de empresa, 3, 11); “A veces no nos ponemos en el papel de la otra persona [...] por eso es tan importante escucharla” (49, terapeuta ocupacional, 3, 14).

Las madres asocian la convivencia dentro y fuera de la familia a través de la aplicación de formas alternativas para resolver los conflictos, y fomentar relaciones más democráticas y la solidaridad. Su supervisión permite la posibilidad de desarrollar habilidades en sus hijos: “Hablar y conversar al respecto y hablar de cómo nosotros como adultos ayudamos a que se resuelva ese conflicto” (46, consultora empresarial, 5, 14);

Cuando parece que no está de acuerdo con alguien él ya no quiere jugar, o sea no, retira a la persona. Siempre, retira. Le pregunto ¿y por qué? Él dice: “No, mamá, es que yo no estoy de acuerdo como él piensa”. [...] yo le hablo mucho a él porque yo le digo que todas las personas no somos iguales. Todas tenemos puntos diferentes de ver las cosas, pero el hecho de que todas tengamos puntos diferentes, no quiere decir que no podamos hacer una amistad con esa persona. (35, ama de casa, 2, 12)

Para otras madres la responsabilidad familiar con respecto a la paz queda demostrada en los siguientes relatos:

La paz no solo viene de afuera hacia adentro, ¿sí?, sino que empieza desde adentro. Sí, claro, creo que es un poco complicado, ¿sí?, pues por el tema de los muchos grupos que hay. Pero yo pienso que sí, la paz empieza por casa, enseñándole a nuestros hijos, conviviendo con nuestros hijos yo pienso que sí. (35, ama de casa, 2, 12)

Tranquilidad. Más unión, ¿sí?, más unión. [...] ha sido como una base de mantener unido el núcleo familiar, la unión. La unión es importante en términos de paz y de tranquilidad. Sí, correcto. Porque así podemos conocer un poco más a nuestros hijos. (35, ama de casa, 2, 12)

Aquí la convivencia y los valores contribuyen a la construcción de la paz, sin embargo, una madre ató la posibilidad de construir la paz a condiciones de carácter más estructural, diciendo que esta es posible si

Sería una sociedad en la que todos quisiéramos vivir, ¿no? O sea, digamos la gente cumpliera con todo no habría inseguridad, uno podría salir a la calle sin estar pensando que lo van a robar, en tantos peligros que uno se enfrenta con solo salir a la calle, entonces yo digo que eso sería lo que todos queremos vivir, o sea, como en paz. Habría paz. (47, área administrativa universitaria, 3, 11)

Para otra madre la paz está necesariamente ligada a la ciudadanía de la siguiente manera:

Hemos trabajado el tema de paz de manera muy superficial, nos hemos apoyado mucho más en los temas, por ejemplo, que en el colegio les dan ellos manejan, una materia que se llama cátedra de ciudadanía y paz, entonces le vamos explicando a medida que ellos van, viendo los temas, por ejemplo, hace poco estaban viendo el tema del acuerdo de paz en Colombia. Cuando hicieron el plebiscito para el acuerdo de paz, nosotros le explicamos a ella por quién íbamos a votar, entonces cuando ella llega al colegio lleva un poco más de conocimiento sobre por lo que habían votado, y más o menos qué había pasado [...]. (31, ejecutiva comercial, 2, 11)

Frente a los significados de la paz como un aspecto esencial en el fortalecimiento de la democracia participativa, las madres no manifestaron interés alguno; la significan más en relación con estados mentales, afectivos y de tranquilidad al interior del hogar. Una madre manifestó: “significado de la paz: tranquilidad, mucha tranquilidad, así sea aquí, así sea en el mundo, sea donde sea, mucha tranquilidad” (33, guarda de seguridad, 12, 13); y ninguna habló desde su contenido político: “Desafortunadamente en nuestro país, a mí me dicen política y yo lo asocio inmediatamente con corrupción, eh, personas abusivas, eh, bueno cantidad de cosas negativas” (28, empleada y dueña de empresa, 3, 11).

En relación con el proceso de paz, una primera madre señaló que fue tema de discusión con su hija en el plebiscito:

En ese momento lo que hicimos fue decirle, o explicarle, que el país iba votar por “sí o por no” a un acuerdo de paz con ciertas especificaciones que habían acordado ya sobre una mesa, es decir que se habían sentado los integrantes de las FARC y varios integrantes del gobierno, en un lugar neutro en este caso, Cuba. (28, empleada y dueña de empresa, 3, 11)

La segunda madre no tiene ninguna relación con la paz familiar:

Sí, pero digamos, ese tema de lo de La Habana, eso, no lo hemos relacionado acá, porque pues igual a mí me interesa en este momento es la tolerancia y paz que hay dentro de mi hogar, con la familia y entonces no, ese es mi interés, que ellos crezcan siendo felices, siendo unas personas solidarias y tolerantes. (33, guarda de seguridad, 2, 12, 13)

En este sentido, como lo plantea Arias (2013), es necesario fortalecer en las madres la construcción del escenario familiar como espacio de cimentación política y de la democracia.

Cabe señalar la negativa percepción sobre “la política” y “la gestión gubernamental” expresada por una madre:

Con la política sí en algunas cosas no estoy de acuerdo porque es más lo que se ve, como la corrupción, que lo que se ve que protejan al ciudadano, porque siempre la política ve por sus propios intereses y no por los intereses de, como el pueblo, como de los ciudadanos. (35, ama de casa, 2, 12)

Sin embargo, otra madre señaló cómo a través del diálogo es posible reconocer los pluralismos y llegar a consensos:

Claro hay miembros de la familia que van con un pensamiento así un lado de pronto hacia un personaje en específico, y a otros que no, y lo podemos poner como ejemplo en las elecciones presidenciales: mis papas tienen entre 55 y 60 años, ellos están con una ideología totalmente diferente a la de nosotras como hijas. Por ejemplo, si ella nos pregunta: “¿mis abuelos quieren votar? Voy hablarlo abiertamente, por Duque. “¿Y por qué ustedes quieren votar por Petro?” Pues nosotros le explicamos de manera abierta cada uno sus puntos de vista, y pues ahí tenemos puntos de vista muy diferentes [...] digamos que en ese momento como todos le estamos explicando lo que nosotros pensamos de cada uno de nuestros candidatos, ella también tomó su opinión y también pues se hizo del lado del candidato que nosotros en este caso elegimos, nos decía que tenía mejores propuestas que no todo era violencia, porque le explicamos un poco de qué trataba la ideología de cada uno de ellos, lo tomó bien. Pero sí, siento que lo que estábamos hablando hace un momento del conocimiento hay que profundizar más en cuanto a conocimiento político. (28, empleada y dueña de empresa, 3, 11)

En términos generales, se puede decir que situar la paz en la cotidianidad y su transmisión cultural en la madre permitió la identificación de acciones que la promueven dentro y fuera de la familia. Los discursos asociados a la paz expresados por estas madres se orientan al fomento de la cooperación, el respeto y la tolerancia. Además, ellas significan, preferentemente, la paz como un estado emocional y mental, y un propósito para lograr desde la convivencia familiar.

Conclusiones

Con respecto al análisis realizado, es posible llegar a las siguientes conclusiones:

- Es de resaltar el significativo valor que las madres le asignan a la familia, y su rol en la formación de sus hijos y la construcción de una mejor sociedad. Aquí se evidenció un orden discursivo hegemónico en el que lo planteado por las madres corresponde a imaginarios socialmente instaurados sobre la familia tradicional e ideal y sus prácticas de transmisión cultural.
- En estas familias, la paz se construye desde la transmisión, la vivencia y el modelamiento de valores como la empatía, la capacidad para manejar sentimientos y emociones, la habilidad para tramitar adecuadamente los conflictos, trabajar en grupo y buscar soluciones a los problemas.
- Pese a que las madres no reconocen sus familias inmersas en el escenario político, es necesario fortalecerlas como sujetos políticos, y sus prácticas de transmisión cultural de la paz en la familia a manera de escenarios para la construcción de ciudadanía y democracia.
- Si bien es cierto que cada familia elige sus propios estilos de cuidado, es necesario sensibilizar a las madres acerca de la necesidad de desarrollar tareas de cuidado con una perspectiva basada en la responsabilidad compartida, cambiando prácticas que perpetúan la inequidad de género.

Referencias

- Agudelo, P. (2016). Ordenes discursivos en torno a la reincidencia del adolescente infractor. *Diversitas*, 12(2), 259-273.
- Araújo, N. (2009). Cultura. En M. Szurmuk y R. Mckee Irwin (Coords.), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (pp. 71-74). Siglo XXI Editores.
- Arias, R. (2013). Derechos y deberes para la prevención de la violencia y la construcción de la paz en el contexto familiar. *IM-Pertinente*, 1(1), 73-87.
- Barbeito, R. L. (2002). La familia y los procesos de socialización y reproducción sociopolíticas de la juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 58(2), 1-11.
- Bernstein, B. y Solomon, J. (1999). 'Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 265-279.
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural approaches to parenting. *Parenting Science Practice*, 12(2-3), 212-221. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Castañeda, D. (2014). *The European approach to peacebuilding. Civilian tools for peace in Colombia and beyond*. Palgrave Macmillan.
- De Linos Escario, A. (2018). Madres e hijas: ¿Se hereda el modelo de maternidad? *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (39), 175-199.
- Delgado, C., Dotta, J., Paredes, M. y Vilela, R. (2017). Convivencias hoy: perplejidades y desafíos. *Cuadernos del CLAEH*, 36(106), 189-216. <https://search.proquest.com/docview/1986317187?accountid=14609>
- Dussel, I. (2005). De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la escolaridad elemental en los últimos años?. En F. Terigi (Ed.), *La escuela primaria: aportes para el debate*. Fundación OSDE [en prensa].
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Fábula Tusquets Editores.
- Galtung, J. (1964). An editorial. *Journal of Peace Research*, 1(1), 1-4.

- Hernández-Quirama, A., Linares-García, J. y Rojas-Betancur, H. M. (2019). Cambios y permanencias en la organización familiar del cuidado. *Hallazgos*, 16(31), 187-211.
- Íñiguez-Rueda, L. y Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, 44(1), 57-75.
- Krauskopf-Roger, D. (2019). Relaciones intergeneracionales, emancipación e independencia de jóvenes estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 75-87. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17104>
- Marín-Rengifo, A. L. y Ospina-Martínez, L. (2015). Discursos y prácticas de los padres en torno a la crianza y el cuidado en la primera infancia: departamento de Caldas, Colombia. *Trabajo Social*, (17), 61-75.
- Martín-Rojo, L. (1996). *El orden social de los discursos*. http://ru.iis.sociales.unam.mx:8080/bitstream/IIS/5548/2/01_rojo.pdf
- Montoya-Santamaría, J. W. (2010). Interfaces tecnológicas y transmisión cultural. *Historia y Sociedad*, (19), 93-121.
- Oliva-Abarca, J. E. (2018). El concepto de capital cultural como categoría de análisis de la producción cultural. *Análisis: Revista Colombiana de Humanidades*, 50(93), 337-353. <http://ezproxy.unicolmayor.edu.co:2091/10.15332/s0120-8454.2018.0093.03>
- Páez-Martínez, R. M. (2016). ¿Des-víos de la familia en la formación de los hijos e hijas? Nuevos perfiles, funciones constantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 261-272. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14117260215>
- Patiño-López, J. A. (2017). Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1207-1222.
- Peña, B. (Coord.). (2012). *Contenidos docentes en el EEES*. Editorial Visión Libros.
- Quintero-Velásquez, Á. M. (2009). Contingencias de las estructuras familiares del milenio. *El Ágora*, 2(9), 307-326.

- Ramírez-Herrera, C. (2003). La transmisión intergeneracional, la clase del vínculo y los factores intrapersonales como predictores de la co-ocurrencia de comportamientos violentos y adictivos en jóvenes. *Acta Colombiana de Psicología*, (9), 51-69.
- Rettberg, A. (2005). Los estudios sobre conflicto armado y paz: un campo en evolución permanente. *Colombia Internacional*, (62), 64-85.
- Robles-Silva, L. y Rosas-García, M. D. (2014). Herencia y cuidado: transiciones en la obligación filial. *Desacatos*, (45), 99-112.
- Sacipa-Rodríguez, S. (2005). Las y los ciudadanos de Bogotá significan la paz 1. *Universitas Psychologica*, 4(1), 97-106.
- Sánchez-Vinasco, G. I. y Palacio-Valencia, M. C. (2013). Cuidado familiar, orden discursivo hegemónico y contrahegemónico. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 5, 29-45.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio*, (41), 207-224.
- Serna-Lombo, A. O. (2020). Entre afectos, miedos y culpas: socialización familiar en medio del desplazamiento forzado. *Trabajo Social*, 22(2), 47-72. <https://doi.org/10.15446/ts.v22n2.85535>
- Van-Berneveld, H. O., Robles-Estrada, E. y Mercado-Maya, A. (2018). *Paternidad y el ejercicio de la crianza en padres de familia*. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://148.215.1.182/handle/20.500.11799/94872>



Prácticas de crianza y transmisión materna de la cultura de la paz

Eduardo Aguirre-Dávila

Universidad Nacional de Colombia

Resumen

El trabajo examina la transmisión que hacen madres de adolescentes de la cultura de paz. Específicamente se indagó por los valores asociados al comportamiento ciudadano en el entendido de que desde el ámbito de la convivencia en los espacios privados se construyen las condiciones para una vida social en paz. La muestra de carácter no probabilística estuvo conformada por 403 madres ($\bar{x} = 38,06$ años, $DE = 6,53$) con hijos adolescentes ($\bar{x} = 12,35$ años, $DE = 1,058$) residentes en Bogotá y para el tratamiento de los datos se empleó el análisis multivariado de conglomerados jerárquicos. El análisis de datos reveló que las madres coinciden en dos grandes conglomerados de comportamientos deseados en sus hijos adolescentes: por un lado, se encontró que dan importancia a conductas de ayuda, empatía, solidaridad y tolerancia, que en conjunto señalan al comportamiento prosocial; por otro lado, el segundo agrupamiento refleja la coincidencia en torno a la reciprocidad, la confianza y el respaldo. En conclusión, se puede afirmar que las madres del estudio transmiten en sus interacciones cotidianas con sus hijos valores y comportamientos que contribuyen a la promoción de acciones orientadas a una pacífica convivencia y al reconocimiento del otro en las diferencias.

Introducción

El presente capítulo considera importante resaltar que es en la interacción cotidiana en el ámbito familiar donde los adolescentes continúan construyendo su ciudadanía, y los lazos de confianza y solidaridad tanto con los miembros de la familia como con el entorno social. En suma, el texto aborda la transmisión cultural desde una perspectiva semiótica e indaga su relación con la crianza y la convivencia —dos componentes primordiales en la configuración de comportamientos que favorecen una cultura de paz—, nexos que se estudia con el análisis de conglomerados jerárquicos, el cual permitió identificar los valores relacionados con la convivencia pacífica que las madres transmiten a sus hijos adolescentes.

Transmisión cultural

De manera general, la cultura se define como el conjunto de actitudes, valores, creencias y patrones de comportamiento con significado particular compartidos por una comunidad, que, como información, se transmiten de una generación a otra (Cole y Packer, 2011; Kashima *et al.*, 2018; Oyserman, 2017; Taylor y Thoth, 2019).

De manera específica, Geertz (1989) resalta como elemento esencial de la noción de cultura el significado que tienen las acciones sociales para la sociedad en su conjunto y para los individuos que las viven de manera particular. No ve cómo las ideas, los valores o los artefactos puedan ejercer una influencia sobre los hombres si estos no poseen un significado para ellos. En este sentido, la cultura también configura modos de vida y lógicas de funcionamiento colectivo, y se manifiesta de forma transversal a la vida social, política y económica (Amador, 2017).

En esta concepción semiótica, la cultura se define como un sistema de interacción de signos interpretables, esto es, como el conjunto de interpretaciones de lo que las personas piensan, sienten o hacen. En este sentido, la cultura es un contexto o campo simbólico que brinda coherencia y estabilidad relativa a la vida de los individuos y de los grupos. Además, permite la producción tanto de valores,

ideas y prácticas sociales, como del sentido que se les atribuye, lo cual hace que todos esos fenómenos sean inteligibles. En otras palabras, el significado facilita la coordinación social fluida, establece los límites del grupo y brinda un espacio para la innovación (Cole y Packer, 2011; Geertz, 1989, Oyserman, 2017).

Por otra parte, la cultura se transmite de una generación a otra, del grupo a las personas o entre individuos. Según Kashima (2016), la transmisión cultural se compone de cuatro subprocesos (figura 1): producción, enraizamiento, interpretación y memoria. La producción se da fundamentalmente en los procesos y prácticas sociocognitivas de los individuos, quienes producen representaciones con sentido y comunicables sobre la información cultural de las emociones, actitudes y acciones; el enraizamiento ocurre en un contexto común en el que los contenidos son compartidos; la interpretación hace referencia a la comprensión y carga de sentido de los contenidos comunes en los que se fundamentan los procesos sociocognitivos y las acciones; y la memoria es el proceso mediante el cual se incorporan los contenidos culturales a las acciones individuales y a las prácticas sociales para su uso en interacciones futuras.

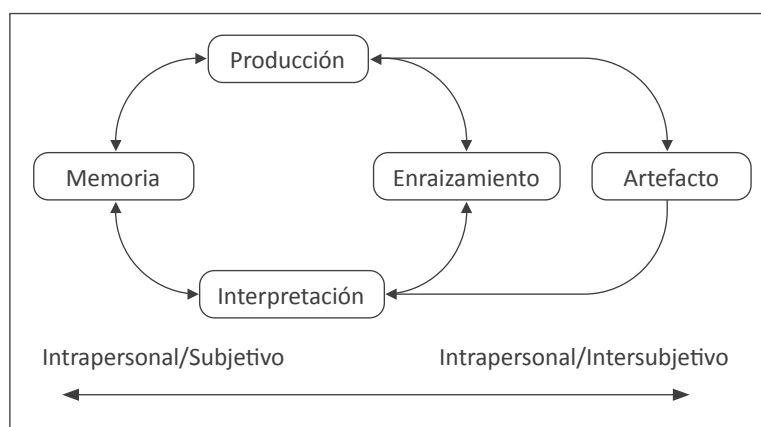


Figura 1. Mecanismos de la dinámica cultural humana

Fuente: Kashima, 2016

En el caso de los individuos, la transmisión de información cultural es fundamental para las diferentes interacciones sociales que se dan en la vida cotidiana, las cuales permiten la formación, el mantenimiento y la transformación de valores

y estructuras sociales a largo plazo. A este respecto, en la transmisión cultural a nivel microsociedad, es decir, en las interacciones sociales entre las personas se configuran la identidad, la memoria colectiva, las categorizaciones sociales, los valores, y las lógicas de acción y encuadre. Quiere decir que el entorno creado por los hombres está en sí mismo imbuido y constituido por la cultura como efecto de procesos cognitivos y comunicativos (Bruner, 1990; Cole y Parker, 2011; DiMaggio, 1997; Kashima *et al.*, 2018).

Ahora bien, en la transmisión cultural la comunicación interpersonal como mecanismo de intercambio es fundamental para el establecimiento de una realidad compartida por una comunidad porque crea y mantiene representaciones culturales (Kashima *et al.*, 2018; 2019). Por medio de la comunicación los individuos transmiten lo que les es más significativo y tiene una importancia personal. En la comunicación entre los individuos, y de manera particular entre miembros de la familia, la transmisión se da en el marco de la “intersubjetividad” con actos comunicativos espontáneos, deliberados o especializados (Bruner, 1990).

A través de la comunicación interpersonal se transmiten valores, principios rectores en la vida (Schwartz, 2012) que se manifiestan como esquemas mentales que orientan la percepción, la actitud y el comportamiento (Bardi y Goodwin, 2011), y se ordenan jerárquicamente de manera personal y grupal según la importancia que se les dé (Daniel y Benish-Weisman, 2018).

De manera concreta, la investigación indagó por la transmisión de la cultura de paz, la cual se configura en valores que sustentan la convivencia social pacífica, contribuyen a la gestión de la conflictividad y se constituyen en un antídoto para la violencia (Muñoz y Molina, 2010). La Organización de Naciones Unidas (1997) destaca entre los principales valores de la cultura de paz la comprensión, tolerancia y solidaridad; la expresión libre de opiniones; la participación activa en política; la convivencia en paz; y la seguridad de las personas. En este marco, la cultura de paz se relaciona con el esfuerzo que se debe hacer para modificar mentalidades y actitudes desde los diferentes espacios de la interacción humana para prevenir los conflictos que den origen a la violencia tanto en espacios privados como públicos.

Entre los valores relacionados con la cultura de paz que la investigación abordó se encuentran la convivencia, la resolución de conflictos y el sentido de pertenencia, los cuales orientan acciones y procesos sociocognitivos en el marco

del reconocimiento del otro, de la influencia mutua y de la construcción de relaciones pacíficas, todo lo cual contribuye a mejorar la calidad de vida.

Mockus (2002) sostiene que en la noción de convivencia se identifican dos sentidos, los cuales reflejan maneras distintas, aunque complementarias, de interactuar. Por un lado, se encuentra la convivencia como un ideal de la vida en común, de la cual se espera que sea permanente y que permita la interacción de individuos con opciones de vida diferentes, valor que sería deseable por sí mismo. Por otro lado, el término se asocia con el sentido anglosajón de coexistencia (*co-existence*), el cual expresa la voluntad deliberada para coexistir con los demás, que “entraña una ligera connotación de resignación a la hora de aceptar al otro” (Mockus, 2002, p. 19). En este sentido anglosajón, la convivencia está enmarcada en un fenómeno cultural en el que la representación social de las acciones sociales recae en la responsabilidad individual, la privacidad, el control y la confianza (Hofstede *et al.*, 2010; Worchel *et al.*, 2002).

En cuanto a la resolución de conflictos, se debe partir del reconocimiento de que en este proceso no se trata de eliminarlos, sino de la toma de conciencia de las fortalezas para su afrontamiento, dado que el conflicto es parte de la vida, y, como lo afirma Mitchell (2001), se hace evidente cuando las personas perciben mutuamente que tienen objetivos incompatibles o diferencias frente a los limitados recursos, al poder o al estatus.

La resolución de conflictos es la manera de encontrar formas para tramitar los desacuerdos, evitando la violencia o el maltrato y restableciendo la confianza. Tiene diferentes vías, entre las cuales se pueden citar el modelo de todos ganan, en el cual lo central está en la satisfacción mutua; el retirarse de la situación evitando la interacción con la fuente del conflicto; el enfrentarse y tratar de dominar a la contraparte; o el ceder ante la oposición del otro (Deutsch, 2006).

De acuerdo con Allen (2019), el sentido de pertenencia tiene que ver con la experiencia subjetiva de desear relacionarse con otros y la necesidad de consideración positiva. Entonces, el sentido de pertenencia se traduce en la necesidad de contar con un vínculo social significativo y seguro con el grupo de referencia. Es la experiencia personal de participar en un sistema social de modo que la persona sienta que hace parte integral de un grupo y que puede obtener apoyo (Hagerty *et al.*, 1996; Wilczyńska *et al.*, 2015).

El sentido de pertenencia permite al individuo integrarse al grupo, formando vínculos estrechos y positivos, lo cual hace que se sienta parte de una entidad simbólica que lo trasciende y que le facilita reducir la sensación de incertidumbre (Lambert *et al.*, 2013). Además, sentir que se pertenece a un grupo tiene consecuencias positivas en la vida social de las personas, en especial en la expresión de emociones, y en procesos sociocognitivos como la atención y la claridad. Así mismo, el sentido de pertenencia contribuye a mejorar el trabajo grupal, la creatividad, la identificación con el territorio, la apropiación de los espacios públicos y el sentido de bienestar (Escalera-Reyes, 2020; Liebl y Kistmann, 2016; Moeller *et al.*, 2020).

Prácticas de crianza y transmisión cultural

La crianza es el proceso mediante el cual los padres asumen el cuidado de sus hijos, garantizando su supervivencia, orientando el desarrollo físico y psicológico, brindando seguridad y apoyo (Aguirre, 2016), y promoviendo la autonomía personal y social (Aguirre-Dávila *et al.*, 2021; Deci y Ryan, 2017; Grolnick *et al.*, 2017; Ryan, 2016). Según lo afirman Sanders y Turner (2018), entre los factores que influyen de forma decisiva en el desarrollo de niños y adolescentes está la calidad de la crianza, la cual en general es satisfactoria para los padres, pero puede llegar a constituirse en un gran reto. Igualmente, Bornstein señala que en todo el mundo los padres tienen bajo su responsabilidad “la importante tarea de criar a los niños para que sean miembros maduros culturalmente competentes en sus respectivas sociedades” (2010, p. 259).

Si bien las madres y los padres comparten los fuertes sentimientos de amor y preocupación por sus hijos, también se observan diferencias en las acciones concretas de cuidado, por ejemplo, frente a la alimentación, las actividades sociales, el desempeño escolar, entre otras. Estas variaciones en la forma de criar están asociadas a distintos factores como el tipo de cognición social, los rasgos de personalidad y las condiciones del contexto sociocultural relacionado con el género, lo que evidencia que la crianza es una forma de pensar y actuar situada (Belsky, 1984; Bornstein, 2015; Okagaki y Bingham, 2005; Taraban y Shaw, 2018).

De manera más específica, en la adolescencia los padres juegan un papel importante en el desarrollo de sus hijos, lo cual les implica enfrentar diferentes

retos. En general, los padres tienden a promover en los adolescentes comportamientos que les permiten integrarse adecuadamente a la sociedad, y, al mismo tiempo, ejercen supervisión y control, lo cual puede acarrear conflictos entre padres e hijos debido a las características propias de ese periodo del desarrollo humano. Esta relación de tensión es más evidente en la temprana adolescencia, cuando los hijos buscan actuar de forma más independiente, reservada y sienten incomodidad frente a la supervisión de los padres, todo lo cual genera tensiones en el entorno familiar (Ralph, 2018; Soenens *et al.*, 2019).

En el transcurso de la adolescencia la expresión de las emociones y la comunicación tienen un impacto importante en su desarrollo. Existe gran evidencia respecto al papel de las prácticas de crianza en el crecimiento emocional de los adolescentes. No solo contribuyen a la expresión de las emociones, sino que también actúan en la regulación de estas, dos aspectos fundamentales en la vida de los adolescentes para la interacción social, y el establecimiento de lazos afectivos y sociales.

Diferentes investigaciones demuestran que las prácticas de crianza centradas en la ternura y la expresión clara de las emociones tienen efectos importantes en la regulación emocional y el ajuste social de los adolescentes, en especial cuando se trata de las madres. Los estudios señalan que el soporte emocional brindado por las madres permite el desarrollo de la competencia emocional, el ajuste social y la incorporación de valores ciudadanos (Eisenberg *et al.*, 2010; Hofer *et al.*, 2013; Otterpohl y Wild, 2015). Este tipo de soporte se constituye en un factor protector para la manifestación de conductas internalizantes (tristeza, soledad, ansiedad o depresión) y externalizantes (irritabilidad, agresión, no acatamiento de las normas sociales o conductas delictivas).

Morris *et al.* (2017) resumen un modelo tripartito que permite entender las vías por medio de las cuales las prácticas de crianza afectan la expresión y regulación emocional. Las tres rutas identificadas en el modelo son: 1) la observación de la expresión de emociones de los padres y el modo como las regulan, proceso mediante el cual los adolescentes toman como modelo a sus padres para el manejo de sus propias emociones; 2) la actitud que los padres asumen frente a las emociones en las prácticas de crianza, la cual brinda información para construir relaciones íntimas y de confianza; y 3) el clima emocional de la

familia, específicamente generado por la calidad de las prácticas de crianza, en las cuales es fundamental la comunicación.

En cuanto a la comunicación, la investigación muestra que cuando es activa en la relación entre padres e hijos crea lazos de confianza, especialmente en el caso de las madres con sus hijas; lo cual facilita que las adolescentes se vinculen a redes sociales de mayor calidad, y que puedan compartir valores y concepciones de mundo entre madre e hija (Flynn *et al.*, 2014; Rodrigues *et al.*, 2019). Además, se ha observado que la aceptación de los valores parentales está relacionada con el sexo: las adolescentes están más dispuestas a aceptar el mundo valorativo de las madres mientras que los adolescentes el de sus padres (Barni *et al.*, 2011).

También existe evidencia de que las formas adecuadas de comunicación entre padres e hijos contribuyen al desarrollo de comportamientos de ayuda en los adolescentes. Domitrovich y Bierman (2001) indican que las madres que expresan prácticas de crianza cálidas y de apoyo, al tiempo que son enfáticas y sensibles en su comportamiento social tienen hijos con altos niveles de prosocialidad y tendencia a ayudar a los demás. Por su parte, Eisenberg *et al.* (1995) sostienen que la preocupación emocional de los adolescentes se relaciona positivamente con comportamientos de ayuda autoinformada. Además, Padilla-Walker *et al.* (2016) afirman que la calidez de la madre tiene efectos sobre la prosocialidad orientada hacia la familia y que el efecto de la calidez de los padres se relaciona con la conducta prosocial hacia los amigos.

Prácticas de crianza, transmisión de valores y convivencia

El estudio de la transmisión de valores ha estado presente en el interés de los investigadores de las prácticas de crianza (Bornstein, 2012; Edwards y Kirven, 2019; Moskvicheva *et al.*, 2016), quienes sostienen que, a pesar de que haya diferencias debido a los contextos socioculturales, existen mecanismos de transmisión y valores compartidos generalizados como la seguridad, la benevolencia, el respeto, la honestidad, la autoconfianza o el actuar según las creencias propias, entre otros.

Además, diferentes investigadores (Juang *et al.*, 2017; Kuczynski y De Mol, 2015; Kuczynski y Parkin, 2007; Mazzucchelli, 2018; Sanson *et al.*, 2018) sostienen

que la transmisión de valores de una generación a otra se da en el marco de la influencia mutua entre padres e hijos, destacando en esa interacción el rol activo de estos últimos. Johnson *et al.* (2014) señalan que factores personales y contextuales pueden facilitar la expresión de comportamientos de los adolescentes que terminan condicionando las respuestas de los padres.

La transmisión de valores de padres a hijos adolescentes tiene un “sello distintivo” cuando los adolescentes aceptan voluntariamente valores, estándares y costumbres de sus padres, lo que les permite actuar de manera adaptativa y autorregulada en el medio social en el que se desenvuelven (Grusec y Davidov, 2007). No obstante, esta aceptación no se da de manera automática sino crítica, lo que evidencia la agencia de los adolescentes (Barni *et al.*, 2011; Kuczynski y Parkin, 2007).

Tamis-LeMonda *et al.* (2008) sostienen que en la medida en que uno de los objetivos de la crianza, como se mencionó, es apoyar la adquisición de habilidades para que los hijos funcionen adecuadamente en el grupo de referencia, los padres transmiten valores que les proporcionan a sus hijos un lente para ver las relaciones y estructuras sociales. En este sentido, los padres pueden promover el compromiso con ideas religiosas, éticas o de convivencia ciudadana similares a las que ellos profesan o, en el caso de aquellos con tendencias moderadas, pueden dejar que sus hijos las asuman de forma crítica (Brighouse y Swift, 2014; Feinberg, 1992).

Daniel y Benish-Weisman (2018) consideran que los valores son los mejores indicadores de la forma de pensar y actuar de los adolescentes, dado que tienden a comportarse según sus creencias, las cuales pueden estar influenciadas por la manera como los padres conciben el mundo. Así, el sistema de valores centrado en sí mismo, que sustenta en gran medida las acciones impulsivas e incluso temerarias de este grupo etario, son amortiguadas tanto por las prácticas de crianza cálidas y respetuosas del modo de pensar de los hijos como por el empleo de la orientación inductiva y no impositiva.

En la socialización de los adolescentes se evidencia que las madres juegan un rol significativo en la transmisión de valores asociados a la convivencia, en especial por el tipo de vínculo y apoyo que brindan a sus hijos. Las madres que transmiten la importancia que tiene la regulación emocional, los lazos de amistad, la

atención a los demás, las emociones morales (empatía y simpatía) y el afrontar adecuadamente los retos de la vida social inciden positivamente en la valoración que hacen los adolescentes de la convivencia social (Rodrigues *et al.*, 2019; Rubin *et al.*, 2006; Schönplflug, 2009).

Así mismo, de manera general los estudios previos indican que las madres y los padres inciden en la formación de valores ciudadanos de los adolescentes, promoviendo el desarrollo del comportamiento cívico actual y de largo plazo, la intención de voto y el compromiso con actividades comunitarias (McIntosh *et al.*, 2007). La influencia de los padres configura en los adolescentes el reconocimiento de la importancia que tiene la convivencia ciudadana para una vida social en paz. Se ha encontrado que los padres facilitan la comprensión de la responsabilidad y la participación ciudadana en los adolescentes cuando mantienen una conversación que gira alrededor de opiniones políticas y asuntos cívicos (Oosterhoff *et al.*, 2015). Además, la transmisión de expectativas sociales, puntos de vista éticos y actitudes de tolerancia, dentro de ciertas limitaciones basadas en los intereses de terceros, aumenta el bienestar de los hijos y los puede hacer intolerantes frente a valores que estén en contravía de la convivencia ciudadana (Seider, 2012).

Entre los comportamientos que promueven los valores ciudadanos orientados a una convivencia pacífica está la empatía, es decir, ponerse en el lugar del otro, lo cual, según Silke *et al.* (2019), es la base de actitudes y comportamientos sociales y cívicos. Esta orientación hacia los demás tiene efectos positivos en el desarrollo de comportamiento sociales.

Ahora bien, en la crianza, los valores, las creencias políticas o las acciones sociales no son un producto individual exclusivo de los padres, sino que reproducen el sistema de valores de la sociedad en la que viven, lo cual quiere decir que en las prácticas de crianza este mundo valorativo y las acciones asociadas a la convivencia dependen de la gestión y el trámite que hagan los padres de este sistema. De manera complementaria, Trommsdorff (2009) sostiene que la transmisión de contenidos culturales en las interacciones paternofiliales no es absoluta, sino que se manifiesta como un proceso selectivo en el que priman factores como los rasgos de personalidad de los padres, la ideología asumida por ellos y el marco institucional en el que se sitúan. También, la transmisión

cultural intergeneracional puede ser una expresión más o menos intencional dependiendo de las motivaciones que orientan las prácticas de crianza.

En concreto, el capítulo presenta los resultados de la investigación que indagó por los contenidos discursivos presentes en la madre como transmisora de cultura de paz. Específicamente, se respondió a la pregunta por las prácticas de crianza relacionadas con el cuidado y con la convivencia pacífica en el ámbito de la cotidianidad familiar.

Método

Muestra

La muestra de 403 madres con hijos adolescentes, residentes en Bogotá, fue de carácter no probabilístico y obtenida con el método de bola de nieve. La media de la edad de las madres fue de 38,06, con una desviación estándar (DE) de 6,53, quienes también reportaron, según el recibo de un servicio público, pertenecer a los estratos 1 (5 %), 2 (55 %), 3 (36 %) y 4 (4 %)¹. La media de edad de los adolescentes fue de 12,35 y una DE de 1,058.

Instrumentos

Cuestionario de Transmisión Cultural de la Paz (CTCP)

Este cuestionario es un instrumento desarrollado por el grupo de investigación interuniversitario responsable del estudio sobre la transmisión cultural de la paz en madres con hijos adolescentes, el cual está compuesto de 32 ítems distribuidos en tres escalas: “cuidado”, “territorio” y “espacio”. Para el caso del presente trabajo se utilizaron solo los resultados correspondientes a la escala de “cuidado”.

1 En Colombia, el estrato corresponde a la clasificación socioeconómica de propiedades residenciales realizada por el Estado (Congreso de Colombia, 1994) y que sirve para establecer la tarifa mensual por el consumo de servicios públicos residenciales. La Ley definió 6 estratos socioeconómicos así: 1) bajo-bajo, 2) bajo, 3) medio-bajo, 4) medio, 5) medio-alto y 6) alto.

La escala de “cuidado” cuenta con doce ítems distribuidos en tres subescalas: “amistad” (p. ej. “Está bien que mi hija(o) trate con personas que piensan diferente a nosotros”), “apoyo materno” (p. ej. “Mi hija(o) debería ayudar a las personas que tienen dificultades”) y “atención” (p. ej. “Mi hija(o) debería estar pendiente de lo que pasa a sus conocidos”). La escala tiene un alfa total de 0,829, como se puede observar en la tabla 1, que resume el análisis factorial confirmatorio (AFC), el cual mostró en cada subescala óptimos indicadores de ajuste (Brown, 2015), lo cual indica la validez de los constructos.

Tabla 1. AFC y alfa de Cronbach del cuestionario CTCPC

Escala	Subescala	Ítems	CMIN/DF	CFI	RMSEA	SRMR	Alfa
Cuidado	Amistad	4					0,699
	Apoyo materno	4					0,678
	Atención	4					0,584
Territorio	Espacio	4					0,715
	Tiempo	4					0,697
Ciudadanía	Instituciones	5					0,729
	Autoridad	5					0,790
	Política	2					0,611
Cuidado		12	2,089	0,940	0,058	0,049	0,829
Territorio		8	3,176	0,946	0,082	0,050	0,831
Ciudadanía		12	2,229	0,929	0,068	0,053	0,880
Global		32					0,934

Encuesta sociodemográfica

Las madres participantes diligenciaron una encuesta sobre características personales y sobre el hogar donde habitaban, incluyendo edad, estado civil, nivel educativo, nivel de ingresos del hogar, estrato de la residencia, ocupación y edad de los hijos.

Procedimiento

Debido a la pandemia por causa de la covid-19, el modelo de muestreo fue de carácter no probabilístico, en tal sentido, la recolección de datos se realizó por el método denominado “bola de nieve”. A través de contactos referenciados, el equipo de investigación circuló un formulario digital en línea durante el primer semestre del 2020. El vínculo de acceso al formulario fue enviado a través de aplicaciones de teléfonos inteligentes y también fue publicado en redes sociales con un párrafo introductorio que invitaba a participar en el estudio si se era madre con un hijo entre 11 y 14 años. Para redes sociales, se diseñó una pieza con la misma información acompañada de imágenes de una madre, una hija y un hijo.

Con la misma estrategia de muestreo se invitó a participar a las instituciones educativas radicadas en Bogotá que habían retomado actividades a distancia, vinculando a las madres de los estudiantes con el rango de edad definido. En este caso, se envió un correo electrónico a los directivos docentes de cada colegio. Luego de recibir respuesta, se hizo contacto telefónico o por videoconferencia acordando una cita para exponer los objetivos y procedimientos del estudio. Enseguida, se compartió el vínculo para el cuestionario digital, de manera que fuera enviado a las madres de los grados mencionados. Con los colegios participantes, se pactó enviar el informe final del estudio. La base de datos se tomó del formulario digital diligenciado por las madres y depurando los casos con respuestas de habitantes fuera de Bogotá o con respuestas duplicadas.

Todas las actividades desarrolladas se ajustaron a los lineamientos éticos pertinentes, según las normativas internacionales y locales.

Estrategias de análisis

Se realizó el análisis descriptivo de los datos sociodemográficos y el de conglomerados jerárquicos con el paquete estadístico SPSS 27 para establecer los agrupamientos en las respuestas de las madres a los ítems de la subescala de “cuidado”.

Resultados

Información descriptiva

Como se puede observar en la tabla 2, el promedio de edad de las madres fue de 38,06 años y la de sus hijos de 12,35 años, lo que indica que en general las familias que hicieron parte de la investigación son de adultos jóvenes.

Tabla 2. Edad

		Madre	Hija(o)
N	Válido	403	403
	Perdidos	0	0
	Media	38,06	12,35
	Moda	32	12
	Desv. estándar	6,537	1,058

En cuanto a la formación de las madres (tabla 3), el 74,2 % tiene una formación entre bachillerato completo y pregrado universitario, siendo mínimo el porcentaje sin estudios (0,5 %) y con la máxima formación de doctorado (0,2 %). Estos datos reflejan la educación de la mujer en las últimas décadas en Colombia, tendencia que muestra un crecimiento progresivo y constante entre finales del siglo XX y principios del XXI.

Tabla 3. Máximo nivel educativo alcanzado

	Estudios	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sin estudios	2	0,5
	Primaria incompleta	16	4,0
	Primaria completa	13	3,2
	Bachillerato incompleto	30	7,4
	Bachillerato completo	112	27,8
	Técnica/tecnológica	115	28,5
	Pregrado	72	17,9
	Especialización	22	5,5
	Maestría	20	5,0
	Doctorado	1	0,2
	Total	403	100,0

En cuanto al estado civil, los resultados muestran que un poco más de la mitad de las participantes reportó tener algún tipo de vínculo conyugal que corresponde al 60,5 %, mientras que las que reportaron ser madres solteras representan el 39,5 % (tabla 4).

Frente a los ingresos mensuales del hogar, la mitad de la muestra de madres reportó ingresos entre uno y tres salarios mínimos del 2020 (tabla 5), lo que significa que en general las familias del estudio tienen ingresos bajos, esto se relaciona con el reporte del estrato en el que se ubican las madres. Las participantes pertenecientes a los estratos 1 y 2 representan un poco más de la mitad de la muestra (61,5 %), y el estrato 3 el 32,3 %, para un total de 93,8 % de hogares ubicados en los niveles bajo y medio bajo (tabla 6).

Tabla 4. Estado civil

	Estado	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Soltera	159	39,5
	Casada	244	60,5
	Total	403	100,0

Tabla 5. Ingresos mensuales aproximados del hogar

	Ingresos	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Menos de \$ 877 803	134	33,3
	Entre \$ 877 803 y \$ 2 633 409	5203	50,4
	Entre \$ 2 633 410 y \$ 5 266 818	46	11,4
	Entre \$ 5 266 819 y \$ 7 900 227	14	3,5
	Entre \$ 7 900 228 y \$ 10 533 636	4	1,0
	NI	2	
	Total	403	100,0

Tabla 6. Estrato de la vivienda

	Estrato	Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	67	16,6
	2	181	44,9
	3	130	32,3
	4	24	6,0
	6	1	0,2
		Total	403

Análisis multivariado por conglomerados jerárquicos

El presente estudio empleó el análisis multivariado de conglomerados jerárquicos, por medio del cual se agruparon las respuestas de las madres para centrar el análisis más en los grupos y menos en los individuos. Se busca establecer la medida de similitud u homogeneidad entre los agrupamientos y la magnitud de la diferencia que existe entre estos. Una vez reducidos los datos a agrupaciones, se obtuvo una nueva dimensión que representa los datos segmentados.

Tabla 7. Matriz de proximidades

	Ítem 3	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 09	Ítem 10	Ítem 12	Ítem 20	Ítem 24	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 33	Ítem 34
Ítem 3	0,00											
Ítem 7	288,00	0,00										
Ítem 8	317,00	289,00	0,00									
Ítem 9	222,00	168,00	203,00	0,00								
Ítem 10	305,00	259,00	284,00	179,00	0,00							
Ítem 12	214,00	212,00	191,00	152,00	227,00	0,00						
Ítem 20	373,00	281,00	408,00	283,00	310,00	331,00	0,00					
Ítem 24	219,00	271,00	258,00	207,00	316,00	183,00	372,00	0,00				
Ítem 29	315,00	243,00	326,00	213,00	246,00	273,00	256,00	304,00	0,00			
Ítem 30	263,00	209,00	220,00	191,00	264,00	171,00	280,00	194,00	242,00	0,00		
Ítem 33	249,00	203,00	280,00	195,00	252,00	203,00	288,00	212,00	216,00	200,00	0,00	
Ítem 34	254,00	194,00	213,00	170,00	259,00	156,00	277,00	175,00	235,00	125,00	173,00	0,00

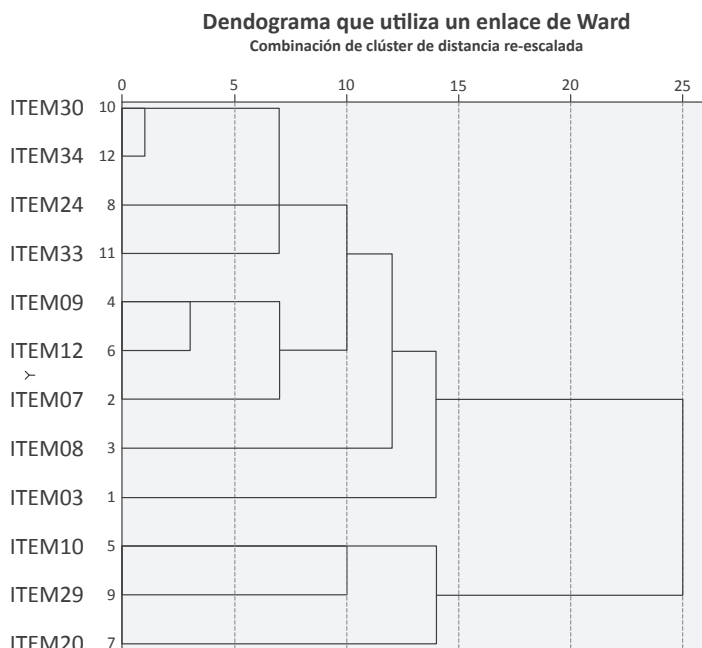


Figura 2. Dendograma

Tabla 8. Resumen de los conglomerados

Conglomerado 1	
30	Mi hija(o) debería ayudar a las personas que tienen dificultades
34	Mi hija(o) debería preocuparse por el bienestar de las personas cercanas
24	Me gusta que mi hija(o) exprese tranquilamente sus desacuerdos cuando hay
33	injusticias
9	Es importante que mi hija(o) sea sensible con las dificultades de otros
12	Me gusta que mi hija(o) encuentre cosas en común con otros
7	Mi hija(o) debería tratar de comprender cuando alguien opina diferente a ella/él
	Mi hija(o) debería prestar atención a las dificultades de sus conocidos
Conglomerado 2	
10	Mi hija(o) debería estar abierta(o) a dar y recibir en sus relaciones sociales
29	Es importante que mi hija(o) establezca confianza en sus relaciones con otras personas
20	Mi hija(o) debería intervenir cuando tratan injustamente a alguien

El análisis de conglomerados jerárquicos correspondiente a la subescala de “cuidado” muestra un primer agrupamiento que recoge siete ítems de un total de doce (tabla 8). En el agrupamiento se destaca una tendencia en el sentido que tiene el contenido de los ítems, el cual se asocia con la orientación de las madres del comportamiento de sus hijos hacia actitudes prosociales.

Este primer conglomerado está conformado por los ítems 7, 9, 12, 24, 30, 34 y 33 (figura 2 y tabla 8), los cuales presentan mayor proximidad, lo que indica que las respuestas de las madres tienen mayores similitudes y, en conjunto, que transmiten a sus hijos adolescentes representaciones asociadas a comportamientos de: ayuda ítems 33 “Es importante que mi hija(o) sea sensible con las dificultades de otros” y 7 “Mi hija(o) debería prestar atención a las dificultades de sus conocidos”; empatía, ítems 34 “Mi hija(o) debería preocuparse por el bienestar de las personas cercanas” y 9 “Me gusta que mi hija(o) encuentre cosas en común con otros”; solidaridad, ítem 33 “Es importante que mi hija(o) sea sensible con las dificultades de otros” y “Me gusta que mi hija(o) exprese tranquilamente sus desacuerdos cuando hay injusticias”; y tolerancia, 12 “Mi hija(o) debería tratar de comprender cuando alguien opina diferente a ella/él”.

Asimismo, se puede observar en este primer agrupamiento (tabla 7) que los ítems con menor distancia entre ellos son el 30 y el 34, los cuales hacen referencia explícita a la importancia que tiene para las madres el ayudar a los demás; y los ítems 9 y 12, que evidencian el sentido que le dan al descentramiento o ponerse en el lugar del otro como una conducta que permite la comprensión de las necesidades del otro y que contribuye a la convivencia.

El segundo conglomerado que arroja el análisis de los datos está conformado por los ítems 10, 29 y 20 (figura 2 y tabla 8). El sentido que se infiere de este agrupamiento se orienta por la promoción de la participación en términos de involucramiento social, relacionado con comportamientos de: reciprocidad, ítem 10 “Mi hija(o) debería estar abierta(o) a dar y recibir en sus relaciones sociales”; confianza, ítem 29 “Es importante que mi hija(o) establezca confianza en sus relaciones con otras personas”; y respaldo, ítem 20 “Mi hija(o) debería intervenir cuando tratan injustamente a alguien”.

Discusión

La investigación abordó la transmisión de la cultura de paz de madres con hijos adolescentes en el ámbito de la vida cotidiana. En el análisis de resultados, la relación de proximidad entre los ítems de la subescala de “cuidado” permite evidenciar que existe un sentido compartido entre las madres respecto a la transmisión de valores asociados a la convivencia, específicamente los relacionados con ayuda, empatía, solidaridad y tolerancia.

Teniendo en cuenta que los valores conforman el sistema simbólico de las interacciones sociales (Bruner, 1990; Kashima *et al.*, 2018), se puede afirmar que los resultados de esta investigación indican que las madres transmiten a sus hijos adolescentes un sistema de valores que contribuyen a la cultura de la convivencia pacífica en contextos sociales próximos y distales en los que ellos actúan.

Además, de la explicitación de los valores se puede inferir que las madres transmiten en las conversaciones cotidianas con sus hijos adolescentes una idea de convivencia social pacífica, algo que está en la línea de los hallazgos de Cole y Packer (2011) y Oyserman (2017). También, este sistema de valores expresado por las madres apoya los hallazgos previos de McIntosh *et al.* (2007) y Oosterhoff *et al.* (2015), que indican que compartir valores de convivencia pacífica influye en el comportamiento cívico, y puede facilitar la comprensión de la responsabilidad al tiempo que la participación ciudadana, mucho más si en la conversación se abordan temas políticos y asuntos cívicos.

De manera más específica, las madres del estudio coinciden en la importancia que tiene que sus hijos manifiesten comportamientos de ayuda: “Mi hija(o) debería ayudar a las personas que tienen dificultades” y “Mi hija(o) debería prestar atención a las dificultades de sus conocidos”. Estos se entienden como acciones cuyo objetivo es proporcionar algún beneficio o mejorar el bienestar de otra persona y, aunque no se consiga, aún se puede considerar conducta de ayuda (Manstead y Hewstone, 2017).

La tendencia a ayudar es un comportamiento intencional que depende de la historia personal, del modo como el medio social refuerza esta conducta y la manera como los adolescentes aprenden por observación comportamientos de ayuda. Esto quiere decir que la actitud favorable de las madres puede promover

en sus hijos tanto la sensibilidad frente a las necesidades de los otros como el estar voluntariamente dispuesto a prestarles ayuda, como lo señalaron Eisenberg *et al.* (1995), lo cual contribuye significativamente a una convivencia pacífica.

De manera complementaria, aparece en las respuestas de las madres la promoción de la solidaridad, conducta referida a la disposición para brindar apoyo incondicional a los otros, la cual permite el fortalecimiento de los vínculos sociales. En términos de comportamiento cívico, contribuye significativamente a la convivencia pacífica en la medida en que las personas solidarias están dispuestas a colaborar con objetivos comunes. Como lo destaca Fernández (2018), la solidaridad puede expresarse en el terreno de la convivencia ciudadana como actos individuales o colectivos orientados en defensa de los intereses, los derechos y las identidades de los demás, acciones que, de llegar a ser explícitamente políticas, se dirigen al cambio social, o cívicas, al bienestar social.

Otra conducta que destacan las madres es la empatía, concebida como una destreza que permite a los individuos ponerse en el lugar del otro; lo que significa que son capaces de mostrar actitud comprensiva y sintonía comunicativa, conductas que en el plano de la convivencia social se traducen tanto en el establecimiento de vínculos significativos con los otros como en el reconocimiento de valores que facilitan la cohesión social y la democracia, así lo evidenciaron Silke *et al.* (2019).

En el caso de las madres del estudio, se evidencia que el sentido que tiene la empatía para ellas se aproxima no solo al interés de que sus hijos “se preocupen por el bienestar de las personas cercanas” o “encuentren cosas en común con otros”, sino que asuman una actitud de tolerancia ante la diferencia, dado que coinciden en que sus hijos deben “comprender cuando alguien opina diferente”. Si estos comportamientos se transmiten efectivamente en la relación intergeneracional entre padres e hijos, es muy probable que en la vida adulta continúen orientando las interacciones sociales, el comportamiento ciudadano y el bienestar social, predisponiéndolos negativamente frente a valores que estén en contra de la convivencia ciudadana, como lo señala Seider (2012).

Otro de los resultados del análisis de conglomerados jerárquicos es el agrupamiento de las respuestas de las madres en torno a la reciprocidad (“Mi hija(o) debería estar abierta(o) a dar y recibir en sus relaciones sociales”), confianza (“Es

importante que mi hija(o) establezca confianza en sus relaciones con otras personas”) y respaldo (“Mi hija(o) debería intervenir cuando tratan injustamente a alguien”). Estos comportamientos se relacionan con el capital social, entendido como el conjunto de obligaciones, información y normas que permiten a los miembros de una comunidad actuar juntos y de manera efectiva para alcanzar objetivos compartidos (Mojica-Moreno, 2009). Lo anterior significa que las madres estarían en disposición de promover en los adolescentes el desarrollo de comportamientos sociales apoyados en lazos de confianza y reciprocidad, claves para el establecimiento de nuevos escenarios de pacífica convivencia.

Finalmente, las respuestas agrupadas de las madres de este estudio son transmisoras de valores y comportamientos que favorecen la convivencia pacífica tanto en los escenarios privados como públicos. Al destacar la importancia de las conductas prosociales y las que conforman el capital cultural, crean condiciones en la comunicación cotidiana con sus hijos adolescentes para influir en su vida adulta futura y con esto contribuyen a que sea posible lograr una sociedad dispuesta a encontrar caminos diferentes a las relaciones marcadas por la violencia.

Como lo muestra el modelo presentado por Kashima (2016), las respuestas de las madres pueden ser el insumo para que los adolescentes produzcan representaciones con sentido sobre una cultura de paz: pongan los “pies en suelo firme”. Es decir, que sus acciones se enraícen en un contexto común cotidiano en el que compartan valores asociados a la convivencia pacífica, y un impulso para que incorporen en sus acciones la reciprocidad y la confianza en las interacciones sociales.

Conclusión

Las evidencias recogidas por el presente estudio indican que las madres transmiten en sus interacciones cotidianas con sus hijos una concepción de mundo, valores y comportamientos que fomentan acciones orientadas a una convivencia pacífica y a la importancia de reconocer a los otros en la diferencia.

El análisis de los datos reveló que las madres coinciden en dos grandes conglomerados de comportamientos deseados en sus hijos adolescentes. Por un lado, se encontró que dan importancia a comportamientos de ayuda, empatía,

solidaridad y tolerancia, que en conjunto señalan a la prosocialidad y tienen una gran relevancia en el desarrollo de actitudes, valores y conductas que contribuyen al establecimiento de relaciones sociales sólidas, a la vez que ponen límites a la violencia.

Por otro lado, se encontró un agrupamiento que refleja la coincidencia en torno a la reciprocidad, la confianza y el respaldo; lo cual significa que las madres estarían en disposición de promover en sus hijos el fortalecimiento de lazos sociales de confianza, algo que en buena medida se ha perdido como consecuencia del conflicto interno armado y de la inseguridad en la convivencia ciudadana, con una repercusión significativa en la desconfianza que los ciudadanos tienen frente a las instituciones en Colombia. Reconstruir los lazos de confianza y la reciprocidad es una tarea importante que se debe enfrentar en los próximos años para el establecimiento de nuevos escenarios de convivencia pacífica.

Se recomienda para futuras investigaciones sobre la transmisión de comportamientos y valores de las madres a sus hijos incorporar a los adolescentes con el fin de estudiar los efectos que tienen el discurso y las prácticas de las madres sobre la concepción de mundo, los valores asumidos y los comportamientos concretos de ellos.

Referencias

- Aguirre, E. (2016). Prácticas de crianza, comportamiento prosocial y adolescencia. En E. Aguirre (ed.), *Diálogos 5. Discusiones en la psicología contemporánea* (pp. 27-50). Universidad Nacional de Colombia. <http://www.humanas.unal.edu.co/2017/investigacion/centro-editorial/libros/dialogos-discusiones-en-la-psicologia-contemporanea>
- Aguirre-Dávila, E., Morales-Castillo, M. y Moreno-Vázquez, M. (2021). Parenting, autonomy and academic achievement in the adolescence. *Journal of Family Studies*. <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1871935>
- Allen, K., (2019). Making sense of belonging. *InPsych*, 41(3), 1-13.
- Amador, J. C. (2017). Relaciones entre estudios culturales, educación y pedagogías críticas. En J. C. Amador (ed.), *Cultura, saber y poder en Colombia. Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (pp. 11-22). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bardi, A. y Goodwin, R. (2011). The dual route to value change: Individual processes and cultural moderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 271-287. <https://doi.org/10.1177/0022022110396916>
- Barni, D., Ranieri, S., Scabini, E. y Rosnati, R. (2011). Value transmission in the family: Do adolescents accept the values their parents want to transmit? *Journal of Moral Education*, 40(1), 105-121. <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.553797>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Bornstein, M. H. (2010). Parenting. En M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of cultural developmental science* (pp. 259-278). Psychology Press.
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural approaches to parenting. *Parenting: Science and Practice*, 12, 212-221. <http://dx.doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. En R. M. Lerner (Chief Ed.), M. H. Bornstein y T. Leventhal (eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 4. Ecological settings and processes*. 6ª ed. (pp. 55-132). John Wiley & Sons, Inc.

- Brighouse, H. y Swift, A. (2014). *Family values. The ethics of parent-child relationships*. Princeton University Press.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cole, M. y Packer, M. (2011). Culture in development. En M. E. Lamb y M. H. Bornstein (eds.), *Social and personality development: An advanced textbook* (pp. 67-123). Psychology Press.
- Congreso de Colombia. (1994, 11 de julio). *Ley 142. Por la cual se establece el régimen de los servicios públicos domiciliarios y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 41 433.
- Daniel, E. y Benish-Weisman, M. (2018). Value development during adolescence: Dimensions of change and stability. *Journal of Personality*, 87(3), 620-632. <https://doi.org/10.1111/jopy.12420>
- Deci, E. y Ryan, R. (2017). Parenting and the facilitation of autonomy and well-being in development. En *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness* (pp. 319-350). Guilford Press.
- Deutsch, M. (2006). Introduction. En M. Deutsch, P. Coleman y E. C. Marcus (eds.), *Handbook of conflict resolution*. 2ª ed. (pp. 1-20). John Wiley & Sons, Inc.
- DiMaggio, P. (1997). Culture and cognition. *Annual Review of Sociology*, 23, 263-87. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.263>
- Domitrovich, C. E. y Bierman, K. L. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(2), 235-263. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0010>
- Edwards, A. y Kirven, J. (2019). Adolescents values clarification and development: A model for group counseling. *Child & Youth Services*, 40(1), 4-22. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2018.1522587>
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. y Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66(4), 1179-1197. <https://doi.org/10.2307/1131806>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. y Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>

- Escalera-Reyes, J. (2020). Place attachment, feeling of belonging and collective identity in socio-ecological systems: Study case of Pegalajar (Andalusia-Spain). *Sustainability*, 12, 1-22. <https://doi.org/10.3390/su12083388>
- Feinberg, J. (1992). *Freedom and fulfillment*. Princeton University Press.
- Fernández, E. (2018). Civic and political solidarity practices in Switzerland. En C. Lahusen y M. T. Grasso (eds.), *Solidarity in Europe citizens' responses in times of crisis* (pp. 195-226). Palgrave MacMillan.
- Flynn, H. K., Felmlee, D. H. y Conger, D. R. (2014). The social context of adolescent friendships: Parents, peers, and romantic partners. *Youth & Society*, 49(5), 679-705. <https://doi.org/10.1177/0044118X14559900>
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Grolnick, W. S., Levitt, M. y Caruso, A. (2017). Adolescent autonomy in context. Facilitative parenting in different cultures, domains, and settings. En B. Soenens, M. Vansteenkiste y S. Van Petegem (eds.), *Autonomy in adolescent development, towards conceptual clarity* (pp. 94-118). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315636511-5>
- Grusec, J. E. y Davidov, M. (2007). *Socialization in the family: The roles of parents*. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 284-308). The Guilford Press.
- Hagerty, B. M., Williams, R. A., Coyne, J. C. y Early, M. R. (1996). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10(4), 235-244. [https://doi.org/10.1016/S0883-9417\(96\)80029-X](https://doi.org/10.1016/S0883-9417(96)80029-X)
- Hofer, C., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Morris, A. S., Gershoff, E., Valiente, C., Kupfer, A. y Eggum, N. D. (2013). Mother-adolescent conflict: Stability, change, and relations with externalizing and internalizing behavior problems. *Social Development*, 22(2), 259-279. <https://doi.org/10.1111/sode.12012>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. y Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations software of the mind intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.

- Johnson, B. D., Berdahl, L. D., Horne, M., Richter, M. A. y Walters, M. A. (2014). Parenting competency model. *Parenting: Science and Practice*, 14, 92-120. <https://doi.org/10.1080/15295192.2014.914361>
- Juang, L. P., Yoo, H. C. y Atkin, A. (2017). A critical race perspective on an empirical review of Asian American parental racial-ethnic socialization. En Y. Choi y H. C. Hahm (eds.), *Asian American parenting family process and intervention* (pp. 11-35). Springer.
- Kashima, Y. (2016). Cultural dynamics. *Current Opinion in Psychology*, 8, 93-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.019>
- Kashima, Y., Bratanova, B. y Peters, K. (2018). Social transmission and shared reality in cultural dynamics. *Current Opinion in Psychology*, 23, 15-19. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.10.004>
- Kashima, Y., Bain, P. y Perfors, A. (2019). The psychology of cultural dynamics: What is it, what is known, and what is yet to be known? *Annual Review of Psychology*, 70, 499-529. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103112>
- Kuczynski, L. y De Mol, J. (2015). Dialectical models of socialization. En R. M. Lerner (Chief Ed.), W. F. Overton y P. C. M. Molenaar (eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 1. Theory and method*. 6ª ed. (pp. 323-368). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy109>
- Kuczynski, L. y Parkin, C. M. (2007). Agency and bidirectionality in socialization. Interactions, transactions and relational dialectics. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (eds.), *Handbook of socialization: theory and research* (pp. 259-283). Guilford Press.
- Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F. y Finch, F. D. (2013). To belong is to matter: Sense of belonging enhances meaning in life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1418-1427. <https://doi.org/10.1177/0146167213499186>
- Liebl, M. M. y Kistmann, V. B. (2016). The sense of belonging: Emotional aspects in participatory design in relation to products and services for cities. *Strategic Design Research Journal*, 9(3), 163-171. <https://doi.org/10.4013/sdrj.2016.93.04>

- Manstead, A. S. R. y Hewstone, M. (2017). *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Blackwell Publishers.
- Mazzucchelli, T. G. (2018). Social learning influences: Modelling, instructions, consequences. En M. R. Sanders y A. Morawska (Eds.), *Handbook of parenting and child development across the lifespan* (pp. 67-96). Springer.
- McIntosh, H., Hart, D. y Youniss, J. (2007). The influence of family political discussion on youth civic development: Which parent qualities matter? *PS: Political Science & Politics*, 40(3), 495-499. <https://doi.org/10.1017/S1049096507070758>
- Mitchell, C. R. (2001). *The structure of international conflict*. Macmillan Press LTD.
- Moeller, R. W., Seehuus, M. y Peisch, V. (2020). Emotional intelligence, belongingness, and mental health in college students. *Frontiers in Psychology*, 11, 93. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093>
- Mojica-Moreno, P. C. (2009). El capital social y la seguridad personal. Revisión conceptual, exploración de sus interrelaciones y análisis de su aplicación al caso del Programa Frentes de Seguridad Local en Bogotá, D.C., 2007. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 2(4), 232-251.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 121, 19-37.
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S. y Houtberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11, (4), 233-238. <https://doi-org.ezproxy.unal.edu.co/10.1111/cdep.12238>
- Moskvicheva, N., Bordovskaia, N., Dudchenko, Z. y Borisova, E. (2016). Relationship between adolescents' and parents' life values and attitudes toward future profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 160-168. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2016.02.052>
- Muñoz, F. A. y Molina, B. (2010). Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista Paz y Conflictos*, 3, 41-61. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v3i0.441>
- Okagaki, L. y Bingham, G. E. (2005). Parents' social cognitions and their parenting behaviors. En T. Luster y L. Okagaki (eds.), *Parenting: An ecological perspective* (2ª ed. (pp. 3-33). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Oosterhoff, B., Metzger, A. y Babskie, E. (2015). What do citizens have to do? Parents' and adolescents' messages about civic duty. *Journal of Adolescent Research*, 30(3) 365-389. <http://dx.doi.org/10.1177/0743558414563931>
- Organización de Naciones Unidas. (1997). *Hacia una cultura de paz. Programa del quincuagésimo segundo período de sesiones de la Asamblea (A/52/191)*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/210/98/PDF/N9721098.pdf?OpenElement>
- Otterpohl, N. y Wild, E. (2015). Cross-lagged relations among parenting, children's emotion regulation, and psychosocial adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(1), 93-108. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.862802>
- Oyserman, D. (2017). Culture three ways: Culture and subcultures within countries. *Annual Review of Psychology*, 68, 435-63. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033617>
- Padilla-Walker, L. M., Matthew, M., Nielson, G. y Day, R. D. (2016). The role of parental warmth and hostility on adolescents' prosocial behavior toward multiple targets. *Journal of Family Psychology*, 30(3), 331-340. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000157>
- Ralph, A. (2018). Parenting of adolescents and emerging adults. En M. R. Sanders y A. Morawska (Eds.), *Handbook of parenting and child development across the lifespan* (pp. 631-652). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94598-9_28
- Rodrigues, M. A., Sanford, S. R., Rogers, M. P., Lee, K. M. N., Wilson, M. A., Amos, J. y Clancy, K. B. H. (2019). From maternal tending to adolescent befriending: The adolescent transition of social support. *American Journal of Primatology*, 82(11), e23050. <https://doi.org/10.1002/ajp.23050>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. y Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En R. M. Lerner (Chief Ed.), N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. 6ª ed. (pp. 571-645). Wiley.

- Ryan, R. M. (2016). The empirical study of human autonomy using self-determination theory. En R. Sternberg, S. Fiske y D. Foss (eds.), *Scientists making a difference: One hundred eminent behavioral and brain scientists talk about their most important contributions* (pp. 311-315). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316422250.068>
- Sanders, M. R. y Turner, K. M. T. (2018). The importance of parenting in influencing the lives of children. En M. R. Sanders y A. Morawska (eds.), *Handbook of parenting and child development across the lifespan* (pp. 3-26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94598-9_1
- Sanson, A. V., Letcher, P. L. C. y Havighurst, S. S. (2018). Child characteristics and their reciprocal effects on parenting. En M. R. Sanders y A. Morawska (eds.), *Handbook of parenting and child development across the lifespan* (pp. 337-370). Springer.
- Seider, S. (2012). The influence of parental support on the community service learning experiences of American college students. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(3), 271-288. <https://doi.org/10.1177/1746197912456340>
- Schönpflug, U. (2009). Theory and research in cultural transmission: A short history. En U. Schönpflug (ed.), *Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects* (pp. 9-30). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804670.003>
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Silke, C., Boylan, C., Brady, B. y Dolan, P. (2019). *Empathy, social values and civic behaviour among early adolescents in Ireland: Composite report*. Unesco Child and Family Research Centre.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Beyers, W. (2019). Parenting adolescents. En *Handbook of parenting*, 3ª ed. Vol. 1 (pp. 111-167). Routledge.

- Tamis-LeMonda, C. S, Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R. K. y Niwa, E. Y. (2008). Parents' goals for children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development, 17*(1), 183-209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00419.x>
- Taraban, L. y Shaw, D. S. (2018). Parenting in context: Revisiting Belsky's classic process of parenting model in early childhood. *Developmental Review, 48*, 55-81. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.03.006>
- Taylor, M. J. y Thoth, C. A. (2019). Cultural transmission. En S. Goldstein y J. A. Naglieri (eds.), *Encyclopedia of child behavior and development* (pp. 451-452). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_755
- Trommsdorff, G. (2009). Intergenerational relations and cultural transmission. En U. Schönplflug (ed.), *Cultural transmission psychological, developmental, social, and methodological aspects* (pp. 126-160). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804670.008>
- Wilczyńska, A., Januszek, M. y Bargiel-Matusiewicz, K. (2015). The need of belonging and sense of belonging versus effectiveness of coping. *Polish Psychological Bulletin, 46*(1), 72-81.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. R. y Olson, J. M. (2002). *Psicología social*. Thomson.



Transmisión de la cultura y posacuerdo
El caso de las madres en Bogotá en el desafío de la paz,
editado por la Universidad Pedagógica Nacional,
fue compuesto en caracteres de la fuente
y familia tipográfica Baskerville.

Bogotá, Colombia, 2021

Los desafíos propuestos por las intenciones para dar fin al conflicto han movilizado diversas reflexiones, desde el ámbito académico —en el rol de investigadoras(es)— hasta la composición de la vida familiar. Esta investigación ha conjugado esos dos espectros; el que, por un lado, inquiera para la construcción de conocimiento y, por otro, cimienta territorios y transmite cultura a través de la maternidad.

Fue así como ante la evidente dificultad del escenario político, y como parte del compromiso académico de las universidades integrantes del Sistema Universitario Estatal del Distrito Capital (SUE-Distrito Capital), se aunaron esfuerzos de cooperación académica con el propósito de desarrollar este proyecto de investigación que denominamos “Posacuerdo y transmisión cultural de la paz en las madres en Bogotá” (SUE-2019). Este libro es el resultado del estudio desde una exploración en aspectos discursivos, antropológicos, sociológicos, territoriales y psicológicos. Esperamos que cobre agencia en el camino de la paz.

ISBN: 978-958-53564-8-1



9 789585 356481 1