

## Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas\*

### Moral Ambivalence in the Constitution of the Political Subjectivity of Children

Mary Luz Marín Posada\*\*

**Para citar este artículo:** Marín, M. L. (2014). Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 13(2), 33-46

**Recibido:** 12-mayo-2014 / **Aprobado:** 4-septiembre-2014

#### Resumen

Este artículo esboza la ambivalencia moral a la que se ve abocado un grupo de niños y niñas del barrio 8 de Marzo de la ciudad de Medellín, entre 5 y 6 años. Estos niños y niñas habitan en medio de un contexto conflictivo que restringe, pero que también potencia la vida. El texto es producto de un estudio hermenéutico que tuvo como interés comprender las configuraciones morales de niños y niñas y la constitución de su subjetividad política. A partir de los hallazgos de este estudio, se presenta como categoría axial la ambivalencia moral en niños y niñas.

**Palabras clave:** socialización política, primera infancia, contextos conflictivos

#### Abstract

This article outlines the moral ambivalence of a group of boys and girls from a neighborhood named 8 de Marzo in the city of Medellín, between the ages of 5 and 6 years old. These children live in the midst of a conflicting context that restricts, but which also enhances life. This text is a product of a hermeneutical study that took as an interest to understand moral configurations of boys and girls and the constitution of its political subjectivity. Based on the findings of this study, moral ambivalence in boys and girls is established as fundamental category.

**Keywords:** political socialization, early childhood, conflictive contexts

\* Este artículo individual da cuenta de la categoría axial y hace parte de la investigación denominada "El lugar de la moral en la constitución de la subjetividad política en la primera infancia", presentada por la autora para optar al título de magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE Sabaneta, Universidad de Manizales, 2010.

\*\* Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente, Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: mary.marinpo@amigo.edu.co

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación refleja la comprensión de la configuración de valoraciones morales sobre el bien y el mal en niños y niñas de la primera infancia entre los 5 y 6 años del barrio 8 de Marzo, de la ciudad de Medellín, a partir del proceso de indagación llevado a cabo entre 2009 y 2010; valoraciones entendidas y evidenciadas en procesos de interacción e intersubjetividad dados en un contexto situado, desde el cual se logran inferir algunos rasgos en la constitución de subjetividad política de estos niños y niñas.

Dichas configuraciones morales y las inferencias derivadas sobre la constitución de subjetividades políticas en niños y niñas se refieren a cuatro ejes resultantes del proceso interpretativo: la ambivalencia moral, la construcción de y aparición en lo público, las formas de comunicación y lenguaje, y las condiciones de posibilidad y existencia de la primera infancia en el contexto situado. En esta perspectiva, se desarrolla una ruta de reflexión sobre el encadenamiento existente entre moral y política en niños y niñas de la primera infancia, para comprender cómo en la configuración del mundo moral del niño y la niña se tejen posibilidades de experiencia política. Para ello se tuvo en cuenta tanto las narrativas y relatos de niños y niñas, de padres y madres de familia como de profesoras que acompañan su proceso formativo, además de la observación de otros procesos de socialización, así como de aquellos hechos y situaciones que dificultan o favorecen los procesos de configuración moral y subjetivación política de niños y niñas en el barrio 8 de Marzo.

### Metodología

La trama moral del niño y la posibilidad de constitución de subjetividad política se da en la aparición del discurso, visto desde las narrativas y los relatos de los niños en un contexto situado.

Al decir de Van Dijk, el análisis social del discurso “describe el discurso (de los niños) como algo que ocurre o se realiza “en” una situación social” (2000, p.32), destacando del contexto aquellas propiedades que pueden ser relevantes, en este caso en la configuración del lenguaje moral de los niños como participantes de él: género, edad, clase social, educación, posición social y roles sociales. Igualmente, hace comprensible el marco de la situación en que dicho lenguaje moral se da, teniendo presente el tiempo, lugar o posición de los niños en dicho contexto.

Es un estudio hermenéutico que va en la ruta de comprender los sentidos configurados en torno al bien y al mal. La lectura de la información fue analizada a partir de lo dicho por los niños y el contexto en el que se produjo (lector-obra). La indagación se desarrolló con miras a la interpretación de los sentidos configurados en un contexto específico (texto).

La investigación implementó técnicas interactivas, tales como la silueta, el taller, juegos de roles, la cartografía, dibujos intencionados y conversaciones grupales sobre programas de televisión vistos por niños y niñas. Las preguntas que guiaron la aplicación de las técnicas interactivas fueron: ¿Cómo los niños y las niñas están viendo la vida hoy? ¿Qué les genera miedo? ¿Qué idea tienen de sí mismos? ¿Qué comparten con los otros? ¿Qué encuentran de similitudes y diferencias? ¿Cómo hacen las distinciones? ¿Cuáles son sus referentes de roles en la sociedad? ¿Cuáles son las personas más significativas en su vida?

Estas técnicas permitían crear espacios para que niños y niñas se encontraran con sus pares y se generara, entre otras cosas, el reconocimiento suyo y del otro, de sus diferentes roles y de su historia, las relaciones con sus agentes socializadores y con el espacio compartido en lo público.

El procesamiento y análisis de la información se realizó siguiendo las técnicas de codificación de Coffey y Atkinson (2003).

## 1. El tema de lo moral

*¿Puedes prescribirte a ti mismo tu bien y tu mal?  
¿Y suspender tu voluntad como una ley?  
¿Puedes ser juez para ti mismo y vengador de tu ley?*

F. Nietzsche

Los niños y las niñas, al igual que todos los seres humanos, configuran la moral de forma ambivalente, lo cual se refleja en su forma de interacción y socialización. Ellos crean universos de sentido en interacción con otros y en la configuración de un nosotros,

(...) el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. (Schutz y Luckmann, 2003).

De esta afirmación se desprenden dos enunciados: el primero, que los seres humanos configuramos nuestra moral de forma ambivalente, lo cual implica ruptura con formas convencionales como se ha entendido la configuración de la moral a través de la historia. El segundo es que dicha configuración moral como construcción ambivalente está mediada en forma decisiva por las tensiones que se generan con los “otros” significativos, en particular en los procesos de socialización.

Aprendemos estos modos de expresión mediante nuestro intercambio con los demás. Las personas, por sí mismas, no adquieren los lenguajes necesarios para su autodefinición. Antes bien, entramos en contacto con ellos por la interacción con otros que son importantes para nosotros: lo que George Herbert Mead llamó los “otros significativos” (Taylor, 2001).

Siguiendo a Taylor, en lo que uno podría llamar la concepción premoderna, católica y

judeocristiana de la configuración de lo moral en las sociedades religiosas, las fuentes del bien y del mal son externas al sujeto, y la moral se configura en la forma como el sujeto acepte o no los principios y los mandatos del bien. La configuración de la moral se hace mediante la aceptación y obediencia a esos principios. Hay una fuente del bien que es Dios, y que de alguna manera se instala en el alma humana, pero por otra parte aparecen otras fuentes del mal, que los antiguos llamaban el mundo, el demonio, la carne; esto hacía que a pesar de que los humanos quisieran seguir el bien, estar en el mundo representaba una fuente de mal, que para los humanos era inmanejable, ingobernable, salvo que a través del seguimiento fiel a la ley divina y a sus mediadores no se perdiera en el mal; de lo contrario se perdía por una condición humana mortal de debilidad. En este contexto, el origen de la ambivalencia moral estaba dado por la incapacidad de gobernarse. El bien y mal fueron claramente definidos en dogmas, así como los comportamientos que se debían adoptar en consecuencia; no seguir el camino del bien colocaba a los sujetos por fuera de la sociedad con pérdida de todo reconocimiento.

Lo que hace la modernidad con Kant es afirmar que todo ser humano en cuanto racional es capaz de conducirse moralmente, se otorga así mayor fuerza a la conciencia, a la capacidad del ser humano desde su interioridad de definirse frente al bien y al mal.

El reconocimiento del bien y el mal, era cuestión de calcular las consecuencias, en particular las tocantes al castigo y la recompensa divina. La idea era que interpretar el bien y el mal no era cuestión de frío cálculo sino que estaba arraigado en nuestro sentimiento. En cierto modo la moral tiene una voz interior (Taylor, 2001).

De esta manera, la configuración de la moral acontece como un monólogo interior del individuo.

En la visión original, la voz interior tiene importancia porque nos dice qué es lo correcto a la hora de actuar. Estar en contacto con nuestros sentimientos morales tendría aquí importancia como medio para la finalidad de actuar correctamente. Lo que yo llamo desplazamiento del acento moral se produce cuando ese contacto adquiere un significado moral independiente y crucial. Se convierte en algo que hemos de alcanzar con el fin de ser verdaderos y plenos seres humanos (Taylor, 1994).

Para la racionalidad moderna, el mal aparece como una debilidad de la razón, frente a la cual Taylor introduce la posibilidad de entender la configuración de la moral desde la condición dialógica de los seres humanos, de construir su subjetividad de manera dialógica.

En las distintas generaciones, y en particular en los niños y en las niñas, durante el proceso de socialización, la configuración de la moral está condicionada por el reconocimiento.

El reconocimiento en la esfera íntima comprende que la formación de la identidad y del yo tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con los otros significantes. Y en la esfera pública, donde la política del reconocimiento igualitario ha llegado a desempeñar un papel cada vez mayor (Taylor, 2001).

Para la modernidad, los humanos obran bien si actúan de acuerdo con la ley racional que a su vez fundamenta el derecho, ley que puede ser producida, según Rousseau, por el contrato social; es decir, obrar bien es actuar en conformidad con el contrato social, no obstante queda un espacio para que la conciencia individual se ejerza como libertad.

Aunque el deber aparece en las relaciones humanas, él mismo no es un concepto obtenido de la experiencia: no es un concepto de experiencia, un concepto a posteriori. Al contrario gracias al deber tiene lugar la vida moral; gracias a él es posible la vida moral en otros términos, es un concepto a

priori. Mediante hechos empíricos no es dable mostrar con seguridad la validez de una acción moral. En toda apreciación moral en cambio se parte de la idea de lo bueno. Para juzgar si un acto es leal, por ejemplo, precisa tener un concepto de la lealtad misma. El ideal de perfección de la moralidad no se puede sacar de ejemplos empíricos, inclusive se pondera al Santo Evangelio a la luz de los ideales de la perfección moral (la idea). Nadie es bueno, prototipo del bien, sino solo el único Dios a quien vosotros no veis. Pero la idea de Dios es puntualmente la idea de la perfección creada por la razón (Kant, 1977).

En este sentido, los principios racionales establecidos se definen como un deber ser que está enmarcado en el bien. La mayor fuente de debilidad está en seguir las pasiones, que llegan a privilegiar fines egoístas como la codicia y el resentimiento. El terreno del bien se limita a lo que es correcto hacer a partir de los mandatos del dios racional.

Para Taylor, interpretar el bien y el mal no es solo una cuestión de frío cálculo sino que está arraigado a un sentimiento. La moral tiene una voz interior:

siempre definimos nuestra identidad en diálogo con las cosas que nuestros otros significantes desean ver en nosotros, y a veces en lucha con ellas. Y aún después de que hemos dejado atrás algunos de estos otros, por ejemplo nuestros padres, y desaparecen de nuestras vidas, la conversación con ellos continuará en nuestro interior mientras nosotros vivamos (Taylor, 2001).

Es evidente que al momento de configurar nuestra moral estamos influenciados por los otros significativos y, vista así, la ambivalencia moral es la manera universal como los humanos nos configuramos moralmente. Las fuentes de configuración no son solo exteriores en este caso, sino también interiores, aunque en última instancia se retorna y se define en el mundo propio.

Retomamos la pregunta por lo moral con niños y niñas: ¿Qué es lo que en los niños y niñas influye en la configuración moral? En primer lugar, una condición de dependencia de los otros, en términos de reconocimiento. En segundo lugar, los otros significativos como portadores de referentes morales, independientemente de valorarse como bien o mal. Igualmente incide el contexto en tanto que esos otros significativos son portadores de los distintos referentes morales que la sociedad está produciendo, y eso implica leer las condiciones sociales en que los niños y las niñas crecen, el mundo de la vida de los otros significativos y también las demandas que esos otros significativos les hacen sobre cómo quieren que sean y actúen.

En el contexto contemporáneo, en el que los referentes morales dejaron de estar marcados de manera absoluta por poderes y maneras definitivas de bien y mal, la configuración moral profundiza su carácter ambivalente y exige de los sujetos unos mayores procesos de discernimiento y de elaboración. Esto significa también que los procesos de socialización se transforman de una época a otra; así, mientras que los niños y las niñas en un mundo marcado por lo religioso encontraban unos referentes de autoridad fijos y unos patrones claramente establecidos, en el mundo contemporáneo aparecen múltiples fuentes de referentes morales, que, siguiendo a Bauman, configuran una forma de “vida líquida”:

La sociedad moderna líquida es aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas. La liquidez de la vida y la de la sociedad se alimentan y se refuerzan mutuamente. La vida líquida como la sociedad moderna líquida, no puede mantener su forma ni su rumbo durante mucho tiempo (2007).

En una sociedad así, los niños y las niñas pueden encontrar en los otros significativos posturas

moralmente ambivalentes, con muy poca reflexividad sobre lo que se está siendo, tal como acontece con los medios de comunicación como fuente de referente moral. Martín-Barbero señala al respecto:

el lugar de la cultura cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser instrumental para transformarse en estructural. Es decir, el uso de la tecnología, no como el uso de aparatos, sino como nuevas formas de percepción de lenguaje. Hay nuevos modos de relación entre los procesos simbólicos y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios (2002).

En correspondencia con lo anterior, esta es una época en la que los roles de los otros significativos también se han ido modificando y los lugares de significatividad se han ido transformando. Las figuras de los antecesores entran a competir con otros agentes socializadores como los medios de comunicación, la calle, la escuela, entre otros. El mundo de los pares tiene cada vez mayor significación, y es un hecho que la familia ya no puede incidir absolutamente, ni tiene la potestad única para transmitir los mandatos morales establecidos sobre el bien, enmarcados en el deber ser, frente a los referentes morales que la sociedad está circulando por otras vías. Las fuentes religiosas y creencias pasan a un segundo plano; la escuela, por su parte, también se está debilitando en su función de aportar a la constitución de la ética y ha renunciado en gran medida a ser orientadora de la configuración moral. Aunque existe una oferta en propuestas educativas para abordar el tema de lo ético, en la mayoría de casos se da desde el lugar del deber ser kantiano y de lo correcto y lo incorrecto, mas no desde una mirada ontológica y de los principios del buen vivir en un contexto situado.

Este contexto actual en el que están viviendo los niños y las niñas profundiza la ambivalencia moral y dificulta la elección de unos referentes morales claros. Esto se hace visible en los niños y

las niñas del barrio 8 de Marzo, de la ciudad de Medellín, que habitan y están constituyéndose a partir del vínculo que crean con sus pares, como lugar de sentido compartido. Al indagar por sus marcos referenciales se encuentran rasgos contradictorios en su valoración de situaciones cotidianas. Sobre los marcos referenciales Taylor afirma que:

proporcionan el trasfondo, implícito o explícito para nuestros juicios, intuiciones o reacciones morales en cualquiera de las tres dimensiones (respeto, vida buena y dignidad). Articular un marco referencial es explicar lo que da sentido a nuestras respuestas morales... es absolutamente imposible deshacerse de los marcos referenciales (1996).

Desde esta perspectiva, las ideas de bien y de mal se establecen en unos marcos referenciales específicos, en un diálogo permanente del sujeto con los contextos de sentido en los que se desenvuelve. No es que el niño o la niña construya ciertas valoraciones morales de la nada, sino que las constituye en interacción con otros. Es a partir de las condiciones de existencia y de posibilidad que el niño o la niña va configurando dichas orientaciones.

El contexto conflictivo del barrio 8 de Marzo y las condiciones de existencia influyen en “las lecturas que hacen los niños y las niñas frente a las condiciones de justicia, injusticia, exclusión, inclusión, y no se centran en el reconocimiento como par igual, al contrario sus luchas evidencian el interés por distinguirse desde la pluralidad” (Alvarado *et al.*, 2002). En este sentido, se presentan rasgos en la construcción de su subjetividad política que instalan posturas individualistas y generan ambivalencia en las orientaciones de sentido moral de niños y niñas.

Cada niño o niña posee una subjetividad permeada de contradicciones morales, con una gama de matices: lo que en algún momento para un niño o una niña es la afirmación suprema, en otro momento o simultáneamente puede encubrir su negación. Dice Taylor (1996):

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

## 2. Valoración y ambivalencia moral en niños y niñas

Se identifican valoraciones morales ambivalentes como las que a continuación se exponen:

### 2.1 Con relación a la violencia y a la guerra

Los niños y las niñas legitiman la violencia como un bien y justifican la guerra desde el ámbito privado que se materializa en los juegos, y se proyectan desde ya como futuros jóvenes que podrán poseer armas: “con las armas juego, me reconocen y me temen”. Los niños justifican la muerte de alguien que no hace parte de su ámbito privado y fraternal. Así, los sicarios que aparecen en las imágenes de héroes en las narco-novelas utilizadas en las técnicas interactivas del proceso investigativo para ellos son malos. Sin embargo, les parece bien que maten y lo justifican diciendo: “porque Caché era malo [refiriéndose a un personaje de la TV] y le iba a hacer daño a Rosario Tijeras”. Los niños toman como referente muchas veces al “malo” de la película y terminan inclinándose hacia él y admirándolo profundamente; establecen una relación simbólica con los patrones impartidos por la televisión, que afectan su configuración moral. Sus expectativas empiezan a ser influenciadas por los medios, y al no contar con un acompañamiento efectivo de alguien que permita reflexionar en torno a situaciones límite que se presentan en sus fuertes escenas, los niños y las niñas reciben la información sin pasarla por el tamiz de la reflexividad y la representan en su vida cotidiana invisibilizando al otro que tienen al frente, incursionando así en el terreno del mal.

## 2.2 *Lo privado y lo público*

Los niños y las niñas habitan en sus casas el mundo privado, mientras que la calle hace parte de lo público. Con su familia está el bien, pero puede llegar a convertirse en un lugar de amenaza para ellos donde aparece el sentimiento del miedo:

El miedo se experimenta individualmente, se construye socialmente y se interpreta desde contextos culturales específicos, esto es, más allá de una respuesta biológica el miedo habla de una percepción social sobre lo que es amenazante y sobre las maneras de responder desde anclajes sociales y culturales específicos a esa amenaza. Social y culturalmente aprendemos a qué temer y cómo responder a esos temores” (Jaramillo *et al.*, 2004).

Con sus familias viven lo vinculante, aunque muchas veces también el autoritarismo; verlos como menores y no escucharlos hace que los niños mientan para no tener que enfrentar el castigo. La mentira obstaculiza el autorreconocimiento, bloquea la afectividad y crea corazas que sujetan.

Ellos que padecen estas represiones pueden terminar tomando decisiones sin reflexionar lo suficiente y en medio de la ansiedad.

La calle es el afuera posible, donde están los “malos” y el peligro, pero les abre una posibilidad de conexión con el mundo en el que puede haber seguridad, libertad, defensa, reconocimiento y poder: “entonces él (Camilo) llega contando por ejemplo que los amigos le dan marihuana, para él está muy bien la reunión de los combos y el poder exhibir sus capacidades como el baile; está bien quedar bien delante de sus compañeros que realmente son más grandes. Entonces él se luce y hace lo que tenga que hacer, como pegarles a otros más grandes o pequeños”. Opera la obediencia a los otros para demostrarles de lo que es capaz, que es grande y no le da pena ni miedo, sin importar lo que tenga que hacer; la idea es obedecer a estos grandes de la calle para ser

reconocido, defendido y poder llegar a ser uno de ellos más adelante.

En este sentido,

nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de este; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido (Taylor, 2001).

## 2.3 *El cuerpo, lo bello y lo feo*

El cuerpo para los niños es fuerte, es su protección en el juego, y el cuerpo del otro se vuelve amenaza. La belleza se asocia con el bien y la fealdad con el mal, la belleza se vive como virtud que permite la inclusión y el ser feo se asocia con la expresión: “no, yo con ella no me hago porque es muy gritona; no, porque es muy sucia”. Al respecto, su profesora observa: “en el barrio hay una división entre blancos y negros, entre niños blancos por así decirlo, mestizos... no es que haya un rechazo directo frente a ellos, pero uno en los juegos sí ve un distanciamiento, entre ambos... y también con los de conductas agresivas... las niñas con los niños de conductas agresivas, intentan como estar lo más lejos posible de ellos...”. Se trata quizás de una forma de reproducción de concepciones discriminatorias que circulan en nuestra sociedad, presente en sus antecesores y que condicionan la configuración de la subjetividad de los niños y las niñas en cuanto a pensarse el cuerpo, la estética y la moral; estas prácticas culturales convencionales están hoy asociadas a estéticas del consumo en las que el cuerpo se valora por prototipos de imagen corporal. Esta se

convierte en el vehículo para ser reconocido por sus pares o en un factor de exclusión y conflicto.

Desde el género también se generan rasgos de ambivalencia moral: las niñas en los juegos reproducen roles patriarcales asignados a las mujeres, manifiestos en los juegos infantiles como jugar a la cocinita y a las mamacitas, al tiempo que los niños juegan con utensilios que reproducen roles tradicionalmente masculinos, como son las herramientas y las armas. Simultáneamente, las niñas que parecen resistirse a los roles convencionales participan de juegos bruscos y permanecen en la calle, y lo hacen de una forma violenta tratando de equipararse con los hombres, reproduciendo también formas patriarcales de relacionamiento.

#### ***2.4 La agresión y el ensimismamiento como contraste***

El poder del niño al agredir se convierte en un bien para sí, y quien asume una postura pasiva es víctima de la agresión. El pasivo hace del ensimismamiento una fuerza de resistencia silenciosa ante el acto violento, familiarizándose con él, siendo indiferente al mal, acostumbrándose y permitiendo que cada quien haga lo que quiera desde que no se sienta directamente afectado. Esta forma de relacionamiento refuerza mucho más la individualidad de los niños y las niñas que en su mayoría están pensando cómo librarse de las agresiones o cómo dominar a los otros, limitando la posibilidad de reconocimiento de sí mismos y del otro.

La obediencia es tomada, en principio, como un bien en tanto permite la protección y la aprobación de los adultos, ganar el favor de padres y maestros. En consecuencia, el castigo es recibido como un mal merecido por la desobediencia: el que es castigado pierde afecto y protección. Paradójicamente, esta valoración puede trastocarse en su significado en tanto que resistir el castigo endurece (“a mí no me duele”), debilita la autoridad, así como obedecer puede ser visto como una forma de debilidad, motivo de exclusión de

los pares. Ponerse del lado de la autoridad puede generar beneficios en cuanto poder y venganza frente a los otros: “Cuando identifican que alguno está haciendo algo malo, lo dicen a un adulto... Ellos intentan regular y controlar entre ellos mismos”.

Las madres utilizan el castigo corporal frecuentemente, lo han naturalizado dentro de sus prácticas cotidianas. “La abuela cuidadora de uno de los niños dice que le da miedo que él no cambie y siga agresivo como es. Ella piensa que la agresividad del niño se debe a la agresividad que tienen los papás con él; le pegan, le gritan”.

La obediencia restringe la posibilidad de elegir y de distinguir entre bien y mal; esto se materializa en la irreflexividad que caracteriza el mal. La obediencia se convierte en hiperbien, no importa el mandato que haya que cumplir, y hacerlo sin titubear. En este sentido, se asemeja a situaciones en las que los niños y las niñas deben seguir un patrón de grupo de pares, sin entrar a cuestionar la acción que emprenderán. Es así como los niños se inclinan por buscar ser incluidos por ciertos grupos que les permiten ser reconocidos por realizar las acciones que el grupo le prescribe, obviando en ocasiones la valoración ética de dichas acciones.

Los niños y las niñas valoran el perdón como un bien, y lo entienden como reconocimiento y reparación del daño; no obstante, lo usan como una forma de neutralizar el castigo mediante la expresión pública de perdón, con lo que se blindan del castigo social y naturalizan el acto violento al mitigar la culpa. “Después de pedir perdón, ellos... se tranquilizan, se olvidan de la discusión; por más dura que pudo ser, pero es muy probable que se vuelva a presentar en el transcurso del día otro tipo de discusión”.

El sentimiento de perdón en los niños aparece como una reacción moral de forma individual normativa, y que al manifestarlo en el colectivo se diluye la culpa individual. Paradójicamente, negarse a pedir perdón es una forma de resistencia frente a la autoridad, genera dureza y en algunas



ocasiones reconocimiento de los pares que consideran como un valor no cumplir la norma moral. En este sentido:

Habermas afirma que las justificaciones morales se distinguen de otras formas sociales como las costumbres y las convenciones porque permiten enjuiciar una acción, no solo como conforme o no con la regla, sino como correcta o incorrecta con relación a la regla misma; esto es, el sentido prescriptivo de obligado o prohibido que está a su vez conectado con el sentido de justificado o injustificado (Vasco y Echavarría, 2007).

Entre los niños y las niñas que han construido sus marcos referenciales en lógicas del deber ser, de lo normativo moral, muchos de ellos han aprendido el perdón desde un enfoque religioso en el que significa olvidar el mal y naturalizarlo para seguir accionando el mal. De esta forma se configura un estado de irreflexividad:

la banalidad del mal también consiste en la ausencia de toda posibilidad, por parte de los verdugos, de pensar por su propia cuenta, es decir la auténtica incapacidad de pensar significa la irreflexión o incapacidad para comprender que el mal cometido es causa de inhumanidad que caracteriza los momentos de guerra. Para Arendt, la mayoría de las veces el mal es realizado por personas irreflexivas que no se han planteado, precisamente, ningún tipo de justificación sobre ser buenas o malas, ni han reflexionado acerca de lo que hacen, sin embargo siempre encuentran una justificación para no tomar decisiones y con ello excusarse de su responsabilidad política y moral en la participación en la guerra (Quintero, 2009).

Sin embargo, no hay que desconocer que en las condiciones de existencia en las que viven estos niños y niñas es mucho más factible que se instale la banalidad del mal como un modo de vivir, ya que ella “apunta precisamente a esta ausencia en el agente de un fundamento positivo del daño

que inflige” (Marrades, 2002). Lo anterior ubica a los niños y las niñas en un lugar donde el perdón actúa como dispositivo para omitir la responsabilidad con el otro, teniendo en cuenta que:

tan pronto como reconozco que al ser yo, soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede una obligación para con el otro. La ética redefine la subjetividad como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma. La heteronomía, pues, no atenta contra la constitución autónoma del sujeto. Todo lo contrario: la hace posible. (Lévinas y Kearney, 1998).

Es así como el perdón es una muestra de cómo va disminuyendo la posibilidad del sentido de la responsabilidad tanto con el otro como consigo mismo, cuando el niño pide perdón su poder de obrar es más fuerte que el de su otro al que fue violentado y al cual le pide perdón, mientras que el otro le ofrece a cambio perdonar y seguir jugando con él como si nada hubiese ocurrido. Es la naturalización del acto violento y la ley del más fuerte la que se legitima y se presenta en la interacción con el grupo de niños y niñas como una justificación moral.

El niño o la niña que se deja violentar se asusta y enmudece, pierde seguridad y confianza sobre sí mismo, se vuelve dependiente y le cuesta aceptarse y actuar. Pero cuando logra reaccionar, por lo general utiliza la venganza en un punto límite y hace lo mismo contra otro como él.

### 3. El reconocimiento en la configuración de la moral

¿Cómo juega el reconocimiento de niños y niñas en la configuración de la moral en esta sociedad? A partir de la indagación realizada se encuentra que en la configuración de la moral intervienen los sentimientos morales, la construcción del yo y del nosotros en tensión.

El yo se define en tensión con los otros, pero sigue siendo autónomo, se configura en el

nosotros, en la construcción de lo común y no solo en la decisión individual. El nosotros va configurando al sujeto político en la forma en que se hagan visibles expresiones hacia el interés común. En esa tensión entre el yo y el nosotros existe una relación ambivalente, porque el desarrollo del yo podría hacerse negando el nosotros o, al mismo tiempo, el buscar un nosotros puede hacerse tratando de obtener un reconocimiento que pueda incluso negar o restringir el desarrollo del yo por la búsqueda de aceptación.

El contexto juega un papel fundamental en la configuración moral, y específicamente en entornos de exclusión, en la medida en que refuerza falsas valoraciones y autodepreciaciones, en particular con referentes morales discriminatorios de género, origen, condición socioeconómica, raciales; igualmente, el contexto de violencia puede producir referentes, incentivar a asumir roles y comportamientos ligados a la acción violenta como una forma de reconocimiento: el ser identificado como un “duro”, un malo, tener amigos y relaciones en el mundo de los poderes violentos, buscar reproducir las formas de acción violenta como una forma de sometimiento y de estigmatización de los otros. El habitar con estos referentes de sentido compartidos hace que otros niños y niñas se piensen como malos o como débiles, que se vean señalados como gays, negros, desplazados o pobres. Hay una correspondencia producida socialmente que genera ambivalencias sobre marcos referenciales compartidos.

Las especificidades de un contexto que produce temores, falsos reconocimientos y, por tanto, identidades impuestas y programadas por la sociedad, limita la posibilidad de ampliar el espectro de sus identidades. En contextos de exclusión son altamente condicionantes el acceso a la educación de los niños y las niñas, así como la educación de los padres. Pero también aparecen otras valoraciones diferentes a la violencia y el control autoritario, generadas por comunidades con experiencias de solidaridad y educativas que impulsan alternativas pedagógicas centradas en

el reconocimiento y potenciación de los sujetos, proyectos que pueden favorecer el desarrollo de valores alternativos a la violencia, al autoritarismo y a la discriminación, así como el desarrollo de sujetos políticos mediante un trabajo pedagógico que impulsa la búsqueda de un nosotros. Hay comunidades que han tenido una historia de cooperación para la supervivencia. Ese tipo de experiencias puede permitir una configuración moral que supere una ambivalencia dada por razones de conveniencia, de interés.

Los sentimientos morales, más que por un ejercicio de la razón, surgen de experiencias directas de interacción; así, el sentir pasa por la dimensión emocional que se convierte en valoración moral. Los sentimientos morales se viven y expresan en formas ambivalentes (diferentes, encontradas, ambiguas, contradictorias y siempre en tensión), activan en los niños y las niñas el razonamiento moral y hacen de la ambivalencia moral la condición natural de configuración de la moral. Estos rasgos hacen más frágiles a los sujetos, dependientes del tipo de relaciones en el que se encuentran inmersos, de los reconocimientos que reciban, de relaciones de poder que los condicionen, de los vínculos que les brinden seguridades.

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

sino como todas las formas de expresión y comunicación, que influye de manera directa en la configuración del sujeto político.

En contextos específicos, los lenguajes compartidos producen valoraciones, sentimientos de miedo o de confianza, experiencias estéticas, creencias, gustos, lenguajes corporales propios, manejos particulares del espacio, de la prosémica y de la apertura al mundo. El lenguaje es el vehículo en el que se desarrolla la configuración moral: "El lenguaje ocupa un rol fundamental en la construcción de la realidad objetiva y la realidad subjetiva, lo que indefectiblemente lo liga a otras esferas del desarrollo humano: la interactiva, la afectiva, la valorativa, la cognitiva y la lúdica" (Luna, 2009).

En los niños y las niñas, la configuración del sustrato moral está sometida y referida a los agentes socializadores, en tanto la limitación en el manejo de los propios referentes les dificulta tomar distancia y posturas críticas frente a lo que los adultos les proponen como bien o mal.

#### 4. La configuración del nosotros

¿Cómo se configura el nosotros en los niños y las niñas? Los contextos específicos de socialización están atravesados por las propuestas que hacen los adultos, que pueden permitirles o restringirles a los niños y las niñas el acceso a lo público y construir su propia palabra. Las distintas propuestas de socialización potencian o constriñen la construcción del nosotros. El desarrollo de los niños y las niñas está condicionado por las condiciones favorables de socialización que les posibilite la exploración de sí. Desde una perspectiva evolucionista, se considera que estos no tienen las capacidades para decidir sobre ellos, por lo que sus iniciativas se restringen y limitan en su espectro.

Cabe resaltar que los niños y las niñas a través del juego y la reunión espontánea, y la vivencia en la calle pueden generar ámbitos de encuentro que potencien la construcción de un nosotros, se generen intereses comunes y se propicie el

reconocimiento mutuo y la dinamización como sujetos políticos, que las formas pedagógicas tradicionales basadas en el premio y castigo han restringido en cuanto a la capacidad de discernir, de construir el interés común, y han obligado a que los niños y las niñas se acomoden a las demandas de los adultos.

En los niños y las niñas también se producen formas de resistencia y adaptación. En tanto sujetos, no simplemente responden mecánicamente a las demandas de comportamiento moral y a las propuestas de referentes que reciben en los procesos de socialización por parte de los agentes significativos, sino que también pueden asumir posturas, predominantemente emocionales, desde su sensibilidad moral, que hacen que ciertas formas de imposición produzcan en ellos emociones como la rabia y sentimientos morales como la indignación ante la injusticia, el maltrato, la discriminación y otras formas de exclusión.

En la permanente interacción con los adultos, que acontece como tensión, y ante la imposibilidad de cambiar situaciones que sienten como injustas, opresoras, amenazantes, los niños y las niñas toman actitudes diversas que van desde la rebeldía, la evasión o la naturalización. Las respuestas camaleónicas, comportamientos acomodados a la demanda y a la intensidad de la presión, buscan ganar la favorabilidad del adulto mediante estrategias de manipulación para lograr su aceptación o su protección, asumiendo en ocasiones el papel de víctima para evitar así recibir castigos e incluso cobrar venganza frente a sus contradictores.

Tales vivencias generan en los niños inferencias sobre lo que podría ser el bien y el mal, y al mismo tiempo sobre cómo el bien y el mal dependen de la potestad del otro significativo: aprenden que con cada persona o cada agente demandante se puede generar una respuesta diferente y calculada. Lo que hace que la ambivalencia moral se profundice. El tipo de relaciones que se establecen entre el niño o la niña y los otros significativos posibilita que ellos puedan tener una experiencia de un nosotros. Si los adultos

significativos orientan un comportamiento egoísta centrado exclusivamente en sus propios intereses —“no se junte con esa niña porque es sucia, no se junte con el carriel porque es reciclador y dañino”—, todos esos mandatos se van configurando como referentes morales de los niños, quienes los pueden asumir como hiperbienes morales en tanto provienen de una autoridad a la que se le confiere un carácter legítimo: “Hiperbienes, es decir, bienes que no solo son incomparablemente más importantes que los otros, sino que proporcionan el punto de vista desde el cual se ha de sopesar, juzgar, y decidir sobre estos” (Taylor, 1996).

De esta manera se va generando en ellos una idea restringida del nosotros, y al no contar con una orientación moral significativa, es posible que se sigan reproduciendo y profundizando las ambivalencias.

Este proceso no se explica aquí como un momento evolutivo sino como la confluencia de las condiciones favorables y desfavorables del entorno que generan en los niños y las niñas espacios de encuentro y desencuentro en la construcción de un nosotros; por tanto, la ambivalencia moral siempre está presente en la constitución de la subjetividad. Así, los niños y las niñas toman posturas, se motivan, se apasionan y pueden tener intereses comunes desde esta edad. Esto se puede ver, por ejemplo, en la forma como asumen roles de género, en cómo se ven entre ellos y ellas: es frecuente que los niños no reconozcan a las niñas como iguales, y se asuman como superiores. Sucede igual con la homofobia, con las diferencias de clases sociales, entre otras formas de exclusión. De esta manera, los niños y las niñas al valorar estos referentes morales como hiperbienes reproducen estereotipos del entorno frente a sus propios pares.

## 5. Rasgos de subjetividad política en los niños y las niñas

Los niños y las niñas van constituyendo su subjetividad política en medio de la ambivalencia moral

en tanto que el sustrato moral ambivalente juega y se expande en la constitución de subjetividades, y se hace visible en el entre nos.

La obediencia en cuanto rasgo de subjetividad es incorporada dependiendo de la relación establecida con el agente de socialización, y cuya ambivalencia se va desarrollando de diferentes formas, que van desde el reconocimiento como figura de autoridad hasta la acomodación a las ventajas que le brinda el acto de obedecer, pasando por la reproducción de formas autoritarias vividas con sus pares.

La naturalización y el acostumbramiento al hecho violento son otro rasgo notorio de subjetividad. Al vivirse como una forma ya dada de relación, no permite que los niños y las niñas reflexionen sobre el hecho mismo. En esta medida, aparecen posturas de endurecimiento frente al dolor y otras de venganza. Al naturalizarse, la violencia es asumida como un bien, como manifestación de la justicia: a quien se castiga es porque se lo merecía (“alguna cosa habrá hecho”).

De otro lado, aparece el sentimiento de indignación, que puede manifestarse como resistencia a formas de dominación como el castigo (vivido como injusto y como dañino). Simultáneamente puede ser vivido como impotencia para liberarse del poder autoritario de los adultos, y generar en su subjetividad formas de sometimiento que no permiten activar otras formas de acción, naturalizando y legitimando el sometimiento como referente moral. La incorporación de este referente afecta la relación que los niños y las niñas establezcan con los otros en cuanto a sus sentimientos morales, pues inhibe el desarrollo de solidaridades y sensibilidades frente a lo colectivo.

Efectos de la naturalización de violencias se evidencian también en aquellos adultos significativos que las reproducen, argumentando que “así me educaron a mí, así hay que educar a los hijos y vea que soy una persona de bien”. De esta manera legitiman sus violencias e incluso llegan a justificar el homicidio de personas consideradas por ellos como malas (calificándolos de “viciosos,

ladrones, vagos”), en concordancia con su experiencia subjetiva.

La ambivalencia puede profundizarse en el sentido en que los valores de bien y mal pueden estar permutando de acuerdo con circunstancias o con experiencias específicas de socialización (el paso por proyectos educativos que busque transformar rasgos de socialización y salir de la ambigüedad moral, por ejemplo); sin embargo, la vivencia naturalizada de violencias se constituye en un obstáculo fuerte para la construcción reflexiva de un sustrato moral que estructure unos referentes más sólidos que puedan defender y argumentar; de esta manera, los niños y las niñas se estarían configurando en la irreflexibilidad, en el mal:

La tentación de renunciar a la propia reflexión nos asalta de manera tan persistente, que nadie se halla a salvo de caer en ella, sobre todo en circunstancias políticas y sociales dominadas por el principio totalitario de la cosificación del hombre. Pero ese peligro no deriva de una corrupción de la naturaleza humana. Una explicación de este tipo, además de las dificultades filosóficas que comporta, puede servir incluso de coartada para justificar la inevitabilidad del mal (Marrades, 2002).

El contexto de naturalización del mal en niños y niñas produce efectos de irreflexividad, entendida como un proceso de negación de la reflexión moral, tal como lo ilustra la siguiente observación:

Después de un rato, Santiago comienza a jugar golpeándose con Juan Andrés, patadas, puños con mucha fuerza y de forma muy brusca. Luego de jugar así por unos 10 minutos, Santiago coge una piedra persiguiendo a Juan Andrés para lanzársela. Al notar la presencia de un adulto, Juan Andrés busca que lo defienda, mientras Santiago dice que le va a reventar la cabeza, tal como lo hizo con su hermanito cuando no le quería entregar un balón. Cuando el adulto logra convencerlo de que suelte la roca, el niño dice que su mamá no lo castigó ni

le dijo nada cuando esto pasó (Registro taller de cartografía barrial).

El sustrato moral endurecido por la irreflexividad pone en tensión las relaciones con los otros, y ubica a los niños y las niñas en un “limbo moral”, tanto que puede llegar a producir injusticia y destrucción del otro, sin que haya dolor moral, lo que los hace permeables a razonamiento y prácticas violentas. Los sentimientos morales de justicia se trastocan, se expresan en actos ligados a la conveniencia propia, al tiempo que valoran como admirables y humanos a actores violentos: “Rosario Tijeras (la sicaria), es buena porque cuida a su mamá y a su hermanito” (Registro taller de televisión).

Simultáneamente, sus emociones siguen estando cercanas a las personas que les significan protección, cuidado o afecto (que puede ser un actor violento), pero no con el conjunto de las personas, y así se inhibe la apertura a lo universal moral: no le duelen los otros universales, sino el dolor inmediato del que está con ellos.

De esta manera, la entrada a la esfera pública se vive como obediencia a poderes hegemónicos para los cuales “el fin justifica los medios”. Se van constituyendo, de esta manera, unos rasgos de lo político desde la tiranía, la cual es una forma de vivir la política. Estos marcos referenciales compartidos de vida política no provienen solamente de los espacios cercanos de socialización, sino que aparecen como formas territoriales de control sobre las personas, los cuerpos, de quién vive en un barrio, ejercidas por actores violentos, quienes obligan e imponen a los habitantes, niños, niñas, jóvenes y adultos comportamientos específicos y apoyo de distinto tipo a sus acciones. Esos marcos referenciales no son casuales, no son el resultado de una cultura espontánea, sino que tienen detrás unas intencionalidades políticas y de control. Querer involucrar a los niños en grupos armados deliberadamente se

justifica como un bien que debe hacerse por la comunidad, lo cual puede sonar atractivo a los niños y las niñas porque representa el poder de reconocimiento.

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

Pueden ocurrir e incluso propiciarse acciones políticas, pedagógicas y sociales que hagan que estos niños y niñas vivan acontecimientos que cambien su horizonte de sentido moral y político, y de esta manera aportar a una constitución de la subjetividad política desde la mutua interacción en donde se reconozcan unos con otros. Este es el reto pedagógico que le queda a la sociedad y a quienes con ellos y ellas hemos compartido.

## REFERENCIAS

- Alvarado, S. V., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2002). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11).
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar los sentidos a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jaramillo, A. M., Villa, M. y Sánchez, L. A. (2004). *Miedo y desplazamiento. Experiencias y percepciones*. Medellín: Corporación Región.
- Kant, E. (1977). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires: Porrúa.
- Lévinas, E. y Kearney, R. (1998) Ética del Infinito. En R. Kearney. *La paradoja europea* (197-218). Barcelona: Tusquets.
- Luna, M. T. (2009). Lenguaje, Comunicación y Desarrollo Humano. *Documento de trabajo Modulo Educación y Lenguaje*. CINDE.
- Marrades, J. (2002) La radicalidad del mal banal. *Anales del Seminario de Metafísica*, 35. Universidad de Valencia.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Quintero, M. (2009). *Afectividad y moralidad*. Medellín: CINDE.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Ch. (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Vasco, E. y Echavarría V. (2007). Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niños y niñas provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. En E. Vasco et al. (Comps.). *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: CINDE.

