

Programa de Investigación "Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana"

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE NIÑAS Y NIÑOS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO



Narrativas generativas para
la construcción de paz

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado
Jaime Alberto Carmona Parra
Adriana Arroyo Ortega
(Editores académicos)

Colección: La Paz habita entre las palabras

Deriva: Narrativas Generativas y Prácticas Discursivas de Paces y Memorias

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE NIÑAS Y NIÑOS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO: narrativas generativas para la construcción de paz

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado
Jaime Alberto Carmona Parra
Adriana Arroyo Ortega
(Editores académicos)

Consortio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Paz y Reconciliación



Fundación Centro
Interamericano de Educación
y Desarrollo Humano



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de educadores



COLCIENCIAS
Departamento Administrativo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación

Tabla de catalogación

Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz / María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado Salgado, Jaime Alberto Carmona Parra y Adriana Arroyo Ortega, eds. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales; Bogotá: COLCIENCIAS, 2018.
320 p.: il. ; 21 cm. (La Paz habita entre las palabras)

ISBN: 978-958-8045-51-1 (impreso)

ISBN: 978-958-8045-52-8 (digital)

1. Cultura de Paz. 2. Reconciliación. 3. Niñez – Narrativas de Paz. 4. Niñez – Políticas Públicas. I. Título. II. Ospina-Alvarado, María Camila, ed. III. Alvarado, Sara Victoria, ed. II. Carmona, Jaime Alberto, ed. II. Arroyo Ortega, Adriana, ed.

CDD 305.234 21 ed.

El Programa de Investigación “Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia Y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana”, es un iniciativa cofinanciada por Colciencias y el Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Reconciliación y Paz, conformado por la Fundación CINDE, la Universidad de Manizales, la Universidad Pedagógica Nacional.

Las obras derivadas del Programa que hacen parte de la colección titulada “La Paz Habita entre las Palabras”, no tienen fin económico o comercial y son una iniciativa sin ánimo de lucro de divulgación de conocimiento.

Se autoriza la reproducción del contenido de esta obra con fines de divulgación o didácticos, siempre y cuando no tengan ánimo de lucro y se cite la fuente. Para cualquier otro propósito habrá de requerirse permiso por parte del comité editorial.

Primera edición, 2018.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

Gestión editorial: María Paz Gómez Gaviria / María Camila Ospina-Alvarado

Foto de cubierta: María Paz Gómez Gaviria

Los grafitis de las portadas de la colección “La Paz habita entre las palabras” fueron realizados por colectivos juveniles y registrados fotográficamente en la comuna 13 de Medellín, en las calles de Manizales y Pereira. Nuestro reconocimiento a estos artistas urbanos que llenan de vida y color el espacio público con estos murales, capaces de resignificar los espacios más vulnerables para convertirlos en lugares de vida. Corrección de estilo: Julio Roberto Arenas Concha

Libro Resultado de Investigación, Proyecto Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niñas y niños.

ISBN: 978-958-8045-51-1

ISBN digital: 978-958-8045-52-8

Aprobación Internacional: mayo, 2017

Aprobación Nacional: mayo, 2017

Editores académicos: María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado Salgado, Jaime Alberto Carmona Parra, Adriana Arroyo Ortega
Prólogo I: Juan Carlos Amador Baquiro Prólogo II: Daniel Llanos Erazo

© Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Sede Medellín: Calle 77 Sur 43 A 27 Sabaneta, Antioquia PBX: (+57-4) 444 8424.

Sede Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana PBX: (+57-1) 745 1717 <https://www.cinde.org.co>

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Manizales) Calle 59 No. 22-24 Barrio Rosales PBX: (+57-6) 882 8000

<http://ceanj.cinde.org.co>

© Universidad de Manizales

Carrera 9 No. 19-03 Manizales (Caldas) PBX: (+57-6) 884 1450 <http://umanizales.edu.co>

© Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 No. 11-86, Bogotá (+57-1) 594 1894 <http://www.pedagogica.edu.co/>

Autoedición e Impresión,

Molano Londoño e Hijos Ltda. Editorial Zapata, Manizales, Colombia - 2018

Programa de Investigación

Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana.

Cofinanciado por Colciencias – Contrato No. 0959-2012 –

Consortio “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz”, conformado por: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional.

Entidades Cooperantes

Internacionales: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Red de equidad para la infancia, Red Iberoamericana de Postgrados en Infancias y Juventudes (REDINJU). Estatales: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (I.C.B.F), Alcaldía de Manizales (Secretaría de Desarrollo Social), Alcaldía de San Francisco, Universidad Tecnológica de Pereira. Empresariales: Fundación Luker. ONG: Asociación Mundos Hermanos, Secretariado Nacional de Pastoral Social.

Grupos y líderes de Grupos de Investigación del Programa

- Grupo A: “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (Sara Victoria Alvarado Salgado) Universidad de Manizales-CINDE.
- Grupo A1: “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades” (Héctor Fabio Ospina Serna) Universidad de Manizales-CINDE.
- Grupo A: “Jóvenes, Culturas y Poderes” (Germán Muñoz González) Universidad de Manizales - CINDE- Universidad distrital Francisco José de Caldas-Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Grupo A1: “Administración y gerencia del talento humano” (Claudia Milena Álvarez Giraldo) Universidad de Manizales.
- Grupo A: “Equidad y diversidad en educación” (Sandra Patricia Guido Guevara) Universidad Pedagógica Nacional - Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Grupo B: “Derechos Humanos y Conflicto” (Claudia Alexandra Munévar Quintero) Universidad de Manizales.

Comité Directivo del Programa

Sara Victoria Alvarado Salgado	Gerente del Programa de Investigación
Alejandro Acosta Ayerbe	Director general Fundación CINDE
Guillermo Orlando Sierra	Rector de la Universidad de Manizales
Adolfo León Atehortúa Cruz	Rector Universidad Pedagógica Nacional

Comité de Gerencia

Componente de investigación:	María Camila Ospina-Alvarado, Coordinadora Equipo: María Teresa Luna Carmona, Gregorio Calderón Hernández, James Alexander Melenge Escudero, Rayén Rovira Rubio, Sandra Patricia Guido Guevara.
Componente de intervención – acción:	Julián Andrés Loaiza de la Pava, Coordinador Equipo: María Cristina García Vesga, Patricia del Pilar Briceño Alvarado, Mónica Salazar Castilla, Lina Marcela Cardona Salazar, Laura Alvarado Pinzón, Estefanía Aristizábal Ramírez.
Componente de comunicaciones y diseminación:	María Paz Gómez Gaviria, Coordinadora Equipo: Jaime Pineda Muñoz.
Componente de formación:	Ligia López Moreno, Coordinadora Equipo: Lola Cendales González, Jorge Jairo Posada Escobar, Héctor Fabio Ospina Serna, Marco Fidel Chica Lasso.
Componente de política pública y redes:	Miryam Salazar Henao, Coordinadora Equipo: Daniela León Castaño, Gabriel Campuzano Escobar.

Comité Técnico - Científico

Sara Victoria Alvarado Salgado
Héctor Fabio Ospina Serna
Germán Muñoz González
Sandra Patricia Guido Guevara
Claudia Alexandra Munévar Quintero

María Camila Ospina-Alvarado
Jhon Fredy Orrego Noreña
Jaime Pineda Muñoz
Jorge Jairo Posada Escobar
Germán Guarín Jurado

Investigadores Principales de los Proyectos

Proyecto 1.

Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área Metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado Salgado
Jaime Alberto Carmona Parra
Adriana Arroyo Ortega

Proyecto 2.

Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la noviolencia.

Claudia García Muñoz

Proyecto 3.

Promoción de competencias parentales para el desarrollo de conductas prosociales de niños y niñas de 4 a 7 años en el Eje Cafetero.

Patricia Granada Echeverri

Proyecto 4.

Acción colectiva de jóvenes.

Germán Muñoz González
Jaime Pineda Muñoz

Proyecto 5.

Prácticas discursivas de niños, niñas, jóvenes, de agentes familiares e institucionales frente a la política de "Haz Paz", en contextos de vulnerabilidad y violencia del Eje Cafetero.

Ligia López Moreno
Miryam Salazar Henao

Proyecto 6.

Narrativas sobre Paz, Conflicto y Cuerpo. Un estudio con niños, niñas y jóvenes del oriente Antioqueño en el contexto del conflicto armado colombiano.

María Teresa Luna Carmona

Proyecto 7.

Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional.

Patricia del Pilar Briceño Alvarado
Jorge Jairo Posada Escobar

Proyecto 8.

Subjetividad y formación ciudadana a través de las construcciones narrativas de docentes y alumnos de colegios oficiales en Pereira y Manizales sobre la violencia en escenarios educativos.

Carlos Augusto Murillo García

Proyecto 9.

Conflictos y movimientos sociales de jóvenes en contextos de vulnerabilidad en la eco-región Eje Cafetero: hacia un proceso de constitucionalismo popular.

Claudia Alexandra Munévar Quintero
Carlos Dávila Cruz
Rodrigo Giraldo Quintero

Proyecto 10.

Imaginario y subjetividades del trabajo en jóvenes: Condiciones para la construcción de ciudadanía.

Claudia Milena Álvarez Giraldo

Proyecto 11.

Tensiones de la memoria: Víctimas, prácticas y conflicto armado en el departamento de Caldas.

Carlos Alberto Dávila
German Guarín

Proyecto 12.

Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de los niños y niñas de la primera infancia, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo.

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado Salgado

Comité Financiero-administrativo

Patricia Reyes Navia
Beatriz Elena Tamayo Alzate
Sandra Salgado Vallejo
Diana Grajales Cardona

Subgerente del Programa
Asesora financiera
Asistente administrativa
Contadora

AGRADECIMIENTOS



Agradecimientos al equipo de investigación en pleno: María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Jaime Alberto Carmona, Adriana Arroyo Ortega, Héctor Fabio Ospina, Nisme Pineda, Ana María Arias Cardona, Ángela María Urrego, Olga Cecilia Giraldo, Solanyer López, María Cristina Sánchez, María Isabel Valencia, María Alejandra Fajardo, Mónica Piedad Ramírez, David Arturo Ospina, Irma Lucía Serna, Aleyda Grandas, Samuel Parra, Mauricio Pineda, Erika Giovana Romero, Carlos Mario Cano, María Zulay Escudero, Paola Fernanda López, Carolina Espinosa, Carlos Enrique López, Laura Isabel López, Mónica Julieth Gómez, Rocío González, Sara María Mejía, Lisse Dayana Vásquez, Milena Velásquez, Lillana Lid Zuluaga, María Janeth Álvarez, Paola Gerena, Karen Flechas.

Al igual que la mención de los participantes: Niñas y niños, sus familias y sus docentes, pertenecientes a las instituciones educativas y comunitarias: Instituciones Educativas Distritales Ciudadela Educativa Bosa y Carlos Pizarro Leongómez, Comedor Comunitario del barrio Caracolí en Ciudad Bolívar —adscrito en el momento del trabajo de campo a la Fundación Creciendo Unidos—, y Jardín Infantil Casita de los Rincones, en Bogotá; Instituto Manizales, en Manizales, Institución Educativa Distrital Marcelino Champagnat, en Armenia, y Corporación Crisol y su Jardín Infantil el Recreo, en Pereira, del Nodo Eje Cafetero; e Institución Educativa Héctor Abad Gómez, en Niquitao, e Institución Educativa José Antonio Galán, en La Estrella, del Nodo Antioquia. Así como a los niños, niñas, familias y docentes participantes del pilotaje en las instituciones: Benposta - Nación de Muchach@s de Bogotá, el Colegio Creadores del Futuro, establecimiento de Blanquizal en Medellín, y el Colegio la Asunción en Manizales.

Por motivos de confidencialidad no incluimos los nombres de los niños, las niñas y las familias participantes; pero agradecemos infinitamente sus aportes, saberes, conocimientos y sentires. Agradecemos también al colectivo de docentes que participó del proceso:



En el **Eje Cafetero:**

Carmen Amparo López
John Alexander Sánchez
Carlos Andrés Castaño Ortiz
Jorge Hernán Salazar Cardona
Juan Benicio Rendón González
Andrés Gómez Ospina
María Amalfi Martínez
Sandra Yorlady García
María Julieta Rincón Zuluaga
Luz Mary Rojas Pérez
Hilda Clemencia Marín Valencia
María Marleny López M.
María Yessenia Ramirez Raigosa
Ana María Duque Mejía
Katherine Rivas Asprilla
Luz Elena Hernández Arbelaez
Olga Saineda Castro
Duvan Benjumea
María Socorro
Luz Mery Sánchez
Luz Marina Marulanda
Patricia Soto
María Consuelo Castro
Ricardo Ocampo Castaño

En **Antioquia:**

Yolida Ramírez Osorio
Diana Patricia Giraldo Benjumea
Carmen Lucía Betancur Ocampo
Patricia Matute Campuzano
Luz Elvira Ledezma
Lucía del Socorro Martínez
Mario Quintero Martínez
Marilú Aguirre
Carlos Andrés Vélez
María Elena Gallego
Juliana

En **Bogotá:**

Diego Alexander Quintero Mora
María Fernanda Lizarazo
Rodolfo Becerra
Susana
Neli Rodríguez Celi



Diana Marín Gómez
Sandra Hasbleydi Valero
Mónica María Lizarazo Sierra
William Ramiro Muñoz
Diego Alejandro Barbosa Romero
Leonel Umaña Parra
Germán Bermúdez Orjuela
Clara Inés Gutiérrez
Andrea Daza Castillo
Amparo Higuera Rojas
Yeimy Alexandra Lozano Robayo
Jhonan E. Lemos
Diego Germán Romero Bonilla
Erika Romero
Luz Cristina Rodríguez Pérez
Sofía Bohórquez Gómez

Alfredo Romero Tellez
Mónica del Pilar Guevara Parra
Maritza Saldarriaga
Alcira Janneth Torres Álvarez

- Asesora internacional María Isabel Orofino
- Corrector de estilo: Julio Roberto Arenas Concha
- Asistente administrativa: Sandra Salgado

CONTENIDO

13

PRÓLOGO I

Juan Carlos Amador Baquiro

19

PRÓLOGO II

Daniel Llanos Erazo

25

PRESENTACIÓN

María Camila Ospina-Alvarado

Sara Victoria Alvarado

Jaime Alberto Carmona Parra

Adriana Arroyo Ortega

29

CAPÍTULO I. LA NIÑEZ EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO COMPRENDIDA DESDE EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL, LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y LAS PERSPECTIVAS ALTERNATIVAS DEL DESARROLLO HUMANO: apuesta epistemológica desde el sur

María Camila Ospina-Alvarado

Sara Victoria Alvarado

María Alejandra Fajardo

61

CAPÍTULO II. CONFLICTO ARMADO: contextos y Experiencias en Antioquia, Eje Cafetero y Bogotá

Adriana Arroyo Ortega,

Ángela Urrego

Ana María Arias

123

CAPÍTULO III. SENTIDOS SUBYACENTES AL MARCONORMATIVO DE LAS POLÍTICAS DE ATENCIÓN A NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Nisme Pineda-Báez

María Isabel Valencia-Suescún

Jaime Alberto Carmona Parra

James Alexander Melenge

167

CAPÍTULO IV. SUBJETIVACIÓN POLÍTICA Y CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES EN NIÑOS Y NIÑAS Y SUS AGENTES RELACIONALES, AFECTADOS POR EL CONFLICTO ARMADO: posibilidades, potencias y resistencias

Jaime Alberto Carmona Parra
Irma Lucía Serna

199

CAPÍTULO V. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ, DEMOCRACIA Y RECONCILIACIÓN CON NIÑAS Y NIÑOS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado
Héctor Fabio Ospina
Mónica Piedad Ramírez
María Alejandra Fajardo
Ángela María Urrego
María Cristina Sánchez

247

CAPÍTULO VI. CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE NIÑAS Y NIÑOS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO: narrativas generativas para la construcción de paz

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado
Adriana Arroyo Ortega
Jaime Alberto Carmona Parra

313

ACERCA DE LOS AUTORES Y AUTORAS

PRÓLOGO I

Juan Carlos Amador Baquiro

El libro titulado *Construcción Social de Niñas y Niños en Contextos de Conflicto Armado: Narrativas Generativas para la Construcción de Paz* es un producto de investigación riguroso y sistemático, desarrollado por un grupo amplio de estudiosos de la infancia, que aborda prácticas y significados de niños y niñas frente a la violencia armada y social, así como las potencialidades y las utopías que estos construyen, con el persistente propósito de resistir y re-existir en medio de la adversidad. Su contenido explora revisiones documentales, discusiones teóricas, interpretaciones de observaciones de campo y análisis de las narrativas generativas de los niños y las niñas participantes. Según sus autores y autoras, el tratamiento de estos aspectos, a partir de las realidades situadas de estos sujetos, incluyendo los agentes relacionales que los acompañan en su vida cotidiana, busca aportar a la construcción de conocimiento sobre el conflicto armado —yo añadiría conflicto social—, a la construcción de paz y democracia, al diseño e implementación de políticas públicas y al reconocimiento de los niños y las niñas como agentes en los desafíos transicionales hacia la reconciliación en Colombia.

Son abundantes los temas y problematizaciones que se derivan de esta obra. Sin embargo, destaco tres debates que resultan clave debido a su pertinencia epistemológica y política en la actual coyuntura socio-política de nuestro país.

En primer lugar, la obra emplea, a manera de “caja de herramientas”, los conceptos *subjetividad política* y *socialización política*, comprendidos como procesos individuales y colectivos que evidencian no solo las experiencias de vida de las personas que, en este caso, han padecido la violencia

—victimización, trauma, daño— sino que también han construido capacidades para sobreponerse a los hechos, resignificar el pasado, enfrentar el presente y construir opciones de futuro. Aquí es importante destacar cómo esta línea teórica, desarrollada desde hace varios años por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, y apoyada en la psicología política y la sociología fenomenológica, ha logrado situar el problema de la subjetividad no solo como algo asociado al orden del discurso que se produce socialmente (Foucault, 1992), o como resultado de prácticas de disciplinamiento/gubernamentalidad sobre el cuerpo individual y social (Foucault, 2005), sino también como un proceso complejo que articula significados producidos a partir de la participación de las personas en formas densas de semiosis social, proliferas formas de socialización —más allá de la internalización y externalización—, procesos de agencia y estrategias de resistencia.

En segundo lugar, este trabajo recupera elementos fundamentales de la *Educación Popular*, los cuales se evidencian en varias actividades del trabajo de campo, así como en algunas recomendaciones del equipo de investigación de cara a la construcción participativa de políticas públicas. Al respecto, es importante tener en cuenta algunas consideraciones generales sobre el valor de esta apuesta educativa y pedagógica. Por un lado, el origen de la Educación Popular está relacionado con el interés de enfrentar las condiciones de dominación que, hacia la década de 1970, vivían América Latina y el Caribe, especialmente tras el ambiente de amenaza a las libertades, la democracia y los derechos civiles y políticos de los llamados “oprimidos”, como consecuencia de las dictaduras militares y la influencia estadounidense a través de la llamada doctrina de seguridad nacional. La tarea que emprendieron Paulo Freire y un grupo significativo de docentes populares en la región, se convirtió en una impronta que llega hasta nuestros días, y que ha aportado ideas y prácticas inspiradoras para muchas luchas políticas y educativas, entre ellas: reconocer que nadie puede hacer

por el sujeto dominado lo que el —mediante la reflexión y la concienciación— no es capaz de hacer por sí mismo; asumir la pedagogía del oprimido como una educación humanista y de libertad; y asumir que los contenidos de la alfabetización no deben ser funcionales sino contextualizados, es decir, abordados desde las condiciones de explotación a las que son sometidos los individuos oprimidos, así como sus posibilidades de liberación.

Aunque parecen postulados de un momento histórico que ya no vivimos, los planteamientos de la Educación Popular siguen vigentes y han sido empleados con frecuencia para leer la historia reciente y el presente político y cultural de la región. Vale destacar cómo investigadores e investigadoras de las llamadas pedagogías críticas, en varios lugares del mundo (Puiggrós, 1997; Gentili, 2011; Mejía, 2011; Torres, 2008; Giroux, 2000; McLaren, 2003; Grundy, 1998; Carr, 2007), han retomado elementos fundamentales sobre la realidad opresora, ahora en tiempos de globalización y neocolonialismo. Asimismo, han recuperado debates en torno a la necesidad de construir prácticas educativas entre profesorado y alumnado, a partir del diálogo y la participación. Y también han problematizado las relaciones entre liberación y descolonización como estrategias para resistir y re-existir, en medio de las formas más soterradas y explícitas de desigualdad y exclusión en el mundo contemporáneo (Walsh, 2013).

La investigación también debate de manera transversal el problema del *desarrollo*, no solo como modelo de desarrollo sino como un enfoque que se debería materializar a través de la articulación entre libertades, oportunidades y capacidades (Sen, 2000; Nussbaum, 2012). Este referente, conocido también como Desarrollo Humano, se ha convertido durante las últimas dos décadas en objeto de múltiples debates académicos, en base conceptual para el diseño de indicadores en los informes internacionales —especialmente los presentados anualmente por el Programa de Nacio-

nes Unidas para el Desarrollo - PNUD— y en inspiración de algunas políticas públicas sectoriales y poblacionales. Sin embargo, como lo señalan los autores y autoras del presente libro, es una perspectiva que no ha logrado concretarse y que, teniendo en cuenta su potencia, podría constituirse en la base para el aseguramiento de la dignidad humana. En Colombia este concepto fue planteado hace ya varios años por la Corte Constitucional, así:

(...) (i) La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir como quiera). (ii) La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien). Y (iii) La dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones) (Sentencia T- 881/02).

En nuestro país existen, al menos, dos factores que obstaculizan estas intenciones. El primero es la desigualdad, expresada en una brecha social y económica entre sectores y clases sociales, históricamente originada por la existencia de un modelo latifundista —ahora también neoextractivista—, y la concentración de capital lograda por ciertos sectores económicos —por ejemplo el sector financiero y minero nacional/transnacional—.

Además de un proceso progresivo de desindustrialización y crisis en la actividad agrícola nacional —situación que ha traído consigo el desempleo estructural y la emergencia de nuevos fenómenos de precarización de la vida—, esta brecha se ha agudizado debido a la falta de eficacia de la política social en materia de salud, educación y bienestar social.

El segundo factor es la exclusión social. Dada la experiencia colonial y sus herencias, infortunadamente la sociedad colombiana ha adquirido creencias y prácticas que se convierten en racismo, sexismo, patriarcado y clasismo, las cuales constituyen un patrón de poder (Quijano, 1993) que

naturaliza la segregación y hasta la eliminación del otro. Este problema es amplio y requeriría mayor explicación; sin embargo, dadas las limitaciones de espacio basta señalar que estas formas coloniales de relacionarse con el otro, en su diferencia, deben ser transformadas a través de formas de gobierno/autogobierno capaces de construir lo común, y con las plenas garantías que comprende un Estado Social de Derecho.

Por último, como se refiere más adelante en este libro, es importante destacar que los resultados de esta investigación, así como el tratamiento interpretativo de las narrativas generativas, hacen visibles a los niños y las niñas como “(...) sujetos históricamente contextualizados, con capacidad de simbolizar sus experiencias de manera alternativa y de desplegar su identidad y su subjetividad en los procesos de socialización en los que participan” (Ospina-Alvarado, Alvarado y Fajardo, 2018, p. 42). Asimismo, evidencian que se trata de una generación que está construyendo subjetividades y formas de agencia en medio del tránsito de la guerra a la paz y la reconciliación. Esto los convierte en una generación distinta a aquellas que nos acostumbramos a la guerra y a otras formas de violencia en nuestra vida cotidiana. Uno de los propósitos más importantes de este momento histórico transicional es modificar las lógicas relacionales que históricamente hemos naturalizado para anular la diferencia y la divergencia. Las narrativas plasmadas en este trabajo muestran justamente que esta generación de niños y niñas cuenta con importantes potencialidades para valorar la diferencia y vivir a través de esta. Esta es, quizás, nuestra mayor fortaleza para cuidar los primeros pasos que hemos dado como sociedad hacia la construcción de paz con justicia social, ambiental y cognitiva.

Lista de Referencias

- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. Chiapas: Unicach.
Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Editorial Letra E.
Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: FCE.

- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Clacso y Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2000). Public Pedagogy as Cultural Politics: Stuart Hall and the Crisis of Culture. *Cultural Studies*, 14(2), 341-360.
- Grundy, Sh. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual*. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías desde el sur*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Puiggrós, A. (1997). *La educación en las provincias (1945-1985)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Quijano, A. (1993). "América Latina en la economía mundial". En Problemas del desarrollo. México: Instituto de Investigaciones Económicas - UNAM- (no es 2005)
- Sen, A. (2001). *Development as freedom*. Oxford: OUP.
- Sentencia T-881 (2002). Principio de Dignidad Humana. Corte Constitucional de Colombia.
- Torres, A. (2008). *La educación popular. Trayecto y actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes para resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

PRÓLOGO II



Daniel Llanos Erazo
Profesor –Investigador,
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

El Conflicto Armado y su Contexto

El origen del conflicto armado en Colombia se remonta a las dos primeras décadas del siglo XX como una herencia de las disputas entre dos partidos políticos clásicos: liberales y conservadores. Las primeras escaramuzas que denotaban las diferencias ideológicas se produjeron durante la segunda mitad del siglo XIX y se profundizaron durante el siglo XX.

Las intensidades del conflicto fueron variando; las diferencias se matizaban de acuerdo a los acontecimientos políticos que se producían al interior del país. La penetración de capitales norteamericanos y la puesta en marcha de un modelo económico desarrollista que procuraba dinamizar la economía a través de la industria, se contraponía al modelo afianzado en la valoración de la propiedad de la tierra (Fajardo, 2014) que encaminaba un proceso político de conservación de las estructuras socio-económicas y, por tanto, de los beneficios de las clases medias y altas de la sociedad colombiana.

En paralelo a las disputas político-ideológicas entre conservadores y liberales, en diferentes regiones se producían movilizaciones de los sectores campesinos, afros e indígenas. Las intifadas más representativas se originaron en el Cauca, Tolima y Córdoba (Palacios, M., 2011). Estos levantamientos campesinos e indígenas pretendían resguardar su territorio de las reformas jurídicas que se impulsaban desde el poder ejecutivo de aquellos días; sin embargo, las constantes incur-

siones represivas de la fuerza pública estatal profundizaron el conflicto entre latifundistas —terratenientes pertenecientes a las clases media y alta rural—, con comuneros, campesinos e indígenas. Por supuesto, los antagonismos e intereses de estos dos sectores se encontraban representados en las contiendas políticas: liberales y conservadoras que median fuerzas en la arena política nacional.

Los ánimos se exacerbaron y las reyertas se revitalizaron con la muerte de Jorge Eliecer Gaitán. La antesala del asesinato estuvo caracterizada por persecuciones e intimidaciones a los partidarios del líder liberal. Muerto el líder popular, los dirigentes rurales fueron víctimas de atropellos. Los frecuentes asedios que propinaba el sector conservador a través de ejércitos paramilitares se convirtieron en el factor precursor de los movimientos guerrilleros que iniciaron sus actividades a mediados de la década de los años 60.

El conflicto armado colombiano indudablemente ha dejado secuelas irreparables: millones de personas desplazadas que han buscado refugio en países vecinos, millones de muertos en los enfrentamientos tripartitos (ejército, guerrillas y paramilitares), hombres y mujeres mutilados, miles de individuos desaparecidos y secuestrados, familias separadas y sin un espacio dónde habitar y desarrollar sus actividades más elementales.

Según el Registro Único de Víctimas (RUV), el conflicto armado ha dejado más de ocho millones de víctimas, de las cuales un poco más de seis millones han sido atendidas a través de los sistemas estatales y agencias internacionales de cooperación. Empero, de la atención recibida se calcula que cerca de cinco millones de colombianos y colombianas han tenido que migrar del país, abandonándolo todo: casas, amistades, historia, biografía, etc. y se calcula que cerca del 70% de los sujetos desplazados son menores de 18 años (Muñoz, 2015).

Este último dato es preocupante, a saber, que la población infanto-juvenil de las últimas décadas estuvo convivendo con prácticas violentas y situaciones de conflicto armado, y que posterior a esta convivencia ha tenido que enfrentar otro tipo de violencia, como es el desplazamiento y la separación de sus familias.

Una Apuesta por el Cambio

Las víctimas del conflicto armado colombiano son numerosas; la violencia desplegada a lo largo del territorio no consideró género ni edad; sin embargo, la población infanto-juvenil ha sido constantemente vulnerada y con un agravante: los derechos conculcados se invisibilizaron por el simple hecho de tratarse de niños, niñas y adolescentes; es decir, se naturalizó la violencia en contra de este sector poblacional.

Desde las propuestas teóricas de paz y de no-violencia, difícilmente podría hablarse del saldo positivo de un conflicto armado de más de 50 años; la población perdió no únicamente a familiares y territorios, sino también la posibilidad de ofrecer un ambiente de paz y armonía para el desarrollo de su población infantil; población que históricamente ha sido acallada, anulada, negándosele toda posibilidad de agencia en la vida cotidiana.

El texto colectivo, que ahora tenemos en nuestras manos y es compilado por María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Jaime Alberto Carmona y Adriana Arroyo Ortega, expone los resultados de la investigación titulada: “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”.

En la presentación del texto, el equipo compilador menciona que con esta investigación se pretende “aportar a la construcción del conocimiento que se viene generando alrededor del conflicto armado, de la construcción de paz, de la democracia y la reconciliación, del diseño y la implementación de políticas públicas y del lugar que ocupan los niños y las niñas en estas dinámicas” (p.19). El propósito decantado por los compiladores ciertamente se cumple a medida que nos sumergimos en la lectura de los diferentes capítulos, descubriendo que la agencia infantil existe; el protagonismo de los niños, niñas y adolescentes que han vivido el conflicto, supera las ideas y prenociones encerradas en el adultocentrismo que omite las acciones políticas de estos sujetos.

A medida que la lectura avanza, llama la atención el giro epistemológico y metodológico que realizan los autores y autoras en el desarrollo de los capítulos, apostando por una producción teórica al servicio de las comunidades (Alvarado, Gómez, Ospina-Alvarado y Ospina, 2014; Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez-León, 2016). En ese sentido, la relación entre producción del conocimiento, generación teórica y servicio social/comunitario se torna en un significativo aporte para el debate dentro de las ciencias sociales, superando la noción utilitarista de la producción de conocimiento.

El interés explícito por rescatar las narrativas de los niños, niñas y adolescentes que han vivido el conflicto armado, es sustancial a la hora de producir conocimiento, valorando y rescatando las experiencias que contribuyeron en la producción subjetiva de cada sujeto. Asimismo, el texto recupera la importancia de las relaciones que mantienen los sujetos niños y niñas con sus familias, docentes y otros agentes relacionales, proporcionando insumos para intervenciones futuras en materia de políticas, planes y programas socioeducativos. Es decir, los aportes que proporciona el texto no se encierran en el circuito académico; rebasan las fronteras de la producción de información y conocimiento, alcanzando

do finalidades políticas, politizando las vidas de niños, niñas y adolescentes que han enfrentado condiciones de violencia.

El presente texto, compuesto por seis capítulos, escritos por 16 autores y autoras, se constituye en un producto académico que nos convoca a profundizar la agencia y participación que los niños, niñas y adolescentes tienen en la vida social. Es cierto que los autores y autoras centran su atención en niños y niñas circunscritos en un entorno de conflicto armado; sin embargo, la propuesta epistemológica y metodológica descrita en estas páginas nos interpela a incursionar en nuevos escenarios de socialización infantil, con el firme propósito de revertir la invisibilización de la cual ha sido objeto este segmento poblacional.

Finalmente, es preciso mencionar que los resultados y datos testimoniales expuestos por los autores y autoras, desmontan ciertos determinismos y fatalismos existentes en estudios previos acerca de niños y niñas y conflicto armado. La idea de que todo niño o niña que ha crecido y se ha desarrollado en un ambiente de violencia reproducirá estos patrones queda inválida, cuando en la lectura se rescata que “son mayoritarios los niños y las niñas que desarrollan una subjetividad política favorable a la democracia, a la paz y a la reconciliación” (p. 168).


En suma, los aportes del presente trabajo colaborativo no apuntan únicamente a las esferas teórico-conceptual y/o epistemológica-metodológica sino, y sobre todo, consideran que el ejercicio dialógico en la generación de información y conocimiento resultado de las narrativas generativas, potencian la construcción de paz, democracia y reconciliación en niñas y niños afectados por el conflicto armado.

Lista de Referencias

Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., Gómez, A. (2014). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En Piedrahita, C., Díaz, A., y Vommaro, P.

- (Comps.). (2014). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco.
- Fajardo, M. (2014). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Muñoz, G. (2015). Conflicto armado en Colombia y sus consecuencias sobre niños y jóvenes. Entrevista de Pontes, P. C. *Revisita Desidades*, 8(3).
- Palacios, M. (2011). *¿De quién es la tierra? Propiedad, politización y protesta campesina en la década de 1930*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Registro Único de Víctimas, Recuperado: el 25 de septiembre de 2017, de <https://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>

PRESENTACIÓN



María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado
Jaime Alberto Carmona Parra
Adriana Arroyo Ortega

En este libro presentamos los resultados de la investigación titulada *Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas* (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde, Universidad de Manizales, y Universidad Pedagógica Nacional, 2012-2016); pretendemos aportar a la construcción del conocimiento que se viene generando alrededor del conflicto armado, de la construcción de paz, de la democracia y la reconciliación, del diseño y la implementación de políticas públicas y del lugar que ocupan los niños y las niñas en estas dinámicas a partir de las formas como ellos y ellas narran sus subjetividades e identidades, teniendo en cuenta las relaciones que mantienen con sus familias, con sus docentes y con otros agentes relacionales.

Esta investigación hace parte del Programa “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: Un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”, cofinanciado por Colciencias y el Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz, de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional.

Es necesario extender un reconocimiento a varias entidades y organizaciones que durante distintas etapas del proceso se vincularon al proyecto permitiendo su ejecución; es el caso de Benposta - Nación de Muchach@s de Bogotá, el Colegio Creadores del Futuro, establecimiento de Blanquizar en Medellín, y el Colegio la Asunción en Manizales, con los que realizamos el pilotaje de los instrumentos. También a las Instituciones Educativas Distritales Ciudadela Educativa Bosa y Carlos Pizarro Leongómez, al Comedor Comunitario del barrio Caracolí en Ciudad Bolívar —adscrito en ese momento a la Fundación Creciendo Unidos—, y al Jardín Infantil Casita de los Rincones, con los que desarrollamos el trabajo de campo en Bogotá. Igualmente a la Institución Educativa Distrital Marcelino Champagnat de Armenia, a la Corporación Crisol y su Jardín Infantil el Recreo de Pereira, y al Instituto Manizales, instituciones que abrieron sus puertas para desarrollar el proyecto en el Eje Cafetero. Finalmente, nuestro reconocimiento a las Instituciones Educativas Héctor Abad y José Antonio Galán de Niquitao y La Estrella, respectivamente, por participar en el trabajo de campo que adelantamos en el área de Antioquia.

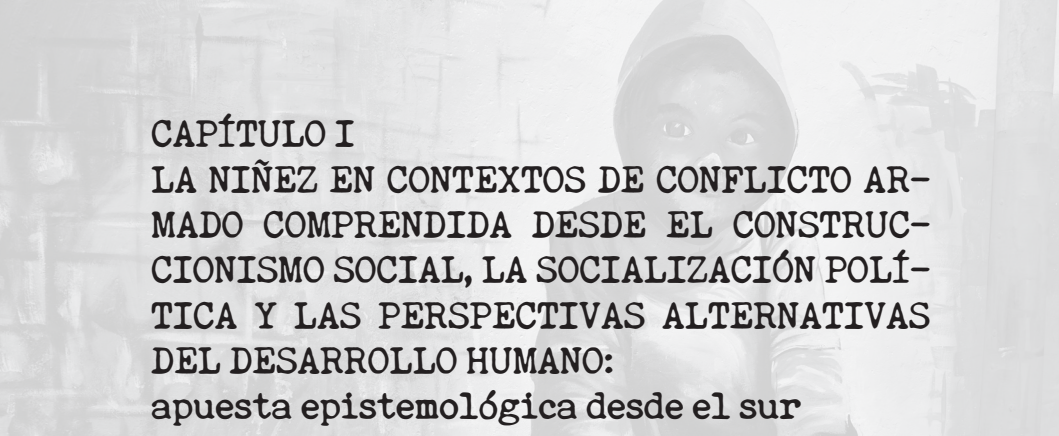
Este reconocimiento y agradecimiento está especialmente dirigido a todos los niños y las niñas que decidieron hacer parte de esta apuesta no solo investigativa sino de cambio social, a sus familias, docentes y a otros agentes relacionales que hacen parte de su cotidianidad, por sus historias, experiencias, conocimientos, saberes y contribuciones para transformar las dinámicas relacionales en las que están inmersos y que se constituyen en valiosos recursos para la construcción de prácticas de paz, democracia y reconciliación. Así mismo, a todas las personas que desde el diseño, la formulación, la toma de decisiones y su experticia en políticas públicas —además de su amplia experiencia en el campo—, permitieron continuar el diálogo sobre las características, los avances y las oportunidades de cambio que tienen los actuales marcos normativos del país para favorecer la garantía de derechos y la participación de los niños y las niñas que han

sido afectados por el conflicto armado. Al igual que al grupo de investigación que contó con la participación activa de 35 investigadores, investigadoras y asistentes de investigación, incluyendo estudiantes de pregrado de la Universidad de Manizales y de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, estudiantes de las maestrías en Educación y Desarrollo Humano del Cinde y la Universidad de Manizales y en Desarrollo Educativo y Social del Cinde y la Universidad Pedagógica Nacional, y estudiantes del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Por último, nuestro reconocimiento a ustedes lectoras y lectores que reconocen la importancia de aportar desde los primeros años a procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación en naciones como Colombia —que ha sostenido un conflicto armado interno por muchas décadas—, procesos en los que se valora lo que los niños y niñas, sus familias y agentes educativos tienen para enseñarnos.

Con respecto al contenido del libro, este incluye inicialmente un capítulo en el que presentamos los grandes enfoques teóricos en los que sustentamos las reflexiones e interpretaciones de los resultados de la investigación y la apuesta metodológica de la misma, y con los que tejemos los resultados de la investigación; tales aproximaciones teóricas son: *La Niñez en Contextos de Conflicto Armado Comprendida desde el Construccionismo Social, la Socialización política y las Perspectivas Alternativas del Desarrollo Humano: Apuesta Epistemológica desde el Sur*. Posteriormente damos a conocer los resultados alrededor de las categorías centrales del estudio, a partir de los siguientes capítulos: *Conflicto Armado: Contextos y Experiencias; Sentidos Subyacentes al Marco Normativo de las Políticas de Atención a Niños, Niñas y Adolescentes Víctimas del Conflicto Armado en Colombia; Subjetivación Política y Configuración de Identidades en Niños y Niñas y sus Agentes Relacionales Afectados por el Conflicto Armado: Posibilidades, Potencias y Resistencias; y Procesos de Construcción de Paz, Democracia y Reconciliación con Niñas y*

Niños en Contextos de Conflicto Armado. Por último, el libro cierra a modo de conclusión con el capítulo *Construcción Social de Niñas y Niños en Contextos de Conflicto Armado: Narrativas Generativas para la Construcción de Paz*, capítulo que incluye algunas ideas y conclusiones en torno a la importancia de la participación de los niños, las niñas, sus familias provenientes de contextos de conflicto armado y otros agentes relacionales en la construcción del tejido social, en la posibilidad de deconstruir subjetividades e identidades impregnadas por la violencia y por los discursos dominantes y reconstruirlas desde el potencial que tiene cada uno de los actores para generar cambios en sus acciones y relaciones, de tal forma que les permitan seguir avanzando para vivir de formas más pacíficas y desde prácticas democráticas y de reconciliación.



CAPÍTULO I

LA NIÑEZ EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO COMPRENDIDA DESDE EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL, LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y LAS PERSPECTIVAS ALTERNATIVAS DEL DESARROLLO HUMANO: apuesta epistemológica desde el sur

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado
María Alejandra Fajardo

Introducción

El conflicto armado colombiano, como suceso sustancial que ha impactado las esferas económicas, políticas, sociales y culturales del país desde hace más de 50 años, ha sido tema central de diversos estudios, muchos de los cuales han pretendido evidenciar las múltiples manifestaciones y afectaciones que ha producido este hecho en cuanto a la vulneración de derechos de los niños y niñas, lo que ha favorecido, entre otras cosas, la toma de medidas para procurar el restablecimiento de derechos humanos y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas que han vivido en estos contextos (Defensoría del Pueblo, 2002; Defensoría del pueblo, 2006; Organización de Naciones Unidas, 2010; Montoya, 2008; Watchlist on children and armed conflict, 2004; Romero y Castañeda, 2009; Torrado, Camargo, Pineda, y Bejarano, 2009; Ila, Martínez, Arias, Núñez y Caicedo, 2009); pero paradójicamente ha favorecido, en algunos casos, lecturas carenciales y deficitarias acerca de los niños, las niñas y sus familias.

La presente investigación se constituye en un valioso aporte al campo del conocimiento de las ciencias sociales en Colombia, al propiciar desde un posicionamiento crítico social, una perspectiva alternativa a las experiencias que se han vivido dentro del conflicto armado, en la cual los niños

y las niñas han sido protagonistas y junto con sus agentes relacionales —en este caso sus familias y agentes educativos— comparten sus saberes, percepciones y sueños en torno a la construcción de paz, de la democracia y de la reconciliación, trascendiendo —pero sin desconocer— la violencia y la afectación, lo que se constituye en un ejercicio reflexivo y transformador que convoca a las personas a reconocer sus recursos y potencialidades —individuales y relacionales—, y a comprenderse como sujetos que actúan, deciden y tienen siempre la capacidad de agencia para hacer rupturas y cambios en sus vidas, aun cuando en momentos lo desconocen o deben silenciarlo.

Constitución de Subjetividades Políticas y Relacionales de la Niñez en Conflicto Armado

Un primer eje teórico de este estudio es la socialización política, dentro del cual los procesos de socialización se comprenden desde perspectivas subjetivas, mas no individuales, como las planteadas por Berger y Luckmann (1999), quienes contemplan la socialización como un proceso continuo e inacabado en el que los sujetos no solo internalizan la realidad, sino que tienen la posibilidad de construir y deconstruir significados tanto de forma individual como colectiva.

Al respecto, Gergen (2006 y 2007), desde una perspectiva relacional, también plantea que los procesos de socialización y construcción de subjetividades son una construcción social que tiene como base las prácticas relacionales mediadas por el lenguaje y por las características propias de una cultura o un contexto determinado; y es allí donde se generan realidades y colectivamente se construyen significados que hacen posible la constitución histórica del sujeto y del mundo, mediante un ejercicio continuo y dialéctico en el cual se involucran relaciones no solo con otros sujetos sino con los objetos, los animales y la naturaleza.

Con respecto a la conceptualización de lo político, a través de la historia se puede encontrar diversas definiciones e interpretaciones, dependiendo de cada grupo humano; pero tradicionalmente la tendencia es pensar lo político desde los aspectos normativos y legales que hacen parte de la convivencia. Sin embargo, lo político también implica la toma de decisiones que se van construyendo durante las interrelaciones humanas en donde, según Arendt (2008), la acción y el discurso suelen ser las actividades más sobresalientes, por lo cual lo político solo es posible durante las relaciones humanas al tener como finalidad la toma de medidas y de decisiones que involucran no únicamente al sujeto individual sino en particular a las colectividades.

Al tener en cuenta tanto la construcción de los sentidos propios y relacionales acerca del *sí mismo* y las implicaciones de lo político como acción colectiva, emerge la posibilidad de pensar en los niños y niñas provenientes de contextos de conflicto armado como sujetos políticos, y de enfatizar en los procesos de socialización política de los que ellos y ellas participan con agentes clave, como lo son sus familias y docentes (Alvarado y Ospina-Alvarado, 2009; Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012; Alvarado, Ospina-Alvarado y Gómez, 2014; Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez, 2015; Gómez, Ospina-Alvarado, Alvarado, Ospina, 2014; Ospina-Alvarado, Alvarado, Ospina y Gómez, 2015). Como lo expresan Alvarado y Ospina, el sujeto político se constituye como tal a partir del despliegue de su capacidad de agencia para la transformación de realidades y la construcción de nuevas alternativas para los colectivos que habita, proceso que la autora y el autor han denominado la *configuración de subjetividad e identidad - políticas en escenarios cotidianos*:

La autoproducción del sujeto en su subjetividad y su identidad, en contextos conflictivos de la vida cotidiana, a través del fortalecimiento de sus capacidades, el reconocimiento de sus titularidades y el agenciamiento de oportunidades en procesos intersubjetivos. La subjetividad e identidad políticas constituyen al sujeto en constructor

de realidades y de posibilidades colectivas para la vida en común (Alvarado y Ospina, 2009, p. 56, en: Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012, p. 246).

En este sentido, la socialización política abarca aquellos procesos que le permiten a los sujetos constituirse como humanos, participar en la construcción y deconstrucción del mundo de significados y transformar las prácticas relacionales que se están tejiendo con el otro, con la otra y con lo otro; y al pensar en la niñez, esta socialización política se convierte en un elemento esencial para la configuración de sujetos críticos, que tienen la capacidad de reflexionar sobre la vida que los rodea y así generar acciones que aporten a la construcción de paz y al mejoramiento de prácticas sociales que han venido desarrollándose en contextos conflictivos que denotan las diferencias en los intercambios humanos, pero que precisamente por esta característica estimulan el despliegue de la praxis social que, mediada simbólicamente por el lenguaje, favorece el ejercicio creativo de la transformación de los conflictos sin uso de la violencia, la construcción de realidades con otros individuos, la expansión de la capacidad de agencia y de los potenciales humanos, y la apropiación de la realidad.

En palabras de los niños y las niñas participantes de la investigación, el ejercicio de la subjetividad política se materializa al “Trabajar en equipo”, al “Transmitir lo que llevamos por dentro”, al “Proteger lo que es de todos”. Sin embargo, la comprensión de la socialización política de niños y niñas requiere, por un lado, establecer un diálogo con sus familias —entendidas como el entorno primario de socialización— para indagar también las experiencias y percepciones que tienen sobre su cotidianidad, conocer aquellos espacios que se disponen para que los niños y niñas se relacionen con otras personas y con el entorno, y explorar la forma como comparten el mundo de símbolos y significados que luego los niños y niñas apropian, dotan de sentido y usan para construir sus propias realidades; y por otro lado, entablar

también un diálogo con sus agentes educativos y sus grupos de pares, teniendo en cuenta que es en la escuela en donde se amplía el encuentro con otros sujetos, donde se identifican como parte de un colectivo dentro del cual comparten sentidos y significados comunes, donde surgen nuevos conflictos pero también se tramitan nuevos acuerdos que generalmente conllevan a alcanzar un objetivo común.

A propósito de ese potencial político de los niños y niñas en la escuela, una madre recuerda esta experiencia:

La señora ya metió a los niños al colegio ahí al frente, y los niños no tienen cuadernos, no tienen nada ni tienen uniforme, entonces [mi hija] se quiere reunir con el coordinador, que dizque para hablar con el a ver si le podía ayudar con unos uniformes para ellos o cuadernos (Madre, 2014).

En esta misma dirección, además de los aportes de la socialización política mencionados, retomamos el constructivismo social como otro eje teórico fundamental, desarrollado principalmente por Kenneth Gergen (2006, 2007, 2009 y 2012), y cuyos postulados se enlazan armónicamente con las apuestas de la socialización política al afirmar que los seres humanos construyen su existencia en mundos de significado situados en culturas compartidas por grupos sociales y con base en la historia de cada quien, a partir de los cuales se crean las comprensiones y valoraciones frente al mundo y al sí mismo. Es así como los niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano construyen su existencia en el marco de una cultura en la que las violencias asociadas al conflicto armado se han naturalizado, y donde estas han sido una alternativa frente al conflicto, pero donde también es posible identificar rupturas y experiencias con participación de niños y niñas que le apuntan a un país diferente. Las acciones de los niños y niñas en contexto de conflicto armado están fuertemente marcadas por aquellos sentidos construidos en la cultura de la guerra y las historias de vida que han transitado. Sus decisiones y sus intereses surgen de

la trayectoria vivida en un contexto específico y de las opciones disponibles para ellos y ellas en el marco de una cultura y de las relaciones de las que participan. Al respecto de estas construcciones en contextos de violencia, un niño comenta:

El hermanito de el, siempre se mantiene con navajas y con tijeras. El iba en una bicicleta, le dije “¿me va a dar un vueltoncito hasta allí?”, y ahí mismo me sacó unas tijeras; yo creí que iba a sacar una moneda (Niño, 2014).

Los significados consolidados desde el territorio en el que se encuentran y en el marco de sus relaciones familiares y comunitarias, llevan a que los niños y niñas adopten ciertas acciones y no otras. Los mundos de significado en los que se gestan las acciones humanas se crean en las relaciones. Desde esta perspectiva, lo que se valora como real y racional se construye relacionamente (Gergen, 2012).

Al estar inmersos en relaciones dentro de contextos de conflicto armado, los niños y niñas construyen sus significados a partir de la victimización, la desconfianza y la culpa (Alvarado et al., 2012). Sus sentidos propios se construyen en muchos casos desde ser nombrados por otros y por sí mismos como víctimas, y desde allí es difícil que asuman un rol activo en la transformación y que sus agentes relacionales los identifiquen desde sus potencias. Los significados atribuidos por los niños y niñas a su existencia o sentidos identitarios, surgen de las relaciones y conversaciones de las que participan. Los modos en que se nombran a sí mismos no solo incluyen sus percepciones acerca de su historia de vida, sino también las formas en que han sido nombrados por los otros significativos. Una docente muestra las implicaciones del lenguaje del déficit en uno de los niños participantes, y las transformaciones en el mismo y en sus relaciones al ser nombrado desde sus recursos y potencias:

(...) puede ser la edad, [el] tiene catorce años, aparenta diez pero tiene catorce, entonces aparte de eso también la forma como se le

va hablando, ellos vienen con cosas muy negativas de la casa y aquí en el colegio reciben cosas también negativas y ves que este refuerzo negativo es horrible, es indisciplinado, guache, bravo, entonces ya empieza uno a darle, a darle cosas positivas, a decirle mirá, esos afectos...; el año pasado se ganó un trofeo de un torneo que hubo, entonces todos eran “profe... y a quién se lo va a dar, ah no, al más goleador, ah no muchachos, todos jugaron, todos ganaron, vamos a rifarlo...”; y sí, hicimos la cachiporra y se lo ganó ..., y ahí empezó a cambiar; también cuando el inicio del año que llegó la otra profe empezó a resaltarle lo bueno, a descubrirle cosas, y el fue cambiando mucho (Profesora, 2014).

Las historias de vida de los niños y niñas participantes de la investigación permiten entrever subjetividades constituidas desde acciones y representaciones asociadas a la violencia, pero que a la vez albergan la solidaridad, el interés por futuros que se distancien del pasado, la naturaleza como un espacio de construcción de paz, y la acción colectiva como alternativa de cambio, variables que también conllevan a la posibilidad de generar construcciones identitarias que hacen parte de los sentidos compartidos, en los que los niños y niñas se identifican y son identificados por sus agentes socializadores como parte de un grupo. Teniendo en cuenta esas posibilidades de cambio, un niño o niña habla sobre su postura frente a la violencia y la capacidad que ha descubierto para actuar de otro modo: “A mí me pegan y yo no me dejo llevar por las ganas de pelear. Lo que dicen en el colegio es que uno se pone a pelear y lo echan. A mí lo que me gusta es estudiar” (Niño, 2014).

En la presente investigación asumimos el principio del construccionismo social acerca de que los seres humanos no están determinados por el pasado, siendo posible crear alternativas y nuevos mundos de significado a partir de la acción conjunta en la que se disuelven las formas de vida que se presentan como disfuncionales (Gergen, 2012). Es así como es factible crear posibilidades que se distancien de la violencia y le aporten a la construcción cotidiana de las paces, aun

en contextos límite como los del conflicto armado colombiano, siendo fundamental el aporte desde la capacidad de agencia de los niños y niñas y sus agentes relacionales (Gómez et al., 2014; Ospina-Alvarado, 2013; Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina, 2014a; Ospina-Alvarado, Carmona-Parrá y Alvarado-Salgado, 2014b; Ospina-Alvarado, 2015; Valencia, Ramírez, Fajardo y Ospina-Alvarado, 2015).

En este sentido, la apuesta de la investigación es la de las narrativas generativas (Gergen, 2007; FriedSchnitman y Rodríguez-Mena, 2012; Ospina-Alvarado et al., 2014b): las narrativas y las relaciones en las que se producen no solo describen, sino que también generan realidades. Posicionarse en las narrativas del déficit genera unas realidades, aquellas de la victimización; y posicionarse desde los recursos y potencias relacionales genera realidades en las que, incluso en el contexto del conflicto armado, los niños y niñas, sus familias y sus agentes educativos y comunitarios, aportan de manera activa a procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación.

En una investigación que antecede al presente estudio (Alvarado, et al., 2012) se identificó que de los niños, niñas y sus agentes relacionales emergen nuevos significados, basados en el interés de un futuro distinto al pasado vivido y a su fuerte carga de violencias. Los relatos de estos niños, niñas, familias y agentes educativos no están marcados únicamente por el dolor y el sufrimiento; se habla también de alegrías y de aprendizajes. Igualmente es posible identificar recursos individuales y colectivos como lo son la solidaridad, y la inconformidad y resistencia frente a lo vivido.

Otros estudios también resaltan las potencias en las relaciones familiares de los niños y niñas que han vivido el conflicto armado, y aquellas que se gestan en la escuela. La Defensoría del Pueblo (2002) identificó los patrones de crianza y la permanencia en el sistema escolar como factores relevantes en la prevención del reclutamiento. Hernández

y Restrepo (2011) encontraron entre las potencias individuales y relacionales de los niños y niñas en contextos de conflicto armado, la resiliencia frente al desplazamiento; el Observatorio de Territorios Étnicos (2010) resalta la diversidad y pluralidad en las opciones educativas para estos niños y niñas; Coalico y la Comisión Colombiana de Juristas (2009) visibilizaron la presencia de redes de protección para valorar riesgos y vulnerabilidades. En el presente estudio identificamos el interés de niños y niñas por un futuro distinto y por ser nombrados desde sus potencias, y el valor otorgado por ellos y ellas a la comunidad como posibilidad de relacionamiento cooperado, y a la naturaleza como un espacio para la construcción de paz.

Aportes de las Teorías Alternativas del Desarrollo Humano

El análisis y la comprensión de las realidades de los niños y niñas que han vivido en contextos de guerra también exigen recordar la influencia que han tenido los modelos occidentales de desarrollo humano en las formas como se lee el presente y se imagina el futuro. La noción de desarrollo que ha sido gestada, promovida y violentamente impuesta por la cultura occidental al resto del mundo, de la mano del proyecto de la modernidad como supuesto horizonte deseable, lineal y único posible, arremete ordenando las vidas e imponiendo su propia ley —la del mercado—, así como profundizando la exclusión y el sometimiento.

Esto es un reflejo del papel que han jugado los modelos dominantes de desarrollo y calidad de vida en las formas como el gobierno lee las realidades de la nación y la manera como la ciudadanía actúa según estas lecturas, limitando —como seres humanos— la realización a lo que indiquen las cifras y los datos, como los arrojados, por ejemplo, por los Informes de Desarrollo Humano (IDH) y el Producto Interno Bruto (PIB).

Sin embargo, es alentador encontrar otras propuestas relacionadas con el desarrollo humano alternativo, las cuales retomamos en esta investigación como un tercer eje teórico relevante que plantea la posibilidad de un desarrollo que se resiste a esa mirada de la modernidad que ha intentado postularse como único horizonte de desarrollo posible.

En este sentido, Sen (2000) plantea que entender el desarrollo humano requiere la consolidación de una triada conformada por titularidades tales como el reconocimiento de los derechos, las capacidades relacionadas con el fortalecimiento de potenciales para actuar en el mundo y las oportunidades que demanda la creación de las condiciones para que estas dos —titularidades y oportunidades— puedan desplegarse.

También retomamos el pensamiento de Nussbaum (2012), quien en la misma línea de Sen (2000) continúa realizando aportes importantes para comprender y repensar el desarrollo y la calidad de vida desde las capacidades humanas y la justicia social, entendiendo estos dos conceptos como unos mínimos necesarios para considerar que una vida es digna, generando así una importante crítica al modelo dominante de calidad de vida.

Al parecer ese modelo de vida para imitar, que suponía la superación de todos los problemas hacia promesas ascendentes, se quedó en un discurso hegemónico centrado en la adquisición y el control y no en el bienestar colectivo, por lo cual se observan hoy nefastas consecuencias tales como la proliferación de la pobreza, la legitimación de las violencias, el aumento de la inequidad, el daño ambiental, entre otras.

Tal como lo señalan Alvarado et al. (2012), tradicionalmente el desarrollo humano ha sido un discurso instrumentalizado que mantiene el orden imperante, una pretensión de consolidar indicadores universales de satisfacción que desconocen las particularidades culturales e históricas, una

explicación evolutiva centrada en una idea lineal de que un individuo “avanza” según niveles de madurez, e incluso conforme al objetivo de las políticas de los Estados y de los organismos internacionales en pro del bienestar poblacional.

Si se considera el desarrollo humano como una construcción social, se logra comprender la influencia histórica y cultural que ha hecho pensar que se trata de un proceso predeterminado en el que los sujetos asumimos un rol pasivo, dejándonos guiar por caminos ampliamente transitados que conducen a un tipo de éxito que ha sido definido por las demandas sociales. Sin embargo, en la vida cotidiana de muchas familias se hace evidente que se está emprendiendo una carrera que ya ha sido conquistada por unos pocos y frente a la cual cada vez son menores las posibilidades de éxito. Por lo tanto, se puede comprender que estamos inmersos en historias que han distorsionado nuestra experiencia humana, y es difícil establecer cómo y desde cuándo permitimos que otros individuos piensen por nosotros mismos. Las expectativas de vida parecen estar unificadas y ancladas dentro de un discurso dominante que pretende predefinir el camino y los proyectos de vida sustentados en la adquisición de bienes y en la acumulación de riquezas (Nussbaum, 2012).

Medir de esta forma el nivel de desarrollo de un país, de una comunidad o de una familia, implica creer en un promedio nacional que no tiene en cuenta la distribución de la riqueza ni a los grupos que históricamente han sido excluidos y marginados, y que además no logra determinar qué tan bien les va a las personas en cada uno de los otros ámbitos de su vida (Nussbaum, 2012). Es por esta razón que a pesar de que los Informes sobre Desarrollo Humano Mundial reflejan crecimientos importantes en la economía de las naciones, especialmente de aquellas más pobres, en la vida cotidiana se sigue evidenciando el crecimiento de la pobreza extrema y la desigualdad.

Esta reflexión cobra especial importancia cuando se piensa el desarrollo humano dentro de contextos de conflicto armado, teniendo en cuenta que además de situaciones de desarraigo y pobreza se evidencian múltiples impactos en la constitución de subjetividades de niños y niñas, de sus familias y de los agentes educativos, como consecuencia de la guerra. Si estas realidades se leen desde el paradigma dominante del desarrollo humano se vislumbra fácilmente un horizonte desesperanzador para muchos colombianos y colombianas que, por condiciones de pobreza y por la vulneración de sus derechos fundamentales, presentan una desventaja en alimentación, en salud, en educación, en trabajo digno, en vivienda y en redes sociales; vulneración que se agudiza en el caso de los niños y niñas en contexto de conflicto armado. Siguiendo a Nussbaum (2012), podemos formular algunas preguntas para promover reflexiones, críticas y transformaciones de dicho paradigma: ¿qué son capaces de ser y de hacer estas personas? ¿qué elementos, más allá del crecimiento económico, pueden hacer que sus vidas sean dignas y significativas?

Por otra parte, y dirigiendo la atención a las instituciones, la mirada hegemónica ha impregnado la forma como el Estado lee y actúa frente a las realidades. Un ejemplo de esto es la formulación de políticas públicas, las cuales, según Nussbaum (2012), deben estar dirigidas no solo a la intervención y satisfacción de necesidades —o en este caso de capacidades—, sino al respeto y empoderamiento de las personas, lo cual implica un importante trabajo concertado entre el Estado y la ciudadanía para lograr una mirada pluralista en cuanto a valores que respeten las facultades de autodefinición de las personas, promoviendo así la generación de oportunidades y libertades para el desarrollo de capacidades.

Si bien los derechos fundamentales se han centrado en el derecho a la salud y a la educación, en las políticas públicas es necesario empezar a contemplar medidas que trascien-

dan lo asistencial y abran caminos que permitan incluir otras condiciones, como son la posibilidad de acceso a la información, a las artes, al deporte, a la formación ciudadana, a la participación política; condiciones que pueden potenciar los derechos que han sido contemplados como fundamentales, dirigiendo la mirada del desarrollo hacia el ser humano, entendiéndolo como un fin en sí mismo. Una docente que participó en la investigación da sus aportes en esta misma dirección:

Una política pública... es como una oportunidad que tienen los padres de familia en la parte económica, en la parte social, ... no es que uno piense que el Gobierno les va a dar plata, ... yo no diría tanto como esa parte económica como en dinero, sino como formándolos a ellos, dándoles la oportunidad de formación, para que ellos puedan como buscar una trayectoria y pueda mejorar esa calidad de vida... entonces visualizan que pueden tener ellos esa oportunidad y darle esa oportunidad a los niños (Profesora, 2014).

Citando a Mahbub Ul Hag, Nussbaum (2012) expone que “el objetivo básico del desarrollo es (o debería ser) crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa” (p. 19). Esto conduce a pensar en la capacidad que tienen los sujetos para controlar y planificar sus vidas, en sus posibilidades de elegir y en las elecciones que realizan.

Para comprender esto, es fundamental complementar el análisis cuantitativo que se ha venido realizando sobre la calidad de vida de las personas con análisis cualitativos que permitan develar, a través de los relatos de vida y sus significados, otras situaciones en las que los sujetos han podido sentirse realizados, felices, libres, sin necesidad de cumplir exclusivamente con mediciones y estándares económicos, sin que esto implique que no sea importante la garantía de las titularidades y condiciones básicas. De esta forma, la determinación del desarrollo humano no queda a merced de los Estados, sino que cobran importancia las voces de las ciu-

dadanas y ciudadanos, y para los intereses particulares de esta investigación, son fundamentales las voces de los niños y niñas y de sus agentes relacionales, quienes a través de sus prácticas y experiencias de vida en sus diversos entornos de interacción —que en un pasado estuvieron enmarcados por situaciones de guerra— comparten historias, saberes y narrativas que han estado silenciadas pero que son la manifestación del desarrollo humano. Las familias expresaron durante los talleres que existen lugares y situaciones en las cuales han podido compartir momentos agradables, tranquilos, e incluso decisivos para el futuro familiar, a pesar de las dificultades económicas por las que han pasado:

La sala, yo le digo que porque es muy pequeña y me ha gustado mucho porque ahí nos hemos sentado mucho a dialogar, ahí es donde decidimos que ... [nuestro hijo] tenía que ganar el año y que yo me casaba con... [mi esposo], entonces ese fue un momento muy, de mucha alegría (Mamá, 2014).

En la cocina porque es alegría cuando uno se pone a hacer una comida especial, o sea un domingo que vienen las amigas o vienen los vecinos (Mamá, 2014).

Entonces, replantear el concepto y la práctica del desarrollo humano implica pensar en un desarrollo contextualizado a las realidades latinoamericanas en donde las personas, las familias y las comunidades recuperan la posibilidad de reflexionar sobre sus realidades particulares y generar abordajes alternativos a sus problemáticas a través de procesos de participación social y comunitaria en los que, a partir de la convergencia de una diversidad de saberes y conocimientos, surgen formas alternativas de concebir el desarrollo.

La apertura a un razonamiento sistémico también brinda la posibilidad de cuestionar las relaciones lineales entre sujetos y entre sujetos y objetos, para empezar a contemplar la multiplicidad de interacciones en las que se encuentra sumergido el ser humano y que empiezan a redefinir las ne-

cesidades fundamentales de las personas y las comunidades, entendiendo que estas necesidades son diferentes y no admiten la rigidez de lo preestablecido. Además, al contemplar las interacciones humanas dentro de la variedad de sistemas y subsistemas, se especifican no solo necesidades sino también recursos y potencialidades que inmediatamente apuntan a cambiar el foco puesto en el asistencialismo, abriendo paso a la capacidad de agencia.

En esta medida, no es posible pensar en un sujeto universal, es necesario contemplar al sujeto relacional; y es a partir del sujeto relacional y de las interacciones sociales, que se plantean cuestiones esenciales que constituyen la vida cotidiana y las realidades. Como lo menciona Heller (1977), el ser humano es el resultado de las influencias sociales, teniendo en cuenta que desde su nacimiento el individuo se encuentra en una relación activa con el mundo, lo cual permite la formación de aspectos como su subjetividad.

Es así como, teniendo en cuenta esa capacidad de interacción y la complejidad de los sujetos y sus relaciones, planteamos una reflexión en torno al sentido y significado del desarrollo humano, contextualizada en las realidades particulares que viven los diversos sujetos y grupos sociales, lo cual centra el foco en la singularidad y particularidad de los sujetos y en las actividades que realizan. En palabras de Heller: “En la vida cotidiana de cada hombre son poquísimas las actividades que tiene en común con los otros hombres, y además estas solo son idénticas en un plano muy abstracto” (Heller, 1977, p. 19). La diferencia radica en la motivación, en el fin o en el significado que tiene determinada actividad en la vida de un sujeto, teniendo en cuenta la multiplicidad de improntas que ha dejado el proceso de socialización en sus vidas y que influye en la manera como se interpretan las realidades.

El comprender la pluralidad de los sujetos y la cotidianidad que los moviliza cada día exige una apertura del hori-

zonte de sentidos desde el que se interpretan sus realidades, lo cual permite observar la forma en que cada ser habla de su historia y del andamiaje cultural en las acciones de su vida; la deconstrucción de significados y prácticas que no involucran solo al sujeto sino también al otro, genera mecanismos que enlazan y logran fusionar de manera armónica intereses individuales y colectivos. Se trata de un proceso en el que los sujetos se permiten pensar en el sistema político para optar por reproducirlo, modificarlo o destruirlo, pero también se dan a la tarea de pensar y negociar las relaciones más inmediatas, consigo mismos y con otros individuos (Alvarado y Botero, 2009).

Contextualizando estas reflexiones a la realidad del conflicto armado colombiano y abordándolas como una propuesta alternativa al desarrollo humano, se genera un análisis en torno a la posibilidad de resignificar las experiencias vividas y contemplarlas como semillas que al germinar darán paso a cambios posibilitadores de la construcción de otras realidades. Esto se conecta necesariamente con el lenguaje performativo (Echeverría, 2003), lenguaje/acción que habla de los sujetos y que constantemente está construyendo y reconstruyendo sus realidades, su historia, su presente y, esperanzadoramente, su futuro.

Una madre describe un futuro deseado en el que sus hijos e hijas no experimenten las violencias asociadas al conflicto armado y orienten sus vidas desde el estudio:

Yo ese sueño que tengo es que mis hijos..., que ellos no vayan a vivir de pronto como un conflicto como tuvimos nosotros, miedo, porque uno que no está enseñado a..., eso es feo, eso es muy miedoso... yo digo que ellos de pronto se quedaran pongamos en la ciudad, que ellos pudieran estudiar, que ellos pudieran salir adelante (Madre, en condición de desplazamiento, 2014).

Como complemento a lo anterior, retomamos también el concepto de capacidades, que es central en la teoría de

Nussbaum (2012). Estas pueden ser internas —rasgos y aptitudes desarrolladas en interacción con el entorno— y combinadas —suma de las capacidades internas y las condiciones sociales, políticas, económicas—. La materialización de estas capacidades son los funcionamientos, es decir, los seres y los haceres —en términos de Sen— de los que somos capaces los sujetos, y que de alguna forma hacen parte de la condición del ser humano, condición práxica que nos impulsa a querer hacer cosas, entendiendo este actuar no como la satisfacción de un instinto sino como una posibilidad de elección. Savater (2003) define el actuar como “una forma emprendedora de responder a las urgencias y solicitudes de la realidad plural, pero también de explorarla y descubrir en ella capacidades aún no efectuadas” (p. 19).

Para esta propuesta alternativa, el enfoque de las capacidades humanas se constituye en una herramienta importante para la edificación de una teoría de la justicia y de los derechos, que permita establecer unos principios sobre los cuales fundamentar también las políticas públicas. Este enfoque invita a realizar una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida, siendo pluralista en cuanto a valores, respetando las facultades de autodefinición de las personas y permitiéndole así a cada una de ellas ser un fin en sí misma.

En esta línea de ideas y profundizando en el desarrollo teórico de las capacidades humanas, Sen (2000), como lo mencionamos anteriormente, consolida una propuesta alternativa para pensar el desarrollo desde el enfoque de las “capacidades”, aquellas de las que cada persona dispone para poder convertir sus derechos en libertades reales, con la necesaria aparición de las oportunidades. Ello implica que se amplía la visión respecto al crecimiento económico, la industrialización, el progreso tecnológico o la modernización social, pues estas variables pasan a ser concebidas solo como medios.

Esta idea rompe con la visión tradicional del desarrollo como crecimiento económico, pues se instala ahora la premisa de que, si bien hay relación entre capacidades y renta, hay que trascender la preocupación instrumental para entender la pobreza como privación de capacidades básicas y no solo como una renta baja. Además porque puede haber discordancia entre la renta per cápita y la libertad de los individuos para vivir mucho tiempo y sobre todo para vivir bien. El vivir bien requiere el despliegue de libertades fundamentales tales como la participación política, la educación y la asistencia sanitaria, que son componentes constitutivos del desarrollo, como lo han enfatizado algunas madres participantes del presente estudio: “Pues la salud, la salud es lo que nos da fuerza para vivir, para estar con los niños y trabajar” (Madre, en condición de desplazamiento, 2014); “Porque democracia más que todo, como los derechos (...) Es un derecho, tener una vivienda digna (...) Para poder tener un, pues tener los niños bien económicamente, pues que tengan un techo propio, que tengan salud” (Madre, en condición de desplazamiento, 2014).

Sen (2000) afirma que hay diversos tipos de libertad entrelazados: las libertades políticas relacionadas con la expresión, y las elecciones; los servicios económicos que dan cuenta de la posibilidad de participar en el comercio y la producción; las oportunidades sociales, tales como los servicios educativos y sanitarios; y las garantías de transparencia y la seguridad protectora.

En el enfoque de capacidades se configura el concepto de “agente” como aquella persona con oportunidades sociales que puede construir su propio destino y ayudar a otras personas, como miembro público y como participante en actividades económicas, sociales y políticas, de quien se espera expanda sus “capacidades” para llevar el tipo de vida que valora y que tiene razones para valorar. Esto permite entender que en ese proceso de autoconstrucción del sujeto y participación en la constitución del mundo no es suficiente

el reconocimiento de unos derechos jurídicos, sino que además es indispensable la generación de oportunidades como posibilidad para el despliegue de las capacidades y las libertades humanas, por medio de las cuales se elija y participe del mundo que se comparte con otros individuos.

Vale la pena preguntarse entonces por asuntos como: ¿Qué es lo que hace que aun en contextos de violencia y de pobreza aparezcan personas con capacidades tan determinantes? ¿Qué es lo que hace que en escenarios donde existen oportunidades más visibles, por ejemplo de tipo socioeconómico, no aparezcan esas capacidades que logran romper con el discurso hegemónico?

Ahora bien, en la apuesta de este proyecto de investigación —dado su enfoque generativo consistente en la orientación a la transformación y generación de realidades alternativas, mediante prácticas dialógicas/relacionales en las que se visibilicen y amplíen las potencias y capacidades individuales y relacionales—, la mirada también se centra en la libertad como potencia colectiva, desde las posibilidades conjuntas de construcción de paz, donde precisamente se habla del desarrollo social a partir de lo cotidiano, desde una mirada relacional que reivindica el papel de los vínculos en la construcción social de la subjetividad y la posibilidad del lenguaje de recrear otros mundos posibles y alternativos al del conflicto armado, por ejemplo, y al de los estudios que se centran en pensar las afectaciones de los sujetos frente a este y sus implicaciones para el desarrollo humano.

En este orden de ideas, el desarrollo humano como libertad supone un sujeto que tenga la capacidad de experimentación de otros mundos y el poder transformador de las verdades que se han establecido como tales —como lo “legítimo” del conflicto armado, en este caso en particular—. Hablamos de la libertad, pensada como responsabilidad, como reconocimiento de que el otro sujeto existe, y como asunción del compromiso propio en la superación de las violen-

cias para avanzar hacia formas alternativas de afrontar el conflicto que contribuyan a escenarios de construcción de paz, que a su vez trasciendan el interrogante por el déficit y se centren de manera apreciativa en todas las posibilidades que en esta investigación tienen los niños y las niñas, precisamente a través de sus procesos relacionales con familias, agentes educativos y comunidad en general.

Adoptamos entonces una perspectiva alternativa del desarrollo humano, caracterizada fundamentalmente por — como ya hemos dicho— poner el énfasis en las potencias y no en las carencias; concebir a los niños y niñas como sujetos en construcción y no como individuos adultos en miniatura, reconociendo el carácter multidimensional, complejo y sistémico de sus subjetividades; y valorarlos como sujetos históricamente contextualizados, con capacidad de simbolizar sus experiencias de manera alternativa y de desplegar su identidad y su subjetividad en los procesos de socialización en los que participan con la intención de hacer una construcción de sentidos colectivos acerca del buen vivir que sean alternativos a los inspirados por modelos desarrollistas que ven en los individuos —y en particular en los niños y niñas por su condición de futuros adultos— tan solo medios del capital.

Estos ejes teóricos los desarrollamos mediante el ejercicio de comprensión de las maneras como los niños y las niñas en contextos de conflicto armado construyen y narran sus subjetividades, generando a su vez la posibilidad de transformar entornos relacionales como la familia, la escuela y otros espacios presentes en las veredas o en los barrios que habitan, al narrar, reconocerse a sí mismos y reconocer en otras personas sus potenciales humanos y sus capacidades de agenciamiento. Para lograr esa comprensión, en este estudio priorizamos como elemento central las narrativas generativas, las cuales dan cuenta de aquello que está detrás, de aquello que ha sido ocultado, silenciado o ignorado por los discursos hegemónicos del déficit, permitiendo la emer-

gencia de relatos en los que los niños y las niñas, junto con sus agentes relacionales, expresan las diversas formas como están construyendo sus identidades y sus subjetividades desde su capacidad de agencia y sus potencias, logrando ir más allá de los posicionamientos victimizantes.

Teniendo en cuenta que las realidades del conflicto armado en Colombia evidencian que la mayoría de las personas que se encuentran inmersas en este contexto son niñas, niños y jóvenes a quienes se les han vulnerado sus derechos en todas las áreas y que esto también es un resultado de problemas estructurales como la distribución inequitativa de las riquezas y la exclusión social (Defensoría del Pueblo, 2002; Watchlist on children and armed conflict, 2004; Montoya, 2008; Torrado et al., 2009; Hernández y Restrepo, 2011; Niño, 2012; Suescún, Ramírez, Fajardo y Ospina-Alvarado, 2015), podemos entender cómo en muchos casos la socialización de los niños y las niñas, al igual que los estudios sobre dicha socialización en los contextos de conflicto armado, ha estado dominada por principios adultocéntricos a partir de los cuales se posicionan las subjetividades de los niños y niñas desde actitudes pasivas y demandantes de cuidados, desde el silencio a cambio de la escucha, y desde un sistema social y político que reclama crecimiento económico como sinónimo de bienestar.

En contraposición a este panorama en el que las voces de los niños y niñas se encuentran invisibilizadas y en donde son pocos los espacios que se facilitan para garantizar su participación en la planificación de la vida cotidiana y para garantizar condiciones apropiadas para su existencia y desarrollo como seres humanos, y se continúa el ejercicio de transferencia de conocimientos sobre lo que debe ser la vida, la ciudadanía, la democracia y la paz, reproduciendo las estructuras cognitivas, éticas y comunicativas, y los discursos hegemónicos desde los cuales se construyen las relaciones humanas, en el marco de la presente investigación elaboramos una caracterización de experiencias que da cuenta

de muchos esfuerzos y propuestas creativas tanto del sector público como del privado, que tienen como misión generar espacios y procesos en los que los niños y niñas, desde sus propias voces y su capacidad de agencia, sean protagonistas de construcciones múltiples de paz.

Es así como vislumbramos la creación de espacios de participación como una necesidad ética y política, en donde la construcción de conocimientos abrigue, legitime y conlleve a comprensiones profundas de las múltiples y particulares experiencias de los niños y niñas en los entornos de violencia y de conflicto armado, teniendo en cuenta la pluralidad de sus pensamientos y sus sentires, al mismo tiempo que se genera un diálogo entre los saberes populares y el conocimiento científico, lo cual se constituye en un elemento indispensable tanto para las elaboraciones teóricas en torno a la paz, como para la búsqueda y propuesta de mecanismos que incidan en los procesos de socialización de los niños y niñas en sus familias, escuelas y otras comunidades de interacción.

Aportes de la Educación Popular

En concordancia con lo anterior, el proyecto de investigación se alimenta también de la educación popular y las pedagogías críticas latinoamericanas, entendiendo los procesos educativos e investigativos como herramientas clave para el cambio y la transformación social, que mediante la disposición de ambientes abiertos privilegian actitudes participativas y críticas frente a las realidades particulares de los sujetos.

Como lo expone uno de los principios de la educación popular, mediante la expresión de las voces de las comunidades marginadas —en este caso niños, niñas y familias que han sido desarraigadas a causa del conflicto armado—, se generan acciones políticas que transforman prácticas que surgen en los contextos privados de sus hogares, pero que se instalan y se reproducen en otros ambientes comunita-

rios como la escuela y el barrio, a modo de efecto mariposa, impactando así la sociedad y las instituciones públicas y privadas (Alvarado, et al., 2012). Así describe una niña de 11 años, cuya familia fue desplazada por el conflicto armado, su posicionamiento como sujeto político y su opción de vida desde procesos que trascienden el ámbito familiar e involucran la educación como posibilidad de transformar las violencias que decide dejar como parte del pasado, construyendo desde el presente alternativas futuras:

Yo diría que algo, bueno aunque yo, yo digo, mi papá siempre me dice, yo hago, yo elijo lo que quiero hacer, mi destino, ¿sí? o sea, yo les dije a ellos que yo les prometía que yo no me iba a comenzar con los malos hablados, que iba a esforzarme mucho para ser una profesional, que no quería que yo me volviera así como esas niñas de ahora en día que ya tienen hijos, yo por lo menos quiero volverme una profesional antes de tener hijos, yo quiero sacar adelante a mis papás, quiero tener mi apartamento, mis cosas necesarias para poder vivir, ayudar a mis hermanitos o sacar por lo menos adelante a mis papás porque sé que todo lo que ellos me han dado se los han ganado con su propio trabajo y sudor (Niña, 11 años, 2014).

Además de una postura ética que reivindica a las personas que históricamente han sido marginadas, se trata de una apuesta por construir conocimientos e instaurar prácticas diversas y alternativas a las hegemónicas, en donde las vivencias del conflicto armado y del desplazamiento forzado superan las narrativas de afectación y los posicionamientos desde la victimización, tomando como mecanismo, en palabras de Freire (2004), las “acciones pacíficas sustentadas en una reflexión crítica que legitime la diversidad y que se resistan a los hechos de guerra y violencia” (p. 35), lo cual implica una nueva apropiación de los territorios que hoy acogen a las familias y que les exigen no solo la toma de decisiones sino también la intervención en la realidad.

Según Freire (1970) (Citado por Alvarado, et al., 2012),

(...) el sujeto tiene dos posibilidades para asumir la realidad. La primera posibilidad consiste en una forma de conciencia no reflexiva, que lo ubica como objeto sin capacidad de elección y sometido a la voluntad externa. La segunda, corresponde a una conciencia crítica cuyas características se centran en el reconocimiento de la realidad, la participación en la dimensión creativa y la capacidad de tomar decisiones tendientes a transformar la realidad (p. 195).

La Hermenéutica Ontológica Política o Hermenéutica Ontológica Performativa

En razón de la articulación entre las posturas anteriores, a saber, entre la socialización política, el construccionismo social, las teorías alternativas del desarrollo humano y la educación popular, sustentamos esta investigación en una apuesta epistemológica y metodológica llamada Hermenéutica Ontológica Política o Hermenéutica Ontológica Performativa, la cual se adhiere a las posturas crítico-sociales de carácter participativo y transformador de realidades, y de esta manera genera resistencia frente a los modelos dominantes de investigación e intervención social. Toma como principio la necesidad de cuestionar las formas como tradicionalmente se ha buscado explicar, interpretar y construir el conocimiento social para asumirlo como una producción teórica al servicio de las comunidades, desde donde se generan de forma directa los procesos de transformación social (Alvarado, Gómez, Ospina-Alvarado y Ospina, 2014; Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez-León, 2016).

En concordancia con lo anterior, esta investigación la desarrollamos desde una metodología participativa con la intención de valorar aquello que ha sido ignorado o silenciado desde distintas esferas del poder —el Estado, los Gobiernos, las instituciones y la misma academia—, propiciando un enriquecedor diálogo de saberes que entendemos más pertinente para las necesidades del contexto colombiano.

Esta posibilidad de diálogo de saberes que desarrollamos mediante el lenguaje y las narrativas generó en las personas participantes acciones recíprocas y vinculantes durante el ejercicio personal y la acción conjunta de deconstruir el pasado, transformar el presente y reinventar otros futuros posibles, identificando aquello que se consideraba como problemático y generando acciones para mejorarlo.

Otros sustentos importantes para este proyecto de investigación han sido los programas “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz” y “Convidarte para la Paz”¹, los cuales se plantean como propuestas educativas para la paz desde una perspectiva crítica, sustentada en el desarrollo humano alternativo, en la socialización política, en la educación popular y en el construccionismo social, pero sobre todo en las voces, conocimientos y saberes de los niños, niñas, jóvenes y sus agentes socializadores, con lo que buscamos fortalecer las prácticas y los procesos de participación de niños y niñas desde sus propias voces, reconociendo plenamente sus actitudes, valores e imaginarios en torno a la construcción de las diversas y cotidianas paces que se interpretan tanto de forma directa como cultural y simbólica, y que se encuentran enraizadas históricamente en las relaciones humanas. La experiencia durante la puesta en marcha de estos programas ha permitido generar algunos potenciales que se consideran necesarios para el desarrollo humano y para la construcción de paz. Estos potenciales son: afectivo, comunicativo, ético-moral, creativo para la transformación de conflictos, político, lúdico, cognitivo, de vida, de exploración y de cuidado de la naturaleza (Alvarado et al., 2012; Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado, Loaiza y Alvarado, 2016).

Es a través de estos potenciales como se genera la transformación de prácticas relacionales que conllevan a la aceptación del otro como legítimo otro desde la diferencia y la

¹ Programas adscritos al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde – Universidad de Manizales).

diversidad, a la identificación de recursos que surgen desde las experiencias, conocimientos y creatividad de los niños y niñas para encontrar otras alternativas diferentes a la violencia, y reivindicar la constitución de los niños y niñas como sujetos políticos y activos con capacidad de acción y decisión desde sus motivaciones e intereses. Esto implica la deconstrucción de prácticas pedagógicas tradicionales sustentadas en una estructura relacional vertical, para propiciar, en cambio, encuentros intergeneracionales en donde a partir de la vida cotidiana se construyen maneras de transformar los conflictos, de vivir desde la autonomía, la cooperación, el diálogo y el cuidado propio, el cuidado de las otras, de los otros y de lo otro.

Desarrollamos el trabajo de campo de la presente investigación en 8 instituciones educativas (Institución Educativa Distrital Marcelino Champagnat -Armenia-, Instituto Manizales -Manizales-, Institución Educativa Héctor Abad -Niquitao-, Institución Educativa José Antonio Galán -La Estrella-, Institución Educativa Distrital Ciudadela Educativa Bosa -Bogotá-, Institución Educativa Distrital Carlos Pizarro Leongómez -Bogotá-, Colegio La Asunción -Manizales-, Colegio Creadores del Futuro establecimiento de Blanquizal -Medellín-), un comedor comunitario (Comedor Comunitario Caracolí -Bogotá-) y un centro de acogida de menores (Benposta Nación de Muchachos -Bogotá-) con niños y niñas entre los 8 y los 12 años de edad, sus familias y sus agentes educativos. Así mismo, complementamos la acción en 2 instituciones con participación de la primera infancia, sus familias y agentes educativos (Corporación Crisol Jardín Infantil el Recreo -Pereira- y Jardín Infantil Casita de los Rincones -Bogotá-). En total contamos con la participación de 162 niños y niñas, 92 familias y 53 agentes educativos. El trabajo constó de 2 entrevistas con 5 familias, 7 talleres con familias, 7 talleres con niños y niñas, 3 entrevistas con 5 niños y niñas y 3 grupos focales con agentes educativos en cada institución. Las dinámicas expuestas favorecieron la emergencia de narrativas que fueron procesadas mediante

el análisis categorial de narrativas (Creswell, 2007), con el uso de la herramienta Atlas ti. Empleamos algunas categorías previas y otras emergentes, identificando las tendencias predominantes en cada grupo de actores (niños y niñas; familias; agentes educativos) para aproximarnos a la Construcción social de subjetividades e identidades de los niños y niñas, al Conflicto armado desde los contextos y las experiencias, y a los Procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación.

Con el compromiso y la responsabilidad de llevar a la práctica estas propuestas teóricas, los instrumentos que utilizamos para el trabajo de campo fueron sencillos y flexibles, y además diseñados como herramientas de intervención y transformación social directa en la cotidianidad de las relaciones humanas que se establecen en la familia, en la escuela y en los barrios o veredas que habitan los individuos participantes, propiciando movilizaciones desde la afectación hacia las potencialidades para la paz. Freire (2004) manifiesta que la educación debe remitirse a sueños, ideales, utopías y objetivos para que pueda considerarse una educación política,

La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde con su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente, Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opinión, de decisión (Freire, 2004, p. 50).

Comprender esa cualidad inacabada del ser humano complejiza la mirada que se tiene de las realidades y de las historias de vida de los niños y niñas, las cuales, en ocasiones dominadas por el dolor y la afectación, se encuentran ancladas en el pasado, sin esperanzas en el futuro; pero logran tornarse dinámicas abriendo la posibilidad de rescatar potencias y recursos desarrollados durante las vivencias en los contextos de guerra que han brindado la posibilidad de estar construyendo un presente y recrear un futuro alejados de la violencia, reconociendo sus sentidos y prácticas de paz.

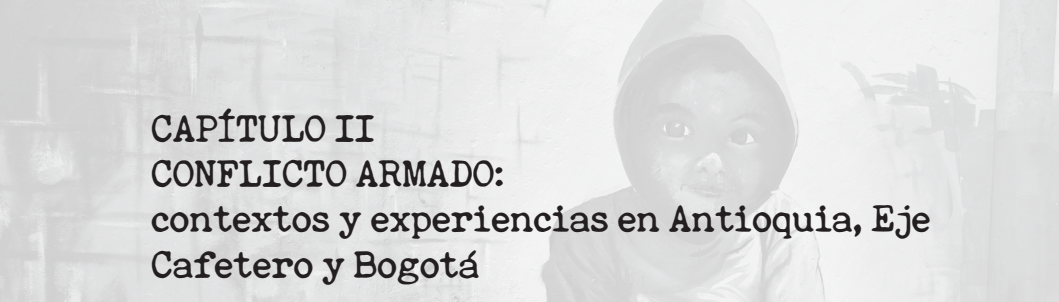
Lista de Referencias

- Alvarado, S. V. y Botero, P. (2009). *Módulo Socialización política y construcción de subjetividad*. Área de Desarrollo Humano. Maestría en educación y desarrollo humano. Universidad de Manizales – Cinde.
- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina-Alvarado, M. C. y Ospina, H. F. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Revista Nómadas*, 40, 207-219. Universidad Central.
- Alvarado, S. V. y Ospina-Alvarado, M. C. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En Tonon, G. (Comp.) (2009). *Comunidad, participación y socialización política*. Cap. 3, pp. 41-60. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256, enero-junio 2012.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., Gómez, A. (2014). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En Piedrahita, C., Díaz, A., Vommaro, P. Compiladores. (2014). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosALaSubjetividad.pdf>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., Sánchez, M. C. (2015). Construcción Social de la Subjetividad Política de Niños y Niñas en Contexto de Conflicto Armado: Acción Colectiva en la Escuela como Alternativa de Paz. *Socialización escolar Procesos, experiencias y trayectos*. Abya Yala/ Clacso/ Cinde.
- Alvarado, S. A., Ospina-Alvarado, M. C. y Sánchez-León, M. C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 987-999.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C. y Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Clacso.
- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Berger, P. y Luckmann T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia - Coalico y Comisión Colombiana de Juristas. (2009). *Informe Alterno al informe del Estado colombiano sobre el cumplimiento del Protocolo Facultativo relativo a la Participación de los Niños en Conflictos Armados*. Recuperado de la página de Internet de Coalico http://www.coalico.org/archivo/IA10_Esplng.pdf

- Defensoría del Pueblo. (2002). *La niñez en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: Unicef Colombia – Defensoría del pueblo. Recuperado en agosto 20, 2012 de la página del Centro de Conocimiento de Unicef <http://www.unicef.org/colombia/conocimiento/boletn-8.htm>
- Defensoría del Pueblo. (2006). *La niñez y sus derechos. Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: Inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos*. Recuperado en Agosto 18, 2012, de la página del Centro de Conocimiento de Unicef <http://www.publicaciones.unicefcolombia.com/wp-content/uploads/2006/03/Boletin-defensoria.pdf>
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile: J. C. Sáenz.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e tierra S. A.
- Fried-Schnitman, D. y Rodríguez-Mena, M. (2012). Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. *La transdisciplina y el desarrollo humano*. División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: México.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado - Dilemas de identidad en el mundo*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Colombia: Universidad de los Andes/Celso.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. New York: Oxford University Press.
- Gergen, K. (2012). *Principios orientadores del Construccionismo social*. Tomado de: <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html>
- Gómez, A. H., Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F. (2014). *Las Infancias en el Conflicto Armado: Potencias y Subjetividades Políticas*. Pensar las infancias. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández, A. y Restrepo, M. (2011). *Salud Mental en niños en condición de desplazamiento en Colombia y su incidencia en políticas públicas*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Ila, P., Martínez, A., Arias, A., Núñez, P. y Caicedo, M. (2009). Conflicto armado en la primera infancia en tres territorios colombianos: Putumayo, Magdalena Medio y Arauca. En A. Mejía (Ed.), *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia* (pp. 147-156). Bogotá: Revista Número Ediciones.
- Montoya, A. M. (2008). Niños y jóvenes en la guerra en Colombia. Aproximación a su reclutamiento y vinculación. *Opinión jurídica*, 7(13), 37-51. Recuperado de: HYPERLINK "<http://www.udem.edu.co/NR/rdonlyres/F1740B7A-0538-474D-9870-13A0729E5205/10922/articulo2ninosyjuvenes.pdf>"
- Niño, N. (2012). *Los derechos están torcidos. Una aproximación desde el enfoque de género y generacional a la vivencia de los derechos de las niñas en zonas de conflicto* (Cúcuta y

- Tibú). Recuperado del sitio de Internet de Natsper: <http://www.natsper.org/upload/Los%20derechos%20estan%20torcidos.pdf>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós: Barcelona.
- Observatorio de territorios étnicos. (2010). *Una mirada desde la Escuela al Conflicto Armado en San Onofre*. Recuperado de la página del observatorio de territorio étnicos <http://www.etnoterritorios.org/index.shtml?apc=h1e1---yx=662>
- Organización de las Naciones Unidas. (2010). *Los niños y los conflictos armados. Informe del Secretario General del Consejo de Seguridad*. (A-65-268-S/2011/250). Recuperado en agosto 20, 2012, de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/275/36/PDF/N1127536.pdf?OpenElement>
- Ospina-Alvarado, M. C. (2013). La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: una construcción social. En Alvarado, S. V. y Patiño, J. Editoras, (2013), *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: Aprendizajes y resultados*. (pp. 37-59). Manizales: Centro Editorial Cinde/Childwatch/Universidad de Manizales.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2014a). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En Llobet, V. (Comp.) (2014). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales. Argentina: Clacso. pp. 35-60.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F. y Gómez, A. H. (2015). El lugar de la socialización política en la transformación de condiciones que dan existencia al conflicto armado en Colombia: una pregunta por los niños y las niñas en los entornos familiar y escolar. En Muller, V. (Ed.). (2015). *Crianças na América Latina: histórias, culturas e direitos*, (pp. 73-100).
- Ospina-Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A., Alvarado-Salgado, S. V. (2014b). Niños y Niñas en Contexto de Conflicto Armado: Narrativas Generativas de Paz. *Revista infancias imágines*, 13(1), 52-60, enero-junio.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. En Schnitman, D. F. (Ed.) (2015). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*. Vol 2, (pp. 34-53). EEUU: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Ospina-Alvarado, M. C., Loaiza, J. A. y Alvarado, S. V. (2016). Potenciales de Paz. *Revista Internacional Magisterio educación y pedagogía. La escuela y la paz*, 81, 26-29. agosto-septiembre 2016. Bogotá: Magisterio Editorial.

- Romero, T. y Castañeda, E. (2009). El conflicto armado colombiano y la primera infancia. En A. Mejía (Ed.), *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia* (pp. 31-53). Bogotá: Revista Número Ediciones.
- Savater, F. (2003). *El valor de Elegir*. Ariel: Barcelona.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta, pp.19-53.
- Torrado, M., Camargo, M., Pineda, N. y Bejarano, D. (2009). Estado del arte sobre primera infancia en el conflicto. En A. Mejía (Ed.), *Colombia: Huellas del conflicto en la primera infancia* (pp. 31-53). Bogotá: Revista Número Ediciones.
- Valencia, M. I., Ramírez, M. P., Fajardo, M. A, y Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1037 - 1050.
- Watchlist on children and armed conflict. (2004). *Colombia: la guerra en los niños y las niñas*. Recuperado en noviembre 12 de 2012, de <http://www.watchlist.org/reports/pdf/colombia.report.es.pdf>



CAPÍTULO II

CONFLICTO ARMADO: contextos y experiencias en Antioquia, Eje Cafetero y Bogotá

Adriana Arroyo Ortega
Ángela Urrego
Ana María Arias

Introducción

En Colombia se han venido presentado históricamente fenómenos violentos que han llamado la atención de personas y grupos de investigación y académicos, y de distintas organizaciones tanto estatales como no gubernamentales. Se puede encontrar diversos trabajos centrados de manera especial en cómo se ha manifestado la violencia armada en el país y en las posibles explicaciones de la misma (Blair, 2001; Molano, 2005; Pecaut, 2013; Sánchez, 1995), pero ha sido tal la magnitud de la violencia armada, y tal su expansión y crueldad, que aún sigue siendo un escenario sobre el que hacen falta investigaciones y reflexiones que permitan analizar lo sucedido, conceptualizarlo y contribuir a que la sociedad colombiana salga de la espiral del conflicto armado en la que se ha sumido por varias décadas.

La búsqueda desde el análisis de los hallazgos encontrados en los tres ejes geográficos en los cuales desarrollamos el proyecto de investigación, y que compartimos en este texto, está orientada a contribuir al debate que en torno al conflicto armado se viene generando, y de manera particular a visibilizar las afectaciones que el mismo ha tenido en las vidas de niños, niñas y familias. Este tema tiene especial relevancia cuando en Colombia se han dado varios procesos de desmovilización de actores armados en distintos momentos, como los de nueve grupos guerrilleros en los años noventa: el M-19, el movimiento Quintín Lame, el EPL, el Partido Revolucionario de los trabajadores, el Comando Ernesto Rojas, el grupo Corriente de Renovación Socialista, las Mili-

cias Populares de Medellín, el Frente Francisco Garnica y el MIR-COAR; así como las de los paramilitares en los diversos bloques en 2003, 2004, 2005 y 2006, y finalmente el proceso que se generó con la guerrilla de las Farc en la Habana desde el 26 de agosto de 2012, y el que actualmente se negocia con el ELN.

En este marco de las conversaciones y de la búsqueda incesante de alternativas para salir de un conflicto armado histórico, creemos necesario revisar también las afectaciones que esas espirales de violencia han generado en las vidas y subjetividades de quienes lo han vivido, en aras de avanzar en la comprensión de lo sucedido para que no se repita, y contribuir a construir condiciones de paz sostenibles y sustentables, conscientes de que la misma no se da solo a partir de negociaciones entre los actores armados y el Estado, sino que se genera también desde las condiciones estructurales, simbólicas y cotidianas de respeto a los derechos, y desde la memoria, la verdad y la justicia, así como desde la garantía de no repetición.

Analizar cuáles han sido los enraizamientos que ha tenido el conflicto armado en la singularidad de las vidas de madres, padres, niños y niñas, en la cotidianidad de las familias en sus barrios y escuelas, y cómo los impactos de una violencia armada tan prolongada y degradada han incidido en el detrimento de su calidad de vida y del goce de sus derechos, es un asunto de gran importancia al que esperamos contribuir desde este escrito, como un paso más para avanzar en superar el dolor, la tristeza y el miedo que aún siguen afectando los cuerpos y las subjetividades en Colombia.

Para esto centraremos nuestra atención en los hallazgos generados en cada uno de los enclaves territoriales antes mencionados, a efectos de finalizar con la discusión final y las recomendaciones que consideramos necesarias a partir de lo encontrado en el territorio, con el propósito de orientar la mirada sobre las huellas que siguen latentes del con-

flicto armado, las heridas que este ha generado y la necesidad de que no siga ocurriendo.

Resultados de la Experiencia Investigativa

Antioquia: El Conflicto Armado, las Afectaciones y Huellas

Por su extensión y límites geográficos, el departamento de Antioquia se ha convertido en un importante corredor en el que han ejercido su intervención armada actores diversos como las AUC en distintos bloques, las guerrillas del ELN, el EPL y las FARC, además del narcotráfico y de las imbricaciones de esta problemática con el conflicto armado. Al interior del departamento existen seis subregiones con importantes diferencias culturales y políticas en las que el grueso de las confrontaciones armadas se ha ensañado contra la población civil bajo la forma de secuestros, desplazamientos, masacres, desapariciones, violaciones, torturas, violencia sexual y ejecuciones, en una guerra urbana y rural que ha atravesado la geografía departamental.

Aunque reconocemos la importancia que tendrían las narrativas rurales de otras subregiones del departamento, quisimos desde este proyecto de investigación, en el caso de Antioquia, tomar dos instituciones educativas del área metropolitana para realizar el trabajo de campo, en aras de reconocer también las afectaciones que ha tenido en Medellín y sus municipios cercanos un conflicto armado que sigue latente; por esto el caso 1 corresponde a una institución educativa en el barrio Niquitao, y el caso 2 a una institución educativa en el municipio de la Estrella.

Violencias en el Marco de las Afectaciones del Conflicto Armado:
Actores y Vivencias

Acercarse al conflicto armado en Antioquia supone desafíos diversos por los aspectos geográficos y poblacionales, pero también por la manera en que este se ha establecido

en el territorio, así como por las importantes inequidades y brechas subregionales que han sido históricamente caldo de cultivo del conflicto mismo y que han propiciado la pérdida irreparable de muchas vidas:

(...) yo tuve un hermano mío que me lo mató la violencia, lo mató la violencia hace veinte pico de años, no, hace quince años, el 3 de septiembre del mes pasado cumplió 14, cumplió 14 años, en ese conflicto, en esa parte sí, porque mi mamá sufrió mucho con ese muchacho (Madre 5, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

La violencia armada en sus distintas expresiones se ha configurado históricamente en el país como la forma de tramitar las diferencias y los conflictos sociales, desde la Violencia vivida en los tiempos de las luchas partidistas hasta la generación de los grupos guerrilleros y posteriormente de autodefensa, lo que ha llevado a la muerte de cientos de personas en Colombia. De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), se han perpetrado en el país más de 700 masacres desde 1982, y toda clase de crímenes que han dejado pérdidas humanas, afectivas y sociales sobre las que no se podría establecer un cálculo preciso. Esto no es un asunto menor y forma parte del horror que se ha vivido y que aún viven muchos residentes en el país.

Esta violencia histórica ha permeado además los imaginarios de quienes habitan el territorio, naturalizando y justificando las armas y a quienes las usan, considerando que su accionar no genera daño, sino que por el contrario se convierte en un factor de protección:

Yo no sé, ellos serán malos, como dicen que cada cual con su costal encima, pero a mí, esta pandilla, pues que yo he visto por aquí, por ejemplo, uno no tiene mercado, ellos le dan a uno, que el marido le va a *masotiar* a uno, que a pegarle... Ahí mismítico lo paran, no le pega, lo paran, y esto no se hace, le llaman la atención tres veces, a la tercera no lo escucha, le damos una pela, pero no acá delante de los niños, sino que lo llevan, le pegan con una tabla y eso... “le pegamos fue porque

usted peleando delante de la mujer con los hijos, a uno las mujeres no les pega sino que dice mamá, vea no peleen delante de los niños que los niños cogen lo que nosotros cogimos, una arma”, pues ellos mismos dialogan con uno (Madre 2, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

Son tan diversos los escenarios de violencia en el departamento de Antioquia —especialmente la violencia intrafamiliar—, y tan profunda la ausencia estatal en varios territorios —incluyendo los de la misma ciudad de Medellín—, que los actores armados se convierten en la autoridad que dirime conflictos, y con el poder que brinda el miedo que ejercen en las poblaciones, son quienes arbitran las dificultades de las relaciones conyugales e imponen el orden en los barrios, corregimientos y veredas. Un orden frágil que no puede ser cuestionado, que no parte del consenso de una autoridad legítima, pero que es aceptado en muchos casos de manera natural por los habitantes, quienes incluso articulan explicaciones para el accionar violento en el marco del conflicto armado:

Este combo de aquí pone atención si no entra un violador, gente extraña ¿sí?...; y por ejemplo usted va, usted puede ir a mi pieza y no le esculan el bolso y nada sino que le dicen: “buenos días”, así, nunca pues se ve ellos con malicia que vamos a secuestrar a aquella o que le vamos a pegar..., no, allá puede ir el que sea, pueden ir los gringos de Estados Unidos, ellos, los que están, antes los cuidan con los señores altos que son como bazuqueros y también como loquitos; les dicen “pilas pues nos damos cuenta que ustedes se robaron un bolso, porque una pela les damos” (Madre 2, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

Los actores armados son vistos por algunos pobladores como “protectores”, o por lo menos así quieren presentarse en algunos casos ante la población civil entre la que se encuentran, estableciendo su labor de supuesto cuidado a la vez que erosionan el tejido social y generan miedo sobre las

personas que ingresan al territorio. Las fronteras invisibles², los lugares en disputa, los tránsitos que pueden o no hacerse y quienes pueden o no quedarse en un determinado contexto, son parte de su control; pero también el establecimiento de acciones de supuesto cuidado ante la enfermedad o la delincuencia común. De esta manera cooptan a la población misma pero además se instalan en los imaginarios ante la ausencia y la indiferencia de un Estado que no ofrece las condiciones mínimas de acceso a la salud, a la educación o a la vida digna para muchos de sus habitantes. Este tipo de violencia estructural (Galtung, 1999) ejercida por el Estado, permea el conflicto armado colombiano y ha permitido que incluso desde la infancia los niños y las niñas sean presa de las estructuras delincuenciales y de la violencia armada:

(...) ellos los cogen y ellos les pagan, les pagan 40 mil pesos, les dan la ropa, les dan lo que la mamá necesite y todo, pero son unos que si usted no hace eso le pegamos, entonces da miedo, que del miedo que le peguen al papá y que así, entonces son niños que, como son niños que son..., menos mal mis niños no tienen como son que fuman marihuana, que perico, que las pepas, que vamos a hacernos la barra y ya, esos niños son de 13, 14, 15, las mujeres de 16, entonces ya son niños que ya saben mucho de la vida (Madre 2, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

Como lo plantea la COALICO (2009, p. 9), en palabras de un adolescente “Vincular niños y niñas en la guerra es un acto de barbarie ya que ellos nada tienen que ver con una guerra que no es suya”, pero desafortunadamente son los niños y niñas quienes vienen siendo sistemáticamente reclutados, asesinados y de múltiples maneras involucrados en el conflicto armado, sea como victimarios, amenazando la integridad de sus familias para que se vinculen, o como

2 Las fronteras invisibles son delimitaciones utilizadas por los grupos armados o bandas delincuenciales para establecer el control sobre el territorio, definiendo el espacio público transitable por los habitantes de un sector u otro con el fin de establecer dominio, impidiendo la libre circulación con la pérdida de la vida para quienes las cruzan.

víctimas cuando sus ascendientes o familiares cercanos son asesinados, como lo refiere una de las madres que participó en los talleres al recordar el homicidio de su padre cuando ella tenía cinco años:

Papá me subió, me llevó a caballito y ya bueno, ya íbamos subiendo las escalitas cuando yo veo cuatro manes tapados, le dijeron “baje la niña”, ¿qué, pero por qué?, “qué baje la niña”, entonces me bajaron y me metieron en una casa, cuando me metieron a esa casa, lo mataron así delante de mí, primero le dieron un tiro, después le dieron el chambonazo, entonces yo me salí de esa casita, hice un hueco y me salí y mi papá estaba agonizando (Madre 2, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

Ante relatos tan estremecedores de cientos de niños y niñas —muchos de ellos hoy adultos que han tenido que presenciar en su infancia la muerte violenta de alguno de sus progenitores—, el país tendría que preguntarse por las configuraciones subjetivas de estas personas, por las actitudes de violencia y negación del otro con las que iniciaron su infancia y la necesidad de acciones concretas de restitución de sus derechos, de justicia ante las violaciones sufridas por ellas y sus familias; y por la indignación moral y política que tendría que recorrernos a todos y todas ante las lógicas de crueldad y exterminio que han cruzado las distintas zonas de la geografía nacional.

Tendríamos que preguntarnos por la responsabilidad moral ante estos hechos y la necesidad de actuar para que no sigan pasando y para que ni un niño o niña más deba ser parte de estos escenarios violentos. Las afectaciones que ha generado el conflicto armado en Colombia —y de manera particular en Antioquia— no se remiten solo a las cifras, sino que, como lo menciona el Informe ¡Basta ya! del Grupo de Memoria Histórica

Si bien la violencia ha afectado a toda la sociedad, se ha ensañado de manera más cruenta con los excluidos y los vulnerados. Nadie ha

estado exento de la guerra, es verdad, pero los informes y los datos que registran las violaciones a los Derechos Humanos constatan que la guerra no ha afectado a todos por igual. La guerra recae especialmente sobre las poblaciones empobrecidas, sobre los pueblos afrocolombianos e indígenas, se ensaña contra los opositores y disidentes, y afecta de manera particular a las mujeres, a los niños y niñas (GMH, 2013, p. 25).

Para muchos niños y niñas la infancia está lejos de ser un escenario idealizado; y sobrevivir a cualquier precio desde la niñez, sin la posibilidad de acceder a los mínimos que desde cualquier convención o escenario normativo alrededor de la infancia se consideran derechos innegables, ha sido parte de sus realidades cotidianas. Muchos de ellos y ellas, después de haber sido víctimas y al considerar que no tienen otras opciones, acuden también a esa violencia que aprendieron como forma de asumir la vida, especialmente cuando, como lo menciona Bustelo,

La infancia ingresa en una temporalidad “fijada” que aborta su capacidad emancipatoria. En ese ingreso tienen una influencia muy significativa los padres, los maestros, los jueces y los medios de comunicación como instancias que gravan en la infancia las imágenes representativas del mundo como construcción de los adultos (Bustelo, 2007, p. 155).

Las afectaciones de las violencias vividas en el marco del conflicto armado y sus múltiples barbaries no solo se pueden analizar desde el número de personas asesinadas, desaparecidas, secuestradas o desplazadas; el daño a las familias va mucho más allá y puede mantenerse a través del tiempo.

En este sentido, es importante reflexionar sobre cómo a pesar de relevantes precisiones hechas por la Corte Constitucional en distintas sentencias, aún no se materializan en la cotidianidad de muchos territorios los conceptos constitucionales del *interés superior del niño* ni se respeta la prevalencia de sus intereses; de manera particular, a pesar de

que esta alta Corte ha tratado de establecer medidas para la garantía de los derechos de los niños y niñas, en muchos sectores de Medellín y del área metropolitana se les sigue dando tratos victimizantes, y son usados por bandas delincuenciales. Estos delincuentes usan a los niños y niñas ocultando de una parte los nexos de estas supuestas bandas con fenómenos de paramilitarismo, guerrilla y/o narcotráfico en la ciudad, y de otra parte cómo de manera particular el conflicto armado urbano muta y genera nuevas conflictividades y alianzas en los territorios que no siempre pueden visualizarse tan fácilmente.

En efecto, en Sentencias como la 514 de 1998, la Corte Constitucional establece el concepto de interés superior del niño y la niña y sus intereses prevalentes, así como en las Sentencias C 253 A de 2012 y C 781, la misma Corte amplía el concepto de conflicto armado, explicitando que

Para la Corte la expresión “con ocasión del conflicto armado”, inserta en la definición operativa de “víctima” establecida en el artículo 3º de la Ley 1448 de 2011, delimita el universo de víctimas beneficiarias de la ley de manera constitucional y compatible con el principio de igualdad, como quiera que quienes lleguen a ser consideradas como tales por hechos ilícitos ajenos al contexto del conflicto armado, aun cuando no sean beneficiarios de la Ley 1448 de 2011, pueden acudir a la totalidad de las herramientas y procedimientos ordinarios de defensa y garantía de sus derechos provistos por el Estado colombiano y su sistema jurídico. La expresión “con ocasión del conflicto armado,” tiene un sentido amplio que cobija situaciones ocurridas en el contexto del conflicto armado (Sentencia C 781 – 2012).

De manera particular nos llama la atención lo planteado por Blair, Grisales y Muñoz (2009, p. 49):

Sin duda la articulación entre lo nacional y lo local cuando el contexto de fondo es un conflicto político armado como el colombiano es forzosa y necesaria. Sin embargo, frente a estos diagnósticos (por lo demás muy generalizados) nos preguntamos si la manera en

que los especialistas de la «violencia urbana» han planteado esa articulación, es la más apropiada para entender las conflictividades urbanas en Medellín; sobre todo teniendo en cuenta que se trata de conflictividades urbanas enraizadas en un sinfín de tramas barriales que preexisten al conflicto político mismo (Kalyvas, 2004) que no desaparecen con el y, más bien, se articulan en formas muy complejas y bastante inexploradas de conflictividad.

Conflictividades que no siempre son reconocidas y que tienen a los niños, niñas y jóvenes como sus principales víctimas, contando además con la escasez de cifras del fenómeno, con la naturalización de estas acciones y con la indiferencia social y estatal ante el mismo.

Aunque la ley 1448 de 2011 establece además un marco importante frente a las víctimas y el conflicto armado, y hay avances relevantes frente al tratamiento a los niños y niñas, las afectaciones que ellos y ellas han sufrido ha sido un asunto escasamente tratado en los procesos de desmovilización y paz anteriormente mencionados, a pesar de que, como lo menciona Medina (2014, p. 45), “El reclutamiento y utilización de niños y niñas por parte de los grupos armados en Colombia es una práctica generalizada y sistemática que ha adoptado sus dinámicas y formas para acoplarse a las demandas de la guerra”, sin mencionar las afectaciones de niños y niñas que han sufrido las muertes de sus padres y madres o algún otro tipo de vulneración en el marco del conflicto armado, como violaciones, secuestros, asesinatos, así como la explotación sexual infantil que se configura en otra de las problemáticas alrededor de niñas y niños en el país y en Antioquia, la cual se entretuje con el conflicto armado y las conflictividades barriales.

Es en este contexto de vulneraciones y múltiples violencias asociadas al conflicto armado, en el que las niñas y los niños reproducen desde los juegos los escenarios de guerra en los que existen con sus familias; para muchos de ellos y ellas, las representaciones como paramilitares o guerrilleros

forman parte de la cotidianidad en la que las madres intentan proteger a sus hijos e hijas de las posibles vinculaciones a estos escenarios:

Cuando juegan, por ejemplo, con otros niños, juegan a matar, a pistolas, a que yo soy un guerrillero y el otro es un paraco y cosas así por el estilo. Pero por ejemplo a mí no me gusta que jueguen con palos, nunca les he comprado un arma de juguete, no me parece un ejemplo bueno para los niños, no me gusta. Y trato de decirles que no se pongan a jugar a eso (Madre 1, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

En el caso de Medellín y de sus territorios cercanos, como lo plantean Blair, Grisales y Muñoz (2009), no solo pueden explicarse los escenarios vividos exclusivamente por el conflicto armado interno que sufre Colombia, sino que las implicaciones son mucho más amplias para dar cuenta de la conflictividad territorial debido a la imbricación existente entre unas y otras modalidades de violencia, como

(...) las provenientes del conflicto político mismo, las asociadas al narcotráfico y las provenientes de otros conflictos —como las bandas y la delincuencia organizada—, fruto de dinámicas preexistentes en los barrios, y b) Porque más que una «mezcla compleja» entre unas y otras modalidades de violencia que dificultarían su explicación pensamos que son, justamente, las particulares formas de articulación entre unos y otros conflictos las que marcan no solo la dinámica de los conflictos, sino también el «carácter» de la confrontación (p. 33).

Lo anterior da cuenta de las razones por las que de manera particular el conflicto armado en Antioquia, y específicamente en Medellín y su área metropolitana, se ha mantenido, mutado y ampliado a lo largo del tiempo, formando parte sin duda de la violencia armada en la que se encuentra el país, pero con características particulares arraigadas territorial y culturalmente.

Dentro de esos aspectos a considerar se encuentra efectivamente las influencias culturales y subjetivas que la violencia, como forma históricamente aprendida para tramitar los conflictos, va dejando como huella en los sujetos y en las familias; y se encuentra también la forma como los niños y las niñas siguen estando en el centro de la reproducción de estos escenarios violentos:

Hubo un problema, entre mis cuñados y mi marido y un *man* de por allá, el man llamó a unos amigos y se pusieron a pelear y llegó el man que era un convivir y nos echó a reimundo y todo el mundo, entonces ellos juegan a pelear a que el uno es el tío V* y el otro es el tío F* y se van a matar con fulanito, que porque los miró feo o los estrujó, entonces que el es un convivir y que lo van a matar (Madre 1, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

De todas maneras y más allá de las particularidades que efectivamente tiene la conflictividad armada en Medellín o en Antioquia,

El conflicto armado interno en Colombia desbordó en su dinámica el enfrentamiento entre los actores armados. Así lo pone de presente la altísima proporción de civiles afectados y, en general, el ostensible envilecimiento de las modalidades bélicas. De hecho, de manera progresiva, especialmente desde mediados de la década de los noventa, la población inerte fue predominantemente vinculada a los proyectos armados no por la vía del consentimiento o la adhesión social, sino por la de la coerción o la victimización, a tal punto que algunos analistas han definido esta dinámica como guerra contra la sociedad o guerra por población interpuesta (GMH, 2013, p. 15).

Una violencia contra niños, niñas, mujeres, indígenas, afrodescendientes, en general contra la población civil; una violencia armada silenciosa, estratégicamente planeada, regional y localmente efectuada para que no sea visible a nivel nacional o internacional; una violencia que se ha caracterizado por imponer el miedo y el silencio en los territorios como forma de asegurar

(...) el control a nivel local, pero reduciendo la visibilidad de su accionar en el ámbito nacional. En efecto, los actores armados se valieron tanto de la dosificación de la violencia como de la dosificación de la sevicia, esta última en particular en el caso de los paramilitares como recurso para aterrorizar y someter a las poblaciones. Esta dinámica, que constituyó el grueso de la violencia vivida en las regiones, fue escasamente visible en el plano nacional, lo que muestra la eficacia del cálculo inicial de los perpetradores de eludir la responsabilidad de sus fechorías frente a la opinión pública y frente a la acción judicial (GMH, 2013, p. 16).

Una violencia en la que se encuentran mujeres, niñas y niños en medio del fuego cruzado de balas, amenazas y retaliaciones:

Ellos dijeron que ni conmigo ni con mis hijos se iban a meter, solo con mi cuñado y mi marido, pero de todas maneras a uno le da miedo. Ellos llegaban y yo sentía el pánico que iban a llegar a matarnos y yo con mis dos hijos, yo les dije que yo no tenía que ver, que pensara en mis dos hijos, pero siempre me dio cosa que de pronto ellos querían vengarse, si como no los encontraron a ellos, de pronto me sacaban a mí y a mis dos niños. Y ellos tenían miedo, porque ellos iban armados a la casa, nos decían palabras fuertes y mis hijos escuchaban eso, entonces ellos vieron y llegó la policía por nosotros y nos llevó (Madre 1, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

El miedo y el silencio constante ante las vulneraciones sufridas es aprendida por los niños y niñas a partir de lo que ven y sienten con sus familias:

Ahorita me pasó, dos muchachos bien grandes jugando afuera me tiraron un balón y me aporrearon al niño pequeño en la boca, y a quién le ponemos la queja, a nadie porque no hay a quien ponérsela. Y si tú te pones a pelear con ellos te ofrecen bala, entonces uno se queda callado (Madre 1, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

A veces hay temor: salen y que ¡ah! no tenemos que entrarnos ligero porque por allí están, está fulano de tal, está fulana de tal, tal cosa y la

otra entonces no, no. “Qué peligro, vámonos para la casa. Nos pueden matar” (Abuela 6, Caso La Estrella, comunicación personal).

Ese acto de exclusión del régimen discursivo en lo público, de las posibilidades narrativas de su dolor y su miedo para los niños y niñas y para sus familias, recorta las posibilidades analíticas del mundo y de las experiencias vividas, poniendo límites a la apropiación social de la palabra frente a lo sucedido, a la posibilidad familiar y comunitaria de resignificarlo y construir encuentros políticos y éticos que permitan actuar en la contingencia desde la solidaridad, generando interpretaciones más amplias en marcos delimitados de significados que puedan incluso generar resistencias frente a la violencia vivida, o asegurar por las vías políticas y comunitarias que esto no se repita.

El silencio impuesto desde los actores armados les quita a los niños, niñas y a sus familias la posibilidad de narrarse; les recorta el mundo y la opción reflexiva de encontrarle sentido al mismo. Por lo tanto, este silencio no es una cosa menor, ya que poner en palabras la experiencia permite desde la condición reflexiva que el miedo no atenace la subjetividad, y puedan ampliarse las visibilizaciones y resistencias políticas ante la oscuridad, la arbitrariedad y la violencia. El silencio aparece como el gran aliado de los actores armados y bandas criminales en los territorios, un silencio que también se establece desde las mismas familias como forma de asegurar la vida, de salvaguardarla, pero que erosiona las posibilidades vitales, subjetivas y relacionales. Un silencio que hasta los niños y niñas más pequeños van asumiendo en su cotidianidad y que les deja en muchos casos llenos de miedo y sin poder expresar lo que sienten: el miedo, la desazón incesante que tienen en sus cuerpos y subjetividades por los hechos violentos que presencian, escuchan y viven.

(...) la otra vez que mataron un muchacho por allá en la B* ellos cuando subían del colegio vieron cuando bajaban los dos que lo mataron porque ellos se cayeron en la moto y se cayó el arma, entonces

yo me los llevé pa la casa y yo les dije “muchachos estas cosas son muy delicadas”... “ay amá, es que vea, es que nosotros nos quedamos reconociendo”, y yo le dije no importa, porque como ellos no tenían casco ni nada y yo le dije “no importa, pero uno no puede decir lo que ve, ya ahora esto está tan horrible que ver, oír y callar” (Madre 5, Caso 1, La Estrella, comunicación personal 2015).

“Br* —mi hijo— me dice “yo soy muy miedoso y yo a toda hora siento miedo”, y le dije “eso es bobada” (Madre 5, Caso 1, La Estrella, comunicación personal 2015).

(...) allá en la B* a toda hora son sacando machete y cuchillos (Niño 1, caso 2, La Estrella, comunicación personal 2015).

Pero también en muchos casos las familias reconocen que sus vínculos con el conflicto armado también están desde los actores violentos del mismo: “Es una de las hermanas mías, que una de ellas es la que hace el conflicto y hace la guerra para que los demás se opongan a las cosas. Y esos sobrinos míos tan matones” (Abuela 6, caso 2, La Estrella, comunicación personal 2015).

En esa medida, como espectadores, víctimas o victimarios, la violencia ha afectado de diversas maneras el tejido familiar, social y político de los sujetos en el territorio:

A mí no me gusta meterme en peleas de niños, porque son niños y entre niños ellos se saben sus mañas, o sea ellos juegan, pelean y otra vez juntos, entonces qué pasa, una señora más grande me le pegó al niño, entonces yo me metí, yo le dije qué le pasa con mi hijo, porque lo que sea con mi hijo es conmigo, normal, tu hijo... si yo lo golpeo, igual, entonces ella no le gustó y fue y buscó a..., como que por ahí por ese barrio se maneja es con personas de ese tipo, y me buscó unos hombres, me llegaron dos hombres a la casa, me amenazaron, yo les dije “hombre, la verdad es que sí, yo nací para morirme, yo no nací pa semilla y si me vas a matar aquí estoy, dale”, los manes... yo les dije (Madre 3, caso 2, La Estrella, comunicación personal 2015).

La muerte y las amenazas previas pueden aparecer por cualquier asunto trascendente o nimio, por un juego de niños o por dificultades económicas y políticas, como lo expresa Rubio (2015, p. 18):

La ruta violenta del área metropolitana se empezó a rastrear a finales de la década del setenta y adquirió relevancia en los ochenta. Un referente *sine qua non* es el Cartel de Medellín y su accionar, que mezcló violencia, terror, pero también adhesión y admiración entre muchos de los pobladores. Su devenir evidencia una vinculación perversa de adolescentes y jóvenes a ciclos de violencia, que se reproducen entre generaciones, con reciclajes en modos diversos. “De no nacimos para semilla, pasamos a dejar tocayo”, afirmación realizada por un joven vinculado al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). Si bien el Cartel de Medellín y su máximo jefe dejaron de existir, sus pautas fueron retomadas y recreadas por otras estructuras y organizaciones criminales que operan en la actualidad en la ciudad: bandas, combos, oficinas de cobro, entre otros actores, que la disputan territorialmente. Estas formas paraestatales han construido órdenes sociales en diversas comunas vía la amenaza, la seducción y el terror.

Esa violencia armada que permea las calles, los barrios, la cotidianidad de la vida, no solo sume a los niños y niñas en el miedo, también los lleva a tramitar las dificultades y diferencias desde ahí: “Un día que yo le saqué un cuchillo a mi hermano (...) porque el me pegó” (Niño 1, caso 2, La Estrella, comunicación personal 2015).

Aparecen entonces niños, niñas y sus familias cargando a cuestras —y con escasos apoyos institucionales— heridas, vulneraciones y traumas que no resuelven, y que se configuran a partir de los acontecimientos violentos vividos, sufridos y no expresados, acontecimientos además frente a los cuales hay escasos procesos de justicia, acompañamiento, reparación o verdad:

Es una cosa muy dura para uno tener que pasar diario por el camino donde el quedó y nosotros vivimos; ese, para mí, es un trauma. Todos

tenemos que pasar..., el quedó en todo el camino donde pasamos para la casa...; vaya, venga, y uno a veces... yo con mucha tristeza paso, miro el punto, me quedo fijamente mirándolo. Al papá lo mataron, pero a el no era al que iban a matar, era a otro hijo mío que de hecho, el por acá no puede venir; entonces todo mundo lo sabe, todo mundo lo comenta, lo comentó y de todo que C* no era al que iban a matar sino a mi otro hijo y a un sobrino mío; es que nosotros hemos tenido unas experiencias tan amargas... ¡ah!, en mi propia cama hace nueve años me mataron un sobrino (Abuela 2, Caso 1, La Estrella, conversación personal 2015).

Cuando mataron a mi abuelo, (...) mi abuelita se puso triste, casi le da un pre-infarto (Niña 1, caso 2, La Estrella, conversación personal 2015).

Las muertes violentas en el marco del conflicto armado, y las violencias asociadas, se posan sobre Medellín, sobre el departamento de Antioquia y sobre el país, estableciendo que lo que menos se respeta es el derecho a la vida y a la integridad personal. Pareciera entonces que los niños, las niñas y sus familias, en quienes se ha ensañado de manera particular el conflicto, son parte de la vida precaria que menciona Butler (2006), y de alguna manera parecieran ser existencias que no merecen ser vividas ni lloradas, vidas y muertes que no parecieran importarle a nadie más allá del círculo inmediato de los seres cercanos a esas vidas, lo que establece de fondo la exclusión e indiferencia existente en nuestras sociedades frente a los más pobres, que son quienes a la larga más cuerpos y vidas han puesto en el conflicto armado colombiano.

(...) cuando llegó el muchacho se desplomó y nos dijo —en ese entonces el tenía como 15, 16 años—, nos dijo van a matar a L*, el muchacho el sobrino mío se llamaba CA*, pero desde chiquito L*; cuando oímos la balacera, subimos corriendo; cuando nosotros íbamos, los muchachos bajaban con el arma en la mano muy calientica... bajaban; entonces nosotros subimos y ellos nos hacían que no han visto nada, no han visto nada, llegamos a la casa y al muchacho le dieron demasiados

tiros, y el estaba en mi cama y ahí lo mataron. Entonces uno tiene muchas cosas que..., que mantiene aquí guardadas, muchos, muchas cosas que le han pasado a uno y a pesar de todo eso uno sigue adelante (Abuela 2, Caso 1, La Estrella, comunicación personal 2015).

Seguir adelante a pesar del dolor, del miedo, de la tristeza, de la ausencia, en medio de la muerte, conociendo a los victimarios pero sin posibilidades de denuncia o acompañamiento institucional, con crímenes que quedan en la impunidad y con temores por la propia vida y la de otros miembros de la familia, se configura en el escenario que muchas personas han tenido que asumir en el país en el marco del conflicto armado y sus múltiples violencias:

(...) yo temo por la seguridad de mis hijos, la de mi marido y la mía, porque uno no sabe, al que le pegan no se le olvida; entonces qué pasa, que en cualquier momento esa situación se vuelve un problema porque ella de pronto va a ir otra vez, va a comentar algo que de pronto uno a veces no diga y ella por rabia, porque me carga mucha rabia, porque en los ojos, en los ojos de una persona se le ve, me tiene mucha rabia y en cualquier momento ella puede traerme otra vez o mandarle a hacerle algo a los niños o a mí, entonces estoy pensando en mudarme de ahí (Madre 3, caso 1, La Estrella, comunicación personal 2015).

Los problemas cotidianos entre vecinos en el marco del conflicto armado y en los contextos en los que los actores armados actúan, se convierten en amenazas a la seguridad y a la integridad, lo que hace que en muchos casos las familias contemplen la opción de desplazarse del territorio por temor. Un temor válido ante las situaciones vividas en sus comunidades, un miedo generalizado que pone de frente la propia vulnerabilidad en el escenario de un conflicto armado que sobrecoge la vida, y la amenaza.

Desplazamiento, Confinamiento y Destierro

La Ley 387 de 1997 considera como desplazado a

Toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que pueden alterar o alteren drásticamente el orden público.

El desplazamiento aparece entonces como un asunto transversal a la violencia en el marco del conflicto armado en el país, tal como lo muestran estos relatos:

Yo salí desplazada de un barrio de un lote que tenía que era, se podía decir que mío, aquí en la ciudad por..., por el conflicto armado, por culpa del conflicto armado; por eso rodé mucho y estoy rodando todavía mucho (Madre 5, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

El desplazamiento no solo es un asunto de movilidad física; se constituye en un desarraigo, en deshabitar el lugar en el que se han construido sueños, posibilidades y esperanzas, coincidiendo con lo que plantea Gaviria (2012, p. 24): “El *destierro* como fenómeno de desplazamiento forzado, mediante expropiación violenta de tierras y territorios, trae consecuencias políticas, sociales y morales nefastas a cerca de cinco millones de colombianos”, siendo este uno de los países en el mundo con mayor número de personas desplazadas. Esto sin duda tiene afectaciones emocionales, económicas y sociales, además de tener que asumir el estigma que en el país se ha generado alrededor de la población despla-

zada, y las reconfiguraciones familiares y habitacionales que esto implica:

Cuando me sacaron de ahí del terreno donde estaba, del lote donde estaba, sí se me afectó mucho porque tuve que irme de arrimada donde mi hermana, donde mi mamá, y empecé a tener muchos problemas con mis hermanos, por los niños, por una cosa, por la otra; entonces sí, sí me afectó (Madre 5, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

La pérdida de tierra, vivienda, activos físicos, trabajo y posibilidades simbólicas y sociales no siempre pueden cuantificarse, pero indudablemente las familias sienten que se les ha grabado una huella imborrable en las configuraciones subjetivas y en las estructuras familiares:

A ver, eso es algo que lo marca a uno para siempre, eso es algo que, eso es una marca que no, no se va a borrar de la noche a la mañana y jamás se va a borrar, de que marca a la familia sí, sí los marca porque eso es algo muy difícil; a mí me tocó salir y dejar lo poco que tenía y empacar medio lo que pude y salí con dos costales al hombro y con mis dos niñas corriendo de donde estaba porque un tipo fue a buscar un arma que para matarme; entonces eso lo marca a uno, claro, obviamente sí, marca lo que sea (Madre 5, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

La pérdida del mundo construido, la incertidumbre y el estigma que viven estas personas supera cualquier horizonte normativo y se convierte en una forma de violencia que atañe y es ejercida sobre la sociedad en su conjunto, que no debe ser minimizada y genera el desplazamiento, pero no como un simple cambio de lugar. Lo que cambia para las personas desplazadas son sus posibilidades vitales, laborales, simbólicas, afectivas, económicas y sociales, además de las pérdidas de otras vidas que preceden al desplazamiento y la amenaza constante sobre su propia existencia y la de su familia con la que tienen que transitar, así como el rechazo de un sector de la sociedad colombiana que los asume culpables

de lo que les haya sucedido, como lo expresa una mamá: “Ellos sí recuerdan y juegan con eso, pero tampoco es que lo tengan ahí pendiente, no. Ellos ni lo hablan ni dicen que nosotros somos desplazados” (Madre 1, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

Los niños y las niñas de las familias desplazadas asumen desde el juego y el silencio el acontecimiento vivido, por lo que vale la pena preguntarnos por su presente y su futuro, y por las implicaciones políticas y éticas que tiene el que no estén siendo acogidos por la sociedad colombiana en su conjunto, que pareciera inerte ante el número de individuos desarraigados —rurales y urbanos— que atraviesa el país.

(...) de pronto en un momento se vio por la situación de que las personas de los grupos armados ya querían desalojar porque querían esa parte para ellos, que no cortaran más madera ni más situaciones de esas porque ya ellos querían eso, ese territorio es de ellos para explotarlo ellos, entonces ya por eso “no, aquí ya no van a haber más cortes y lárquense”, o sea ya eso es una situación; pero acá, acá se ve creo que lo mismo (Madre 3, caso 1, La Estrella, comunicación personal 2015).

Las niñas, niños, adolescentes y sus familias son el grueso de la población que ha sufrido el destierro en el país, un destierro que ha iniciado en lo rural pero que ya en Medellín ha mutado a lo intraurbano, que se da a cuenta gotas o en veredas y pueblos enteros, pero que, independiente de su modalidad, hace necesario que se generen procesos de atención y acogida diferenciada para niños, niñas y adolescentes, dados los efectos que tiene en su presente y futuro este desarraigo y las violencias armadas asociadas al mismo, ya que el destierro viola de manera sistemática sus derechos y posibilidades vitales. Son precisamente nuestros niños, niñas y adolescentes las principales víctimas del conflicto armado colombiano y paradójicamente las víctimas menos visibles del mismo.

Papel del Estado frente a la Violencia Armada y Política

Frente a todas estas situaciones ocurridas a niños, niñas y sus familias, nos encontramos en los relatos con ausencias estatales muy fuertes. De manera particular, cuando el Estado aparece lo hace a través de procesos de asistencia material, que aunque generan niveles de bienestar en la cotidianidad de las personas pareciera que no van más allá:

(...) las ayudas que el gobierno me da me favorecen mucho, de cuenta de las ayudas tengo nevera, de cuenta de las ayudas he comprado televisor, chifonieres, les he comprado camas a ellos, que no tenían, en el inquilinato donde yo estaba antes de venirme para acá, yo no tenía sino la ropa y la cocina, no más, porque allá no había dónde meter una cama, no había dónde meter un cuadro, no había dónde colgar un bolso y todo era muy diminuto y en ese tiempo yo no recibía las ayudas del Gobierno; cuando yo me decidí tocar el Estado con eso, el Estado me ha favorecido... entonces empecé a aprovechar, de cuenta de eso les he comprado bicicletas, no nuevas pero las disfrutan, de cuenta de eso hemos comprado ropa, hemos mercado, muchas cosas (Madre 5, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

Estos escenarios de ausencia estatal en los relatos llaman particularmente la atención porque Antioquia, y de manera concreta Medellín, tienen una serie de instituciones públicas y ONGs para atender este tipo de situaciones, apoyar y orientar a la población frente a sus derechos y el restablecimiento de los mismos; pero siguen siendo en muchos casos desconocidos para las personas víctimas del conflicto armado o en otros casos las responsabilidades frente a las acciones violentas se diluyen o se quedan exclusivamente en reparaciones materiales: “(...) a mí nunca me han querido responder por mi papá, porque yo digo la verdad, nunca me han querido..., yo ahoritica necesito que me lo paguen, porque yo necesito, pa yo comprarle una casita a mis hijos” (Madre 2, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

Por otro lado, el Estado aparece desde la agresión, no como garante de derechos y aliado de las comunidades y las familias en los barrios de la ciudad: “a mí sí me agredían los tombos, que me paraban en la barriga de F*, me arrastraban del pelo, las policías..., son muy malos” (Madre 2, caso 2, Niquitao, comunicación personal 2015).

Esta percepción negativa del Estado da cuenta un tanto de sus ausencias territoriales, del desconocimiento de la población frente a las rutas de atención, de la excesiva burocratización, pero también de la incapacidad estatal a pesar de los esfuerzos al respecto en atender, prevenir y erradicar las violaciones a los derechos humanos y establecerse como garante de derechos y protector de la población civil. De manera sistemática el Estado colombiano ha sido en muchos casos un actor más o cómplice de las violaciones y vulneraciones a los habitantes en los territorios. En el caso de Antioquia coincidimos con Rubio (2015, p. 36):

En contraste con otros departamentos, Antioquia cuenta con capacidad institucional, política y oferta públicas diferenciadas; no obstante, comparte problemas de articulación y coordinación con otras entidades territoriales. Se anota como uno de los activos departamentales, el diseño e implementación de programas novedosos, innovadores, alternativos que buscan romper con ciclos de violencia.

Pero sin desconocer dichos esfuerzos, es importante anotar que los mismos no han sido suficientes en el territorio, especialmente en aras de cambiar los imaginarios sobre el Estado como vulnerador a verlo como un Estado garante y protector de la población.

Eje Cafetero: Conflicto Armado: Contextos y Experiencias

El Eje Cafetero se encuentra conformado por los departamentos de Caldas, Risaralda y Quindío, y como región no ha estado ajena a la confrontación política armada que ha vivido el país. A partir de lo que fue la bonanza cafetera du-

rante muchos años, sus habitantes tuvieron una calma relativa, buenas condiciones de vida y una infraestructura social y comunitaria destacada en el marco nacional.

Pero al iniciar los años noventa y con el derrumbe de los precios del café se generaron niveles de empobrecimiento crecientes de la población rural, lo que favoreció el ingreso de los carteles de narcotráfico y la ampliación de este territorio como zona de disputa entre las guerrillas y los grupos de autodefensas, así como la migración de un número importante de habitantes a zonas del país o a otros países.

El conflicto armado que se recrudeció a partir de los noventa, aunado a la crisis económica y social, se mantuvo y exacerbó desde el año 2000, aproximadamente, especialmente en torno al control de territorios estratégicos en la región, y ha venido teniendo desescalamientos en algunos momentos, al igual que en otros sectores del país, a partir de los procesos de paz recientes.

En este contexto, se tiene como un asunto importante poder conocer algunas de las narrativas de los niños y niñas de la región, así como de sus familias y docentes; por esto, en el caso del Eje Cafetero, para esta investigación contamos con la participación de dos instituciones educativas de carácter público: una de ellas de la ciudad de Armenia (departamento de Quindío) y la otra en el centro de la ciudad de Manizales (Caldas). Ambas instituciones se caracterizan, entre otros aspectos, por atender población de los estratos 1, 2 y 3, y por recibir estudiantes que vienen desplazados de otras zonas del país.

En el departamento de Risaralda contamos con un caso de primera infancia, con la participación de niños y niñas de un jardín infantil ubicado en las afueras de Pereira.

Violencias en el marco de afectaciones del conflicto armado: Actores y vivencias

Abordar el tema del conflicto armado implica preguntarse por las diversas formas de expresión de las violencias, tanto las físicas o directas como las estructurales y las simbólicas, porque no es posible pensar en una salida de la espiral que constituye, si no se hace un análisis profundo de las formas en que estas se han reproducido y proliferado en todo el territorio colombiano. Al respecto, en el Informe **¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad del Centro Nacional de Memoria Histórica**, se plantea lo siguiente:

Muchos quieren seguir viendo en la violencia actual una simple expresión delincinencial o de bandolerismo, y no una manifestación de problemas de fondo en la configuración de nuestro orden político y social. El carácter invasivo de la violencia y su larga duración han actuado paradójicamente en detrimento del reconocimiento de las particularidades de sus actores y sus lógicas específicas, así como de sus víctimas. Su apremiante presencia ha llevado incluso a subestimar los problemas políticos y sociales que subyacen a su origen (2010, p. 13).

Por esto, para hablar de las violencias que se han generado en el marco del conflicto armado en Colombia, es necesario partir de entender que, a pesar de llevar alrededor de cinco décadas, este es un fenómeno que solo se ha comenzado a reconocer como tal hasta hace relativamente poco, y que las voces que han imperado para narrarlo han sido las oficiales o, en la mayoría de los casos, las de los actores armados, pero las voces de la población civil han sido silenciadas durante mucho tiempo y solo en los últimos años han comenzado a recuperarse las narrativas de quienes han vivido la guerra en carne propia. Las narrativas de quienes han vivido las situaciones de violencia armada son necesarias para poder comprender la magnitud de lo que nos ha ocurrido como sociedad; para poder trabajar en pos

de curar las heridas y restituir los derechos a quienes se les han vulnerado en múltiples formas, haciendo de la memoria una parte ineludible en los procesos de reparación de las víctimas y de la tan anhelada construcción de la paz.

Como el país lleva más de cincuenta años de una historia marcada por las violencias que se desprenden del conflicto armado, hoy son muchos los recuerdos de algunos individuos adultos que se remiten a vivencias nefastas que tuvieron que experimentar en su infancia, en las que la muerte rondaba sus casas, sus pueblos, y en las que el silencio era una imposición contundente que permitía el avance brutal de la impunidad y que aún hoy continúa reproduciéndose. En la mayoría de los casos, la impotencia ante el peligro inminente, el temor de perder la vida, de tener que salir huyendo, de perder a un ser querido a manos de los perpetradores, termina convirtiéndose en la mordaza y en el límite que, producto del miedo, paraliza a los sujetos y los enmudece ante la barbarie, como puede observarse en el siguiente relato:

Eso era una guerra permanente entre ellos y se mataban ahí y resulta que un sábado yo estaba de seis años y vivía en una segunda planta y como a uno lo mantenían como amarrado allá en la casa, yo llegué y me asomé así por la ventana y en ese momento apareció la volqueta del municipio con 29 personas descabezadas, muertas, y estaban degollados. La verdad uno se asusta y yo fui y le pregunté a mi mamá y ella me dijo “silencio” (enmudece y hace una señal de silencio con la mano). El hecho es que en el pueblo nadie podía hacer nada (Docente, comunicación personal 2015).

Son muchos los recuerdos aterradores, y las experiencias que se relatan dejan ver la impotencia y el sometimiento violento del que fueron víctimas, el silenciamiento al que fueron obligados:

De Chocó pasó lo mismo, llegó un grupo paraco, se cogió la Italia y comenzó a matar gente con motosierras, las tiraban al río, y no decía

nadie nada: “el que quiera salvarlo bien pueda para hacerle lo mismo”. Ya yo me encontraba embarazada de la niña y el niño tenía como 4 años, y así la he pasado (Madre caso 5, comunicación personal 2015).

Pero no son solo los adultos, pues muchos de nuestros niños y niñas también han tenido que ser testigos de la muerte de un ser querido, de alguno de sus familiares; han vivido el miedo en carne propia sin entender los motivos ni saber quiénes eran los protagonistas del horror, tal como se puede apreciar en el siguiente relato:

Cuando yo iba con el, el me sacaba a pasear, yo tenía cinco años y nosotros íbamos y cuando llegó... ¿los Rastrojos? Bueno, no sé cómo se llamen, entonces llegaron y lo mataron, pues dijeron que lo estaban amenazando porque lo iban a matar que porque el era soldado, entonces, le dijeron, nosotros yo no sé qué..., entonces a mí me dio miedo y me escondí y yo le dije “tío, vamos, vamos”, y el, que espere, y yo me escondí porque a mí me dio miedo; entonces cuando a el le dieron ocho disparos y ahí quedó, y yo me fui corriendo, yo vi y me fui corriendo; ellos me miraron y se iban a ir detrás de mí y a mí me dio tanto susto que yo entraba a la casa y nada, ellos se fueron (Niña caso 5, comunicación personal 2015).

Otros relatos revelan que, al estar en medio del fuego cruzado de los actores armados, las personas civiles experimentaron momentos de pánico, pues sabían que en los cruentos enfrentamientos no se respetaba a quien se cruzara en su paso. Lo que prevalecía eran las acciones militares, las cuales se imponían a cualquier otra consideración de tipo humanitaria, y ponían a la población como carne de cañón:

(...) lo que nos sucedió a nosotros fue cuando a nosotros casi nos matan, cuando estábamos en la casa que fue el niño y el pequeño y yo y entonces ese día estábamos trabajando cuando empezó la balacera y nosotros estábamos retirados de la casa y yo tenía el niño pequeño, tenía nueve mesecitos y el otro caminando, y ese día fue muy duro porque hasta que no parara eso nosotros no podíamos salir de allí, porque los que estaban, los policías que estaban en el pueblo,

entonces disparaban hacia el otro lado donde estábamos nosotros y si nosotros salíamos corriendo entonces ahí nos daban y entonces mejor nosotros esperamos que calmara un poquito y fuimos saliendo pero despacio, no corriendo sino despacio (Madre, Caso 4, comunicación personal 2015).

La violencia no solo ha estado presente en las zonas rurales, pues en las grandes ciudades son múltiples las formas en las que se presenta; en los barrios, por ejemplo, se acentúan las diferentes modalidades de control violento que son impuestas por distintos grupos armados (bandas, pandillas, combos), los cuales se adueñan de los territorios y marcan las pautas y las dinámicas que les favorecen para llevar a cabo todo tipo de actos delincuenciales, y por lo general en cada zona hay un cabecilla o líder, quien termina siendo reconocido por someter a la población a sus designios; en ese sentido sus órdenes se instauran como ley en ese territorio:

En un barrio no pasa nada mientras que haya un líder, mientras no haya nadie que le presente algún tipo de oposición, si no hay un enfrentamiento, sino existe otro, cuando en el conflicto rural, por ejemplo guerrilla – Estado y paramilitares, había un pueblo donde mandaba la guerrilla y no pasaba nada, ni una sola muerte; pero cuando llega el Estado a recuperar es cuando se genera el conflicto y lo mismo pasa en las ciudades, sino que los intereses son distintos y el contexto que genera en el barrio es distinto, incluso mucho más evidente en el contexto de barrio por el espacio físico tan pegado, es más difícil para mí ser parte de eso, cuando se vive eso, se vive más fuerte (Docente caso 5, comunicación personal 2015).

Como se evidencia en el relato anterior, existe una percepción acerca de que la violencia que se genera en los barrios tiene connotaciones distintas a las generadas en los contextos rurales, lo cual llama la atención especialmente porque, como lo menciona el CNH (2014, p. 29), “la situación de violencia generalizada y sus diferentes modalidades de victimización han afectado mayoritariamente a las poblaciones rurales del país”, pero pareciera que los enclaves de

esos textos corporales y territoriales de la crueldad todavía son desconocidos para el resto del país. Precisamente la violencia urbana y sus relaciones con el conflicto armado han comenzado a sentirse más fuertemente en los barrios de manera un poco más reciente, aunque se reconoce que hay pugnas históricas por el poder y el control entre distintos grupos o fuerzas, las cuales se presentan ante la fragilidad del Estado en el control de los territorios.

(...) yo conocí un barrio de esos en Calarcá y el conflicto que se veía más ahí, de por qué se iban a unir a esos grupos, el problema era la escasez de dinero, los niños se juntaban ahí porque no tenían dinero, y madres que salían a trabajar desde temprano y el niño tenía que quedarse en la casa y no tenía nada más que hacer sino la calle. Y lo urbano, las pandillas. Para mí el conflicto más pesado es el urbano, para mí manejar pandillas es tremendo (Docente caso 5, comunicación personal 2015).

Las condiciones de pobreza en que viven millones de colombianos y colombianas nos hablan de la violencia estructural, que según Galtung (1999), es aquella en la que desde las estructuras de una sociedad se restringen las posibilidades para que las personas puedan satisfacer sus necesidades básicas, lo cual generalmente termina convirtiéndose en una espiral que conlleva a su vez a que se dé rienda suelta a la violencia directa. Por esto es por lo que, es en los barrios de los estratos socioeconómicos más bajos en los que se favorece con mayor facilidad que haya este tipo de control violento por parte de los actores armados, pues en muchos casos estos entornos se convierten en caldo de cultivo para la delincuencia y para otras formas de violencia directa y simbólica. Así, la inequidad social, la falta de oportunidades, el hambre y la pobreza extremas, se convierten en el motor principal para continuar en el círculo vicioso que atrapa a los sujetos, niños, niñas y jóvenes que no encuentran otras posibilidades y terminan vinculándose a estos grupos:

El líder de la pandilla es el que maneja el poder, entonces es el que está rodeado, entonces el niño empieza a buscar esa pandilla, falencias familiares muchas veces, entonces empieza a buscar una pandilla y se da cuenta de que la única forma de reconocimiento puede ser la pandilla, entonces hay niños que desde muy niños, desde muy pequeños están buscando eso, y es muy triste ver que en las calles hay combos de cinco o cuatro niños en donde el mayor es el líder y siempre hay uno más pequeño, que finalmente termina proyectándose como ese líder grande, el matón; termina siendo el deber ser del niño, o sea la proyección, o sea... y obviamente esto está acompañado de una falta de acompañamiento estatal y niños abandonados de todo, o sea abandonados en términos familiares, abandonados en términos de Estado, un Estado que no le propone a nuestros niños, niñas...; entonces eso es como nuestros niños se ven seriamente afectados, y porque las imágenes, el ejemplo de poder las van viendo en las figuras que protagonizan el conflicto (Docente caso 5, comunicación personal 2015).

Las múltiples violencias que se desatan en estos contextos y que están directamente relacionadas con el conflicto armado o en otras circunstancias asociadas al mismo, no tienen en muchos casos las intervenciones necesarias por parte del Estado, generándose en las personas una gran sensación de injusticia e impunidad, así como preocupaciones de cara a un proceso de paz que aunque pueda parecerles esperanzador no sienten que resuelve estos temas, dado que hay otros actores armados que también se encuentran en sus territorios.

(...) dijeron en el noticiero, que ellos creen que ya tienen la paz, con los armados, supuestamente, pero que ahora las bandas delincuenciales son las que ya estaban apoderándose de los barrios, de todas esas cosas, como lo que hicieron esos pelados que cogieron el niño porque fue entre quince que lo atracaron, y entonces me dijeron que fuera a la... como es, eso queda por Fundadores, eso es reparación de víctimas por el conflicto armado, y allá me dijo la muchacha que de eso no había para personas como yo, entonces decía: “¿y tú como qué quieres?”, y yo le dije: “pues que esa gente esté en la cárcel, que

pague”. Entonces en la fiscalía, que el muchacho que le hizo eso a mi hijo, ya murió, y dice que al morir el ya todo se acabó, que uno está muerto y el otro está muerto ya, entonces uno dice qué tristeza, ellos siguen delinquiendo, los otros..., que porque el cabecilla ya se murió, pero ahí siguen los otros haciéndole daño a otras personas (Madre 2, caso 5-niñez, conversación personal 2015).

Generalmente en estos lugares en los que se ejerce un control territorial por parte de actores armados, también se producen condicionamientos de tipo social, pues el temor es un común denominador que se va instalando en la cotidianidad de los habitantes porque, como se puede apreciar en el relato siguiente, allí se vive todo el tiempo con miedo y a pesar de que las personas asumen que deben permanecer alerta porque saben que no cuentan con la presencia del Estado para garantizar la tranquilidad o la protección, no encuentran fácilmente otras alternativas que les permitan resistirse, y eso termina otorgando más poder y fuerza a los violentos.

(...) porque yo todo lo hago es por miedo, miedo por mi familia, de que ellos me maten, me hagan algo, usted no vio que cogieron unos en Pereira de Cordillera, una de ellas, la muchacha, era la que hostigaba mucho allá, pero bueno igual eso sigue, eso no se acaba, qué hacen en las calles, se están disputando los sitios, porque venden droga, en el colegio he visto niñas de ahí, consumiendo acá en la esquina, a mí me da tanta tristeza (Madre 1, caso 5, comunicación personal 2015).

El miedo y la sensación de abandono estatal aparecen de manera fuerte en algunos de los relatos del Eje Cafetero, conectándose esto con el hecho de que las condiciones de precariedad en las que tienen que vivir los niños, niñas y jóvenes es en sí misma una violencia, una negación de sus derechos que los hace vulnerables ante los intereses de los actores armados.

Desplazamiento, Confinamiento y Destierro

De manera particular podemos decir que el desplazamiento forzado ha sido una de las problemáticas más agudas que ha vivido la región. En estudios realizados a inicios de la primera década del presente siglo, se constataba que esta era una zona del país que progresivamente se estaba viendo afectada por las disputas en el control de los territorios y por la apropiación violenta de tierras. Toro (2005) plantea que una de las principales hipótesis de los estudios realizados hasta ese momento sobre desarrollo, violencia y desplazamiento en Colombia, era que el conflicto armado operaba como la causa principal del desplazamiento forzado:

La presencia de actores armados en la zona, o la ocurrencia de enfrentamientos u otro tipo de acción de guerra, impulsan la movilización de la comunidad atemorizada hacia otros territorios. Detrás hay también algunas razones de tipo estructural, como disputas por la tenencia de la tierra, estrategias de acumulación de riqueza y la especulación con terrenos productivos (Toro, 2005, p. 145).

La intervención de diversos grupos armados como las FARC, el EPL, el ELN, las AUC, y la presencia de organizaciones de narcotráfico, sumadas a los vacíos estatales y la consecuente deslegitimación del Estado, propiciaron que en la zona del Eje Cafetero se presentara el flagelo del desplazamiento forzado con una fuerza inusitada:

El salto entre 1999 y 2000 es dramático: los desplazados de 2000 que llegan a Caldas, Quindío y Risaralda, y sobre todo a sus capitales, superan en más de siete veces la suma de los años anteriores. Mientras en seis años (1994 – final de 1999) 790 desplazados fueron recepcionados en estos departamentos, en los cuatro años siguientes, hasta final de 2003, sumaron 40.877. (PNUD, 2004, p. 44).

En el caso de Risaralda, según Aguilar (2013), “Pereira es la capital que más población desplazada por la violencia recibe, aunque su dinámica no es tan compleja como ocurre

en comparación con otras ciudades del país”. Al respecto, la coordinadora del Punto de Atención a Víctimas en Pereira (antes UAO), en entrevista realizada en el 2013, dice que:

En lo corrido de este año, un promedio de 2200 familias han solicitado hacer declaración de los hechos victimizantes para ingresar en el Registro Único de Víctimas de la Unidad para la Atención Integral a las Víctimas. De esta cifra, 250 han sido por desplazamiento forzado de este mismo año. Algunas causas que las catalogan como víctimas, son abuso sexual, reclutamiento de menores, amenazas, atentados, entre otras (Aguilar, 2013).

De acuerdo con los datos suministrados por el Informe Nacional de Desplazamiento Forzado en Colombia 1985 a 2012 de la UARIV (2013, p. 15), en el apartado sobre Desplazamiento Forzado Individual y Masivo aparece que

(...) en los desplazamientos ocurridos entre 1985 y 2012, los cinco departamentos donde las personas desplazadas de manera masiva tienen un mayor peso relativo son el Chocó (43%), Caldas (34%), Nariño (23%), Antioquia (20%), Cauca (18%) y Valle del Cauca (17%).

Como puede verse, el departamento de Caldas ocupa el segundo lugar, mientras que Risaralda y Quindío no ocupan lugares relevantes de acuerdo con las estadísticas del país. Adicionalmente, en los análisis que se hacen según los presuntos responsables del desplazamiento, se presenta que, en el caso de Caldas, los actores armados con mayor porcentaje de presencia son los paramilitares, mientras que para Risaralda son los grupos guerrilleros y para Quindío las Bacrim. También llama la atención que Caldas es uno de los departamentos que presenta mayor porcentaje en cuanto a la revictimización en los desplazamientos, con un 9%, siendo superado por Chocó que tiene un 9.5%.

El departamento de Caldas es el caso más llamativo, porque aparece como el segundo departamento con el mayor porcentaje de personas que se han desplazado dos veces, a

pesar de presentar una baja tasa de intensidad y presión, y un número de 73.685 personas expulsadas desde el año 1985 hasta 2012, por debajo de la media nacional. De otro lado, cabe resaltar que el 84% de personas que han sufrido dos desplazamientos han sido revictimizadas en el mismo departamento donde ocurrió el primer desplazamiento, y de estas el 69% lo han sido del mismo municipio (UARIV, 2013, p. 32).

Aunque debemos reconocer que debido a los esfuerzos por encontrar salidas negociadas al conflicto armado, esta situación parece que se ha ido transformando progresivamente en Colombia, los impactos que se han generado en la población tras la larga duración del mismo son todavía incalculables, pues no solo se trata de las pérdidas físicas y el destierro sino de las marcas que esto ha dejado en la sociedad, en la subjetividad de las víctimas, en la fractura del tejido social. Todo ello aunado al fenómeno de inseguridad urbana, al control de los territorios por parte de grupos armados ilegales que continúan disputándose los y vinculando niños, niñas y jóvenes a sus filas, lo cual hace que sea necesario que se continúe avanzando en procesos de investigación que permitan comprender los impactos de la guerra, y en el diseño de programas que ayuden a encontrar salidas alternativas a las diferentes problemáticas sociales, económicas y políticas que siguen afectando a la región. Pues, como lo enuncian Palacio y Cifuentes (2005), durante mucho tiempo esta zona no fue considerada como punto de referencia importante para hablar del conflicto armado y de desplazamiento forzado:

(...) el Eje Cafetero no se consideraba como territorio en el que se presentara esta problemática. Esto produce un imaginario que excluye la mirada sobre la región y esconde la realidad que se agudiza desde 1997, lo que ha producido que la participación del Eje Cafetero en la agenda pública relacionada con los efectos del conflicto armado sobre la población civil, en la intervención institucional y en el campo de la investigación, sea bastante limitada y tenga un incipiente recorrido

que se comienza a evidenciar desde el 2002 –año de crecimiento significativo–, y que implica producir una especie de punto de inflexión en el cambio de la perspectiva nacional y los imaginarios sociales y políticos. (p. 107).

Hablar de desplazamiento forzado implica no solo la movilización de un territorio hacia otro, sino que conlleva la desestabilización social, económica, cultural y emocional —entre otros aspectos— que sufre una persona que se ve obligada a abandonar su morada y con esto sus vínculos, sus raíces, e incluso su propia historia, porque el temor que se genera obliga a muchas personas a intentar borrar toda huella que los conecte de nuevo con el horror y la guerra. Este es un fenómeno que se ha vivido de manera individual y de manera colectiva —incluso masiva— en algunos territorios del país, que está asociado directamente a la expropiación ilegal de tierras y a diversos intereses económicos y políticos que están en la base del conflicto armado.

El conflicto armado en Colombia ha ocasionado que millones de personas se hayan tenido que desplazar de sus lugares de origen, y una de las causas principales del desplazamiento ha sido el temor a perder la vida a manos de los actores armados; por esto las amenazas, el hostigamiento y el chantaje han funcionado como detonadores para que millones de personas abandonen todo, y salgan huyendo sin importar qué se deja atrás, como se puede apreciar en el siguiente relato: “el desplazamiento que nos tocó que venirnos, con las cobijas en costales, las ollas, porque yo todo el resto lo dejé por allá, porque no había con qué traer más” (Madre 2, caso 4, comunicación personal 2015).

Algunas familias han tenido que transitar de un lugar a otro como nómadas en busca de un nuevo territorio donde asentarse, exponiéndose a no saber cuáles son las lógicas que se imponen en dicho lugar y sometiendo a los niños y niñas a cambios abruptos que los desestabilizan y los llenan de incertidumbre ante el futuro:

(...) donde hemos estado siempre se han visto esos conflictos, y nosotros vámonos pa tal lado que esa parte va a estar mejor y mentiras que está peor, y se pasa uno cambiando, cambiando y no llega uno a ningún lado, y antes llega a otro sitio más peor que donde estaba. Y a ellos les afecta que..., de estar cambiando de ambiente, de colegio, de todo (Madre Caso 5, comunicación personal 2015).

En muchas ocasiones la causa principal para que una familia tenga que salir desplazada es el riesgo de que se lleven a la fuerza a los hijos e hijas como parte de sus filas. Según el informe del *CNMH* (2010, p. 85), “El reclutamiento ilícito constituye un delito en el que los actores armados, con ocasión y en desarrollo del conflicto armado, reclutan civiles menores de dieciocho años obligándolos a participar directa o indirecta en las hostilidades o en acciones armadas.” Pero a pesar de ser una de las modalidades con mayor tendencia, “... es también una de las menos reconocidas públicamente.” Algunos de los relatos obtenidos dan cuenta de esto:

(...) cuando ya llegaron otros grupos de paracos, mató a la guerrilla, a unos, otros se fueron, comenzaron a sembrar minas antipersona y yo me encontraba embarazada de mi hijo, mi primer hijo. Tenía 4 meses, ellos me dijeron a mí, si es varón nos los llevamos, así como si mi hijo fuera un artículo para vender, y a mí me tocó meterme por un monte para volarme de allá y dejar todo (Madre Caso 5, comunicación personal 2015).

Yo pienso que a mí me ha afectado mucho porque cuando mis hijos van a salir, uno mantiene como con ese miedo, con una cosa que vea, pensando que se los van a llevar para la guerrilla (Madre Caso 5, comunicación personal 2015).

De este modo, para miles de familias azotadas por las distintas formas de violencia que han caracterizado el conflicto armado, la única opción posible es la de huir en busca de un lugar que los reciba, sometiéndose al desarraigo, a dejar a familiares y amigos; a la llegada a territorios en los que generalmente no son bien recibidos y son mirados como ex-

traños, como invasores. Contextos en los que usualmente la pobreza es la característica central, y en donde la lucha por conseguir lo básico para sobrevivir se puede constituir en detonante de otras formas de violencia.

(...) a mí me tocó que empezar de cero solita acá en la ciudad, porque era muy duro porque a mí me tocaba dejar a mis niñas todas encerradas para yo poder irme a trabajar; para mí eso fue algo muy duro porque es que... era duro para mí, y era duro para ellas, entonces pues yo pienso que eso fue muy duro, por lo que es que ellas nunca estaban acostumbradas a eso (Madre, Caso 4, comunicación personal 2015).

Yo pienso que otra característica es la desintegración familiar, porque al ellos tener que salir la familia de su finquita, de su tierrita, los niños dejar la escuela, dejar a los amiguitos, eso... ¿qué genera en la familia? no solo pobreza sino la mera desintegración, son niños que en la mirada uno les ve como una desesperanza, como idos, como una tristeza a toda hora... (Docente caso 4, comunicación personal 2015).

Pero la llegada de las familias desplazadas a las zonas urbanas no representó, en muchos de los casos, la mejor solución, pues tuvieron que vivir diversas situaciones para adaptarse al medio y aprender a afrontar los distintos riesgos que implica llegar a determinados lugares, y teniendo que reconocer que el flagelo de la violencia cambiaba de forma, de actores, pero no por ello era menos cruel:

(...) no, aquí cuando yo llegué, me hablaron de trabajo, y me dijeron que me iban a pagar millón doscientos, que me daban vivienda para mí, y para mis hijos, entonces yo dije que bueno, pero yo no sabía que me estaba metiendo en la boca del lobo... a este señor don Exxx, lo conocí porque iba allá a vender relojes, el señor vende relojes, entonces a mí me dijo el señor que trabaja con el, con Cordillera³, lava dinero, tiene máquinas de monedas, de billetes, entonces a mí me tocaba administrarle eso, y un día se llegó que ya no me pagaba, y me dijo que ya no me pagaba más, y de oveja paso a lobo; me dijo

3 Se hace referencia a un personaje o grupo armado que opera en la región.

“vea, ustedes se van a quedar acá, me van a trabajar a mí y es lo que yo diga porque yo soy de Cordillera, yo le trabajo a Cordillera, entonces si usted no quiere meterse en problemas, tiene que hacer lo que yo diga” (Madre 1, caso 5, comunicación personal 2015).

(...) y estar uno por aquí de arrimado y a veces pasando las necesidades, o algo así. Pues en ese sentido sí, uno se afecta mucho emocionalmente (Madre Caso 4, comunicación personal 2015).

Al llegar a las grandes ciudades, las personas que viven esta condición de desplazamiento se encuentran, en la mayoría de los casos, enfrentadas a las dinámicas de violencia que imponen la delincuencia común y los grupos armados o bandas criminales que operan en ellas, viviendo en muchas oportunidades nuevas situaciones de desplazamiento, pero ya no de las zonas rurales a las zonas urbanas, sino al interior de estas últimas, lo cual se constituye en una doble vulneración.

Para mí fue un infierno e igual para mis hijos porque yo no me podía quedar en la casa, porque yo siempre he sido madre cabeza de hogar y si yo salía a la hora de llegar a mi casa encontraba a mis hijos llorando... porque cogían la casa y les tiraban piedra, los madreaban, no, miles de cosas, metían vicio ahí en la puerta, horrible, horrible... (Madre caso 5, comunicación personal 2015).

En otras oportunidades, el temor a ser perseguidos los acompaña a donde quiera que vayan y por este motivo se ven abocados a nuevos destierros. Al respecto, un docente manifiesta su percepción frente a lo que caracteriza esta dinámica:

Debido a su inseguridad, debido a su miedo, porque son personas muy temerosas, sienten que en cualquier momento va a llegar la persona de donde son oriundos, a cuadrar cuentas, que van a venir a perseguirlos y a matarlos; son personas con un alto índice de deserción escolar, en su gran mayoría abandonan el sistema y ahí es cuando uno dice: ¿bueno, y qué debo hacer? pero ellos son nómadas: hoy viven

en Manizales, mañana en Pereira, mañana en Medellín, y cuando alguien..., cuando ellos perciben que de pronto del lugar de origen ya tienen identificada la ubicación de ellos, hay momentos... ni siquiera cancelan matrícula, abandonan la ciudad. Entonces son situaciones muy complejas por su deserción, más que todo por su miedo a la integridad física, que les suceda algo (Docente, caso 4, comunicación personal 2015).

Hablar de las marcas que ha dejado el conflicto armado en la población es un asunto bastante complejo, porque son múltiples los daños causados, tanto en la propia subjetividad de las personas que han sido víctimas de este flagelo como en el tejido social, el cual se rompe instalando miradas y señalamientos que agravan la condición de ser víctima, y llegando a generalizaciones que borran la historia de los sujetos, que los someten a ser parte de una masa amorfa que se estigmatiza y en muchas oportunidades se rechaza:

Ellos quieren vivir tirados en el suelo, no quieren hacer nada, son desordenados, manifiestan hambre, si uno les da cinco refrigerios cinco se comen de una y es con unos malos modales, si uno les pone queja a los papás, delante de uno tome, les pegan, les tratan con vocabulario soez y ellos igual tratan a sus compañeros con vocabulario soez... (Docente, caso 4, comunicación personal 2015).

Ante las situaciones de vulneración que se viven, el señalamiento y el encasillamiento del que pueden ser parte se constituyen en nuevas formas de victimización, como es el caso que narra una de las madres:

(...) porque cuando el estudiaba que estaba en tercero el año pasado, allá lo molestaban mucho los compañeros, y le decían que el era desplazado que porque el era un guerrillero, y que el era malo, entonces el decía que no, y que el no quería estudiar más en ese colegio porque era desplazado, y que cuando el entrara a otro colegio el no quería que le fueran a decir que es un desplazado, que el no quiere saber más nada de desplazado, que porque todo el mundo le decía: “ay usted es desplazado, vaya almuerce gratis”, “usted es desplazado

vaya tome refrigerio” y todos me tienen como pesar y como rabia (Madre caso 5, comunicación personal 2015).

En esa medida los desarraigados por el conflicto armado no solo tienen que salir de sus territorios sumergidos en la tristeza —por las pérdidas humanas y simbólicas—, en la incertidumbre y el miedo, sino que adicionalmente al llegar a los nuevos territorios como expatriados sufren estigmatizaciones y discriminaciones reiteradas que generan nuevas victimizaciones, en una escala de deshumanizaciones que han sido parte de un conflicto armado degradado en el que el tejido social y la posibilidad de acogida a los otros sujetos —posibilidad de establecer lazos de confianza— han sido quebrados. Una deshumanización que ha permeado las estructuras sociales y que genera una distancia desgarradora entre las víctimas y los victimarios, pero sobre todo entre las víctimas y los espectadores, quienes parecieran en ocasiones, desde unos nuevos escenarios de crueldad, generar nuevas violencias, más estructurales y simbólicas, más sutiles pero igual de dolorosas, en las que los niños y niñas como los del relato anterior son quizás quienes más se ven directamente afectados.

El papel del Estado frente a la Violencia Armada y Política

Desde hace algunos años se han venido implementando cambios importantes en la mirada que el país ha tenido sobre el conflicto armado; en este camino se ha logrado comenzar a hacer visibles tanto las causas como las consecuencias de tantos años de acciones bélicas, y de manera especial se ha dado lugar a que las voces de quienes han sido afectados sean escuchadas, reconociendo con ello las diferentes formas en las que múltiples violencias han marcado a la población civil. Además, se ha avanzado en la normatividad que busca proteger a las personas que han sido víctimas, y aunque falta mucho trabajo por hacer al respecto, es necesario reconocer que son muy positivos los avances logrados hasta el momento para que se les pueda garantizar la plena

restitución de sus derechos y se les brinde condiciones para la reparación y la no repetición,. Un ejemplo de esto es el que se puede apreciar en el siguiente relato:

Hemos cambiado... el cambio fue mucho, mucho porque nosotros llegamos acá y a nosotros nos dijeron que fuéramos a una oficina que se llama la UAO, entonces nosotros declaramos y bueno, y se declaró... y dijeron que viniera a los quince días hábiles, y vinimos a los quince días hábiles y ya nos dijeron que ya estábamos en el sistema y ya al mes, como al mes llegó la primera ayuda, y ya con eso nosotros pagamos el arriendo y tres meses de alimentación; y ya con todo eso nos cambió lo de la situación y ya mi esposo consiguió trabajo y ya se nos arregló la cosa y la situación (Madre 4, caso 4, comunicación personal 2015).

Sin embargo, esta no es la situación de la mayoría, pues se sabe que el número de víctimas en el país supera los seis millones, y los planes y programas que se han puesto en marcha no alcanzan todavía a dar abasto para atender efectivamente a toda la población:

No, ninguna institución nos ayudó. Nosotros fuimos a una parte donde nos dijeron que fuéramos a la UAO, nosotros fuimos y dizque esperaríamos, que esperaríamos y nosotros yendo y yendo, cada rato yendo y que tal día, y nosotros nos cansamos de ir, y no volvimos (Madre 3, caso 4, comunicación personal 2015).

Desde la perspectiva de la violencia estructural, las responsabilidades del Estado son enormes, pues a lo largo de la historia de Colombia esta violencia se ha venido perpetuando y ahora se busca encontrar salidas negociadas a la confrontación entre las FARC y el Estado, lo cual es inaplazable, pero no puede ser considerado como único factor para construir la paz, porque si bien es un paso necesario y muy valioso, no se puede olvidar que muchas de las causas del problema se encuentran aún vigentes y afectan a millones de personas, de manera particular a niños, niñas y jóvenes que no han tenido oportunidades básicas para el goce efec-

tivo de sus derechos. Los siguientes relatos permiten ilustrar al respecto:

(...) un hogar con hambre no es hogar, y después de que uno tenga los hijitos llenos, uno está contento o yo no sé, yo soy de las que piensa así, que mis hijos están llenos y que mis hijos no se están mojando, para mí eso es lo más importante, porque uno ver pasando necesidades a los hijos eso es muy verraco, porque a mí me pasó eso cuando al papá de mis hijas lo mataron; yo estuve dos semanas que... que yo me iba a trabajar y lo que a mí me daban de comer yo se los traía a ellas y yo me quedaba sin comer, porque yo sabía que en la casa no había qué darles a ellas (Madre 1, caso 4, comunicación personal 2015).

(...) si hubiera una educación desde el principio, no sé, vamos a enfrentarlo, si no tuvieran que gastar tanto dinero en munición para acabarse, para acabar con personas, sino en educación, para no tener que esas personas se vean enfrentadas a una situación de esas, creo yo que la cosa sería mejor (Docente caso 5, comunicación personal 2015).

Por ejemplo, el derecho a la educación, a la educación gratuita y con las uñas lo que podamos darles y ofrecerles en los colegios, con las uñas; cuántos profesores en este colegio..., yo no sé si otros, conozco este, la mayoría con la mano en el bolsillo, metiéndose la mano en el bolsillo para poderles dar a los muchachos, fotocopias, o cualquier cosa que necesiten, porque el gobierno no aporta lo que tiene que aportar (Docente caso 4, comunicación personal 2015).

En general se observa una ausencia del Estado muy pronunciada y lo que se percibe es que cuando este aparece lo hace desde una postura asistencialista con las víctimas, que si bien busca satisfacer necesidades urgentes, no logra aún instalar procesos lo suficientemente estables que ayuden a conseguir condiciones dignas y posibilidades a futuro para seguir en la reconstrucción de sus vidas; esto se puede apreciar en la respuesta que da una de las madres participantes ante la pregunta de si había recibido algún tipo de ayuda:

Sí, cada tres meses, pero eso se demora en llegar, uno tiene que esperar a veces un año porque hay mucha gente desplazada, entonces allá nos dicen que tienen que esperar y nos dan un turno y hay que esperar que llegue ese turno, pero eso se demora mucho (Madre caso 4, comunicación personal 2015).

Por esto la tarea del Estado colombiano es de largo aliento, y como es lógico involucra todos los estamentos del mismo para poder garantizar el bienestar de los millones de personas que hoy se encuentran en condición de víctimas del conflicto armado. Dicho bienestar implica tomar medidas y emprender acciones para responder a asuntos como la falta de seguridad y de protección, el desempleo, la ausencia de condiciones de vida digna —vivienda, salud, educación, servicios públicos—, factores todos ellos indispensables para frenar las condiciones de vulnerabilidad que azotan a estas poblaciones.

De las garantías, pues yo pienso que está muy bonito todo en el papel porque es que eso mismo me dicen los niños en las clases; estamos en clases por ejemplo analizando los fines del Estado colombiano y los derechos fundamentales contemplados en la Constitución colombiana, y me dicen los niños “profe, pero eso no se cumple”; ellos cuestionan y es real, todo está muy bonito, muy bien planteado, pero del dicho al hecho hay mucho (Docente caso 4, comunicación personal 2015).

En este sentido, el Estado debe seguir avanzado en el diseño de políticas y programas que favorezcan, entre otros asuntos, la reconstrucción de la unidad familiar y del tejido social; los retornos seguros a los lugares de origen bajo todas las garantías de seguridad; la permanencia en las ciudades para quienes no deseen regresar, pero con unas condiciones dignas y que se ajusten a los derechos fundamentales como son el acceso a educación, salud, vivienda. De igual forma, se requiere revisar de manera especial las condiciones de salud, pues hacen falta tanto la atención médica como la psicosocial para acompañar y tramitar los duelos, los miedos, el rencor, el dolor; en fin, para poder contribuir a sanar las

heridas y seguir hacia la construcción de nuevos proyectos de vida.

Bogotá: El Conflicto Armado, las Afectaciones y Huellas

Ser la capital de un país supone aspectos complejos; por ejemplo, en el caso del conflicto armado en Colombia, implica que Santa Fe de Bogotá sea catalizadora de la recepción masiva de desplazados, y de la conformación de bloques específicos de milicias urbanas de las distintas guerrillas o de los paramilitares para el control territorial estratégico de la ciudad.

Santa Fe de Bogotá cuenta con casi 8 millones de habitantes y está organizada administrativamente en 20 localidades. Según el último informe de rendición de cuentas de la Alcaldía Mayor (2014), en ese año se llevó a cabo la atención integral y diferencial a 15.246 hogares víctimas del conflicto armado, y específicamente a 6.936 niños, niñas y adolescentes, lo que evidencia la magnitud de la situación.

Al respecto, la Alcaldía de la capital, (2013, p. 34) sostiene que

(...) el número de personas que se encuentran en situación de desplazamiento forzado en Colombia asciende a 4.662.587, equivalente a 1.063.482 hogares. De este total Bogotá ha recibido 366.087 personas, correspondientes a 89.960 hogares, lo cual implica que en promedio por mes han llegado a la ciudad 207 familias. Sin embargo, aunque la ciudad es el principal receptor de personas en condición de víctimas, también ha expulsado 6.909 de ellas, que corresponden a 1.495 hogares.

La gran mayoría de estas personas provienen del campo, lo que implica una afectación aún mayor, dado el choque cultural que implica llegar a una gran urbe, asunto que coincide con los planteamientos de Bello (2003) cuando afir-

ma: “Los desplazamientos forzados ocurren generalmente en las zonas veredales, generándose en principio un éxodo hacia las cabeceras municipales, de tal suerte que pequeños municipios del país, registran crecimientos inusitados de población”.

El informe de la Alcaldía plantea otros datos que evidencian la magnitud de las secuelas del conflicto armado en la ciudad; por ejemplo: “La mayor concentración de población víctima del conflicto armado en Bogotá, se encuentra principalmente en las localidades de Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy y Suba” (p. 36):

(...) en Bogotá hay un total de 10.036 personas víctimas de graves violaciones a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario, diferentes al desplazamiento forzado. Si bien, frente al desplazamiento forzado se ha hecho visible el fenómeno del subregistro, este es aún mayor cuando se trata de otros hechos victimizantes (p. 37).

Para el caso de Bogotá, en esta investigación nos centramos en las narrativas generadas con los niños, niñas, familias y docentes de un comedor comunitario ubicado en Ciudad Bolívar y en dos instituciones educativas oficiales de la localidad de Bosa.

Violencias en el marco de Afectaciones del Conflicto Armado: Actores y Vivencias

Narrar las múltiples violencias que han venido recorriendo los distintos territorios y anclándose en los cuerpos, desde las heridas morales que se han centrado de manera especial en los niños y niñas, es de suma importancia porque, como lo expresa uno de los niños participantes de la investigación, ellos y ellas tienen vivencias directas del conflicto armado:

(...) que a mi papá lo había secuestrado la guerrilla y lo iban a matar, pero el señor que lo iba a matar se le había portado, entonces a todos

los que habían secuestrado los amarraron y los dejaron en una isla, y entonces todos los secuestrados aprovecharon para soltarse y se escaparon (Niño, Bogotá, comunicación personal 2015).

Estos momentos de malestar y dolor vividos por las niñas y niños se conectan con lo que refieren Bello y Ruiz (2011, p. 48), en cuanto a que para algunos niños y niñas

La violencia es la inminencia de la desaparición de las figuras que para ellos representan soporte y protección. Para otros, la violencia es más que amenaza porque sus figuras cercanas e íntimas de protección han sido asesinadas. (...) Con el proceso de fragmentación de las relaciones que se genera por el clima de desconfianza, conflictividad y miedo, propios del conflicto armado, estos procesos de deterioro del tejido social no solo significan la exposición permanente de niños y niñas al riesgo, sino la obligación casi siempre impuesta por los adultos, de controlar su espontaneidad.

Esto se refleja a nivel micro en las escuelas, derivado del tipo de relaciones que establecen los niños y las niñas entre sí, y de las características personales desde las cuales se vinculan, tal como lo decía una maestra:

(...) el tema de pronto de la agresividad entre... entre los compañeritos, como yo les digo, de pronto con los profes no, pero entre los compañeros sí, como el que... el que no respetemos; entonces yo creo que es lo que, que se manifiesta ahí ¿no? que pues, es como un... como dices, como el no respetar los derechos de los otros, y eso lo manifiestan un poquito ellos ahí. También yo creo que son como aislados (Docente, Bogotá, comunicación personal 2015).

Las heridas y las cicatrices, las afectaciones de las violencias del conflicto armado y otras asociadas que les toca vivir a las niñas y niños, no siempre son visibles; a veces se manifiestan en sus relacionamientos con sus pares, en los juegos y en la reproducción de las agresividades con otros individuos, quizás porque, como sostiene Lozano (2004, p. 12), “Los niños de un país en guerra no se atreven a imagi-

nar lo que harán cuando sean grandes; algunos ni siquiera quieren ser adultos, o no creen que sea posible. La muerte es para ellos algo muy cercano...”

Es así como, siguiendo lo planteado por Botero (2008, p. 7), “los contextos de las narrativas varían según la posición y experiencia que se tenga en el conflicto: como espectador o como implicado directo”, por lo que es fundamental explicitar las distintas formas, actores, vivencias y sujetos que aparecen en estos escenarios y avanzar desde las narrativas de los mismos actores en la comprensión de estos procesos y en alternativas a las formas violentas de relacionamiento.

En esta vía, una de las niñas que participó de la investigación en Bogotá al referirse al conflicto armado, menciona que son “Problemas entre personas o problemas económicos... Son armas... Problemas más graves, ya que con esas armas pueden matar a alguien” (Niña Bogotá, comunicación personal 2015).

Las consideraciones económicas del conflicto armado y las asociaciones directas al tráfico de armas que subyacen al conflicto armado colombiano son sumamente importantes para entender las complejidades de la violencia en el país, especialmente porque, como lo mencionan Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Alvarado–Ospina y Patiño (2012, p. 29), “los sectores populares están en medio de la guerra, del conflicto y la violencia generada por el sistema de injusticias, que está en la raíz del problema, pero que la otra violencia de las armas disfraza”, y que se encarna no solo en los actores armados irregulares como guerrillas o grupos paramilitares, sino también en los temores que a la población les generan las mismas fuerzas estatales:

(...) pasaba la policía o pasaba el ejército y uno como que ya tenía miedo porque nuestros padres también nos enseñaron a tener miedo, a decir bueno, si pasan y preguntan, nadie vio nada, o pasaban fuerzas armadas, sea de la que fuese y nadie vio nada, por aquí no pasó nadie,

así pasaran por el medio de su casa; entonces era, eso eran cosas que uno mantenía, era como, incluso le decían a uno si escuchan ruidos muy, muy cerca, de armas, de lo que sea, tumben los colchones, hagan esto, lo otro para de pronto pues evitar la muerte de muchas personas en la familia; esto generaba mucho, mucho miedo (madre Bogotá, comunicación personal 2015).

Estos contextos de miedo y la imposición de silencios que encontramos también en las narraciones en Antioquia y en el Eje Cafetero, son el gran telón de fondo del conflicto armado y de las afectaciones a las subjetividades de quienes viven en dichos contextos, aunado a las cercanías —también encontradas en Antioquia— de los niños y niñas con los actores armados que se presentan ante ellos como garantes de la paz y la tranquilidad, como lo refiere uno de los niños en relación con los grupos paramilitares, que para él son “los que defienden la paz, me parece, que cuidan la paz y tratan de hacer que sea mejor la gente” (Niño, Bogotá, comunicación personal 2015).

Las narraciones de los niños y niñas y de sus familias, coinciden en estar atravesadas por el miedo y por la aparición discursiva, simbólica o real de las muertes violentas de sus familiares, de los desplazamientos u otras vulneraciones que temen sufrir o que en otros casos ya han vivido, lo cual rompe con la confianza en el mundo, en los otros sujetos, e instaura una especie de geopolítica del miedo (Reguillo, 2009) que de manera constante permea las relaciones sociales.

Así, llama la atención la manera en que las familias relatan sus vivencias del conflicto armado, en la voz de unas madres:

(...) digamos que uno aprendía como a tenerle miedo a todo y a todos, entonces siempre estaba temeroso de que, bueno, en el pueblo en cualquier momento se escuchaban ráfagas de algún tipo arma, lo mismo la tranquilidad... o sea, se perdió, la tranquilidad se perdió

porque ya después de las cinco de la tarde, seis de la tarde, era como un toque de queda, entonces... niño que estuviera afuera era niño que se lo llevaban para la comandancia o que lo mandaban para algún otro lugar porque ya era irresponsabilidad de los padres, entonces ya era como demasiada prevención, ya la libertad se había perdido totalmente (Madre, Bogotá, comunicación personal 2015).

Se pierde la libertad y la posibilidad de transitar de manera tranquila, de habitar los lugares y generar apropiaciones de los espacios y definir sus propias temporalidades; se pierde en muchos casos la esperanza y la capacidad de los recién llegados de instaurar nuevas formas de relacionamiento distintas a las violentas, como lo cuenta con preocupación uno de los padres:

(...) porque cuando están ahí, o sea cuando los he escuchado que están peleando, y que te voy a matar, pero lo dicen como con esa rabia como... a veces lo dicen como llorando porque de pronto el le pegó, o algo; lo dicen como llorando y como con esa rabia que sale, que te voy a matar que no sé qué; yo creo que esa parte es la que los ha afectado a ellos, tal vez de las amenazas (Padre, Bogotá, comunicación personal 2015).

Otra de las secuelas reseñadas está relacionada con el deseo de venganza que se gesta en los niños y las niñas como consecuencia, por ejemplo, de su condición de orfandad; al respecto expresa una mujer viuda:

(...) pues el la otra vez decía que quería ser soldado para matar a los que habían matado a su papá, entonces yo le dije: “no, uno no tiene que cobrar venganza así, usted tiene que ser un niño de bien, no piense así” (Madre, Bogotá, comunicación personal 2015).

Finalmente y pese a la intencionalidad apreciativa y generativa de este proyecto de investigación, hay que reconocer las múltiples afectaciones que el conflicto armado ha generado en los niños y niñas junto con sus familias, y cómo estas prácticas violentas suelen naturalizarse y permear

otros escenarios tales como el hogar y la institución educativa, evidenciándose las consecuencias de asuntos como el desplazamiento forzado y la poca seguridad que, según los individuos participantes, les ofrece el Estado colombiano, dando lugar a visibilidades e invisibilidades, a disímiles establecimientos de marcación y naturalización de las violencias.

Desplazamiento, Confinamiento y Destierro

Tal como lo afirma Gutiérrez (2008) citado por Bonilla, A., Delgado, S., Prieto, H., Ruiz, A. y Muñoz, D. (2009), en Colombia el desplazamiento forzado es una problemática que ha venido en constante crecimiento y sus cifras son alarmantes, según lo mencionan estos autores: “esta realidad genera afectación a nivel individual, familiar y social incluyendo un proceso de desarraigo, de ruptura de lazos culturales, pérdidas de patrimonio y medios de subsistencia. Sumado a esto se encuentran los riesgos que implica el desplazarse a otro lugar, la desatención del Estado y la discriminación de la sociedad” (p. 11).

Respecto a las múltiples afectaciones que genera esta condición de desplazamiento, un docente afirma:

Bueno, ese cambio cultural es terrible. Digamos, el cambio psicológico también de los niños que llegan con esa actitud. Hay un muchacho por lo menos, que también tuve la oportunidad de trabajar con él y escuchar un poquito su testimonio. Acá todavía con el impacto y en el momento de actuar no hay control porque recuerda todas esas situaciones tan duras. Sí, entonces es duro para esos muchachos, sí. Sin embargo, por dentro, unos los ve bien, sí, pero por dentro todavía hay esa... ese golpe, ese choque, sí. De la forma de vida, de cambiar de ambiente, de enfrentarse a esa cultura, eso es duro, sí, y más en el sistema educativo de acá: un colegio grande, profesores, compañeros, sí, entonces es un cambio terrible para ellos y que pues a veces inclusive terminan es saliendo, no lo aceptan (Docente Bogotá, comunicación personal 2015).

Lo anterior coincide con los planteamientos de Lozano y Gómez (2004, p. 105):

(...) el desplazamiento forzado afecta de una manera vital al individuo que se ve expuesto a grandes traumas, llevando consigo inevitables huellas que quedan indelebles en la realidad del ser como desplazado y desarrollando o incrementando conductas como el consumo de alcohol y de drogas, el aislamiento social, depresión profunda, disfunción familiar, laboral y social.

Dicha afectación pareciera agudizarse en lo que respecta a grupos étnicos tales como los afrodescendientes, pues en palabras de un docente:

(...) uno a veces ni se explica cómo llega gente de por allá del Cauca, se vienen y se hacen por acá, todos son negritos. Entonces resulta que ahí los cogieron un grupo de gentes, que son... del frente 45 de la FARC, y últimamente que hubo el problema con la guerrilla y todo allá en Buenaventura, vinieron otros desplazados; ahí a este sector, su gran mayoría de negritos (Docente Bogotá, comunicación personal 2015).

Pareciera que el desplazamiento, en vez de generar unas rutas de acogida, la comprensión de la situación vivida y la hospitalidad para el desarraigado, como ya lo veíamos en las narrativas de Antioquia y Eje Cafetero y que se reafirman en las de Bogotá, por el contrario explicita “el totalitarismo encubierto en la democracia colombiana, y la violencia naturalizada en todos los ámbitos de relación” (Alvarado et al., 2012, p. 254), que se centra con más fuerza en los grupos étnicos intentando anular la pluralidad y las posibilidades del encuentro solidario. Igualmente, las configuraciones racistas siguen apareciendo en el país desde las denominaciones a las otras personas y/o en las prácticas sociales, por lo que esta agudización de la afectación es descrita por una mamá afrodescendiente, así:

(...) eso es muy feo, uno cambiar de pueblo a ciudad, eso es horrible, y... o sea, nosotros llegar a un conjunto, y por acá los niños: “y el negro, y el negro, y el negro”, y que su tía, entonces dentro del colegio ponían el niño acá en un rincón, y que el negro tenía que estar allá en el rincón, que el negro huele feo... (Madre, Bogotá, comunicación personal 2015).

Por eso coincidimos con la Alcaldía Mayor de Bogotá (2009, p. 20), cuando expresa: “Las prácticas racistas y de discriminación racial en el contexto educativo no solo persisten en la sociedad colombiana, sino que se expresan de diversas formas, pero siempre afectando gravemente la dignidad y autoestima de los y las estudiantes afrocolombianos”, asunto que no es menor y que no puede seguir siendo naturalizado si efectivamente quiere salirse del ciclo de violencias imperantes.

Pareciera además que en el caso de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, las violencias y racismos estructurales se suman a los institucionales y simbólicos que han sido naturalizados, pero que resurgen con mucha fuerza frente a fenómenos como el desplazamiento forzado, desde los estereotipos y escenarios de racialización discriminativa.

Por otra parte, y respecto a las respuestas de las familias, llama la atención sus relatos para explicar la decisión de desplazarse a otro lugar; entre estos resaltamos asuntos tales como las preocupaciones relacionadas con el riesgo de reclutamiento de sus hijas e hijos, tal como lo afirmaba un papá: “(...) de que hasta de pronto que se le llevaran, porque cogen los pelados y se los llevan” (Padre, Bogotá, comunicación personal 2015).

O como decía una mamá en distintos momentos de su entrevista:

(...) porque el tenía cinco añitos, y el comandante de la guerrilla estaba ahí hablando con el, entonces no sé si lo querían reclutar, no

sé, entonces ese es el motivo por el cual que yo estoy acá... escuchó que lo andaban buscando, entonces el sintió, y el se metía debajo de la cama, que me van a llevar, que yo no sé qué... pues yo un día que yo tomé la decisión de venirme, fue porque lo andaban buscando y cuando la policía me dijo: “es que lo van a reclutar”, yo dije: “¿y qué es eso?”... que se lo van a llevar para el monte y allá le enseñan hasta que esté grande a manejar las armas, que no sé qué, y yo: “¿cómo así?, ¿y por qué?”, yo dije: “¿por qué?, porque al papá se lo mataron y le averiguaron la vida, qué tenía, qué no tenía, y yo le dije: “entonces yo qué hago”, o sea, “¿qué hago?”; no pues, váyase para Bogotá... (Madre, Bogotá, comunicación personal 2015).

El desplazamiento entonces se configura como la única forma que en ocasiones tienen las familias para proteger a sus hijos e hijas del reclutamiento forzado, práctica común por los distintos grupos armados, que no ha sido suficientemente visibilizada en muchas de las discusiones relacionadas con el conflicto armado y el establecimiento de diálogos de paz, pero que sufren en muchos casos las familias, los niños y niñas, con el detrimento de su calidad de vida o incluso con la pérdida de la vida o de un horizonte de futuro.

Por otro lado, y como lo refiere una madre de Bosa, el desplazamiento además cambia el entramado de relaciones familiares de una manera en ocasiones irreparable:

(...) han cambiado mucho profe, desde la parte moral, desde la parte afectiva porque pues uno se aleja de su familia paterna y materna y pues de alguna manera llega a buscar familia con gente diferente; ha cambiado muchísimo, pierde uno comunicación, afecto, cuando uno se reúne básicamente se pierde y se rompe ese vínculo afectivo con la familia y pues todo este tema... se rompe la comunicación y pues, no vuelve a ser igual (Madre caso Ciudadela Educativa Bosa, comunicación personal 2015).

Estos cambios en los afectos, los relacionamientos vitales, las pérdidas y rupturas emocionales, no siempre son explicados al hablar del desplazamiento y su consecuente des-

arraigo, pero deben ser tenidos en cuenta a la hora de generar acciones de reparación para con las víctimas, así como actividades de restitución del tejido social y relacional que se ha afectado en tantos años de conflicto armado.

Papel del Estado frente a la Violencia Armada y Política

Al entrar a mirar el papel del Estado en el caso de Bogotá, encontramos que la respuesta estatal frente a las víctimas suele ser leída por algunos individuos participantes como un exceso de asistencialismo que tiene efectos negativos; en palabras de una maestra:

Y yo creo que también hay veces se enseñan a que todo se lo tienen que dar: entonces me dieron la casa, entonces ahora me tiene que dar el almuerzo, y kit, y denme y como que ya se van acomodando, viven acomodados, y eso tampoco sirve para los chicos, porque es que, que como viven los papás ellos van a hacerlo, entonces no, sí a mí me va a seguir dando el Gobierno. Acá tengo desayunos y cualquier me dan hoy... y me tienen que dar refrigerio, sí, me tienen que dar (Docente Bogotá, comunicación personal 2015).

Esto contrasta con el relato anterior de una de las madres al hablar de su hijo, quien le expresaba que sentía que era humillante recibirlo todo y ser señalado por esto, precisamente como lo hace esta docente, por lo que es necesario preguntarse por las visiones estereotipadas que se siguen teniendo en el país frente a los procesos de asistencia social y frente a las mismas víctimas. Desde luego que la búsqueda del Estado no puede ser generar procesos de dependencia social sino de empoderamiento de los sujetos y las familias, pero la poca sensibilidad ante las situaciones vividas por quienes han sufrido las violencias del conflicto armado en el país, resulta cuando menos estremecedora y no deja de suscitar preguntas de cara a los procesos de paz y a la posibilidad de restitución, perdón, reparación y no repetición.

Por otra parte, aparecen también relatos relacionados con el desconocimiento de las personas en relación con los mecanismos para acceder a las ayudas estatales, como lo afirmaba una maestra:

(...) hay mucha gente que el Gobierno le ha ofrecido ayuda...; a la gente, tras de que el Gobierno le ha ofrecido ayuda y a veces ellos no conocen el mecanismo de cómo llegar, o sea cómo hacer para adquirir ese beneficio... (Docente Bogotá, comunicación personal 2015).

Esto coincide con lo expresado en los otros dos ejes geográficos de esta investigación, lo que va configurándose como un asunto importante a tener en cuenta frente a acciones concretas de las instituciones del Estado en estos escenarios. Sin embargo, algunas familias sí reportan ser beneficiarias de los programas estatales, aunque no saben dar cuenta de ello de manera detallada o se sienten insatisfechas o desilusionadas, como decían unas mamás:

En el 2008 nosotros llegamos acá, y en esas me llamó la fiscalía que para una declaración como víctima, o sea, ahí estaba con lo de los desplazados; entonces yo fui e hice eso, y estoy en ese programa... víctimas del conflicto armado pero igualmente son situaciones que a uno no le cumplen, o sea, como dice ahí, ellos a uno le dicen que uno tiene unos derechos pero a uno se los niegan porque yo el tiempo que llevo acá como desplazada, como madre cabeza de hogar, ya tendría que tener mi vivienda, mis ayudas y mucha autoridad pero no, a uno se la niegan (Madre Bogotá, comunicación personal 2015).

(...) pero es que a mí me da es pereza por eso, porque yo sentí que yo perdí mucho tiempo, que de pronto esas madrugadas perdí de dormir bien rico, mojarme por allá y coger una gripe, entonces pues para uno volver como a la misma después de tanto tiempo como que se me dificulta ¿sí? Entonces yo digo, pues puedo perder 20 o 30 millones de pesos, pero también puedo estar tranquila sin pensar... ¿será que me los van a dar?, ¿será que no...?, para cuándo, dos tres años después que lo llamen a uno cuando uno ya de pronto ni siquiera los necesita,

entonces pues como que no (Madre Bogotá, comunicación personal 2015).

Estos relatos hablan también de las tensiones existentes entre la restitución de los derechos —que se considera una obligación del Estado— y las trabas burocráticas y deshumanizantes que se les imponen para acceder a los mismos.

Frente a esa insatisfacción respecto al papel del Estado, aparecen algunas narraciones asociadas a la capacidad personal de hacerle frente a la situación, como planteaba una mamá:

(...) yo me apunté en el programa de desplazados y todo, pero al menos yo no recibí ninguna ayuda de Gobierno, tuviese o no tuviese trabajo, pues yo salí del campo como con quinto de primaria, no había estudiado más y entonces pues uno en ese momento busca como la ayuda, la gente te dice qué hace, entonces tú haces y yo no fui persona de estar haciendo una fila o estarle rogando a alguien por algo, sino como de lucharla por mí misma y de ver que yo puedo, que no necesito que me lo den, sino que yo puedo, entonces he tratado el tema de que lo que se vivió en el conflicto quede atrás, que no afecte, no se involucre nada con lo que vivo ahora (Madre Bogotá, comunicación personal 2015).

Las narraciones de las personas y familias desplazadas dan cuenta además de que el estereotipo de que solo están a la espera de las ayudas estatales, no deja de ser una perspectiva reducida, excluyente y discriminatoria, porque las familias en su gran mayoría buscan alternativas de reconstrucción de su vida con los recursos propios o de las escasas redes con las que pueden contar en los lugares a los que llegan.

Algunas familias participantes de la investigación también refieren la presencia de otras entidades —aunque no explicitan sus nombres o carácter— que realizan intervención con ellas al respecto. Tal como lo expresaba una madre:

(...) yo estudié muchísimo por allá en una fundación, a uno le dan muchísimo de leyes, entonces uno le enseñan los derechos que uno tiene, los deberes y todo, pero eso uno hace derechos de petición y se los niegan o sea con las leyes no... A donde estaba estudiando iban personas y nos daban esas como conferencias y nos informaban de a qué uno tiene derecho, sí, sobre las leyes, entonces ahí yo me acerqué y averigüé y pregunté si uno se tenía que inscribir y dijeron que no, que uno ya quedaba registrado... Sí, que a los diez años a uno le daban la indemnización. Sí, eso fue lo que me dijeron, pero hay muchísimas personas que ya llevan veinte años y no les han dado nada, entonces sí, hay que esperar... (Madre Bogotá, comunicación personal 2015).

De otro lado, se hallan reflexiones de los agentes educativos asociadas al género, pues consideran que la posición de las mujeres desplazadas suele ser diferente a la de los hombres, especialmente cuando son madres; en palabras de un profesor:

(...) pues yo creo que las mujeres en ese sentido asumen más la responsabilidad cuando son desplazadas... de tratar de buscar de proteger a sus hijos, en cambio los hombres, tienden es a buscar algún allegado, así sea uno lo conoció hoy, se..., dejo a mis hijos mañana que me los cuide un ratico; en cambio las mujeres no. Sí, por ese sentido de madre (Docente Bogotá, comunicación personal 2015).

Es evidente a lo largo de los relatos que precisamente son las mujeres quienes más aparecen en el liderazgo y protección de las familias que han sufrido el desplazamiento, pero en varios casos se debe precisamente a que las figuras paternas o masculinas han sido asesinados, o las familias se han fragmentado por el conflicto armado; pero de todas formas se establecen unas distinciones desde el género frente al tema, que bien valdría la pena profundizar desde otras indagaciones.

Discusión Final

En Colombia, las formas en las que se ha manifestado el conflicto armado son múltiples y variadas, y así mismo lo son los factores que lo han propiciado; por esto no es posible explicarlo de manera simple y sencilla, pues en él han confluído un sinnúmero de causas, muchas de las cuales son de orden estructural, es decir, están en las bases de lo que hemos sido como nación, como sociedad. Así se puede decir que para comprender el fenómeno del conflicto armado en Colombia habría que recurrir a causas socioeconómicas, políticas, culturales, ideológicas, entre otras, lo cual hace de esta una tarea bastante compleja para poder delimitar tanto sus orígenes como sus alcances, sus impactos, los mecanismos que se han utilizado, los actores y sus particulares responsabilidades y formas de relación durante el tiempo que se ha desarrollado el mismo.

En este entramado de violencias que se suscitan a partir del conflicto armado, aparecen siempre las mujeres como acompañantes de los niños y las niñas, llámense abuelas, madres o docentes; la participación de las mujeres en los procesos de reparación del tejido social y de reconfiguración de las familias que han sufrido destierro, asesinatos, desapariciones o distintas formas de violencia, es recurrente en los relatos y experiencias de los tres ejes geográficos que hemos analizado. Las mujeres han sido el soporte de las familias y de diversos entramados sociales, por lo tanto, son también quienes pueden dar pistas para los procesos de reparación y reconciliación a los que se aboca el país, pero esto sin duda implica problematizar los distintos espacios de aparición de las víctimas, las afectaciones que también han vivido, y romper con las subalternizaciones existentes en torno a su papel en la sociedad.

Igualmente aparece el miedo y el silencio como un asunto recurrente para proteger la vida, lo cual emerge con fuerza en los relatos de los tres ejes geográficos y en lo que

coincide con Alvarado et al. (2012, p. 184), cuando expresan que “El grupo familiar toma la forma de un escenario cruzado por el conflicto armado, configurando una cotidianidad marcada por el miedo, el silencio y la violencia como formas válidas de relación, que además garantizan la sobrevivencia”, pero que va configurando subjetividades y formas de relacionamiento que no propician escenarios de narración, de contar las historias de lo vivido y de los que ya no están, de la recuperación de la memoria y el fortalecimiento de los lazos de hospitalidad ética. El derecho a la memoria, a la narración y a no vivir con miedo, debe ser parte integral de las estrategias de reconstrucción del tejido familiar y social en aras del post acuerdo y como pasos clave para la no violencia.

Precisamente después de reflexionar a partir de las voces de los niños, niñas, madres, abuelas y docentes que participaron en Antioquia, Bogotá y Eje Cafetero del proyecto, quienes narraron sus experiencias, se visibiliza con más fuerza la necesidad de terminar con el conflicto armado y las prácticas de guerra que han asolado el país. Sin duda el camino para la no repetición y construcción de una paz estable y duradera va más allá de la firma de acuerdos con un grupo u otro —sin que esto implique desconocer la importancia política y ética de dichos acuerdos— y es un recorrido que presenta obstáculos e incertidumbres, pero queda como certeza el que debemos transitar por un camino que no permita que los niños, las niñas y sus familias sigan creciendo con el dolor de la violencia a costas.

Reflexionar sobre el conflicto armado que ha echado raíces a lo largo de 60 años en el país, es un primer paso para la construcción de un nuevo país, para iniciar los necesarios ejercicios de reconciliación política y social, pero también de justicia. Generar luces y preguntas sobre estos temas nos permitirá comprender en clave crítica las condiciones estructurales, coyunturales, culturales, educativas y económicas, asociadas al conflicto armado y que pueden constituirse

en puntos clave para la construcción de otras formas de relacionamiento, de otras maneras de tramitar las dificultades, en suma, para la construcción de un nuevo país.

Reconocer las formas en que se han desplegado las estrategias de exterminio, silencio y subalternización de personas, prácticas y territorios a partir de la coerción, pero también de la violencia simbólica que sigue existiendo, y entender cómo se va generando una visión del otro u otra como sujeto que puede y “debe” ser eliminado, se constituyen no solo en elementos de reflexión frente al país que colectivamente hemos construido y frente a lo que ha permitido que toda la barbarie vivida pase y siga pasando, sino también en puntos de articulación de un cambio necesario que permita recuperar el valor de grupos, prácticas, sentires, saberes y personas que han sido silenciadas.

Se trata, ante todo, de una serie de procesos que operan al nivel de nuestros cuerpos y encuentros; preguntas y deseos que es necesario comenzar a desarticular, desestructurar, resignificar, construir y reconstruir, para poder así, de manera individual y colectiva, pensar que otro futuro es posible para Colombia, superando la violencia, el miedo y el horror.

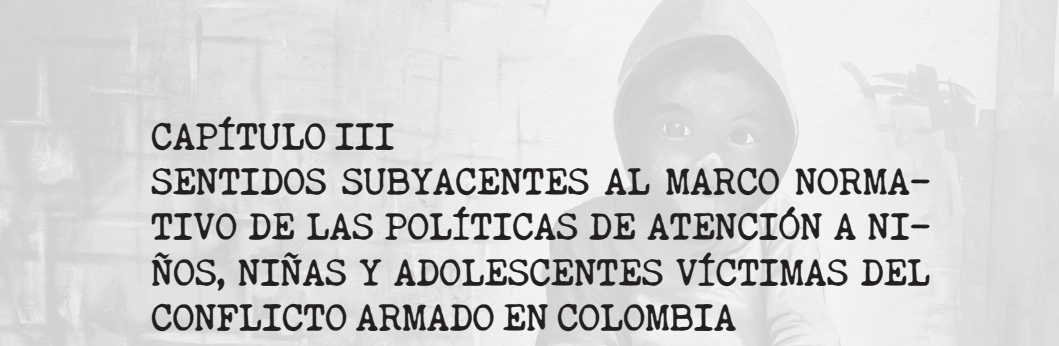
Este proceso necesario de articulación política y ética del reconocimiento de lo que ha pasado, del despliegue de las memorias, es un primer y necesario paso para comenzar a construir paz desde un escenario más plural que pueda reconocer a quienes han sobrevivido a las violencias, y generar aprendizajes que permeen el tejido social y lleven colectiva e individualmente a la construcción de paz.

Lista de Referencias

Aguilar, T. (jueves 05 de diciembre de 2013). Pereira, la capital que más desplazados acoge. *Periódico la Tarde-Pereira*. Recuperado de <http://www.latarde.com/noticias/pereira/126177-pereira-la-capital-que-mas-desplazados-acoge>

- Alcaldía de Bogotá. (2013). Atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. Recuperado de http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/Conflicto_Armado_proy2013.pdf
- Bello, M. (2003). El desplazamiento forzado en Colombia: acumulación de capital y exclusión social. *Revista Aportes Andinos* (7). Globalización, migración y derechos humanos. Recuperado de <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista7/articulos/martha%20bello.htm>
- Bonilla, A., Delgado, S., Prieto, H., Ruiz, A. y Muñoz, D. (2009). *Desplazamiento Forzado: Una visión desde la masculinidad*. Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado de Psicología (tesis inédita). Bogotá.
- Botero, P. (2008). Dimensión simbólica del conflicto sociopolítico y cultural de jóvenes en seis contextos locales de Colombia. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E compôs, Brasília, 11(3)*, 1-30, septiembre/diciembre.
- Bustelo, E. (2007). El recreo de la Infancia: argumentos para otro comienzo. Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Blair, E., Grisales, M. y Muñoz, A. (2009). Conflictividades urbanas vs. «guerra» urbana: otra «clave» para leer el conflicto en Medellín. *Universitas humanística, 67*, enero-junio de 2009, 29-54. Bogotá - Colombia issn 0120-4807
- Blair, E. (2001). El espectáculo del dolor, el sufrimiento y la crueldad. *Controversia, 178*, mayo. Bogotá: Cinep.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Cartografías del terror* <http://rutasdelconflicto.com/proyecto/> visitado en página web 29.07.2015
- Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia -Coalico (2009). *Informe alterno al informe del Estado colombiano sobre el Cumplimiento del Protocolo Facultativo Relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://en.jrs.net/assets/Regions/IOR/media/files/Nov2009_alternate_report_child_conflict.pdf
- Grupo de Memoria Histórica. ¡Basta Ya! Colombia (2013). *Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>
- Garay, L. (2011). *El reto ante la tragedia humanitaria del desplazamiento forzado. Vol. 10: Reconocer y resarcir debidamente los daños y perjuicios*. Bogotá: Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado.
- Galtung, J. (1999). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika, España: Editores Bilbao – Gernika Gogoratuz.

- Gaviria, M. (2012). *Pluralidad Humana en el Destierro: Tejido de la memoria singular de cuerpos vividos en el destierro en Colombia*. Tesis para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde – Universidad de Manizales. Manizales, Colombia.
- Lozano, M. y Gómez, M. (2004). Aspectos psicológicos, sociales y jurídicos del desplazamiento forzoso en Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 12, 103-119. Recuperado de http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/n12/art_8_acta_12.pdf
- Medina M. (2014). *Informe Alternativo al Informe del Estado colombiano sobre el cumplimiento de la Convención de los derechos del niño 2013*. Bogotá: Editorial Codice.
- Molano, A. (2005). *Desterrados: crónicas del desarraigo*. Editorial Santillana S. A
- Pécaut, D. (2013). *La experiencia de la violencia: Los desafíos del relato y la memoria*. Medellín, La Carreta Editores.
- Palacio, M. C. y Cifuentes, M. R. (2005). El departamento de Caldas: su configuración como territorio de conflicto armado y desplazamiento forzado. *Revista de Trabajo Social*, 7, 99-110. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-ElDepartamentoDeCaldas-4391747.pdf>
- Pictet, J. (1952). *Commentary on the Geneva Convention for the Amelioration of the Condition of the Wounded and Sick in Armed Forces in the Field*, CICR, Ginebra.
- PNUD - Colombia. (2004). *Eje Cafetero. Un pacto por la región - Informe Regional de Desarrollo Humano*. Recuperado de http://www.pnud.org.co/img_upload/38373837383761656165616561656165/UNPACTOPORLAREGION2004.pdf
- Rubio, R. (2015). *Una paz estable, duradera y sensible a niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. Capítulo Antioquia. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Sánchez, G. y Peñaranda, R. (1995). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. Bogotá: Editorial Cerec.
- Toro, G. (2005). Eje Cafetero colombiano: Compleja historia de caficultura, violencia y desplazamiento. *Revista de Ciencias Humanas. UTP.*, 35, enero-junio. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/viewFile/1061/575>



CAPÍTULO III

SENTIDOS SUBYACENTES AL MARCO NORMATIVO DE LAS POLÍTICAS DE ATENCIÓN A NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Nisme Pineda-Báez
María Isabel Valencia-Suescún
Jaime Alberto Carmona Parra
James Alexander Melenge

Palabras clave: Niños, niñas y adolescentes, políticas públicas, conflicto armado, atención integral, reparación, construcción de paz.

Introducción

En este capítulo presentamos los resultados en algunas de las categorías indagadas para dar cuenta de la comprensión de los actuales marcos conceptuales y metodológicos que sustentan las políticas y programas de atención a la niñez en contextos de conflicto armado, para generar recomendaciones que permitan robustecer las políticas públicas con las que cuenta el país en este campo. Este es uno de los objetivos de la investigación propuesta en el Proyecto *Procesos de Construcción Social de la Niñez en Contextos de Conflicto Armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área Metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas* (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - Cinde, Universidad de Manizales, y Universidad Pedagógica Nacional, 2012).

Con corte al 1° de junio de 2016, la Red Nacional de Información reportó 7.787.279 colombianos y colombianas declarados como víctimas del conflicto armado en el Registro Único de Víctimas; de ellos, el 30,27% (2.357.371) son

niños, niñas y adolescentes menores de 18 años, de los cuales el 48,4% son mujeres mientras que el 51,3% son hombres. Desagregados por rangos de edad, el 20,8 % son niños y niñas de edades entre 0 – 5 años, 36,2 % entre 6 y 11 años, y el 43% adolescentes entre los 12 y los 17 años.

La misma fuente reporta que entre 2010 y 2015, 684.914 niños, niñas y adolescentes fueron victimizados. La tabla 1 muestra su distribución por hechos victimizantes. Adicionalmente, en el mismo período 2.244 niños, niñas y adolescentes (0,0034%) han sido vinculados a procesos de retorno, y 7.184 (0,0105%) a procesos de reparación.

Tabla 1. Niños, niñas y adolescentes registrados en el RUV entre 2010 y 2015 según hechos victimizantes.

Hecho victimizante	%	N°
Desplazamiento Forzado	96,68000	662.163
MUSE, MAP, AE	0,07000	498
Tortura	0,00010	75
Secuestro	0,00020	161
Pérdida de Bienes	0,00050	361
Desvinculados de Grupos Armados Ilegales	0,00123	716
Abandono o despojo forzado de tierras	0,00004	12
Desaparición forzada	0,00017	112
Delitos contra la libertad y la integridad sexual	0,00091	625
Acto terrorista -Atentados-Combates- Hostigamiento	0,01053	7.215
Amenazas	10,30000	70.562

Fuente: Red Nacional de Información. 2016. Construcción de los autores.

Sin embargo, el subregistro de las víctimas —y más aún, el de los niños y niñas— es un fenómeno real debido a que el reconocimiento del conflicto armado interno, como tema prioritario en la agenda de política pública, se ha producido tardíamente en el país, a los desafíos metodológicos y logísticos relativos al proceso, y a la dinámica propia del conflicto, en la cual hay una permanente evolución de las formas de expresión de la violencia (Grupo de Memoria Histórica, 2013).

Este es, en términos generales, el contexto en el cual se implementan las políticas públicas para la atención integral de la infancia en el país. Los análisis que presentamos surgen de la realización de entrevistas a 26 profesionales expertos, formuladores y operadores de políticas públicas a nivel nacional y en las tres regiones donde desplegamos el proyecto de investigación, a saber: Bogotá, Eje Cafetero y Antioquia, pertenecientes tanto al nivel nacional como al municipal, entre los que se incluyeron: el Ministerio de Salud, la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–, el Centro Nacional de Memoria Histórica, la Secretaría Distrital de Integración Social, las Secretarías Municipales y Departamentales de Salud y las Secretarías Municipales y Departamentales de Educación, representantes de la academia y organizaciones de la sociedad civil que han participado en los procesos de formulación y/u operación de políticas públicas de infancia y adolescencia, a nivel municipal y nacional.

También hicimos un análisis de documentos clave en los que se concreta la normatividad relativa a la atención integral de niños y niñas en contextos de conflicto armado y a los lineamientos para la realización de dicha atención.

En una primera parte del documento exploramos los desarrollos realizados recientemente, a nivel nacional y local en cuanto a políticas de atención integral a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado; posteriormen-

te analizamos los sentidos y tensiones del marco normativo que soportan estas políticas; una tercera parte en la que describimos los hallazgos en relación con los procesos de implementación de las mismas, en perspectiva de actores y metodologías; y finalmente, un conjunto de recomendaciones con las que pretendemos contribuir al fortalecimiento de las políticas públicas para la atención y reparación integral de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado.

Desde la complejidad que encierran más de cincuenta años de conflicto armado, el país está iniciando una nueva etapa generada por la firma del acuerdo para la terminación del conflicto armado entre el gobierno y las FARC, que como un punto de partida requiere no solo de la adecuación jurídica y normativa y de la arquitectura institucional, sino además de una transformación cultural que asegure la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y de sus familias, de cara a lo cual el aporte de la generación de conocimiento de diversos tipos cobra mucho valor, para entender de manera contextualizada las complejidades a las cuales las políticas públicas han de brindar respuesta oportuna y pertinente. Estas reflexiones iniciales buscan aportar a dicho propósito, y animar las discusiones en torno al importante papel de las políticas públicas para la atención integral de los niños, niñas y adolescentes en la generación de sentidos de quienes han sido víctimas del conflicto armado.

Políticas de atención a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado: Abordajes recientes.

En perspectiva histórica, la atención integral a los niños y niñas víctimas del conflicto armado colombiano surge de dos procesos:

El primer proceso consiste en la alineación de la legislación colombiana con la Convención de los Derechos del Niño, que implica un desplazamiento desde el paradigma de la doctrina de la situación irregular a la de la protección

integral, proceso que en el país se materializa en términos de herramienta jurídica con la expedición del Código de Infancia y Adolescencia en el año 2006.

Este desplazamiento ha implicado una adecuación de la institucionalidad —en todos los sectores— que ha permitido la visibilización y el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, cuya protección debe ser integral, lo que implica además de dicho reconocimiento “garantía y cumplimiento de los derechos, (...) prevención de amenaza o vulneración de derechos (...) seguridad de su restablecimiento inmediato” (ICBF, 2007, p. 9).

La ley 1098 de 2006 exige el diseño de políticas públicas de infancia y adolescencia en las diversas entidades territoriales. Desde 2007 se producen diversos documentos guía para la definición de políticas públicas departamentales y municipales (ICBF, 2007), entre ellos, los Lineamientos de Política Pública para Municipios y Departamentos, que soportan la Política Nacional de primera Infancia, Infancia y Adolescencia (DNP, 2007), respondiendo al mandato del artículo 204 del código de Infancia y Adolescencia.

Sin pretender agotar la presentación de todo el marco legislativo y normativo que existe directa e indirectamente en el país en el campo de la atención integral a la infancia y la adolescencia víctima del conflicto armado, describimos aquellos referentes con mayor frecuencia enunciados por las personas entrevistadas y los documentos revisados.

Con el CONPES 109, que aprobó la política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”, el país avanza en términos del diseño e implementación de una política con perspectiva de enfoque poblacional y de ciclo de vida cuyo desarrollo permitió que en el año 2011, y dentro del marco del Plan de Desarrollo Nacional 2010- 2014, se constituyera la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, con el objetivo

de “coordinar y armonizar las políticas, planes, programas y acciones necesarias para la atención integral de la primera infancia, en su calidad de instancia de concertación entre los diferentes sectores involucrados” (Presidencia de la República, 2013). Desde esa instancia se ha soportado el diseño e implementación de la Estrategia Nacional “De Cero a Siempre”; y para el año 2016 ha sido aprobado por la plenaria del Senado de la República el proyecto de ley para establecer esta estrategia como política de Estado.

En perspectiva del conflicto armado, el código de infancia y adolescencia, en su artículo 20, establece los derechos de protección de los niños y las niñas en relación con el conflicto armado:

(...) los niños no pueden ser reclutados, los niños no pueden ser sometidos a formas consideradas las peores formas de trabajo infantil, los niños no pueden ser víctimas de violencia sexual en el marco de ninguna confrontación armada, los niños no pueden ser..., deben ser protegidos en particularmente en contextos de conflicto armado digamos, ahí hay claramente unas cosas que dicen que no se debe hacer (...) y establece digamos las líneas de acción para lograr la protección integral (Operador de Política Pública, 2015).

El segundo proceso que converge en la atención integral de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado, y también desde la perspectiva de la garantía de los derechos de los niños y las niñas, surge de la institucionalidad que comienza a desarrollar programas para garantizar la atención integral a la infancia, de manera especial con el reconocimiento del desplazamiento forzado interno y la expedición de la ley 387 de 1997, el cumplimiento de las sentencias de la Corte Constitucional Nos. T 025 de 2004 y T045 de 2010 sobre el estado de cosas inconstitucionales de la población víctima del desplazamiento forzado, y sus respectivos autos de seguimiento —principalmente el Auto 251 sobre niños, niñas y adolescentes, que da origen al programa Mis Derechos Primero del Ministerio de Protección Social, y el auto

006 de 2009 relativo a población en condición de discapacidad—.

Convergen también iniciativas surgidas de la ratificación por parte del Estado colombiano del Protocolo Facultativo relativo a la Participación de niños en los Conflictos Armados de la Convención de los derechos del Niño y del Convenio 182 de la OIT sobre las peores formas de trabajo infantil, que se traduce en la expedición de la “Política de prevención del reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de los grupos armados organizados al margen de la ley y de los grupos delictivos organizados” - CONPES 3673, para la construcción de rutas de prevención de la vinculación de niños y niñas a grupos armados ilegales, a través de la articulación de todos los sectores de la institucionalidad enfocados a garantizar el disfrute de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

La Ley de Víctimas y Restitución de Tierras “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones” (Ley 1448 de 2011), se constituye en un hito en cuanto a los procesos “relacionados con la reparación, atención y asistencia por hechos de violaciones relacionadas o con ocasión del conflicto armado” (Operador de Política, 2015).

La ley de víctimas desarrolla el concepto de reparación integral que trasciende la reparación a las víctimas desde la dimensión económica:

(...) entendiendo que la reparación no es solamente la plata, la remuneración económica que es la que entregamos nosotros, sino que la reparación incluye unos pilares que son la restitución, la rehabilitación, las garantías de no repetición, las medidas de satisfacción y la indemnización (Operador de Política, 2015).

La Ley de Víctimas busca armonizar la acción institucional del Estado colombiano para la reparación integral de las víctimas del conflicto armado, y crea el Sistema Nacional de Reparación y atención integral a las víctimas coordinado por la Unidad de Víctimas.

Todo este desarrollo normativo ha generado respuestas sectoriales-institucionales, muchas de ellas de carácter obligatorio, que han desafiado el diseño institucional del Estado:

(...) entonces el diseño institucional se ha complejizado, o sea cada vez responde más a demandas específicas de poblaciones, pero esa misma complejidad interinstitucional no resuelve problemas históricos de articulación, problemas históricos de acción estratégica en territorios; entonces digamos que cada esfuerzo normativo e interinstitucional termina anclado a los problemas históricos del diseño institucional colombiano en términos de articulación (Operador de política, 2015).

El proceso necesario de adecuación institucional y de armonización interinstitucional, ha generado múltiples tensiones y contradicciones:

(...) entonces es una primera cosa, una actitud digamos institucional, de muchas entidades del gobierno sobre todo, muy reactivas a la atención a unas poblaciones afectadas pero sin una dimensión más analítica y más de investigación de cuáles son esas poblaciones y cuál ha sido la relación de esas poblaciones con el conflicto armado (Operador de política, 2015).

Entonces todos sabemos que estamos haciendo algo pero no lo estamos haciendo en función de una problemática caracterizada, o sea, la mayoría de personas no sabemos de los 16, 17 millones de niños, niñas y adolescentes que hay en Colombia, efectivamente cuántos han sido víctimas, de qué hechos victimizantes, en qué regiones, en términos de enfoque étnico tal, ¿sí?, digamos, esa caracterización que está en construcción, por estar en construcción no ha sido un referente por lo menos de línea de base para actuar, para hablar solo en términos de atención (Operador de política, 2015).

Se reconocen entonces importantes avances en función de generar unas políticas que den respuesta de manera diferencial a las afectaciones del conflicto armado para los niños, niñas y adolescentes, pero que siendo relativamente recientes, aún encuentran desafíos en esos vacíos y tensiones que explicitan quienes tienen a su cargo la responsabilidad de hacerlas reales en los diversos contextos del país.

Sentidos subyacentes y tensiones en el marco normativo que soporta las políticas de atención integral a niños, niñas y adolescentes en contextos de Conflicto armado.

Hay acuerdo en que las políticas públicas, tal como lo afirman varios autores, también crean realidades en torno a la manera en que una sociedad construye las representaciones y sentidos sociales en torno a los objetos que abordan (Majone, 1997). El desarrollo de las políticas públicas en Colombia en torno a niños, niñas y adolescentes, ha dado giros importantes para promover cambios en los sentidos y prácticas sociales con estos grupos poblacionales. A continuación presentamos los principales sentidos y representaciones en torno a los niños, niñas y adolescentes víctimas de conflicto armado, así como de la atención integral prestada a estos desde los principales marcos normativos en la última década en el país.

Los hallazgos que describimos a continuación corresponden tanto a los contenidos de los documentos que sustentan las políticas de atención integral a la niñez y adolescencia, de manera especial en el contexto del conflicto armado, como a los reportes de diseñadores, operadores y expertos en este campo.

Desde el punto de vista normativo, se han definido políticas con enfoque poblacional, pensando en la necesaria comprensión de las relaciones entre las dinámicas ambientales, sociales y económicas de un territorio particular (Lara, 2008).

Esta es una primera bondad del marco normativo en el que se inscriben las políticas de atención a niños, niñas y adolescentes en el país, desde que se traza a partir de las transformaciones legislativas para posicionar la perspectiva de derechos a través de su principal herramienta jurídica, el Código Ley de Infancia y Adolescencia emitido en el año 2006.

La Ley que orienta las acciones e intervenciones del Estado en corresponsabilidad con la sociedad y la familia —Ley 1448 de 2011— define que los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado son todas aquellas personas que siendo menores de 18 años “hayan sufrido un daño como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o violaciones graves o manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas en ocasión del conflicto armado interno” (Ley 1448 de 2011, Artículo 3) y las reconoce como sujetos con derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales, entre otros (Artículo 181). Les otorga de esta manera “derecho a la justicia, a la reparación integral, al restablecimiento de sus derechos, prevalentes, a la protección contra toda forma de violencia, perjuicio o abuso físico mental, maltrato o explotación”; y también reconoce que son víctimas del conflicto armado aquellos niños, niñas y adolescentes que fueron concebidos como resultado de una violación en el marco del conflicto armado.

Este es el concepto desde el que se comprende bajo qué condiciones y situaciones un niño, niña o adolescente es tipificado como víctima del conflicto armado en el país, y es desde esta definición desde la que se interpretan los resultados que describimos a continuación.

Niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado como sujetos de derecho y con capacidad de transformación social.

En general, encontramos una tendencia a estar de acuerdo en que el marco legislativo y jurídico desde el que se deriva la atención integral a niños, niñas y adolescentes, se orienta por el posicionamiento de una concepción de infancia y adolescencia que propende por asumirlos como sujetos de derecho, esto es, con capacidades y potencias para adelantar y gestar sus propios proyectos de vida y no solo como receptores de las acciones del Estado y de la sociedad en general; y en tanto ello, dicho marco se enfoca en la búsqueda del reconocimiento de estas víctimas como sujetos con capacidad de transformación social: “(...) eso no lo hacen casi las otras políticas poblacionales, acá nos estamos enfocando en que los niños son sujetos capaces de desarrollar habilidades y capacidades, entonces es un énfasis bien importante de la política” (Formulador de política regional, 2015), y ello en virtud del reconocimiento del desarrollo progresivo de su autonomía, la cual se vehiculiza a través de su involucramiento en los asuntos que les atañe, en sus diversos entornos cotidianos.

En esa mirada como sujetos activos y propositivos, de acuerdo con el relato de algunos de los individuos entrevistados, también subyace un sentimiento de confianza por parte de las personas adultas frente a sus capacidades.

Este reconocimiento ha empezado a generar un desplazamiento en la manera en que niños, niñas y adolescentes víctimas de conflicto armado son asumidos en los procesos de atención que desde el Estado se les brinda, en especial en los que atañen a los procesos de atención, asistencia y reparación, pasando de una mirada de carencias a otras en las que ellos y ellas —de manera especial los individuos adolescentes— son mucho más visibles desde la enunciación de sus intereses, iniciativas, formas de asumir el futuro y, en

general, desde las interpretaciones de las circunstancias particulares de sus experiencias personales.

Sin embargo, desde la experiencia de algunos de los operadores de la política en el territorio, si bien los principios y orientaciones de los lineamientos de política tanto de niños, niñas y adolescentes como de su protección y atención integral, fomentan esta mirada, en ocasiones ello no se hace evidente en el caso de la población desplazada, porque al parecer las comunidades a las que llegan tienden a presentar actitudes de desconfianza y repudio: “Los niños y las niñas no son sujeto político, son sujetos de atención, los diseños están dados para que sean atendidos hasta cierto punto mientras se demuestren que son víctimas, y siempre está sobre ellos una sospecha” (Operador de política territorial, 2015).

Niños, niñas y adolescentes como víctimas del conflicto armado en la agenda de la política pública del país.

Sin lugar a dudas, niños, niñas y adolescentes han sido desde siempre víctimas del conflicto armado en el país, y siendo este un hecho aparentemente obvio, en términos normativos solo es hasta la formulación de la Ley 1448 de 2011 que formalmente se explicita tal condición y se inician los arreglos institucionales para priorizar su atención a lo largo de todo el curso de vida, desde los programas y servicios del Gobierno y en armonización con otros marcos normativos vigentes en torno a ellos.

En los años precedentes a esta Ley, sí existían acciones relacionadas con la atención a la niñez víctima de conflicto armado, pero se encontraban restringidas solo a condiciones de desplazamiento y de desvinculación de grupos armados al margen de la ley, cuyos casos eran responsabilidad del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. En este sentido, podemos afirmar que eran visibles para las acciones de gobierno los sujetos adolescentes, por estar mucho más

afectados por estas problemáticas, y nada visibles los niños y las niñas de primera infancia e infancia, quienes también sufrían las afectaciones y daños de la guerra, en sus múltiples manifestaciones.

La aceptación por parte del Estado de la existencia del conflicto armado en el país es un punto crucial para que se amplíen y profundicen las reflexiones en cuanto a cómo asumir desde la perspectiva integral la garantía del desarrollo pleno de los niños, niñas y adolescentes en el país:

Pues primero uno tendría que empezar a decir que todas esas políticas —si estamos hablando de conflicto armado interno— empiezan a dárseles una aplicación relevante a partir del reconocimiento del Estado de que existe un conflicto armado interno en Colombia; si no existe tal reconocimiento pues es difícil poder generar esas distintas protecciones a esos sectores más vulnerables entre los que están los niños y las niñas (Asesor de políticas públicas y experto nivel nacional, 2015).

Su reconocimiento como víctimas obliga al país de manera contundente a priorizar su atención en dicha condición, de acuerdo a los lineamientos, principios y enfoques que propone La Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, en armonía con lo explicitado también en la Carta Política Nacional y en la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia, para proyectar desde allí las líneas técnicas, políticas, administrativas y de gestión que buscan posicionarlos como grupos sociales y como individuos que dejan de estar subsumidos en los procesos de atención a la familia, para pasar a ser considerados desde su particularidad y en condición de víctimas del conflicto armado.

Este posicionamiento dentro de la agenda pública lo hace apoyándose en el trabajo interinstitucional que soporta los principales sistemas con los que cuenta el país para ello: el Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas —liderado por la Unidad de Víctimas—, el Sistema

Nacional de Bienestar Familiar —liderado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar—, y el Sistema Nacional de Derechos Humanos (ICBF, 2013).

Sin embargo, como lo desarrollaremos más adelante, la condición de desplazamiento y de reincorporación a la vida civil, en muchos casos deja a los niños, niñas y adolescentes con un sello que ha sido difícil de superar por parte de la sociedad y de los entornos a los que llegan o se reincorporan.

La deuda con la primera infancia víctima del conflicto armado en el marco de la ley.

El marco normativo en Colombia ha establecido un horizonte de sentido para la atención y reparación integral de niños, niñas y adolescentes víctimas de conflicto armado, que traza atenciones desde las perspectivas poblacional y diferencial, en el reconocimiento de la diversidad y complejidad de las afectaciones y los daños, tal como lo describimos en este apartado.

También en los hallazgos de este estudio reconocemos la existencia de la política pública de primera infancia “Colombia por la Primera Infancia”, y el desarrollo de la Estrategia “De Cero a Siempre” para la atención integral de esta población, que ha sido priorizada dentro de la agenda de las políticas de desarrollo de los últimos planes de gobierno a nivel nacional y departamental (Presidencia de la República, 2013).

Sin embargo, los reportes de todos los actores al momento de la realización de este estudio muestran que, en el tema del conflicto armado, para la primera infancia aún no hay lineamientos específicos que orienten la articulación entre acciones y actores, tal como sí se evidencia para la infancia y la adolescencia.

La visibilización de niños y niñas en primera infancia en las agendas políticas del país es un asunto que tiene una historia corta de desarrollo y que, de acuerdo con algunos de los sujetos profesionales entrevistados, tiene que enfrentar las representaciones sociales y culturales de niños y niñas en sus primeros años de desarrollo, las que se encuentran aún con mucha frecuencia matizadas por su no reconocimiento como sujetos activos, pensantes y gestores de cambios individuales, familiares y sociales. Así lo expresó uno de los sujetos entrevistados:

Yo pienso que lo de primera infancia es uno de los ejemplos más claros en estos procesos porque en el tema de víctimas es empezar a ver ¿qué los niños de primera infancia víctimas? Pero, ¿cómo así?, si es que la mamá estaba en embarazo, o sea, qué víctima va a ser eso, entonces empezar uno a descubrir cómo no, sí son víctimas y cómo cambiar esa lógica y cómo también generar ese reconocimiento, entonces eso pasa con los de primera infancia como ejemplo más común (Formulador de política nivel nacional, 2015).

Existen vacíos en los procedimientos para declarar a un niño o niña de primera infancia como víctima del conflicto armado, pues ello depende de la solicitud que haga la persona adulta responsable de ese niño o niña, lo que trae como consecuencia un sub-registro de casos toda vez que, como lo reporta la Unidad de Víctimas, muchas veces quienes hacen el proceso de solicitud no consideran que los niños y niñas más pequeños sufran consecuencias derivadas del conflicto armado, y en tanto ello, no los registran, lo que imposibilita, por un lado, contar con las cifras reales del impacto en este grupo, y segundo, que sea prácticamente imposible que activen e ingresen a las rutas de atención que se están definiendo para esos casos.

En otras palabras, se desconoce la magnitud de la afectación de los niños y niñas en primera infancia que han sido víctimas de esta problemática; y en estrecha relación con ello, hay una población no atendida para sus procesos de re-

paración y de atención integral, de acuerdo con los derechos que le concede la ley. A ello se suma el hecho de la ausencia de información acerca de la manera en que el conflicto armado afecta la primera infancia, que pudiera ser producida de manera directa con los niños y las niñas en el contexto de las violencias y vulneraciones que vivieron o en las que viven. En palabras de una de las personas entrevistadas:

(...) obviamente hay procesos con los niños huérfanos..., el tema de las fiducias y ese tipo de cosas que son las reparaciones administrativas, pero nosotros no hemos hecho la tarea ni como institución ni como país, de reconocer los impactos que ha tenido la guerra sobre los niños y niñas en primera infancia (Formuladora de política nivel nacional, 2015).

Más allá de la reparación económica

Al definir los daños no solo como aquellos que afectan las condiciones materiales y económicas de los niños, niñas y adolescentes, y de sus familias y comunidades víctimas, se abre en el país una perspectiva mucho más amplia en torno a cómo comprender y por tanto cómo abordar las consecuencias y daños del conflicto armado.

La perspectiva de reparación integral establecida por la ley, reconoce los daños individuales, colectivos, materiales, morales y simbólicos que afectan a las víctimas, y se despliega una serie de orientaciones y responsabilidades para que la atención que se brinde a niños, niñas y adolescentes garantice la integralidad necesaria en las atenciones, y no se asuman como servicios fragmentados. De acuerdo con una de las personas entrevistadas, este ha sido uno de los grandes avances del país en materia de política:

Bueno, para mí hay algo muy importante que nace con la Ley 1448, y es reconocer que ese conflicto armado no solamente está dañando la parte económica de las personas sino también que ha generado un daño en la parte moral y en la parte psicológica; entonces reconoce

que genera consecuencias psicosociales en las familias y que estas consecuencias deben ser reparadas y debe crearse como todo un sistema de atención para que las familias puedan... como elaborar las consecuencias del conflicto y reconstruir sus proyectos de vida (Operadora de política territorial, 2015).

Subyace a esta idea el reconocimiento como seres complejos de niños, niñas y adolescentes, y en general de las personas afectadas, a quienes el conflicto armado rompe la armonía de su desarrollo como sujetos individuales y sociales, frente a lo cual el Estado debe garantizar procesos que tengan un impacto real ante la magnitud de las afectaciones causadas.

Este sentido amplio y holístico de la reparación, implica contar con equipos de atención, asistencia y rehabilitación preparados para realizar con pertinencia los distintos procesos que requieren los niños y niñas; y con base en algunos de los reportes de las personas entrevistadas, hay que decir que el país aún no se encuentra preparado para ello, pues ni la experiencia específica del trabajo directamente en terreno, ni los programas de formación profesional y postgradual, aportan de manera suficiente a la generación de capacidades técnicas y humanas para ello.

Mitigar el daño, no patologizar

La atención psicosocial que como medida de reparación de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto ha establecido la ley, ha dado un giro importante en la manera de abordar el trabajo, tanto para minimizar los daños como para prevenirlos. Su propuesta actual se desmarca del abordaje exclusivamente clínico, y abre sus puertas a perspectivas de trabajo diversas y fundamentadas en miradas epistémicas y metodológicas distintas a las que, desde las tendencias en la atención psiquiátrica y psicológica, tradicionalmente se venían practicando en el país.

De acuerdo con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Salud (2015) para la atención psicosocial a las víctimas del conflicto armado, esta debe ser brindada desde un enfoque que sustente sus acciones a partir de una postura crítica-hermenéutica y transformadora, desde la cual se pueda asumir la capacidad de las personas para transgredir situaciones difíciles, y en tanto esta, cambiar sus condiciones de vida. La atención psicosocial destaca además el papel del lenguaje y la comunicación en la creación de sentidos para los proyectos de vida, en la valoración de la vida y en la capacidad de las personas para apoyar y acompañar a quienes, habiendo vivido en contextos de conflicto armado, requieren apoyo y acompañamiento. Su campo de acción se mueve en el plano individual, familiar y comunitario.

La atención psicosocial de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado y de sus familias, desde este lineamiento, entiende que puede existir más de una dimensión en la vida de los niños y niñas que debe ser atendida, reconociendo en ello que no se trata de un proceso cuya finalidad no es la búsqueda de un diagnóstico a tomar como un punto de partida, sino de un proceso comprensivo que parte de la interacción con los niños, niñas y adolescentes y con sus seres más significativos, para desde allí generar un diálogo desde el cual comprender cómo las experiencias vividas afectaron sus vidas, y elaborar planes de acción conjuntos que contribuyan a eliminar o a mitigar los daños ocasionados, y reconstruir cada proyecto de vida. Así lo relató una de las personas entrevistadas:

(...) es algo que se ha venido también construyendo desde el enfoque psicosocial, porque el hecho de que se hayan tenido algunas afectaciones no quiere decir necesariamente que necesitemos una intervención de carácter clínico o que patologicemos el tema, porque el enfoque y la atención psicosocial no buscan ese proceso; entonces en esta perspectiva, ver cómo resarcimos esas afectaciones o esos daños causados en el ámbito individual, familiar y comunitario de la

población que ha sido víctima (Diseñador de política nivel nacional, 2015).

Una pluralidad de enfoques para abordar la complejidad de la atención a los niños, niñas y adolescentes.

De acuerdo con la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia, la atención integral se orienta a generar las articulaciones interinstitucionales e interdisciplinarias necesarias para garantizar la eficacia y la eficiencia en las atenciones que se les brinde a niños, niñas y adolescentes en general, y por tanto a quienes han sido víctimas en particular, que garanticen el ejercicio pleno de los derechos y de su total desarrollo.

Desde este marco, la integralidad de las atenciones empieza a comprenderse desde la mayoría de los formuladores de las políticas entrevistados, como una nueva forma de ver a los niños y niñas en la proyección de acciones desde el Estado, en la que ellos y ellas se convierten en el centro de las acciones institucionales:

(...) tiene un enfoque y un planteamiento muy particular que habla de una atención integral centrada en el niño y la niña; no es centrada en un servicio o en unas acciones, sino el niño y la niña como eje fundamental y en un trabajo de intersectorialidad que es interesante, porque es trabajar realmente todas las instituciones en función de ver el niño y la niña y ver qué pedacito aportamos todas pero con esa mirada integral, y no como, *este es mi pedazo* acá aparte. Entonces esa construcción hace que tanto salud como educación, como cultura, como todos los otros Ministerios que hacen parte de estos procesos, nos pensemos en esa lógica y vamos alineados en cuanto en cada uno de los temas o de lo que tiene que ver con las atenciones para los niños y las niñas en el tema de víctimas (Formulador de política nivel Nacional, 2015).

Tal comprensión genera un cambio tanto en el sentido último de la atención a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado para posicionar que las atenciones

brindadas ya no pueden asumirse, como en el cumplimiento de una serie de coberturas o de servicios prestados a cualquier sujeto, sin que se reflexione en torno a la pertinencia, calidad y oportunidad de las mismas en función de las necesidades y especificidades que las afectaciones del conflicto armado han dejado en las víctimas.

La mayoría de las leyes y normas que existen actualmente en el país para la atención a los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto, buscan generar una amplia sombrilla desde la cual contener la complejidad que encierra la prevención de nuevas manifestaciones de violencia, y la protección de nuevas formas de vulneración de sus derechos. La perspectiva que aparece con mayor recurrencia tanto en el discurso de los individuos entrevistados como en los contenidos de los documentos de política analizados, es el enfoque diferencial, desde el cual se reconocen de manera general las características propias de los niños, niñas y adolescentes víctimas en cada uno de los momentos de su desarrollo, y en virtud de su género, etnia, orientación sexual, condición de discapacidad, y en general de las condiciones que corresponden a su cultura.

Sin embargo, desde lo expresado por varias de las personas entrevistadas se colige que aún falta un camino importante por recorrer para que se tenga una apropiación de este enfoque, de tal manera que se haga evidente en las prácticas institucionales, sociales y culturales en todos sus niveles; y también por parte de todos los agentes sociales comprometidos en la garantía del desarrollo y cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

De manera directa vinculados al enfoque diferencial aparecen mencionados otros enfoques que buscan establecer atenciones especializadas, de tal forma que se reconozca en todos los casos la particularidad como una condición necesaria para abordar los procesos que se emprenden con los

niños, niñas y adolescentes, y con sus familias y comunidades.

Tanto en la revisión documental como en las entrevistas realizadas, se mencionan los siguientes enfoques desde los que se soportan las normas y los programas derivados de ellos: la acción sin daño, territorial, de género, de discapacidad, de derechos, de atención psicosocial, y transformador, entre otros, lo que hace pensar en el énfasis que la política busca dar al reconocimiento de la diversidad y al desarrollo de acciones consecuentes derivadas de ella.

Si bien estos enfoques tienen la intencionalidad de no homogenizar la atención que se brinde, se llama la atención acerca del riesgo que implica un uso instrumental del enfoque diferencial, toda vez que puede llevar a incrementar mucho más los procesos de segregación y de exclusión de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado, en la medida en que no se aseguren procesos que realmente garanticen la integración de niños y niñas en un mismo proyecto social de construcción de ciudadanía y de país.

Vacíos en el conocimiento de las afectaciones del conflicto armado en niños, niñas y adolescentes

Con base en las revisiones y reportes obtenidos en este estudio, se puede afirmar que existen vacíos en al menos dos campos para comprender de manera más fiel los impactos generados por el conflicto armado en niños, niñas y adolescentes.

El primero está circunscrito a la reconstrucción histórica del conflicto armado en el país, desde la experiencia de los niños, niñas y adolescentes que lo vivieron y lo viven de manera directa, así como desde el resto de la población colombiana, de forma tal que permita evidenciar las relaciones entre actores, intereses, formas de accionar y papel del

Gobierno y de la sociedad civil a lo largo de la historia del conflicto armado en Colombia, y el lugar de la niñez en ello.

Y un segundo campo, aún en construcción, lo configuran las afectaciones directas en la individualidad y los procesos de socialización y culturales de los mismos niños, niñas y adolescentes. Si bien la Ley de Víctimas ha establecido un horizonte de sentido para la prevención y atención de las afectaciones del conflicto armado, parece necesaria una mayor fundamentación y análisis de las particularidades que se han presentado en la diada conflicto armado y niñez, pues el país no cuenta con datos que sistemáticamente, y desde diversas perspectivas, permitan una aproximación más fiel a la incidencia directa del conflicto armado en las condiciones de vida y de desarrollo de quienes lo han experimentado, aspecto en el que coincidieron la mayoría de las personas entrevistadas.

Con base en los reportes, la inscripción del conflicto armado en el marco normativo que traza la Ley de Víctimas ha generado un mirada limitada en la manera de comprender la problemática que encierra este hecho social, pues al parecer ha generado un abordaje tal que mira las afectaciones solo con énfasis en la especificidad de cada grupo poblacional, dejando por fuera el análisis de otras variables que pueden dar cuenta de su complejidad y de sus soluciones y que responden al orden de factores estructurales tales como las oportunidades, la pobreza, las condiciones contextuales en las que se ofrecen las atenciones, las cuales entrarían a ser parte de las necesidades de información que requiere el país.

Según esta mirada, las políticas necesitan revisar la pertinencia de ciertas acciones que, partiendo del propósito de restituir y garantizar derechos, no siempre responden de manera contextualizada a los modos de vida de las víctimas. Uno de los sujetos entrevistados manifiesta que la entrega de vivienda es una acción acertada en tanto busca generar

las condiciones mínimas de vida de las personas desplazadas, pero se requieren medidas estructurales que permitan los retornos de las familias de los niños, niñas y adolescentes a sus lugares de origen —siempre que así lo deseen— y que no fomenten la permanencia de las personas en contextos sociales, ambientales, económicos y culturales que no son los suyos y que los enfrentan a más situaciones de estrés, de exclusión y de frustración; así lo manifestó uno de los entrevistados:

Creo que dentro de las políticas se consideró más como un tema de reparación administrativa... como un tema enfocado en lo económico para las víctimas, olvidando de alguna manera toda la parte de la construcción social, de la construcción cultural, y de buscarles como unos espacios a las víctimas dentro de esa nueva realidad que ellos están viviendo; no es un secreto para nadie que la mayoría de las víctimas vienen del campo, y lo que hemos tratado con esta Ley es insertarlos en la vida urbana cuando ellos tienen toda una concepción más como de la parte del campo, del cultivo, como todo ese tipo de cosas, y quisimos fue traérmolos para acá para tratar de protegerlos de esa realidad tan fuerte que era la realidad que estaban viviendo en la zona rural (Operadora de política territorial, 2015).

La guerra cercena el espíritu de la infancia y la adolescencia

En el desarrollo de lineamientos que generen bases de acción común para la atención de los niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado, la Ley 1448 ha tomado como referencia la definición de “daño” establecida por la Corte Interamericana de los Derechos Humanos, para comprender que estos no solo se presentan en el plano material y económico. De esta manera se comprende que en el marco del conflicto armado se reconocen los daños inmateriales dentro de los que se cuentan el daño moral, al proyecto de vida, y a la vida en relación, lo cual sin duda amplía el espectro de comprensión de los impactos del conflicto armado en la vida de los niños, niñas y adolescentes víctimas, pero también complejiza el entramado de acciones

y de actores que se hacen necesarios para atenderlos de una manera integral e integrada.

Las afectaciones de los niños y niñas también se refirieron en términos del impacto sobre los procesos de desarrollo. Por ejemplo, los niños y niñas que han ingresado desde muy temprana edad a los grupos armados ilegales, no cuentan con acceso a programas educativos que potencien su desarrollo, y cuando se desmovilizan e ingresan a las instituciones educativas, son vistos y tratados como niños y niñas que tienen problemas de aprendizaje, o dificultades en su capacidad intelectual, o con capacidades por debajo de las expectativas que se hacen en los colegios respecto a sus ejecuciones. Se afirma también que tampoco los ambientes en los cuales tienen que reinsertarse socialmente, cuentan con las actitudes y competencias para facilitar esa transición. Por ejemplo, algunos relatos señalan que las instituciones educativas no cuentan con procesos pedagógicos reflexivos en torno a las historias de esos niños, niñas y adolescentes, y alrededor de cómo las experiencias vividas configuran modos distintos de estar en esos contextos que son también para los niños y las niñas unas transiciones demandantes y de alta tensión.

Y cuando tu entras a hablar de la reparación y el derecho de la educación en estos niños entiendes y ves que hay un muy bajo repertorio a nivel del lenguaje, y que sus comprensiones son difíciles, y que si uno no parte de lo que son sus propios aprendizajes muy difícilmente ellos van a poder incluirse, pero no encontramos muchos docentes que comprendan esto, y entonces los confunden con una discapacidad cognitiva, que sería una que en medio de todas las circunstancias sería una ventaja para ellos, al menos para que empezáramos a medir cuál es su potencial de aprendizaje, pero desde lo que trae, no desde lo que deberían tener y no tienen (Operadora de política territorial, 2015).

Otra percepción asociada con los niños, niñas y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales, es la de la muerte de su espíritu infantil y juvenil; esto es, de la

esencia propia de la vitalidad que caracteriza el paso por estos ciclos, y de la capacidad del goce y de la alegría de vivir.

Sumado a lo anterior, la orfandad aparece como otra de las principales afectaciones percibidas como consecuencia del conflicto armado por parte de las personas entrevistadas. Y si bien también se reconoce que las redes de apoyo familiar ayudan a mitigar el hecho de quedarse sin padre o madre, o sin ambos, también se evidencia como un impacto asociado la dificultad en la reintegración a la familia, por los riesgos que conlleva ser identificado y amenazado en la vida personal y familiar; las familias parecen presentar grandes dificultades en la reconstitución y estabilización de sus dinámicas, lo que se evidencia en las crisis de comunicación, de adaptación a los nuevos contextos culturales, en las presiones familiares internas derivadas de los nuevos retos que les representa sus nuevos modos de vida, e igualmente en la poca participación que se les da a los niños, niñas y adolescentes en las conversaciones familiares en las que se mencionan los hechos vividos y los sentimientos generados.

Ahora bien, niños, niñas y adolescentes que han vivido experiencias traumáticas de manera directa con su vinculación a los grupos armados, o por las vivencias de sus familiares y personas cercanas, sufren desde muy tempranas edades alteraciones psicológicas que les representa rupturas importantes con la posibilidad de desarrollo sano, sumado a las alteraciones emocionales y morales que tienen que enfrentar.

Llama la atención que, vinculado a estas dificultades familiares, varias de las personas entrevistadas asocian afectaciones indirectas pero potenciales relacionadas con la situación particular de los adolescentes frente al restablecimiento de las relaciones afectivas con sus madres, generando riesgos de vinculación a problemas conexos en actividades ilícitas directa o indirectamente relacionadas con el conflicto armado. Según los relatos, los niños, niñas y adolescentes se

ven expuestos a condiciones de pobreza extrema que no tenían en sus vidas cotidianas previamente al desplazamiento forzado.

La ruptura en la confianza institucional

Sumado a los impactos individuales, colectivos y culturales, los niños, niñas y adolescentes, y sus familias, también ven afectada la confianza en la capacidad del Estado para protegerlos o para que sirva de apoyo en la reconfiguración de sus condiciones de vida, y así lo relató un operador de política del nivel municipal:

(...) no se han dado como unos pasos realmente fuertes para poder atender a esta población en lo que realmente necesitan [...] un acompañamiento muy fuerte en las instituciones para que ellos vuelvan como a creer, no solamente en la institucionalidad sino también en las personas que tienen a su alrededor..., que vean en los demás fortalezas y apoyo (Operador de política nivel municipal, 2015).

Este es un elemento clave en los procesos de construcción de paz que se adelanten para mejorar las condiciones de vida de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado, y de sus familias, pues sin la confianza en las instituciones y en las personas no hay posibilidad de procesos sostenibles de paz en el tiempo.

Niños, niñas y adolescentes de familias campesinas, las más afectadas

En general hay coincidencia en los reportes de las entrevistas cuando se señala que las principales afectaciones por causa del conflicto armado se han dado entre la población campesina rural y en aquellos lugares que están más distantes de la presencia y protección de las instituciones del Estado. También hay coincidencia en la percepción de que en la población colombiana —en especial aquella que habita en

capitales y ciudades intermedias— no se tiene una conciencia real de la existencia del conflicto armado en el país, ni de su historia, ni menos aún de sus impactos y afectaciones tanto en los niños, niñas y adolescentes como en el desarrollo social y económico.

En un día: de víctima a responsable

La ley establece que el ICBF es la instancia responsable de la protección y restitución de los derechos vulnerados de los niños, niñas y adolescentes, vulneración que en nuestro caso es causada en el contexto del conflicto armado. Institucionalmente, la mirada sobre estas víctimas hasta antes de cumplir los 18 años de edad, es la de un trato diferencial en tanto se reconocen como sujetos que han vivido una experiencia difícil al ser parte de los grupos armados al margen de la ley, porque por tendencia general su vinculación se hace bajo condiciones de coacción. Su estatus en estos procesos es de víctimas, tal como queda establecido por la Ley 1448. Cuando cumplen 18 años de edad, estos niños, niñas y adolescentes se ven abocados a un trato diferente, pues habiendo dejado de ser parte de la población sujeta a la protección del ICBF, de víctimas pasan a ser concebidos como sujetos responsables que tienen que dar cuenta ante la Asociación Colombiana para la Reintegración -ACR- de los actos cometidos en su historia de vinculación con los grupos armados. No existe —de acuerdo con uno de los individuos entrevistados— un tránsito reparador que posibilite un proceso más armónico para quienes se ven expuestos a pasar, de un día para otro, de joven a persona adulta responsable en términos jurídicos.

Según el relato de un diseñador de política, si bien la ley establece un enfoque diferencial para las actuaciones que se desprenden de ella, también es claro que para los sujetos jóvenes que están por encima de los 18 años, no hay políticas acordes con ese momento del curso de vida, pues solo por la edad no pueden ser tratados y atendidos como a las perso-

nas adultas. Al respecto consideramos que se requieren políticas de trabajo que se ajusten mucho más a la especificidad de las necesidades de todos aquellos individuos jóvenes que entraron en la ilegalidad siendo menores de edad.

Víctimas que no se reconocen

El conflicto armado es un hecho social que si bien toma vida a través de imágenes y relatos en los distintos medios de comunicación, se nombra y se vislumbra cada día, sin haberse incorporado de manera sentida en la vida cotidiana de la sociedad civil.

Los relatos de los individuos entrevistados dan cuenta de una doble imagen: aquella cara que toma forma en los relatos de la experiencia de quienes han vivido las experiencias del conflicto y han sido afectados de manera directa, y esa otra cara, la de quienes como sociedad civil no se reconocen como víctimas en función de las afectaciones que la guerra tiene para el país en los procesos de desarrollo social, económico, cultural. Se percibe una sociedad colombiana ajena al dolor, al sufrimiento de las otras gentes, y poco solidaria con una problemática que también es suya.

Lo público en las políticas y la participación de los niños, niñas y adolescentes

De acuerdo con algunas de las personas entrevistadas, los procesos de implementación de las políticas han seguido un enfoque lineal de continuidad que no necesariamente refleja una discusión con distintos actores a lo largo del proceso, que permita contar con la mirada de niños, niñas y adolescentes en el curso del tiempo y en la medida en que se van haciendo las evaluaciones y los ajustes a las mismas.

Algunos operadores de política consideran que se ha dado un avance importante en términos del reconocimiento del derecho a la participación de estos grupos dentro de los

procesos de toma de decisiones en los ciclos de la política pública, en los distintos territorios, con instancias formales como las Mesas de Participación Infantil y Juvenil, y con la producción de materiales de apoyo —como por ejemplo cartillas— que orienten los procesos de participación que se emprenden en dichas Mesas. Sin embargo, otras personas entrevistadas consideran que los niños, niñas y adolescentes han sido vistos principalmente como sujetos a los que hay que proteger, lo cual sin duda es una acción de Estado y Sociedad necesaria, pero hace falta hacer real su voz en el tiempo presente, desde lo que son y desde lo que han construido.

Sin reconciliación no hay paz

Jurídicamente la reconciliación no está contenida dentro de la reparación integral, pero según los hacedores de política existe una estrecha relación, dado que para los procesos de construcción de paz se hace indispensable la recuperación de la confianza perdida por vía de las violaciones a los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes; nos referimos a la confianza en las instituciones, en las relaciones con los otros individuos y en relación con el medio ambiente.

Desde el marco normativo vigente a la fecha, en Colombia se tiene al menos tres definiciones de reconciliación, que comparten y trazan unos elementos comunes tanto para la comprensión como para la generación de líneas de acción orientadas a construirla.

Dentro de la Ley de Víctimas y su Decreto reglamentario 4800 de 2011, la búsqueda de la reconciliación nacional se entiende como

(...) un proceso que tiene por objeto favorecer la construcción de escenarios de convivencia pacífica entre las víctimas, la sociedad civil, el Estado y los desmovilizados, a través de la profundización de la noción de participación conjunta y mediante la reconstrucción del

tejido social de tal forma que se fortalezca las relaciones de confianza entre las comunidades y de estas con el Estado (Artículo 15).

Para la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, esta se asume como

(...) un proceso de largo plazo, de personas o sociedades, encaminado a construir un clima de convivencia pacífica basado en la instauración de nuevas relaciones de confianza entre los ciudadanos y las instituciones del Estado y entre ellos mismos, así como la profundización de la democracia, con la participación de las instituciones y la sociedad civil (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, s.f.).

Dadas estas definiciones, el ICBF —ente encargado de la creación de los lineamientos para la política de reconciliación de niños, niñas y adolescentes— la ha definido como

(...) un proceso encaminado a la generación de escenarios que contribuyan con la recuperación del sentido del cuidado de la vida, el respeto hacia las demás personas y a la instauración de relaciones de confianza que han sido afectadas en el marco del conflicto armado, en el que se involucran tanto la población víctima como no víctima, y los diferentes actores sociales e institucionales que toman un papel preponderante en los entornos de protección de niños, niñas y adolescentes (ICBF, 2013, p.12).

Son comunes en estas formas de comprender la reconciliación, la de ser un proceso —no un hecho o acción puntual— que demanda la participación de toda la sociedad en su conjunto, y que supone la aceptación del rompimiento de las bases de confianza entre las personas, entre los grupos sociales y entre estos y las instituciones por vía de los impactos y afectaciones del conflicto armado.

También comparten su sentido de construcción y consolidación de escenarios para la convivencia pacífica a través de nuevos modos de relación, que permitan resignificar los hechos violentos vividos y desde allí romper la cadena que

perpetúa la repetición de los mismos gestada por los sentimientos y emociones vinculados con ellos.

Estos elementos son clave para establecer un sentido social que priorice la generación de ambientes pacíficos, en los que se pase por reconocer que los hechos vividos fueron y son efectivamente indeseables, que encierran además de injusticia e inequidad, una postura social permanente de rechazo y de garantía de no repetición. Es en este sentido en el que, tanto en los documentos de política como en los relatos de los expertos y diseñadores de política, aparece el asunto de la memoria histórica como una condición necesaria en los procesos de reparación. Necesaria no solo porque hace visible una situación colombiana que no lo estuvo por mucho tiempo, sino porque posibilita una narrativa desde los mismos actores involucrados en ella, y ya no solo desde la mirada externa de otros sujetos, que siendo necesaria no es suficiente, porque la memoria de los hechos ocurridos requiere permanecer como imagen de una forma de interacción que no se quiere perpetuar, ni mutar, ni darle cabida.

Desde la mirada de los individuos expertos y de los diseñadores de política, la memoria histórica del conflicto armado para los niños, niñas y adolescentes se concibe como un punto de partida para la construcción de nuevas formas de estar, de vivir, de ser y de dar sentido al mundo y a la vida. Sin embargo, los énfasis que tienen estas definiciones y comprensiones están puestos de manera principal en los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado, y las orientaciones que desde las políticas se derivan para el trabajo sobre esos procesos están focalizadas sobre poblaciones vulnerables, haciendo menos visible el papel del Estado y el cambio en las lógicas de atención de sus instituciones y de los agentes sociales con las que opera.

De manera adicional, también ausentes parecen estar esos otros actores sociales que se refieren como afectados en menor grado y que pueden entenderse como la mayoría

de los ciudadanos y ciudadanas que conforman la sociedad civil.

Una mirada a la implementación de metodologías desde la voz de los agentes operadores de política pública.

En la implementación de metodologías dirigidas a los niños, niñas y adolescentes, usualmente se habla de intervenciones especializadas o integrales. Es interesante que, dentro de estas, se incluyan acciones pedagógicas que involucren también a las escuelas en los procesos de atención y a las familias, promoviendo el fortalecimiento de lazos afectivos, siendo también una estrategia de prevención, lo cual puede ser mucho más útil que esperar a que sucedan los hechos para brindar una reparación. Igualmente se resalta la importancia del trabajo intersectorial para no realizar acciones aisladas sino mancomunadas que provean un impacto más efectivo en la población.

Al trabajar con la política de reconciliación, hay un relativo consenso entre los expertos en política pública y los operadores de la misma, en el sentido de que no hay que partir de los conceptos que institucionalmente se han construido de lo que significa el perdón y la reconciliación, sino más bien trabajar desde la misma comunidad, desde los significados que esta ha construido desde sus propias experiencias en torno a esos conceptos. Para los expertos y operadores es más valioso recoger estas concepciones que aplicar una de escritorio. Y es aquí donde la investigación juega un papel determinante como ejercicio que permite contextualizar y encontrar pertinencia en los procesos de intervención a la población, sea esta víctima o no del conflicto. La investigación se presenta como una herramienta para la toma de decisiones, para la construcción de pruebas piloto que sirven para validar metodologías de intervención con la población:

Pero tú ves investigaciones de, no sé, investigaciones transversales longitudinales que nos han permitido como tomar ciertas decisiones

y a eso le apuntamos nosotros también y es de lo que... montemos un modelo general, piloteémoslo porque nosotros si partimos, y en el ideal de la investigación era pilotear un poco las herramientas, las metodologías que estábamos planteando para ver si nos funciona porque esto nos toca así, o sea, ir probando a ver qué... (operador de política pública).

A pesar de que al trabajar con niños, niñas y adolescentes, estos no se reconocen como víctimas, las metodologías de intervención tampoco se reducen a esa mirada victimizante, sino que hacen acopio de la pedagogía para acercarse a la comunidad desde sus narrativas, haciendo énfasis en los temas que se quieren trabajar con los niños:

Nosotros no fuimos ahí a decir: “la Ley de Víctimas dice tal cosa, por lo tanto ustedes son tal cosa”, sino que hicimos un acercamiento a través de unos dispositivos pedagógicos y demás para que ellos cuenten sus experiencias y que podamos identificar en sus narrativas los énfasis, pero no los énfasis que nosotros queremos desde nuestros propósitos sino sus propios énfasis, ¿sí?; entonces de alguna manera nos vamos, nos centramos en el informe en algunas de estas situaciones, tampoco es que estamos descubriendo nada nuevo, creo que ahí el reto es —y espero que lo logremos— que la narrativa logre acercar la experiencia de los niños a los que lean el informe (Operador de política pública, 2015).

Y así, fue a través de la construcción de estas prácticas pedagógicas que evidenciamos que existe gran cantidad de documentación y reflexiones sobre el conflicto armado en Colombia, pero muy pocas que realmente aborden la primera infancia, tal como lo referenciamos en uno de los apartados anteriores.

Reiteramos la falta de metodologías apropiadas dirigidas a la primera infancia y a la adolescencia. Pero también se hacen visibles en las percepciones de los agentes institucionales otros desencuentros en la implementación de metodologías; estos manifiestan que pareciera ser que la política pública

fuera un asunto de uso exclusivo del ICBF y que se desconociera la participación de los otros actores institucionales.

Por otro lado, el acompañamiento de consultorías internacionales ha dificultado un poco más algunos procesos, en tanto que para esos consultores es muy complejo comprender las dinámicas del ICBF y del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, lo que retrasa los procesos de intervención. Las consultorías han llevado a las instituciones nacionales a la construcción de unos indicadores para trabajar la política de reconciliación que poco han tenido en cuenta las necesidades de la primera infancia y la adolescencia. A esto se suma que, cuando algunas instituciones fallan en sus compromisos, es el ICBF el que tiene que asumirlos, lo que complejiza su actuar y desdibuja sus actividades reales.

Así que la poca participación de los niños y adolescentes en la construcción de programas para intervenirlos también se hace evidente:

Los escenarios en donde los niños y las niñas tienen voz son muy poquitos, o sea, si uno se sienta realmente ahorita que llevaron al primer grupo de víctimas, no llevaron a ningún niño, ningún adolescente; primero porque les da un poco de susto, porque este tema no es de tomar así a la ligera (Operador de política territorial, 2015).

A pesar de que se han diseñado diversos modelos de participación para niños, niñas y adolescentes, la atención a la primera infancia se ha caracterizado por su ausencia, dado que las instituciones no han realizado los esfuerzos suficientes para atender esta población. La visibilización de niños, niñas y adolescentes en las leyes, políticas e instituciones colombianas, corresponde a una historia de reconocimiento de la niñez, mediada por una lucha que ha buscado comprenderlos como sujetos de derechos, como interlocutores válidos y legítimos, lo que en las últimas décadas ha propiciado transformaciones importantes en sus concepciones.

Así mismo, en los programas de atención se viene priorizando esta población objetivo desde el punto de vista del ciclo de vida.

Las metodologías deben reconocer la importancia de escuchar las voces de los niños y niñas y de sus familias. No se trabaja desde preconcepciones, sino que se atiende desde sus particularidades, a partir de sus propias historias de vida. Aquí cobra validez la memoria de los hechos vividos, tomando distancia de la revictimización, para empezar a buscar resignificaciones que les permitan empezar a construir historias que visibilicen de manera positiva las enseñanzas de esas experiencias de vida.

Las orientaciones de política buscan tomar distancia de los hechos victimizantes como configuradores de la identidad de quienes han vivido el contexto del conflicto armado, en el sentido de que animan al desarrollo de metodologías que buscan que ellos y ellas re-creen, que diseñen otros sentidos acerca de sí y de sus vidas, a fin de propiciar nuevas oportunidades de ser reconocidos más allá de ser sujetos víctimas, y de ser animados a convertirse en parte de un colectivo que aproveche los aprendizajes de estas experiencias y se convierta, por ejemplo, en un núcleo protector. El trabajo con la comunidad es importante para aquellas estrategias que validan el trabajo colectivo. Trabajos sobre la reconstrucción de la memoria, impulsados tanto por las localidades en lo local y municipal como por otras instancias como el Centro de Memoria Histórica, buscan articularse a tales propósitos.

Los compañeros de casas de memoria lúdica estaban haciendo un acompañamiento a los niños y las niñas que llegaban a estos escenarios, sino que ahí las medidas de seguridad son mucho más extremadas, pues por la situación de emergencia que está viviendo la familia. Nosotros tratamos de hacer el rastreo hasta donde más podemos de dónde va a quedar la familia (Operador de política pública, 2015).

Estas acciones trazan una ruta de atención que busca identificar y hacer seguimiento a los niños, niñas y sus familias en los territorios, brindando acogida, y a través del desarrollo del trabajo en territorio y el rastreo y seguimiento a los sitios a donde las familias se ubican posteriormente al desplazamiento. Aquí se busca inicialmente identificar y escuchar sus relatos, a fin de que desde la misma experiencia inicial en la ciudad se encuentren oportunidades de aportarle a la transformación de sus dinámicas de vida.

De otro lado, en su proyección a futuro o un presente con matices de vida que da cabida a los sueños, se implementan metodologías que abren oportunidades a la creatividad y en esa medida buscan aportar al proceso de reparación. La reparación es vista como un proceso en el que se avanza con acciones concretas desde sus propios sentimientos y deseos:

El otro eje se llama reparación y sueños que tiene que ver con empezar desde esa tramitación de las afectaciones; jugamos mucho desde la ensoñación y desde las proyecciones, y de qué podría pasar, pero también proyecciones, pues..., que tengan algún alcance. Uno de los riesgos que siempre hay de trabajar desde las ilusiones es el riesgo de la frustración, porque nunca las voy a lograr; pero si los niños, gracias a esas ilusiones, pueden ponerse en otras lógicas de vida y eso les permite aportar a su ejercicio y al proceso de reparación, es otra cosa (Diseñador política territorial, 2015).

De acuerdo con los individuos entrevistados, actualmente se ejerce una participación que es principalmente representativa, por lo cual es necesario ampliar los lenguajes para darle cabida a todos y todas y tener en cuenta los métodos más apropiados para establecer relaciones más horizontales con los directos beneficiarios, y fomentar su participación en temas que sean de su interés y competencia. Estos cambios en las metodologías que se usan para formular y ejecutar las políticas públicas, hacen que se presente más coherencia en los cambios que se buscan en las concepciones de niñez.

Desde el punto de vista de la intersectorialidad, cualquier estrategia que defina una política pública requiere la participación de las entidades del Estado, no solo de la entidad que esté a cargo de la gestión de la política sino de todas, así como de la sociedad civil, porque cuando el conflicto afecta a la población, afecta todos los servicios con los que cuenta una comunidad.

Hicimos encuentros regionales, hicimos un encuentro supra sectorial, hicimos encuentros con funcionarios públicos, encuentros con madres gestantes, lactantes, en todo el territorio, con niños, con niñas, entonces el proceso de construcción sí ha sido muy participativo, muy participativo...; más de 300 organizaciones, más de 2 mil personas en la construcción de la política pública (Diseñador de política nacional, 2015).

Se enfatiza en la importancia de la memoria histórica, mostrando cómo hasta el momento se ha incluido exclusivamente las voces de las personas adultas, haciendo un llamado a la necesidad de reconstruir la memoria histórica también desde la infancia. La memoria se constituye en un elemento clave a incorporar en los procesos de reconciliación. Un ejemplo de ello es la inclusión de la cátedra de historia como parte del sistema escolar. De acuerdo con los sujetos entrevistados, la memoria favorece asimismo la no repetición de los hechos vividos, y debe ser trabajada de la mano de expresiones artísticas por medio de las cuales se recree lo vivido.

Se evidencia la necesaria articulación que debe instaurarse entre memoria y medios de comunicación, en tanto estos, lejos de aportar a la reconstrucción de la memoria histórica, están favoreciendo la naturalización de las violencias; acciones que, según voces expertas, deberían estar promovidas desde los Ministerios de Comunicación y Cultura.

Algunos expertos plantean la necesidad de fortalecer la educación para el postconflicto, como integración de los de-

más procesos, incorporando ámbitos como la salud, entre otros. Según ellos, para lograr esto la educación debe aprender del arte y la cultura, incorporando nuevos elementos para el desarrollo de la ciudadanía desde los primeros años de vida. Así, el diálogo entre la academia y la política pública debe fortalecer las estrategias y herramientas para el trabajo directo con las poblaciones afectadas. La academia ha brindado descripciones frente a lo que sucede, pero es clave que proponga acciones enfocadas diferencialmente de acuerdo con los casos particulares. De igual manera, se reconoce que hay avances significativos en la política orientada a la atención integral de la primera infancia, siendo en todo caso necesario fortalecerla con respecto a las afectaciones a causa del conflicto armado.

Yo pienso que apenas estamos empezando porque apenas los estamos reconociendo y los estamos integrando o acogiendo en nuestros entornos familiares, escolares y sociales; entonces son apenas unas acciones que se viene haciendo que todavía son muy mínimas para todo el trabajo que se tiene que desplegar (Operador de política, 2015).

Por otro lado, personas expertas consideran que es fundamental fortalecer la participación real de los actores implicados en la toma de decisiones. En el caso de las políticas orientadas a niños y niñas que han vivido el contexto del conflicto armado, esto implica su participación real y la de sus agentes socializadores en la toma de decisiones. Así mismo, es clave que dichas políticas incorporen características—desde un enfoque diferencial— según los territorios y las poblaciones afectadas.

Pienso que las políticas aún siguen siendo construcciones únicamente desde el saber experto que dejan por fuera los saberes, experiencias y aprendizajes sociales y los logrados por parte de las comunidades y, especialmente, solo asumen a los niños y niñas como informantes y no como constructoras de nuevas realidades desde sus capacida-

des, motivaciones, imaginarios e historias vitales. Asimismo aquellas “que hacen de las comunidades testigos mudos de su ejecución o sujetos pasivos de su operación” (Experto, 2015).

Recomendaciones

Con base en los resultados de estas indagaciones, a continuación enumeramos un conjunto de recomendaciones con las que buscamos contribuir al fortalecimiento de las políticas públicas para la atención y reparación integral de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado.

Se necesitan políticas que establezcan una línea de continuidad en la manera en que se comprenden los recorridos entre los distintos momentos del curso de vida de los niños, niñas y adolescentes, y que se ajusten a la gradualidad y cualidad de las transiciones entre ellas y que incorporen su proyección al periodo posterior y contiguo a cuando se cumple la mayoría de edad, esto es, a los 18 años. Políticas para jóvenes que reconozcan que, en el caso de las víctimas, requieren procesos de apoyo particulares que la ley debe garantizarles.

En el sentido en el que Nussbaum (2012) lo señala, se requieren políticas que generen oportunidades para el despliegue de las capacidades y la realización del proyecto de vida que cada cual busca y quiere. En este sentido, las políticas necesitan legitimar ante la sociedad y la política, las iniciativas de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado, no solo desde su consulta, sino en el acompañamiento a la implementación, evaluación y sostenibilidad de las mismas en el tiempo, brindando los recursos técnicos, económicos y de voluntad política sostenida para hacerlos reales y que puedan tener cabida en los procesos de transformación hacia una sociedad pacífica. Esto, intentando dar el mismo valor a lo largo de todos los momentos del

ciclo de vida de los niños, niñas y adolescentes, y buscando articulaciones y tránsitos armónicos entre ellos.

Se requiere de manera urgente crear condiciones para las exigencias del postconflicto, para contener y prevenir la arremetida de barbarie y mayor violencia que, según se ha visto en la historia de otros países en guerra, trae el cese del conflicto, y que los niños, niñas y adolescentes se vean lo menos afectados posible. Se necesitan medidas estructurales que permitan la presencia del Estado y la protección de la ciudadanía, sumadas al fortalecimiento de las redes familiares y comunitarias para prevenir, resistir y crear mejores entornos de desarrollo social para todas y todos.

Parece necesario que tanto los procesos de formulación de las políticas de atención y reparación integral, como las acciones para su implementación, cuenten con procesos más analíticos en torno a la complejidad de relaciones y condiciones que se presentan para las víctimas, y con un permanente marco actualizado de esas relaciones producto de distintos saberes y conocimientos. El papel de la investigación social desde distintas perspectivas es determinante para acercar y fortalecer la relación entre la producción de conocimiento y las políticas públicas, de tal manera que se retroalimenten mutuamente.

Si bien la construcción de las políticas ha generado espacios para la consulta y la expresión de las opiniones e iniciativas de los niños, niñas y adolescentes, se hace necesario avanzar hacia la creación de espacios y mecanismos en los cuales permanentemente se adelanten los debates y se gestionen, se operen y se dé vida a sus iniciativas como espacios legítimos, visibles y de importancia en la vida nacional.

Se requiere un trabajo mucho más contundente y evidente con la sociedad en general, para sensibilizarla en torno a su rol de apoyo como ciudadanía, y alrededor de la generación de sentimientos y acciones de solidaridad y respaldo

a las soluciones que se propongan de cara las problemáticas asociadas al conflicto armado, de tal forma que todo conduzca a un gran movimiento social que involucre el mayor número de agentes sociales en los procesos de reparación, a fin de que estos generen mejores condiciones en la construcción de escenarios de paz y convivencia pacífica.

Se requiere especialmente un trabajo directo con aquellas comunidades que se convierten en receptoras de población desplazada, para generar mejores condiciones de contingencia y acogimiento de los niños, niñas y adolescentes, y de sus familias, de tal manera que su inserción permanente o transitoria en ellas sirva de base para la garantía de los derechos de las víctimas, así como de los procesos de reparación y reconciliación en los que toda la sociedad debe aportar.

La garantía y ejercicios de derechos de niños, niñas y adolescentes es condición básica para la construcción de paz en el país, y ello requiere cambiar los modos de construir y operar las políticas públicas, de tal manera que dichas maneras surjan de ellas y ellos mismos, de sus condiciones sociales y culturales, de sus modos de ver la vida y de sus iniciativas de cambio, y no de procesos jerárquicos que se desarrollan en la lógica de “arriba hacia abajo”. Siguiendo a Fischer (2009), se necesita avanzar aún más en metodologías y oportunidades para que política y socialmente se legitime las voces de los niños, niñas y adolescentes, y se promueva la deliberación y el aprendizaje social desde una mirada dialógica, en donde que cada actor social esté abierto a escuchar y a reconocer el mundo y el sentido dado por el otro desde su comprensión y su forma de habitar el planeta.

Como lo mencionan algunos individuos expertos, la integralidad es un elemento clave para implementar las políticas públicas de atención a la niñez en contexto de conflicto armado. Dicha integralidad debe estar dada desde la educación, lo que implica un elemento clave de prevención, y no solo de atención cuando ya se han vulnerado los dere-

chos. Los procesos educativos no pueden seguir un patrón estándar, tienen que orientarse mejor de acuerdo con el momento específico del ciclo de vida y con el contexto rural o urbano en el que se encuentren los niños y niñas que han vivido el conflicto armado.

Además de la educación, la apuesta por la integralidad debe garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la atención de los distintos sectores y a la calidad de estas. Se hace necesario incluir dentro de las políticas a otros actores de sus entornos inmediatos, dotándolos con una línea clara de atenciones y oportunidades en función de su desarrollo como individuos y como sociedad.

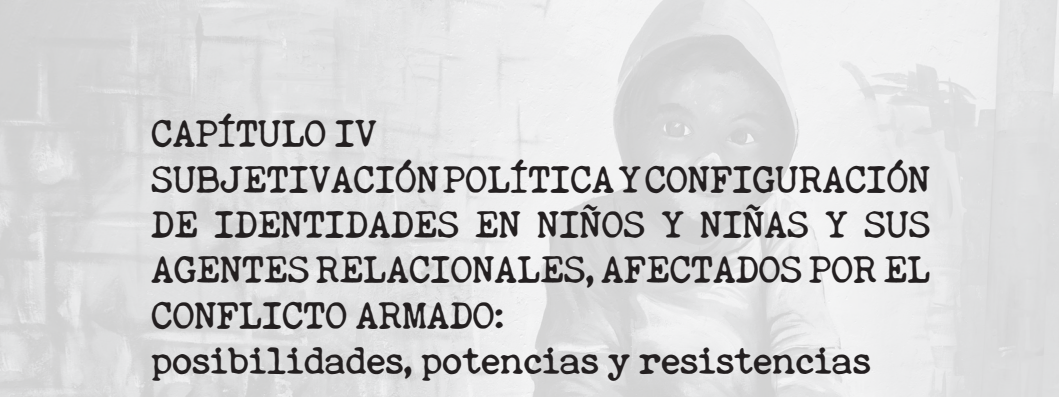
Vergara y Vargas (2007) señalan que para que una política llegue a ser realmente pública debe, entre otras cosas, generar un sueño social colectivo, que haga suyo un objetivo común para que movilice acciones de cambio entre toda la ciudadanía con base en los roles de cada cual. Y es esta característica la que aún está por desarrollarse en términos de la construcción de paz en función de unas políticas que realmente logren la vinculación de la sociedad como un todo.

Lista de Referencias

- Acuerdo N° 84. Acta: [556]. Por el cual se adopta una política pública de Protección y Atención integral a la infancia y la adolescencia y se crea el Consejo de Política de Infancia y Adolescencia en la ciudad de Medellín. Concejo de Medellín. Colombia. 30 de noviembre. (2006).
- Acuerdo N° 50. Por el cual se adopta la política pública de primera infancia, infancia y la adolescencia del municipio de Pereira: "Pereira municipio amigo de la primera infancia, infancia y adolescencia". Concejo Municipal de Pereira. Colombia. 19 de diciembre. (2011).
- Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia - CODIA. (2011). *Política de Infancia y Adolescencia de Bogotá D.C. 2011 – 2021*. Bogotá: Sigma Editores Ltda.
- Decreto 4800. Por el cual se reglamenta la ley 1448 de 2011 y se dictan otras disposiciones. Ministerio del Interior y de Justicia. Bogotá, Colombia. 20 de diciembre. (2011).

- Decreto 059. Por el cual se adopta la política pública de infancia y Adolescencia en el municipio de Manizales. Alcaldía de Manizales. Colombia. 30 de enero. (2015).
- Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Marco para las Políticas Públicas y Lineamientos para la Planeación del Desarrollo de la Infancia y la Adolescencia en el Municipio*. Bogotá: Quebecor World Bogotá S.A.
- Departamento Nacional de Planeación. (2007, 03 de diciembre). *Política Pública Nacional de Primera Infancia, "Colombia por la Primera Infancia"*. (Documento Conpes 109). Bogotá D.C., Colombia: DNP.
- Departamento Nacional de Planeación. (2012, 30 de mayo). *Lineamientos, plan de ejecución y mecanismo de seguimiento para el plan nacional de atención y reparación integral a víctimas*. (Documento Conpes 3726). Bogotá D.C, Colombia: DNP.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). Documento ICBF No. LM10.PN13 *Lineamientos técnicos para el marco general y Orientaciones de políticas públicas y planes territoriales en materia de infancia y adolescencia*. Bogotá: Autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). *Lineamientos de Política Pública Reconiliación en favor de los niños, niñas, adolescentes y sus familias*. Bogotá: Autor.
- Fischer, F. (2009). *Democracy and Expertise. Reorienting Policy Inquiry*. Oxford: Oxford University.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Lara, P. (2008). *El enfoque en la planeación del desarrollo municipal*. Bogotá, Colombia: Fondo de Población de Naciones Unidas -UNFPA-.
- Ley 387. DO: [43.091]. Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. Bogotá. Colombia. 18 de julio. (1997).
- Ley 1098. DO: [46.446]. Código de Infancia y Adolescencia. Congreso de la República de Colombia. 08 de noviembre. (2006). Bogotá. Colombia.
- Ley 1448. DO: [48.096]. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas de conflicto armado y se dictan otras disposiciones. Congreso de la República de Colombia. Bogotá. 10 de junio. (2011).
- Majone, G. (1997). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. Mexico D.F.: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración pública. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *Estrategia de Atención Psicosocial. Profundización metodológica de la Atención Psicosocial a víctimas del conflicto armado en el marco del PAPSIVI*. Volumen 1 de 4. Marco Conceptual y Operativo. Colombia: Ministerio de Salud.

- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá: Imprenta Nacional
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas - Departamento de la Prosperidad Social – DPS - Gobierno de Colombia. (s.f.). *Convivencia, Reconciliación y Paz*. Recuperado de <https://rni.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/Documentos/Convivencia%20Reconciliacion%20y%20Paz.pdf>
- Red Nacional de Información. (2016). Registro Único de Víctimas. Junio 1°. Recuperado de: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Vargas, J. y Vergara, C. (2007). *Marco para las políticas públicas y lineamientos para la planeación y el desarrollo de la infancia y la adolescencia en el municipio. Guía para los Alcaldes*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.



CAPÍTULO IV SUBJETIVACIÓN POLÍTICA Y CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES EN NIÑOS Y NIÑAS Y SUS AGENTES RELACIONALES, AFECTADOS POR EL CONFLICTO ARMADO: posibilidades, potencias y resistencias

Jaime Alberto Carmona Parra
Irma Lucía Serna

Introducción

Todo ser que nace, ingresa al mundo humano por vía de su inscripción en un universo simbólico en el que todas sus acciones e interacciones están atravesadas por relaciones poder. Desde las vicisitudes de la lactancia y el control de esfínteres, al individuo recién llegado al mundo le son adjudicados roles sobre los cuales se ejercen diversas formas de poderes, y desde los cuales también se derivan formas de poder y de violencias. Además de esta micropolítica que se desarrolla en el ámbito de lo privado, debemos señalar que las violencias estructurales del campo de lo público — culturales, económicas y políticas— también están presentes desde el nacimiento mismo, mediatizadas por los padres y madres, y por la familia en general (Carmona, Bernal y Mejía, 2004).

En el caso de las niñas y los niños que han sido afectados por el conflicto armado en Colombia, esta dimensión política constitutiva de todo proceso de subjetivación presenta unas particularidades que permiten iluminar la condición eminentemente dialógica de este proceso.

Por las circunstancias del conflicto armado, y por las condiciones de pobreza y exclusión de sus familias, las violencias estructurales y coyunturales son más exacerbadas en

estas niñas y niños. No por ello las violencias en el ámbito de sus familias son menores; en algunos casos, por el contrario, son más intensas.

Importantes investigaciones realizadas en el campo de la niñez y la guerra en Colombia han denunciado y descrito en detalle las diferentes formas de violencia de las que son objeto las niñas y los niños en contextos de conflicto armado (Carmona, 2008; Carmona, 2014; Carmona, Moreno, y Tobón, 2012; Carmona y Tobón, 2011; Moreno, Carmona y Tobón, 2010; Ospina, Alvarado y Carmona, 2014). En algunos casos la visibilización del fenómeno lleva a los investigadores e investigadoras a postular determinismos fatalistas que muestran a estos chicos como condenados a reproducir las violencias que han padecido. Esta visión se puede verificar en algunos casos en los que las víctimas de la infancia y la adolescencia se convierten en los victimarios de la juventud y de la edad adulta; pero nuestra investigación muestra que en la realidad cotidiana de los niños y las niñas, y de los agentes relacionales que participaron en esta investigación, no se cumple necesariamente este círculo vicioso entre victimarios y víctimas.

Antes bien, en nuestra investigación encontramos que en las zonas de conflicto armado son mayoritarios los niños y las niñas que desarrollan una subjetividad política favorable a la democracia, a la paz y a la reconciliación, lo cual es mucho más asombroso cuando se trata de niñas y niños que han padecido de manera directa afectaciones de la guerra, tales como desplazamiento forzado de ellos y sus familias, lesiones suyas o de familiares por minas antipersona, extorsiones y asesinatos de sus ascendientes o de otros familiares, etc.

En este proyecto de investigación nos propusimos explorar, mediante la técnica de las narrativas generativas, esas potencias para la construcción de paz, democracia y reconciliación en niñas y niños afectados por el conflicto armado, como un esfuerzo que permite iluminar el costado que otras

investigaciones han dejado en la oscuridad. No se trata en este caso de crear una imagen idealizada de las niñas y los niños, que pretenda desmentir la visión determinista; sino más bien de visibilizar esa otra dimensión que permite mostrar en toda su complejidad el carácter dialógico del fenómeno.

Para ello, dividimos este capítulo en dos grandes apartados: el primero trata sobre el proceso de la socialización política de los niños y niñas afectados por el conflicto armado. Para ello partimos del examen de sus contextos con toda su complejidad y sus contradicciones; luego abordamos ese primer período de la socialización política en el ámbito de lo privado, y las influencias del contexto familiar en la constitución de su subjetividad política; y examinamos los eventos relacionados con el conflicto armado en ese proceso. Finalmente exploramos los vínculos, las interacciones y los eventos relacionados con su inserción en otros contextos a los que han llegado con sus familias en condición de desplazamiento, sobrevivientes de la guerra. En este recorrido, examinamos la capacidad de agencia, las posibilidades, las potencias y las resistencias en las que se evidencia esa dialógica fundamental que permite mostrar a las niñas y niños afectados por el conflicto armado, más allá de las visiones fatalistas victimizantes, patologizantes y criminalizantes (Carmona, 2013), como constructores y constructoras activos y protagónicos de procesos de paz, democracia y reconciliación, en los ámbitos privados de sus familias, en sus escenarios escolares y en sus comunidades.

En la segunda parte del capítulo analizamos los procesos de construcción de identidad a la luz de esta misma óptica, poniendo el acento en cuatro elementos fundamentales en la construcción de la identidad: el cuerpo, el territorio, la generación y el género; todos ellos en clave política y en una perspectiva dialógica, es decir, examinando las violencias, las relaciones de poder y las tensiones; y, a la vez, las complementariedades, las solidaridades y las confluencias.

Manteniendo en todo momento el presupuesto de las niñas y los niños como actores sociales activos con capacidad de agencia, que a la vez que son formados y transformados por su realidad, en sus interacciones transforman la realidad política que habitan.

Subjetivación política

Lo que le confiere al ser humano —desde la más temprana infancia— la condición de ser político, es su capacidad de agencia, que la podemos entender como su condición de actor social activo. El comportamiento del ser humano no se puede comprender solamente como resultado de la interacción entre los estímulos que recibe del ambiente y de la programación genética instintiva; este esquema es válido para los animales. En el ser humano se agrega un elemento de mayor complejidad que se deriva del lenguaje. Gracias a este, deviene un animal simbólico cuya relación con su mundo y con los otros sujetos no responde a un determinismo unidireccional simple o complejo, sino que es una relación dialógica en la cual, aun a pesar de sí mismo, el ser humano es a la vez formado y formador, transformado y transformador, del universo simbólico por medio del cual se relaciona con los otros seres humanos y con el mundo natural. Esta capacidad de agencia, derivada de su condición de hablante, le confiere unos márgenes de libertad que tienen como correlato una igual medida de responsabilidad sobre su destino y el de los otros seres humanos. Esta es la dimensión ética de la condición humana, que está íntimamente vinculada con su condición de sujeto político. En las líneas que siguen a continuación visibilizamos esta dimensión ético-política de los niños y las niñas afectados por el conflicto armado, gracias a las narrativas en las que ellos mismos y sus familias muestran que, en lo fundamental, sus acciones sociales no se pueden explicar por determinismo ciego de la violencia, sino que exigen un marco más amplio y complejo en el que se puedan pensar como sus constructores de paz, democra-

cia y ciudadanía, en los ámbitos en que transcurre su devenir infantil: la familia, la escuela y la comunidad.

En las regiones afectadas por el conflicto armado en Colombia, pueden diferenciarse claramente dos contextos en los que se desarrolla la socialización primaria de las niñas y los niños: unos en los que las violencias estructurales y coyunturales en el campo de lo público se prolongan en modelos violentos y arbitrarios de crianza, y otros en los que existe una contradicción benigna entre lo público y lo privado: a la violencia arbitraria de lo público se opone una dinámica familiar, en la que las prácticas cotidianas están más del lado de la paz, de la democracia y de la reconciliación. Veamos la narrativa de una niña de 12 años en condición de desplazamiento, que muestra una de las dinámicas del contexto externo:

Pero nosotros dejamos de ir un tiempo por lo que esos señores con unas armas nos dijeron en una finca que nos teníamos que ir, que porque mi papá era de esos que sacaban oro de los ríos y tenían que pagarle cuarenta mil pesos y nos quedaban cinco mil pesos para la comida, entonces mi papá no podía, entonces el le dijo “no, yo no le puedo dar hoy, de pronto mañana, porque es que vea que no tengo nada qué comer, ni mis hijos ni mi mujer”, entonces ahí mismo lo amenazaron, “entonces se van ya de aquí, en 24 horas sino les damos bala”, y mi mamá ahí mismo sacó los registros y no logramos coger a un perro porque se voló de nosotros y le pegaron un tiro por acá y se murió (junio 14, 2014).

Esta práctica extorsiva de los grupos armados ilegales que se apropian mediante amenazas del producto del trabajo de los lugareños, que es presenciada por una niña, contrasta con las prácticas en el ámbito privado de sus familias:

(...) y eso se los he inculcado a ellos, que ellos de pronto no se vayan a coger cosas que no les pertenece. Yo siempre les inculco a ellos mucha honradez, porque eso es lo más bonito que tiene uno primero, y que a

uno pues que le tengan confianza donde sea (Madre en condición de desplazamiento, julio 28, 2015).

Es notorio el contraste entre la crudeza de las violencias físicas y simbólicas del entorno y las prácticas del autocuidado y el cuidado del otro en algunas familias en zonas de conflicto armado: “Si los castigamos, los castigamos con alguna cosa que les guste, con el Internet o televisión, con eso lo castigamos... pero nunca maltrato ni a las malas” (Madre en condición de desplazamiento, junio 14, 2014). El agenciamiento colectivo se ve claramente en el ámbito de la familia en la resistencia de los padres a la idea de que sus hijos repitan el ciclo de la violencia que padecen:

(...) yo le hablaba al niño y le decía “usted es un niño, todavía tiene que ser un niño bueno cuando crezca tiene que ser un muchacho bueno”, y yo hablarle y hablarle así y fue entendiendo qué era lo bueno y qué era malo” (Madre en condición de desplazamiento, agosto 14, 2015).

En algunos casos es radical el contraste entre la crudeza y la brutalidad de la realidad social, y la sutileza de las prácticas en el interior de las familias, en las que se transmiten valores acordes con la paz y la convivencia ciudadana. Veamos una narrativa de una madre en un taller de familias:

Mi hija Sara me dijo: “no, es que esas rosas estaban muy bonitas y se las queríamos traer a usted”, ante lo cual yo los regañé y les dije: “eso no se hace Jefferson”, y a Sara también la regañé... le dije: “a usted cómo se le ocurre, usted tan grande y poniendo al niño a que la cuide pa’ que se robe rosas” (Julio 23 de 2014).

Ahora bien, la transmisión de las actitudes y prácticas de convivencia ciudadana y paz se dan más por la vía de las acciones y de las decisiones que por la vía de los consejos y las enseñanzas: “vinieron los paramilitares y me dijeron que si nosotros no nos íbamos que me mataban el niño y que me mataban a mí también, y apenas me miraban el niño, entonces yo por eso más que todo me vine” (Madre en con-

dición de desplazamiento, noviembre 28, 2014). Se trata de decisiones radicales, en las que las familias dejan todo atrás, incluso sus medios de subsistencia, en un gesto claro de afirmación del valor de la vida y la libertad. Esto se muestra también frente al riesgo inminente del reclutamiento de sus hijos e hijas a los grupos armados ilegales:

He conocido así... niños que se han llevado, niños de nueve años, de ocho años para arriba, en esta época donde estuviera por allá quién sabe qué sería de mi niño, entonces fue por el bienestar de el y por la seguridad (Madre en condición de desplazamiento, agosto 23, 2014).

Algunos niños y niñas en condición de desplazamiento son revictimizados en los nuevos contextos a los que llegan, y presentan dificultades para integrarse a sus nuevos contextos:

De pedradas que le han metido, reventado, entonces el dice “mami, lo que pasa es que ese niño me pega y yo no me dejo y yo también le pego, entonces ellos van y le dicen a la profesora y la profesora me echa toda la culpa a mí”; el así como está ahí, así es el (Madre en condición de desplazamiento, julio 23 de 2014).

Pero también hay casos en los que los elementos dominantes de las narrativas son el deseo de superación y capacidad para hacerse a un lugar de liderazgo entre sus compañeros: “yo soy muy buena trabajando en matemáticas, porque llevo las notas bien, todo cinco, nunca me ha mandado notas, yo soy la más organizada en el cuaderno allá” (niña en condición de desplazamiento, octubre 10, 2014).

La capacidad de agencia se manifiesta en gestos como este, en los cuales las niñas y los niños contrarían las expectativas de exclusión, de marginación e incluso de autocompasión, que se esperaría de ellos en función de las violencias que los han afectado. Otros gestos notables, teniendo en cuenta su origen y su historia, relacionados con la subjetividad política, tienen que ver con el despliegue de acciones re-

lacionadas con el cuidado de los otros individuos y la solidaridad, dentro de su mundo infantil y sus limitados recursos:

Porque yo siempre juego con los niños, yo siempre con los niños pequeños, les presto mis juguetes, los llevo a jugar al parque que hay en la casa, en el patio, los llevo a mi cuarto para que ellos jueguen con mis juguetes que yo tengo en mi cuarto y también llevo a los bebés, que me gustan mucho los bebés (Niña en condición de desplazamiento, noviembre 28, 2014).

La preocupación por el bien colectivo materializada en acciones, es una expresión de madurez política que se encuentra en algunas niñas y niños que, lejos de identificarse con la posición de víctimas, asumen un papel activo en la preservación de los bienes comunes:

A nosotros nos ponen por filas a hacer el aseo del salón, y a veces a mí me dan ganas de hacer el aseo, porque está muy cochino, porque los niños que les toca el aseo no lo hacen, entonces lo hago yo. A mí me gusta porque le estoy haciendo un favor a los demás (Niña de 11 años, junio 9, 2014).

También en el escenario familiar se expresan estos gestos de compromiso con los propósitos y las tareas colectivas:

(...) porque a veces yo también barro jugando, porque mi hermanita me dice: “Mari vamos a barrer pero jugando” y yo “cómo así”, “yo le digo unas preguntas, usted me responde”, y yo le digo “cómo cuáles preguntas”, y ella me dice “pues usted qué le parece bien de mi hermanito Diego” (niña de 10 años, Julio28, 2014).

La articulación de estas iniciativas propias de participar activamente en el cuidado de los espacios comunes con las actividades lúdicas, es un elemento que muestra la autenticidad infantil de los mismos.

La solidaridad, como expresión fundamental de la madurez política, se expresa en los sueños de futuro que no

se quedan en los logros y el bienestar individual, sino que incluyen en primer lugar los otros individuos significativos en situación de carencia o desvalimiento:

Sí, lo voy a cumplir, que tengan casa, donde no llueva ni se mojen; que tengan agua, comida —que es lo principal—, y ropa y leche, porque la leche y muchas cosas... para las mamás, porque pues, las mamás no tienen nada de líquido para darle a los hijos. Y que pudieran viajar a toda, pues que puedan viajar a todo lugar, el que quiera vivir a otra parte que se venga, todo, todo (Niña de 12 años, octubre 9, 2014).

Resulta llamativo y, por qué no decirlo, conmovedor, que en las representaciones de los ideales de futuro de muchas de estas niñas y niños afectados por el conflicto armado, no aparezcan aspiraciones de venganza y destrucción hacia los actores que despojaron a sus familias de las fuentes mínimas de subsistencia y bienestar y, por el contrario, aparezcan sueños en los que ellos son quienes reparan los daños hechos por otras personas:

Yo quisiera..., mejor estudiar por ellos, tenerlos en un lugar donde nadie me les hiciera nada, ni me les hiciera un daño, así, algo así, que a mi mamá no le toque trabajar ni a mi papá, que estuvieran siempre sentados, que coman frutas, que tomen vitaminas para que nunca les falte nada, y que nunca les falte la comidita, obviamente (Niña de 12 años, 02 de septiembre, 2014).

El respeto de la diferencia y la apertura a la pluralidad, especialmente en aquellos campos como el cuerpo, la sexualidad y lo moral, en el ámbito de la vida privada, son expresiones en las que se puede constatar actitudes, que en el campo de lo público serán verdaderas potencias favorables para la convivencia, la construcción de la paz, la democracia y la reconciliación:

Mi hija es de las personas que escucha y no juzga a nadie, mi hija a mí nunca, nunca me ha juzgado, y ella a mí me lo ha dicho, ella me dice: “mita, nunca la voy a juzgar por lo malo que sepa de usted, o

por lo que no sepa o por lo que vaya a saber nunca, nunca, nunca vaya a pensar que yo, nunca vaya a creer que yo voy a juzgarla a usted”, entonces no sé, mi hija para mí también es una cosa muy grande, porque es que ella... porque yo a ella le puedo contar lo que sea y nunca me reprocha nada, ni me dice por qué lo hizo, o por qué hizo tal cosa, ni nada, ella es: “ah, mita, eso es decisión suya mita, usted puede hacer lo que usted quiera mita” (madre en condición de desplazamiento, julio 23, 2014).

Otros elementos propios del desarrollo de una subjetividad política, orientada en la vía de las potencias para la construcción de paz, democracia y reconciliación, se expresan en la interacción con los pares en el escenario escolar, en la capacidad para responder con la afirmación de la autonomía y sin generar conflicto, frente a situaciones en las que en su mundo infantil aparecen gestos autoritarios:

Pues que V. siempre que ya entramos a tercero, siempre nos empieza a mandar, que ella quiere jugar otra cosa y entonces nos toca jugar a esas cosas que ella quiere, pero ella no quiere jugar pico botella y entonces yo le dije a Laura, “no L., yo no voy a jugar con V. hoy porque mi papá no me deja y yo tampoco quiero”, y L. también dijo “no, yo tampoco voy a jugar con ella” (niña de 11 años, septiembre 9, 2014).

Más allá de los gestos y las acciones, el espíritu crítico y la manera como leen el contexto e interpretan los gestos de sus pares y de los sujetos adultos, muestran el desarrollo de una subjetividad política acorde con el respeto por los derechos humanos que son fundamentales en los procesos de construcción de paz, democracia y ciudadanía: “... el profesor siempre nos ha tratado de una manera, siempre ha estado con nosotros, nunca nos ha llegado a tocar a nosotras las niñas ni niños, siempre ha sido bien con nosotros, nunca nos ha llegado a tocar” (niña de 11 años, noviembre 4, 2014). El propio cuerpo aparece aquí como un primer territorio en el que se juega el derecho a la dignidad y a la autodeterminación, y que consecuentemente permite evaluar el comporta-

miento de las personas adultas y, de acuerdo con ello, tomar posiciones como sujetos.

Pero su capacidad para leer el contexto y el desempeño de los roles de los actores sociales investidos de autoridad, va más allá de lo que se refiere a las interacciones cotidianas con sus profesoras y profesores. Llama la atención cómo a una edad temprana, las niñas y los niños afectados por la violencia ya hacen evaluaciones complejas del funcionamiento de una institución, en las cuales muestran plena conciencia del valor del cumplimiento de ciertas normas como principios necesarios para la convivencia institucional:

Que..., que este colegio ha cambiado mucho porque antes, antes no había un rector, antes había un rector pero ese rector no... cómo le digo yo... ¡No! O sea, no, como que no ordenaba. Regañaba los estudiantes..., en cambio este sí, antes este colegio era muy vicioso, y ya no. Porque a veces antes fumaban como que (...) no sé bien, pero ya no porque este rector es muy estricto (niña en condición de desplazamiento, 11 años).

Algunas investigaciones muestran cómo los niños y niñas en contextos de conflicto armado construyen sus sueños de futuro y sus ideales en función de los grupos armados y sus dinámicas; algunos chicos quieren ser guerreros armados, y algunas niñas, mujeres de los comandantes. De acuerdo con el objetivo de esta investigación, encontramos narrativas en las que se puede evidenciar que algunos niños y niñas responden a la guerra con una sensibilidad especial frente a comunidades que sufren realidades iguales o más dramáticas que las de ellos mismos: “Y llevarle a los de África ropita, comida, y leche a los bebés porque, y agua porque los de África no tienen ni agua” (Niña de 10 años, octubre 18, 2014).

Más allá de los ideales de solidaridad, en la narrativa de esta niña se puede visualizar, en proceso de desarrollo, elementos políticos relacionados con los mecanismos necesarios para la construcción de un orden social en el que a

la violencia privada se opone el poder de la capacidad del Estado como representante de los derechos públicos, que es el principio fundamental de funcionamiento del Estado de Derecho:

Como los secuestradores, meterlos a la cárcel, los violadores y los traficantes hay que meterlos a la cárcel, porque los violadores acaban con la vida de los niños, porque hay niños que son todos, todos aburridos que porque acabaron con la felicidad de ellos (Niña de 10 años, octubre 18 de 2014).

En los párrafos anteriores abordamos la expresión de la subjetividad política de las niñas y los niños afectados por el conflicto armado en los escenarios familiar y escolar. El papel de las interacciones con las personas adultas significativas en el proceso de desarrollo de la subjetividad política de las niñas y los niños afectados por el conflicto armado, tiene un nuevo escenario en los nuevos contextos comunitarios a los que llegan por efecto del desplazamiento. Allí van a interactuar individualmente y como familia con otros actores sociales en condiciones de precariedad y marginalidad; algunos de ellos también en condición de desplazamiento y con diferentes formas de afectaciones producto del conflicto armado. Los logros alcanzados en el campo de la subjetividad política en la socialización primaria, y la solidez de las actitudes familiares favorables a la paz y la convivencia ciudadana en el escenario comunitario, tendrán un escenario para su despliegue.

En las narrativas de las familias que participaron en esta investigación, encontramos que los rituales tradicionales son una ocasión de cooperación intergeneracional y comunitaria que favorece la construcción de tejido social, la integración, y el desarrollo de acciones acordes con el desarrollo de la subjetividad política:

Pues mi mamá sí participa en actividades, ella pues, ella a veces que van a hacer alguna actividad del barrio para adornar el barrio, ella

ayuda, ahí todos ponemos nuestro granito de arena(...) nosotros compartimos con los vecinos, pues por ejemplo nosotros, cuando llega un diciembre y se hace la nochebuena, pues nosotros compartimos, ellos comparten con nosotros (niña de 8 años, junio 9, 2014).

En algunas narrativas es notorio que lejos de identificarse con la posición de las víctimas pasivas a las que los demás deben ayudar, estas familias tienen gestos decididos de solidaridad activa en sus nuevos contextos comunitarios:

Por acá no, eso los vecinos es que yo digo, si van a mi casa a pedir un favor yo se los hago con mucho gusto, o si necesitan una libra de panela o una libra de arroz, yo se los doy, pero usted sabe que los vecinos son a veces muy alejados (madre en condición de desplazamiento, junio 9 de 2015).

Además de la participación activa en las actividades de la comunidad, y de la solidaridad generosa en medio de la carencia, en las narrativas de las familias aparece, en algunos casos de una manera expresa y en otras de manera implícita, un principio para la convivencia armónica y la evitación de conflictos en los nuevos contextos comunitarios. Tal principio se refiere a la diferenciación clara entre los ámbitos de lo público y de lo privado y la autonomía en la resolución de los conflictos de la familia para evitar que interfieran en la interacción de la familia con el entorno:

Porque mi esposo siempre dice que el problema que uno tiene lo tiene que resolver ahí, uno entre los dos y no incluir a los demás... somos muy buenos vecinos, dicen que somos muy buenos padres porque nosotros no nos ven por ahí tomando, ni metidos en problemas, que porque es que yo mantengo es así encerrada y... y que por ejemplo la señora viene y me pida un favor, yo si puedo se lo hago, si me pide un poquito de panela, yo se la doy y ya y así (Madre en condición de desplazamiento, taller de familias, julio 23, 2014).

También es notoria la capacidad para integrarse y participar en el diálogo para el análisis y búsqueda de solución a las problemáticas de la comunidad:

Le dice una madre a otra en un taller: “Tú has venido varias veces aquí a las reuniones con las mamás, o sea yo te he visto en varias de las reuniones porque siempre te interesa mucho toda la actividad, todo lo que transcurre entorno a tus hijos”. Responde ella: “Sí, igual ellos están estudiando acá con el Galán y en las reuniones lo que me digan yo voy, me gusta mucho participar en las reuniones” (Diálogo en taller de familias, julio 23, 2014).

Es notoria la posición de apertura activa de algunas familias afectadas por el conflicto armado, ante sus nuevas comunidades. Después de una lectura de contexto, mediante la cual sitúan los riesgos particulares que puede ofrecer, apelan a sus potencias para la convivencia y, de una manera más o menos explícita, a lo que podríamos llamar una especie de política vincular acorde con el contexto, que les permite una adecuada convivencia con los nuevos vecinos y vecinas.

Pues...no, pues yo estoy bien con el barrio, porque es un barrio..., sí se ve a veces violencia como en todo barrio, porque en qué barrio será que no hay violencia. El barrio es bien, el barrio vive uno bien, si uno la va mal, se pone uno por ejemplo a ver cosas o irse a contarlas y todo, entonces pues claro que le cogen bronca, pero uno vea lo que vea se está callado y vive bien; después de que uno, no se ponga por ahí a hablar lo que uno no debe de contar, pues vive uno bien, para mí es un barrio bueno (Diálogo entre madres, taller de familias, julio 23, 2014).

Este llamado a la prudencia en un medio de múltiples violencias y de límites ambiguos entre los grupos en confrontación, no significa una inhibición total de la actividad que se da en otras circunstancias, en las que aparecen violencias que también tienen una condición política y que se refieren, por ejemplo, a la violencia de género:

Nosotros somos buenos vecinos, no nos metemos con nadie, ni nos gusta; por ejemplo yo, vea, a mí no me gusta meterme en nada, ya que de pronto estén maltratando una mujer yo ya sí me meto, pero de resto no (Madre en condición de desplazamiento, agosto 2, 2014).

En familias afectadas por el conflicto armado, más allá de la capacidad para la convivencia pacífica y la participación activa en el escenario comunitario, hay una dimensión de la subjetividad política que es fundamental, justamente por su situación de carencia y su vulnerabilidad con respecto al goce efectivo de sus derechos. Se refiere al mantenimiento de una posición de crítica activa del contexto y del desempeño de los roles de los demás actores sociales, especialmente de aquellos representantes de las instituciones que deben velar por el bienestar colectivo.

Pues con nosotros aquí hay... con... sí, pues nosotros la vamos bien con unos, sino que hubo un día que sí tuvo el esposo mío problema con un profesor, porque es que el profesor le gusta mucho estrujar los niños, entonces eso sí a uno le da rabia, pero de resto con los profesores..., hay unos profesores que son muy queridos (madre en condición de desplazamiento, agosto 2 de 2014).

Los talleres realizados en el marco de la investigación fueron espacios en los que se continuaban las conversaciones cotidianas de las comunidades de padres y madres; conversaciones mediante las cuales iban construyendo consensos colectivos sobre críticas a figuras representativas, como el rector de una institución educativa. Se trata de prácticas cotidianas que pueden pasar inadvertidas, pero que a lo largo del tiempo pueden favorecer una iniciativa comunitaria para expresarse como colectivo ante instancias superiores para denunciar excesos:

Horrible, ese señor es de muy mal genio, es uno prácticamente... por ejemplo le va hablar o algo y eso es mirándolo a uno así feo, como si fuera uno muy poca cosa pues, el rector como... el coordinador

que está ahora en ese colegio (madre en condición de desplazamiento, octubre 2, 2014).

El escepticismo y la desconfianza de las familias afectadas por el conflicto armado, en instituciones como la policía, no hay que confundirlos con la resignación fatalista de quienes se acomodan pasivamente al uso arbitrario de la autoridad que les confiere su rol social, ni mucho menos con la naturalización o legitimación de los abusos. El análisis crítico de las actuaciones de la policía, así se mantenga en el campo de sus conversaciones comunitarias, es una forma de construcción y mantenimiento de consensos sobre otros escenarios deseables, diferentes a los que les impone una realidad que no está en sus manos modificar.

Porque es que yo he visto que hay policías que... hay policías que ven un niño fumar marihuana y no hacen nada, ni nada. Entonces es por eso, yo digo que la policía no..., que la policía no, que la policía por acá es muy maluco, porque por aquí ven robando una persona..., porque uno ha visto que hay policías que, que ven que la persona... mire, que por allí en el medio y estaban robando un señor y la policía los estaba viendo y no hacían nada, estaban robando a un señor, y no hacía nada la policía; yo digo que la policía no, ojala que... no ojalá que toda la policía que no sirve para nada que la sacaran del trabajo porque es que no... (Madre en condición de desplazamiento, agosto 2, 2014).

Siguiendo la estructura propuesta en el comienzo del capítulo, abordamos a continuación el segundo apartado referido a la relación de la dimensión política de la construcción de la identidad de las niñas y los niños afectados por el conflicto armado y sus familias.

Configuración de la identidad.

Comprender el proceso de configuración de la identidad en niños y niñas afectados por el conflicto armado, implica entender la identidad como producto de un proceso relacio-

nal. Como lo dice Bello (2001), “la identidad es un proceso (no un estado ni una esencia) de elaboración subjetiva que permite que cada individuo construya una versión o versiones de sí mismo [...] a partir de la relación con los otros”; es aquello que nos hace comunes y permite configurar un “nosotros” (Alvarado, 2006).

Por identidad se entiende las características que posee un individuo, mediante las cuales es conocido. Sin desconocer los aspectos biológicos que la conforman, buena parte de la identidad personal la formamos a partir de las interacciones sociales que comienzan con la familia, en la escuela y con la gente que se conoce a lo largo de la vida (Páramo, 2008, p. 541).

Partiendo de esta concepción de identidad, es fácil reconocer que las características de la interacción cotidiana de niños y niñas, se constituye en un primer eslabón de su identidad. Es así como en la familia se empiezan a entretrejer formas de relacionarse con los otros sujetos, desde las cuales emergen manifestaciones de identidad colectiva, que se forjan desde el deseo de compartir y estar con las otras personas, como lo dice una niña: “a mí lo que más me gusta de mi familia es cuando estamos juntos ahí que compartiendo, también cuando vamos por ahí a paseos y nos compartimos un ratico todos” (niña en condición de desplazamiento, Bogotá, 2014).

Surge el juego como una forma fundamental de relación desde la cual es posible valorar las interacciones con el otro, como lo dice un niño al preguntarle por la relación con su hermana: “la relación es bien, porque nosotros siempre jugamos” (niño en condición de desplazamiento, Bogotá, 2014), lo cual reafirma la narración de otro niño que valora la relación con su hermanita menor porque “ella siempre me dice que juguemos y yo juego con ella” (niño de 11 años, Bogotá, 2014). Pero el juego no se da solo entre pares, sino que se constituye en una forma común de interacción entre

los miembros de la familia, ayudando a fortalecer sus lazos afectivos y a constituir un *nosotros*: “mi familia es bien, mis papás a veces juegan, a veces juegan con nosotros y a veces salimos al parque” (niño en condición de desplazamiento, Bogotá, 2014).

Como lo plantea Giménez (1992), “la identidad de la persona tiene un carácter plural o, mejor, pluridimensional” (p. 200), por lo cual en la configuración de la identidad de los niños y niñas no influye solo el compartir desde el juego y el estar juntos, sino que entran en acción diferentes dimensiones familiares, como las responsabilidades que asumen en casa —“Mis responsabilidades es ayudar a mi hermana pequeña, y hacer oficio, y también mis tareas, y también ayudar a hacer las tareas a mi hermana” (niña en condición de desplazamiento, Bogotá, 2014)—, y los gestos de afecto como abrazos, caricias, palabras de reconocimiento, entre otros.

Cabe resaltar que para los sujetos adultos, juega un papel fundamental en la configuración de la identidad de los niños y niñas el ejemplo que se da al interior de la familia, dando fuerza a la afirmación de que la identidad “resulta del modo en que los individuos se relacionan entre sí dentro de un grupo o de un colectivo social” (Giménez, 1992, p. 199), lo cual se evidencia en narraciones como esta: “Yo creo que uno como padre debe enseñarle muchas cosas también. Porque de uno depende también la violencia. Lo que es uno se refleja en ellos” (Padre en condición de desplazamiento, Bogotá, 2014).

Así como la familia desde sus dinámicas cotidianas genera procesos para la configuración de la identidad de niños y niñas, la escuela, vista como escenario de interacción social y como espacio para la vida pública, también permite este desarrollo. La escuela es un lugar privilegiado para que se logre esa importante fase de conocimiento individual a partir del reconocimiento del otro, a través del cual se evi-

dencia el carácter intersubjetivo y relacional de la identidad (Giménez, 1992, p. 188), como lo demuestran las siguientes narraciones:

A mí en la escuela me gusta estar con mis amigas, ellas son importantes para mí...(niña en condición de desplazamiento, Bogotá, 2014).

Yo a mis amigos les demuestro que los quiero dejándolos copiar la tarea (niño de 11 años, Bogotá, 2014).

Me gusta Mayra porque es buena gente y le gusta compartir (niña en condición de desplazamiento, Armenia, 2014).

Como era mi amiga, como ella no tiene una cosa yo le presto a ella, y como yo no tengo una cosa, nos prestamos (niña en condición de desplazamiento, Bogotá, 2014).

En estos procesos identitarios emerge de forma diferente la relación intergeneracional, por lo cual es frecuente que el niño o niña valoren de manera especial al sujeto adulto que les demuestra apoyo y cercanía, como se evidencia en el siguiente diálogo:

Investigador: ¿Hay algún docente que quieras mucho?

Niño: Sí

Investigador: ¿Cómo se llama?

Niño: F.

Investigador: ¿Y por qué lo quieres?

Niño: Porque el me trata bien y a veces nos reímos.

Investigador: ¿Y cómo te trata bien, qué hace para tratarte bien?

Niño: Pues el me apoya cuando hago algo mal, el me apoya (niño de 12 años, Bogotá, 2014).

De igual forma se rechaza al individuo adulto que no brinda ese mismo afecto: “la profé no me gusta, es que la profesora si uno le va a decir algo lo grita de una vez, todo es a los gritos, entonces eso es lo que nosotros no, no nos la llevamos con ella” (niña de 12 años, Manizales, 2014), demostrándose una vez más que la identidad es construida en

relación y en diálogo con las otras personas (Galicia, 2004, p. 27). Este rechazo se da como una forma de resistencia a participar en prácticas no afectivas que limiten sus posibilidades de desplegar potenciales para la paz, para el encuentro. Por ello mismo se busca al sujeto docente afectuoso, cercano, que puede ser visto como un amigo

Ellos nos ven como personas normales... nos ven como un ejemplo, digamos ellos nos buscan, nos cuentan muchas veces su situación, qué vivieron hoy en el colegio, me pasó esto, me pasó lo otro. Nos ven como unos amigos, digamos, a veces ellos dicen: me regala diez minutos, quiero contarte algo... (Docente institución educativa de Bogotá que atiende niños y niñas en situación de desplazamiento, Bogotá, 2014).

Y los sujetos adultos reconocen la importancia de esta relación para que los niños y niñas se sientan parte de la escuela, para que puedan constituir un nosotros:

Los niños nos tienen confianza, que eso es importante; los niños nos hablan, nos tienen respeto, pero no respeto así de que yo soy el más bravo y me respetan por ser el más bravo, sino un respeto por la confianza y la buena energía que les transmitimos, por lo que hacemos, que eso a mí me parece súper importante... a los niños les gusta más estar acá y yo siento a veces que hasta nos quieren un poquito, y eso es súper bacano; ya se sienten parte de esto (Docente institución educativa de Bogotá que atiende niños y niñas en situación de desplazamiento, Bogotá, 2014).

Pero no solo las características de interacción cotidiana aportan al proceso de configuración de la identidad, ya que esta “emerge y se afirma solo en la medida en que se confronta con otras identidades en el proceso de interacción social” (Giménez, 1992, p. 188), por lo cual cobra relevancia la forma en que el niño y la niña son conocidos y reconocidos en su entorno, y la manera en que ellos y ellas ven estas percepciones sobre sí mismos. La identidad se constituye entonces desde la afirmación acerca de lo que otros

individuos dicen, evidenciándose la necesidad de contar con el otro para el despliegue de procesos que permitan la construcción de paz, como se puede entrever en las narraciones de varios niños y niñas sobre sus amistades:

Yo creo que ellos dicen que yo soy muy buena amiga porque siempre estoy con ellos y no cambio de una amiga a otra (niña en situación de desplazamiento, Medellín, 2014).

Ella dice que es un buen compañero, porque en veces yo le ayudo con lo que ella no entiende de matemáticas (niño en situación de desplazamiento, Bogotá, 2014).

El dice que soy buen amigo, porque yo siempre juego con el (niño de 11 años, Bogotá, 2014).

Dicen que es muy buen compañero porque siempre le ayudo a hacer las tareas (niño de 12 años, Bogotá, 2014).

Esta identidad se constituye de alguna forma desde la credibilidad y la aceptación social, por lo cual las percepciones sobre sí mismo siempre van acompañadas de una explicación que permite comprender la forma de ser y de actuar. Es entonces cuando “los rasgos supuestamente compartidos que definen una identidad, no solo se convierten en símbolos de la misma, sino que adquieren una connotación valorativa positiva o negativa” (Giménez, 1992, p. 191), con lo cual los niños y niñas justifican sus comportamientos y formas de relación, y colocan en acción su capacidad reflexiva para comprender las consecuencias sociales de sus formas de actuar: “Mi mamá nos pega por no hacerle caso y no ayudarlo a la mamá” (niña de 11 años, Bogotá, 2014); “mi mamá a veces me regaña por cosas que no hago bien” (niña de 12 años, Bogotá, 2014); porque como lo dice Gergen, “una expresión de sí mismo lleva implícitas consecuencias sociales” (2006).

Es de notar que esta connotación positiva o negativa frente a las formas de actuar de niños y niñas, es evidenciada

de manera diferente por los sujetos adultos presentes en su cotidianidad, quienes hacen énfasis en comportamientos negativos que demarcan una identidad colectiva particular: “la violencia es muy constante en la forma de expresión de los pelados; a ellos no les gusta seguir reglas y cuando pues se les genera una regla, entonces ellos atacan de una” (Docente institución educativa de Bogotá que atiende niños y niñas en situación de desplazamiento, Bogotá, 2014).

La apatía a la norma, la agresividad y el desinterés, se convierten en constantes para catalogar las identidades de niños y niñas:

No les gusta que les exijan. Entonces son que cuando quieran, y no les gusta nada, ni donde deben estar, ni nada. Uno es siempre como con el temor, porque digamos a los chicos uno a veces les dice, mira hay que hacer la fila, entonces ellos se van bravos y uno no sabe de pronto se van bravos y qué pueda pasar ahí (Docente institución educativa de Bogotá que atiende niños y niñas en situación de desplazamiento, Bogotá, 2014).

De la misma forma, es frecuente que las personas adultas asuman que las relaciones entre pares se dan en medio del rechazo y las prácticas violentas: “(...) lo que pasa es que el afecto de los pelados es como raro, ¿si me entiende?, porque ellos quieren, pero no demuestran lo que quieren, entonces todo el tiempo es como en su patanería los unos con los otros” (Docente institución educativa de Bogotá que atiende niños y niñas en situación de desplazamiento, Bogotá, 2014).

Sin embargo, en las narraciones de niños y niñas se perciben formas de relación con sus pares, diametralmente opuestas a lo planteado por los individuos adultos: en el encuentro con las otras personas reconocen sus cualidades y fortalezas, se festejan, como se puede evidenciar en las siguientes expresiones:

“Gracias por ayudarme”. “Eres muy juiciosa”. “Yo le quiero decir a el que pintaste muy bonito”. “Yo le digo a el que es un buen hermano y que pinta muy bonito” (Niños y niñas en situación de desplazamiento durante un taller con niños en Bogotá, 2014).

Por otro lado, la identidad influye en la manera como actuamos en el mundo (Páramo, 1992, p. 541), y esto se da precisamente por las prácticas culturales que son aprendidas en los diferentes entornos de socialización y que se constituyen en expresiones cotidianas de la identidad. Para los sujetos docentes, una de las prácticas culturales que aprenden los niños y niñas afectados por el conflicto armado, es la violencia: “(...) ellos van a estar prevenidos todo el tiempo, van a estar como tratando de ser más malos para no dejarse de las otras personas que los están de pronto acosando, o los están intimidando” (Docente institución educativa de Bogotá que atiende niños y niñas en situación de desplazamiento, Bogotá, 2014). Estas prácticas violentas surgen como características que se aprenden y replican en el entorno inmediato, lo que para las personas adultas se constituye en una forma de configurar al sujeto: “Ella es una niña que hay que de pronto tenerle mucho cuidado, porque ella está relacionándose con niños que son así súper agresivos y ella ya tiene como conductas todas así alebrestadas” (Docente institución educativa de Bogotá que atiende niños y niñas en situación de desplazamiento, Bogotá, 2014).

Pero no todas las identidades que los niños y niñas configuran en sus espacios de socialización, se dan desde prácticas negativas y violentas. Llama la atención de manera particular la identidad que se adquiere en el grupo familiar, y que es reconocida por las personas adultas: “yo sí pienso que hay un arraigo bárbaro entre hermanos porque independientemente de que de pronto no sean los mejores amigos, cuando hay un inconveniente están todos ahí” (Docente institución educativa de Bogotá que atiende niños y niñas en situación de desplazamiento, Bogotá, 2014). Las expresiones públi-

cas de afecto, la solidaridad, el preocuparse los unos por los otros, se convierten en formas cotidianas de ser y estar en familia, se convierten en características que los diferencian de otros sujetos y les permite constituir un “nosotros”:

“De [esa familia] a mí me parece muy bacano el amor que como que sus hijos les tienen, como al papá, porque eso se ve en el trato, en el respeto que sienten hacía el, en el hecho de que lo cojan de la mano, lo abracen, que lo lleven, eso me parece una fortaleza súper chévere (Docente institución educativa de Bogotá que atiende niños y niñas en situación de desplazamiento, Bogotá, 2014).

Otro elemento a tener en cuenta en la configuración de la identidad, son las emociones a través de las cuales una persona se describe (Gergen, 2006). Para el caso de niños y niñas, se evidencia que la alegría, el enojo, la tristeza, son emociones presentes en la cotidianidad desde las cuales dan forma a sus relaciones con las otras personas: “yo le pido un favor y el no me lo hace, entonces me da rabia y me toca hacer, o le dice a mi mamá y el me pega y me toca decirle a mi mamá” (niña en condición de desplazamiento, Bogotá 2014). Estas emociones también son reconocidas por los individuos adultos y desde ellas definen a niños y niñas:

Ella es una niña muy linda, ella se preocupa por sus compañeros, la semana pasada llegó y me dijo: “Mamá, cómo le parece que fulana de tal no llevó la tarea y se puso brava la profesora y ella se quedó triste... a mí me dio una tristeza y yo le presté mi tarea, le presté mi cuaderno para que se copiara” (Madre en situación de desplazamiento, Bogotá, 2014).

En otro aspecto, el cuerpo en niños y niñas afectados por el conflicto armado se constituye en un escenario de reconciliación, en un escenario para la construcción de paz desde el cual es posible generar resistencias hacia las violencias del entorno a través de la relación que se establece con el territorio, de la presencia o no en escenarios comunes, de las formas en que se demuestra el afecto hacia sí mismo.

A veces es muy es maluco porque tiran muchos vicios, uno mira alrededores y hay personas que tiran vicio, que venden vicio, a veces hay niños que también tienen vicio, venden, y por eso no me gusta juntarme con ellos, a veces voy a la casa de A. para no ver esas cosas o me meto a la pieza mía a ver televisión para no ver esas cosas (Niña en condición de desplazamiento, Medellín, 2014).

Narraciones como la anterior permiten descubrir un interés por el autocuidado, por el despliegue del afecto hacia sí mismo, como lo confirma la narración de uno de los padres: “(...) ellos les gusta arreglarse, se bañan, se arreglan, les encanta comer rico que porque para crecer, les encanta la verdura que porque la verdura los pone bonitos” (padre en condición de desplazamiento, Bogotá, 2014). Esta autoestima también se refleja en la manera en que se reconoce que otras personas hablan sobre su aspecto físico: “(...) ella me quiere porque es mi amiga, y que cuando me dice algo me dice que soy bajita y que soy toda flaquita... y que mis ojos son bonitos como los de ella (Niña en condición de desplazamiento, Bogotá, 2014). El afecto demostrado a través del cuidado del cuerpo trasciende lo individual y ayuda a consolidar espacios de paz en la familia, que fortalecen los lazos afectivos y demuestran la capacidad de niños y niñas de preocuparse por el otro: “Porque ella a veces llega cansada y ¿me va a hacer un masaje? y yo ahí mismo... cojo la cremita y la hago dormir porque ella llega muy cansada” (Niño en condición de desplazamiento hablando sobre su mamá, Medellín, 2014).

Por otro lado, los niños y niñas también asumen con valentía la relación con el entorno, y por ello exigen de los individuos adultos que les permitan un despliegue de autonomía, que les faciliten oportunidades para reencontrarse con el territorio que habitan:

Yo le digo a mi mamá que cuándo me va a dejar ir solo a mí y ella dice:
-no ve que se lo roban, no ve que se lo roban-, ma es que usted no ve

que es que yo solo me voy a ir para el colegio, no me voy a ir para otra parte (niño en condición de desplazamiento, Medellín, 2014).

Los nuevos territorios cambian las dinámicas familiares y se modifica la apropiación del espacio: el niño y la niña ya no pueden salir solos, siempre deben estar al cuidado de sus familiares, no hay posibilidades de interactuar libremente con el nuevo espacio que se habita, como se evidencia en las siguientes narraciones:

- Investigador: ¿y tú que sientes cuando estás jugando?

- Niña: Me siento feliz, porque casi no salgo y cuando me dejan salir, me toca salir con mis hermanos y pues nosotros podemos jugar ahí en la cancha, o por la parte de atrás donde nosotros vivimos, no puedo hacerme más allá, me regañan (Niña en condición de desplazamiento, Bogotá, 2014).

- Niña: Yo casi no salgo, a mí no me dejan salir fuera del conjunto.

- Investigador: ¿Por qué crees que no te dejan salir fuera del conjunto?

- Niña: No sé, porque hay cosas malas, por ejemplo yo llego ahí a la casa y no me dejan salir a veces a la calle (Niña de 12 años, Bogotá, 2014).

La vida aquí en el barrio es un poquito peligrosa porque uno no puede salir desde cierta hora, por ejemplo hasta las ocho uno no puede salir (Niño de 12 años, Bogotá, 2014).

En ocasiones las personas adultas realizan luchas por reconciliarse con el territorio, por volverlo a habitar y hacerlo propio, por lograr que sus hijos e hijas lo sientan suyo, y a pesar de los temores, deciden enfrentar con valentía los nuevos espacios en que residen:

(...) entonces les dije: “bueno, ustedes niñas van a hacer esto, ustedes se van a ir solas en bus hasta la casa”. Eso las cogí y les pegué una instruida, les dije cómo van a hacer y les cogí el bus. Les dije: “no se van a bajar, ustedes ya conocen el barrio”. Cuando llegaron por la noche, le dijeron: “mami, mami, vea que nos vinimos solas en un bus”, (...) “¡¡¡iqué!!! ¿Cómo? ¿Usted qué le pasa? ¿Se enloqueció?, ¿cómo me va a mandar las niñas solas en un bus?” Pero le dije, “mujer, por Dios,

tienen que aprender a movilizarse, porque estamos dentro de una ciudad, tenemos que acoplarnos a vivir dentro de la ciudad, en todo sentido...” (Padre en condición de desplazamiento, Bogotá, 2014).

Estas luchas por reconciliarse con el territorio y por configurar desde su cuerpo formas de ser y estar que permitan la emergencia de la paz, se ven entorpecidas en ocasiones por los reclamos de docentes y las prácticas institucionales que limitan la interacción del niño y la niña en su entorno:

(...) es que se mantenían muy parados, siéntese, se sentaban, siéntese, siéntese, siéntese..., yo era el único que se quedaba sentado y ya, y la profesora era así en el tablero: que se sienten, siéntense o sino no ganamos las banderas (Niño de 11 años, Medellín, 2014).

Pero es un aliciente encontrar narraciones de docentes que empiezan a comprender la necesidad de transformar las formas de interacción que se dan al interior del aula de clase, como lo demuestra una profesora que reflexiona sobre las formas tan disímiles en que los niños y niñas se comportan en diferentes escenarios: “cuando vos decís que allá son totalmente diferentes, pienso, me da por pensar, que ellos en el aula de clase les da miedo demostrar esa parte afectiva” (Docente institución educativa de Medellín que atiende niños y niñas en situación de desplazamiento, Medellín, 2014).

Otro aspecto que interviene en la configuración de identidades de niños y niñas es lo relativo a las diferencias por generación, género o etnia. Unos y otras establecen en su cotidianidad procesos de construcción de paz que parten del reconocimiento del otro diferente. Frecuentemente reclaman de los sujetos adultos la posibilidad del encuentro:

A la profesora no le gusta que nosotros nos juntemos con las niñas, yo le digo a la profesora, pero es que, qué... nosotros qué vamos a hacer de malo con ellas..., y la profesora, ¡que no se junte con ellas!... ¡ah!, y yo me voy y vuelvo y juego con ellas, qué chucha, escondidijo, por allá

en ese morrito, ¡como es de bueno jugar a eso! (Niño en condición de desplazamiento, Medellín, 2014).

A pesar de las narraciones dominantes de la gente adulta en torno a las relaciones de género, desde las cuales aprenden diferencias discriminatorias porque “yo tengo que hacer más cosas que ellos porque yo soy la mujer de la casa” (niña en condición de desplazamiento, Medellín, 2014); porque “los niños tratan mal a las niñas” (Docente institución educativa de Medellín que atiende niños y niñas en situación de desplazamiento, Medellín, 2014), porque “los niños ayudan solamente a meterse en problemas” (niña de 12 años, Bogotá, 2014), los niños y niñas constantemente defienden la posibilidad de reconocerse como iguales, de construir de forma conjunta sin diferencias: (...) es que el hombre pues debe ser muy responsable, ayudar a la esposa y hacer las demás cosas que hacen las mujeres (niña de 12 años, Bogotá, 2014); (...) yo creo que no hay diferencias, que hombres y mujeres son iguales (Niña de 11 años, Manizales, 2014); Pero los hombres y las mujeres somos igualiticos y a la vez somos distintos (Niño en condición de desplazamiento, Bogotá, 2014).

De la misma forma, en las relaciones intergeneracionales los niños y niñas despliegan sus potenciales para la construcción de paz, desde la aceptación y el respeto, la responsabilidad en el trato, la manera cercana de relacionarse: “yo no soy grosero con los demás, porque mi mamá dice que uno debe respetar a los adultos” (niño en condición de desplazamiento, Medellín, 2014). Estas formas de interacción tienen su origen en prácticas culturales aprendidas desde el hogar, transmitidas de generación en generación:

Aquí por ejemplo se levanta y lo primero que hay que hacer es buenos días; por ejemplo, en la cultura de ellos se dice mamico y papico, entonces lo primero que uno hace es buenos días mamico, buenos días papico, y los niños pequeños se levantan y le dan el saludo desde el

más pequeño al más grande con nombre y todo (Madre en condición de desplazamiento, Medellín, 2014).

También se puede evidenciar que unas y otros reclaman un reconocimiento étnico, y aun cuando no pertenezcan a un grupo en particular, asumen la defensa de los otros individuos con ahínco, demostrando su capacidad para construir escenarios de paz en los que sea posible la construcción con el otro, tal como se evidencia en la siguiente narración:

También hay una cosa que..., que con los negritos...; por lo menos una vez estábamos sentados en una mesa y entonces la profesora dice que trabaje por lo menos con el negrito, y entonces no..., lo discriminan porque es de otro color de piel; ¿por qué le dice así!, que no lo discriminen porque es una persona, como cualquiera (niña de 12 años, Bogotá, 2014).

Discusión Final

A partir de algunas narraciones de niños, niñas y sus agentes relacionales, buscamos presentar algunos argumentos para demostrar que la subjetivación y la configuración de la identidad se dan indudablemente como una condición dialógica que se entreteje en la cotidianidad.

Para el caso de niños y niñas afectados por las violencias del conflicto armado, vinculados a esta investigación, llama la atención su gran capacidad para desplegar acciones de paz relacionadas con el cuidado de las otras personas, su autonomía, su solidaridad. Unos y otras demuestran madurez política para analizar de manera crítica sus realidades y empezar a realizar acciones que les permitan transformarlas de manera positiva. Sobresale de manera especial su capacidad para evaluar los escenarios de socialización en que participan (familia, escuela, grupo de pares), reclamando el adecuado cumplimiento de las normas validadas y rechazando imposiciones descontextuadas que les limitan su interactuar.

En sus procesos de socialización, no sienten temor de relacionarse con otras personas diferentes, y por el contrario, en las relaciones diversas que establecen en sus espacios cotidianos, ven la posibilidad de afirmar su autonomía, demostrando que son capaces de construcciones conjuntas que aporten al bien común, a pesar de las divergencias.

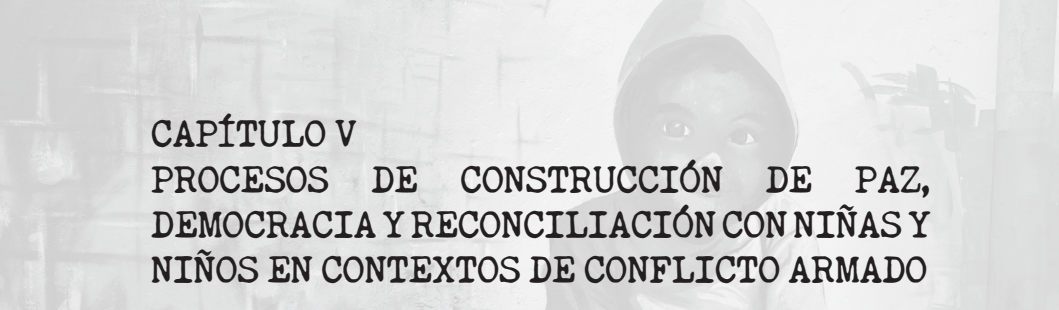
Gestos de afecto como besos, abrazos, caricias, también se constituyen en una forma de demostrar al mundo que están dispuestos a dejar atrás las violencias que han permeado sus espacios, que no tienen anhelos de venganza, y que por el contrario sus energías están enfocadas en sueños de futuro colectivo, en los que sea posible el encuentro familiar, cálido y amoroso.

A lo largo de las narrativas expuestas, es notorio que el papel de los individuos adultos presentes en las vidas de los niños y niñas debe ser revaluado. Es necesario ahondar en la cuestión sobre la forma en que los sujetos adultos entorpecen o apoyan los procesos de subjetivación política de ellos y ellas, para desde allí generar nuevos escenarios dialógicos que permitan realmente el despliegue de potenciales para la paz.

Lista de Referencias

- Bello, M. N. (2001). *Desplazamiento Forzado y Reconstrucción de Identidades*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Carmona, J. A. (2008). El Interaccionismo Simbólico y la investigación del fenómeno de los niños desvinculados de los grupos armados ilegales en Colombia: algunas consideraciones técnicas, metodológicas y epistemológicas. *Revista Poiésis*, 16. <http://www.funlam.edu.co/poiesis> ISSN2216 -1201
- Carmona, J. A. (2013). *Las niñas de la guerra en Colombia*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales (p. 192).
- Carmona, J. A. (2014). Definición de la situación de los menores desvinculados de los grupos armados ilegales en los actos jurídicos y sus efectos psicoeducativos. *Estudios Socio-Jurídicos*, 16(2), 163-177. doi: [dx.doi.org/10.12804/esj16.02.2014.05](https://doi.org/10.12804/esj16.02.2014.05)

- Carmona, J. A., Bernal H. A., y Mejía, M. P. (2004). *Psicología Social y Psicoanálisis: Pichón con Lacan*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Carmona, J. A., Moreno, F., y Tobón, J. F. (2012). Child Soldiers in Colombia: Five Views. *Universitas Psychologica*, 11(3), 755-768.
- Carmona, J. A. y Tobón J. F. (2007). Explicaciones del fenómeno de niñas soldados en Antioquia, Colombia: un análisis comparativo de la visión de las niñas desvinculadas de los Grupos Armados Ilegales y de los niños estudiantes de zonas rurales de Antioquia con un perfil psicosocial similar. *Informes Psicológicos*, 9. 41-53, ene-dic de 2007, ISSN 0124-4906
- Carmona, J. A y Tobón J. F. (2011). La desvinculación de 21 niñas soldado de los grupos guerrilleros y paramilitares en Colombia: interacciones y significaciones implicadas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(2), 98-111. ISSN: 2216 -1201 I
- Galicia, G. (2004). La formación de la identidad y la orientación educativa en la perspectiva narrativa de Bruner. *Remo*, 2(4), 13-19.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado - Dilemas de identidad en el mundo*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Giménez, G. (1992). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. *Revista Versión*, 2, 183-208. México: Instituto de Investigaciones Sociales.
- Moreno, F., Carmona, J. A., y Tobón, J. F. (2010). ¿Why do girls join Guerrilla and Paramilitary Groups in Colombia? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 453-467, 2010 ISSN 0120-0534
- Ospina, M. C., Carmona, J. A., y Alvarado S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 52-60, enero-junio de 2014.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550.



CAPÍTULO V

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ, DEMOCRACIA Y RECONCILIACIÓN CON NIÑAS Y NIÑOS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado
Héctor Fabio Ospina
Mónica Piedad Ramírez
María Alejandra Fajardo
Ángela María Urrego
María Cristina Sánchez

Introducción

Hoy en día hablar de paz es un imperativo que parte de los territorios, en los que hay violencias diversas, situaciones de guerra y eliminación del otro por pobreza, posesión de tierras, divergencias políticas, sociales, etc., pero en los que también emergen resistencias y modos pacíficos de tramitación de los conflictos. Específicamente en Colombia, por varias décadas se han vivido situaciones de violencia, guerra y conflicto armado, que han atravesado escenarios rurales y urbanos y que han sido aprovechadas permanentemente por los individuos detentadores del poder, quienes las han fomentado desde la injusticia, la mala distribución de los recursos, el hambre, la apropiación de territorios; factores que han utilizado los actores de la violencia —agentes del Estado y grupos paramilitares o guerrilleros— para generalizar un estado de guerra permanente, del cual se benefician los grupos dominantes. Las situaciones descritas han involucrado la vida y la vulneración de derechos de miles de niños, niñas y sus familias quienes, a pesar de ello, cuentan con experiencias, saberes y herramientas para aportar en la construcción de paz, democracia y reconciliación. Por estas razones, la paz es una necesidad en el momento histórico que vivimos y en este caso, es imprescindible una educación para la paz que tenga en cuenta a niños y niñas con rostros reales, de

carne y hueso, y no sepultados bajo cifras estadísticas frías, impersonales e inhumanas.

En este sentido, la actualidad colombiana condensa la emergencia de hechos históricos que sin duda nos hacen suponer la posibilidad abierta de considerar que el diálogo, la conversación y el acuerdo, resultan ser la alternativa no solamente más antigua en todas las sociedades, sino la más dicente y efectiva en la conquista de mundos más dignos y fortalecidos, tanto a nivel político como a nivel moral y, por supuesto, ético. Hablar de paz, de democracia y de reconciliación, no solo es una tarea que ha de proponerse y encaminarse fuertemente desde la academia, sino también un trabajo inevitable desde lo que se desprende y despliega en la investigación social y en los procesos de transformación de las comunidades. Es así como para acercarnos a las preguntas que rodeaban el campo de la paz, la democracia y la reconciliación, fue necesario hacer un recorrido por escenarios pasados e históricos, que en definitiva anclan la manera como surgieron los primeros hechos de la lucha armada y sus impactos en la lógica de una sociedad que en gran medida se “acostumbró” a la guerra, y que sin duda involucró a niños y niñas por varias décadas, cosa que nos ayuda a suponer que gran parte de quienes son sujetos adultos ahora, son hijos e hijas de la violencia y del conflicto armado. Pensar así, que el proceso de paz se haya desarrollado de la manera en que se dio, nos llena de esperanzas y a la vez de grandes retos, ya que es la forma de representar un hecho histórico sin precedentes en la historia nacional, pues tras casi 50 años de lucha armada, de confrontación bélica, algunos de los principales actores de esta historia decidieron transitar por el camino del diálogo para construir acuerdos que abonan el terreno para la construcción de paz con la participación activa de niños, niñas, jóvenes, familias y agentes educativos y comunitarios en el territorio colombiano.

En este capítulo recogemos las voces de los niños, de las niñas y de sus agentes relacionales —familias y agentes

educativos— participantes de la presente investigación, en torno a las formas en las que ellos y ellas, tras haber vivido en contextos de conflicto armado en Colombia, han venido resistiendo o consideran que se puede comenzar a trabajar en la construcción de relaciones más pacíficas que generen cambios en la manera de abordar los conflictos desde la violencia en la familia, en la escuela, en el barrio, lo cual genera un impacto inmediato en sus vidas y puede también extenderse a otros contextos y relaciones. Asimismo presentamos resultados en torno a las percepciones que tienen los individuos participantes de la investigación, sobre conceptos como democracia y reconciliación, sobre la manera como los viven y se manifiestan en su diario vivir, y sobre los aportes que hacen estos niños, niñas, familias y agentes educativos en la ampliación de los sentidos y de las prácticas que tradicionalmente se han institucionalizado sobre estos conceptos.

Las narrativas recogidas son analizadas e interpretadas a la luz de los aportes teóricos de diversos autores como Galtung, Muñoz, Lederach, Gergen, Alvarado, Ospina y Ospina-Alvarado, con quienes se amplía la comprensión sobre cómo los sujetos nos constituimos socialmente de forma permanente e indeterminada, reconociendo la relevancia y el impacto de las relaciones que establecemos y que suelen estar mediadas por la diferencia y la diversidad, aspectos que en lugar de ser limitantes son potenciadores para construir estrategias de convivencia pacífica y para generar prácticas pedagógicas, educativas, familiares y comunitarias en torno a la paz, la democracia y la reconciliación. En este aspecto, tuvimos la oportunidad de hacer emerger el saber de lo social, no desde una práctica epistémica comparativa entre teoría y praxis, ni desde la aplicación dictatorial e impositiva de discursos teóricos anclados en la solidez argumentativa, sino precisamente desde los sentidos y prácticas de los individuos participantes, en un diálogo de saberes. Es así como proponemos a nuestros lectores y lectoras una revisión de tipo crítico, no solo al momento de discernir nuestras aproximaciones a los procesos de paz, democracia y reconcilia-

ción en niños y niñas, sino al momento de asumir nuestra tarea investigativa como una propuesta en lo que se refiere a lo que significa investigar en paz, democracia y reconciliación, como acción política.

En este sentido, el capítulo incorpora algunas aproximaciones teóricas a la construcción de paz, seguidas por las narrativas de los sujetos participantes como vía para la resignificación del pasado en prácticas y posibilidades presentes y futuras, analizadas alrededor de los escenarios para la construcción de paz, democracia y reconciliación, como lo son la familia, la escuela y la comunidad.

Para nosotros como grupo de investigación en las ciencias sociales, cabe afirmar que varios autores y autoras coinciden en que fue posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuando la paz comenzó a constituirse en un objeto de estudio científico, el cual surgía de la imperiosa necesidad de reflexionar ante lo ocurrido en las dos confrontaciones armadas más grandes y crueles que había vivido la humanidad —la primera y la segunda guerras mundiales—, y de prevenir lo que podría ser una posible guerra nuclear. De esta manera, esta segunda arista asume que la investigación para la paz comienza a pensarse lejos de una dimensión esencial y separada, y comienza a ser fundamental en la construcción de la democracia, no solo como un campo de estudio que desde las ciencias sociales, las ciencias políticas y las ciencias del derecho recibe aportes, sino como un objeto de análisis incluso de micro problemas y micro coyunturas epistemológicas y metodológicas.

De otro lado, a partir de los desarrollos conceptuales, teóricos y prácticos del proyecto, hemos tejido el vínculo entre reconciliación y saberes de las paces. La revisión del papel de un proceso de formación para la paz, alejado de los espacios de formación institucionalizados y cercanos a la itinerancia de acciones políticas de niños y niñas, resulta fundamental para establecer prácticas de reconciliación

alternativas, diversas, relacionales y cotidianas; lo cual posiciona la necesidad de repensar los escenarios de paz como escenarios liberadores en donde se agencie lo que hoy en día preocupa con tanta resolución a los gobiernos que buscan el establecimiento de acuerdos: una pedagogía para la paz, donde todos y todas estemos preparados para ejercer nuestro libre derecho a pensar, mirar y llevar a cabo acciones diferentes y alternativas, pero también donde estemos en condiciones de aceptar y saber dialogar con aquel a quien podemos llamar “distinto” sin que haya un desconocimiento del profundo desacuerdo y desproporción que podemos llegar a sentir como seres humanos, pero que finalmente es tan necesario para los procesos de reconciliación.

Construcción de paz: límites y posibilidades para una pregunta política

De manera tradicional la paz ha sido entendida como una respuesta, como una salida a la guerra y a la concepción negativa de los conflictos, pues pareciera que solo se alude a la una por oposición a los otros, es decir, solo buscamos la paz cuando estamos en estado de guerra, de pelea, de enfrentamiento; o también podríamos decir que hemos perdido la paz cuando se llega a la confrontación armada, a la lucha, al combate o a la desavenencia y que, desde la concepción negativa, cuando tenemos conflictos no estamos en paz. Entonces la paz se vislumbra como horizonte de posibilidad ante situaciones no deseadas que causan desasosiego, ante situaciones bélicas y por supuesto frente a la necesidad de calmar o acabar los horrores propios de la guerra.

Otro concepto con el que se ha relacionado la paz es el de violencia, pues esta última se asume como un comportamiento deliberado que atenta contra la dignidad, la libertad o la integridad física o psicológica de alguien; por esto se concibe como daño y agresión y genera en quien es agredido, humillación, dolor, rabia, entre otros sentimientos. Ahora bien, desde las teorías que abordan el tema de la vio-

lencia se establece una clasificación de la misma: violencias físicas, violencias psicológicas, violencias sexuales, violencias directas, violencias culturales, violencias estructurales, entre otras. En los tres últimos tipos de violencia, el sociólogo noruego Johan Galtung ha hecho importantes aportes; Galtung es considerado actualmente uno de los expertos en el tema de los conflictos y la paz, a nivel mundial, por esto ha participado en numerosos procesos de paz en distintos países. Sus estudios se constituyen en punto de referencia obligado en las ciencias sociales, especialmente en lo que se relaciona con el tema de la construcción de paz. Para este autor, la violencia directa es una violencia que se puede apreciar a simple vista, es explícita y evidente; mientras que la violencia cultural está más camuflada porque es de tipo simbólico, está asociada al lenguaje, a las ideologías, a las costumbres, entre otras, y generalmente guarda una relación con la violencia estructural, ya que en muchos casos la justifica y la promueve (Galtung, 1985).

Para Galtung, la violencia estructural

Está edificada dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas. Los recursos están desigualmente distribuidos, como sucede cuando está fuertemente sesgada la distribución de la renta, o está desigualmente distribuida la alfabetización/educación, o cuando los servicios médicos existentes en determinadas zonas son solo para determinados grupos, etc. Por encima de todo, está desigualmente repartido el poder de decisión acerca de la distribución de los recursos (Galtung, 1985, pp. 38-39, citado por Alvarado, Luna, Ospina, Quintero, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012, p. 231).

Este tipo de violencia se presenta cuando las estructuras sociales, económicas y políticas impiden que un individuo realice y alcance sus potencialidades; está asociada con las relaciones de poder basadas en la inequidad y la carencia de oportunidades a las que se somete a un determinado grupo social o a una persona. En la cita, Galtung establece una co-

rrelación entre la violencia y el poder, aunque la referencia directa que plantea restringe el poder a la posibilidad de decisión y de acceso a los recursos.

Pensadores como Galtung (1981) y Jares (1999) sostienen que el planteamiento fundamental en el mundo es la paz, lo cual nos conduce al interés en una educación para la paz en donde se asuman las diferencias. Las naciones requieren hablar de paz frente a la naturalización de la guerra, que se visibiliza en las estadísticas que inundan los sistemas informativos que tratan sobre el tema. La paz positiva es aquella que surge de los procesos de la investigación para la paz, y se replantea no desde la no-guerra, sino que en su lugar se amplía a la correlación con la violencia, lo que sin duda es producto en gran medida de los aportes realizados por Galtung y sus planteamientos sobre la violencia estructural, porque este tipo de violencia implica relaciones de poder inequitativas que dejan en desventaja a un sujeto o a una comunidad, y que por tanto niegan, reducen, constriñen sus condiciones de existencia y su posibilidad. Por esto es que se puede afirmar que esta es tal vez la más compleja forma de violencia, porque de ella se pueden desprender las demás.

Entonces, entendida así, la paz positiva incorpora paralelamente la necesidad imperiosa de garantizar los derechos humanos, y la participación, la justicia, la equidad, como requisitos indispensables a la hora de abordar la construcción de la paz; pero no lo hace desde la negación de la violencia, por el contrario lo hace desde el reconocimiento de que existe y se manifiesta abiertamente o que está implícita en la cultura y en las relaciones de poder autoritarias, desiguales, dominantes, subordinantes, asimétricas; por tanto, es necesario hacerlas conscientes y asumir el compromiso de poder cambiarlas desde un sí a lo humano, a la capacidad de construir algo nuevo; de cambiar la historia, de ser sujetos políticos. Para Galtung (2003), la paz positiva es definida como ausencia de violencias, afirmación de democracia, justicia social, equidad y conflicto social. Estos planteamientos

han sido tema de pensadores que como Galtung, que han estudiado los movimientos de no violencia que impulsaron líderes como Ghandi, pasando por Martin Luther King y muchos otros hombres y mujeres que han continuado afirmando la vida y cerrando espacios al uso de las armas.

Esta paz propone el reconocimiento de las diferencias, del otro como distinto en el género, el pensamiento, la religión, las ideologías; no ejerce discriminación racial ni étnica, lo cual da paso a la lucha por los derechos humanos como base para sedimentar los procesos de paz en el reconocimiento a la otredad y a la interacción desde el diálogo.

La paz concebida de esta manera se contrapone a la idea de paz negativa, prevalente en muchos estudios y procesos de paz que la consideran como ausencia de guerra. Esta perspectiva tuvo su mayor fuerza en las décadas de la Guerra Fría y tuvo sus consiguientes implicaciones en las teorías que se desarrollaron desde las ciencias sociales, las ciencias humanas y las ciencias jurídicas o del derecho.

Ya que la guerra no es la violencia, sino solo una manifestación de las múltiples violencias, Galtung la conceptúa como “algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana” (Galtung, 1981, p. 96), pues hay factores como la insatisfacción de las necesidades básicas —materiales e inmateriales—, que son generadoras de violencia, lo que también se puede aplicar a la injusticia social a la cual Galtung denomina violencia estructural (Galtung, 1996).

De acuerdo con Muñoz (2001), los adelantos de las ciencias sociales en los siglos XIX y XX, sumados a los impactos que dejaron las guerras, permitieron que “de manera teórica y articulada se empezara a plantear con toda su profundidad el problema epistemológico de la paz” (p. 4). Es entonces cuando, según el autor, nace la investigación para la paz, y las reflexiones, intereses y expectativas sobre esta comenzaron a incorporarse a los ámbitos de la investigación

científica desde diversos institutos, universidades, centros, y desde la comunidad científica en general.

En un primer momento los intereses investigativos se centraron en lo relacionado con la guerra y su universo de problemáticas asociadas, lo que se conoce como la paz negativa, en la que la paz se concebía básicamente como ausencia de guerra; pero más adelante otros asuntos comenzaron a ser del interés de la Investigación para la paz; Muñoz (2001) lo explica de la siguiente manera:

En sus comienzos, la Investigación para la Paz consintió desarrollar mucho más la polemología⁴ que la irenología⁵, en gran medida porque el propio fenómeno de la guerra y sus asociados debían ser explicados de manera racional, lógica y científicamente para, también desde estas premisas, no solo diagnosticar sino evitar su fenomenología: para ser abolida tenía que ser entendida y estudiada (p. 4).

Fue solo hasta finales de los sesenta que la paz positiva comenzó a cobrar fuerza, y ya no se trataba solamente de suprimir la guerra, ahora el interés central era la violencia y se debían erradicar todas las formas en que esta se manifestaba. Muñoz (2001) define la paz positiva como “el resultado de una construcción consciente de una paz basada en la justicia, generadora de valores positivos y perdurables, capaz de integrar política y socialmente, de generar expectativas, y de contemplar la satisfacción de las necesidades humanas (p. 4)”. Es así como los temas concernientes a la educación, al desarrollo social, a los asuntos económicos, a los derechos humanos, al desarrollo sostenible, a la equidad de género, a la no-violencia, entre otros, fueron entrando en su campo de acción.

En particular, Muñoz (2008) aporta en el diálogo a la aproximación de la paz desde la paz en sí misma, identifi-

4 Estudio de la guerra como fenómeno social.

5 Estudios de la paz y de los conflictos.

cándola en los procesos cotidianos que permiten transformar los conflictos por medios no violentos:

(...) comprender cómo una cualidad esencial de la *Paz* es promover que los conflictos sean gestionados, transformados o regulados de manera pacífica [...] estas *interacciones de los espacios donde se potencia la regulación pacífica de los conflictos es una cualidad de esta Paz imperfecta* [...] Esto hace que sean muchos los actores y actrices de la *Paz* y también que desde cualquier espacio se pueda impulsar la misma. De esta manera se puede obtener el máximo beneficio, *favorecerse a sí mismo y a los demás* (p. 36).

Desde otro ámbito, la filósofa política alemana Hanna Arendt, establece una relación directa entre los términos paz, guerra, violencia y poder:

Pasemos por un momento al lenguaje conceptual: el poder corresponde a la esencia de todos los gobiernos, pero no así [a] la violencia. La violencia es, por naturaleza, instrumental; como todos los medios siempre precisa de una guía y una justificación hasta lograr el fin que persigue. Y lo que necesita justificación por algo, no puede ser la esencia de nada. El fin de la guerra —fin concebido en su doble significado— es la paz o la victoria; pero a la pregunta ¿Y cuál es el fin de la paz?, no hay respuesta [...] Poder y violencia, aunque son distintos fenómenos, normalmente aparecen juntos (Arendt, 2006, pp. 70-72).

Aquí el interés de Arendt es específicamente el tema de la violencia que está presente en las guerras que libran los países en los denominados “conflictos internacionales”; la autora establece vínculos de contigüidad entre estos pares de términos: paz-guerra, y violencia-poder; y más adelante afirma: “Hemos visto que la ecuación de la violencia con el poder se basa en la concepción del Gobierno como dominio de un hombre sobre otros hombres por medio de la violencia” (2006, p. 72). En su reflexión sobre la violencia, la filósofa plantea el poder como la posibilidad de acción conjunta; no es solo una capacidad humana, es fundamental-

mente la capacidad de actuar concertadamente, por lo tanto el poder es colectivo. Para ella, el dominio, que es producto de la pura violencia, se presenta cuando se está perdiendo el poder, y aquella puede destruir a este.

Finalmente, merece nuestra atención aquello “que ocurre” con la paz como hecho político. Es claro que hasta aquí hemos visto que el concepto de paz se asocia ineludiblemente con otras nociones como guerra, violencia, conflicto, poder; pero la paz tiene otra connotación fundamental, y es la que se refiere a los procesos de socialización política y de constitución de subjetividades políticas para la paz; procesos que requieren una mirada transdisciplinar que permita entender cómo se despliegan en la cotidianidad de los niños y las niñas, y en sus procesos intersubjetivos en el mundo de la vida —físico, simbólico y social— para la transformación de marcos sociales y culturales. Esta construcción social que los niños y niñas hacen de sí mismos, al mismo tiempo que configuran nuevas realidades en sus entornos de vida, se da siempre en procesos intersubjetivos que conllevan el conflicto como motor mismo de su devenir. Un reconocimiento a esta condición es lo que permite fortalecer su capacidad de agencia desde la potenciación de sus capacidades, el reconocimiento de sus titularidades y la creación de oportunidades, para el despliegue de sus subjetividades e identidades políticas para la paz (Alvarado y Ospina-Alvarado, 2009; Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012; Alvarado et al., 2012; Alvarado, Ospina-Alvarado y Gómez, 2014; Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez, 2015; Gómez, Ospina-Alvarado, Alvarado, Ospina, 2014; Ospina-Alvarado, Alvarado, Ospina y Gómez, 2015).

La construcción de paz gestada en los procesos de socialización política y de construcción de subjetividades políticas desde la agencia, nos invita a una apuesta por las narrativas generativas de paz, a partir de las cuales se identifiquen las potencias y los potenciales humanos para la construcción de paz con los que cuentan los niños y niñas y sus agen-

tes relacionales, en lugar de participar de la revictimización de quienes han vivido de manera directa o indirecta el contexto de conflicto armado, en el ejercicio investigativo mismo (Gómez et al., 2014; Ospina-Alvarado, 2013; Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina, 2014a; Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado, 2014b; Ospina-Alvarado, 2015; Valencia, Ramírez, Fajardo y Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado, Loaiza y Alvarado, 2016).

Narrativas Generativas para Reinterpretar el Pasado y Construir Nuevos Presentes y Futuros

Lo generativo es entendido a partir de la interpretación de que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. Desde la multiplicidad de significados el lenguaje es acción y toda acción es lenguaje. En palabras de Echeverría (2003):

(...) lo que somos, nuestra identidad personal, es una construcción lingüística, una historia que fabricamos sobre nosotros mismos, sobre la dirección de nuestras vidas en el futuro, y sobre nuestro lugar en una comunidad y en el mundo. Hemos dicho que, tanto lo que postulamos ser, como lo que postulamos que es el mundo en que vivimos, son construcciones lingüísticas (p. 28).

Es así como el lenguaje se concibe como el vehículo que nos permite transitar por las historias y los pasados para reconocer acciones, sentimientos, personas que quizá fueron invisibilizadas, y con ello generar reinterpretaciones y nuevas acciones que para el caso de las vivencias en contextos de conflicto armado, posibiliten trascender la vulneración y la victimización, e identificar capacidades y potencialidades que han permitido superar los momentos de tensión y buscar formas de vida más cercanas al buen vivir. En este sentido, se logra cuestionar verdades que habían estado arraigadas para construir muchas otras realidades que involucran elementos que se alejan de las miradas dominantes centradas en el déficit, la carencia y la afectación; en pocas

palabras, se logra pasar “Del lenguaje como portador de la verdad al lenguaje como medio constructor de realidades locales” (Gergen, 2007, p. 97).

Entonces, se opta por tomar como insumo fundamental de análisis e interpretación las narrativas generativas que los individuos participantes aportaron alrededor de la paz, la democracia y la reconciliación, entendiendo estos conceptos como construcciones sociales producto de las prácticas relacionales que se establecen en contextos de socialización como lo son la familia, la escuela y la comunidad, en los cuales los niños y las niñas se posicionan como sujetos activos que participan desde sus propios intereses y motivaciones. Por tal motivo, estas construcciones sociales se gestan y mantienen en las relaciones cotidianas.

Como ha sido el interés de muchos construccionistas sociales, es necesario alejarse de la importancia del individuo limitado y concentrarse en la acción conjunta (Shotter, 1993; Mc Namee & Gergen, 1999; Gergen, 2007; Mc Namee, 2009; Anderson, 2012; Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez, 2015). En palabras de Gergen (2007): “Tener sentido —o ser racional— es inherentemente una forma de participación comunal. Esta visión nos invita a vernos a nosotros mismos no como átomos aislados y en competencia, sino como seres fundamentalmente interdependientes” (p. 99).

La acción conjunta cobra importancia en esta investigación, en el sentido de reconocer a los niños y a las niñas como sujetos con capacidad de diálogo y de acción, que se constituyen como agentes de cambio en las dinámicas familiares, educativas y comunitarias. Esto implica la transformación de relaciones jerárquicas hacia interacciones más horizontales en donde las acciones de los niños y niñas recuperan su relevancia para construir conjuntamente nuevas vidas al lado de los sujetos adultos en procesos intergene-

racionales e interculturales (Ospina-Alvarado, Alvarado y Fajardo, 2016).

La Escuela, la Familia y la Comunidad como Escenarios de Construcción de Paz, Democracia y Reconciliación

La paz, la democracia y la reconciliación no son conceptos abstractos, sino que se construyen y despliegan en contextos de socialización específicos donde los niños y las niñas participan en diversas prácticas relacionales. Estos escenarios son principalmente la familia, la escuela y la comunidad, en donde se deconstruyen aquellas relaciones jerárquicas y discursos dominantes que han invisibilizado y silenciado las voces de los niños y las niñas. En este sentido, ellos y ellas pasan de ser receptores de conocimientos a agentes activos que desde sus saberes y experiencias realizan aportes importantes a la forma como se construyen y se viven de manera cotidiana la paz, la democracia y la reconciliación.

Los niños y niñas constituyen sus subjetividades e identidades en estos escenarios a partir de las relaciones y conversaciones en las cuales participan y en las que a la vez tienen un papel activo en la transformación de dichos contextos. En este sentido, niños, niñas, familias, escuela y comunidad se encuentran en constante devenir.

La paz, vista desde una perspectiva constructorista social y sistémica, recupera particularidades de los saberes y experiencias de los agentes; por eso en este acápite se visibiliza cómo las niñas, los niños, las familias, las escuelas y los barrios y/o veredas de los individuos participantes, han participado en la convivencia pacífica, democrática y con disposición a la reconciliación. Sus narrativas se recuperan en aporte a la comprensión de las maneras en las que ellos y ellas consideran que es posible vivir las paces de formas múltiples, participar en espacios democráticos y aportar a la reconciliación, a partir del cuidado creativo de las relaciones

para poder transformar prácticas destructivas, como lo son las expresiones de la violencia.

El transitar por las diversas concepciones que tienen las personas participantes de la investigación alrededor de estos tres procesos, resalta cómo en unos casos aún se conciben tales dinámicas como abstractas y limitadas a ideas heredadas o a lo que se escucha pero no se vive directamente:

No, lo que a nosotros nos dicen en el colegio de democracia es que es eso sobre derechos, deberes, los derechos que tienen los niños, los derechos y deberes... y también nos dicen que sobre la población que yo no sé qué (Niña de 12 años, Bogotá, 2016).

Pero también se encuentran perspectivas que permiten entrever la contextualización de estos conceptos en sus realidades diarias:

- Inv. ¿Y democracia qué es?
- Niña: En el colegio supuestamente deberíamos tener el derecho de que nos den refrigerio, a nosotros en el colegio no nos dan refrigerio, son más tacaños y a nosotros nos toca llevar nuestra plata para comprarnos
- Inv. ¿y tú cómo puedes exigir ese derecho?
- Niña: Pues yendo allá, a la secretaría de educación y hacer una carta, decir que nos den refrigerio a nosotros (...) uno va y habla a la secretaría de educación, hablando por allá, ajá y habla y lleva las firmas de todos los papás y allá ya le dan, allá le dan respuesta a sus quejas y ya (Entrevista, Niña “Niquitao”, 2016).

Procesos como la configuración e interpretación de estos conceptos se desarrollan mediados por el lenguaje, abarcando las ideas dominantes o tradicionales, las vivencias y experiencias personales, pero también otras ideas diferentes sobre sus posibles significaciones en el mundo cotidiano.

Las prácticas dialógicas generan nuevas realidades, como lo han mencionado algunos autores (Gergen, 2007, 2009 y

2012; Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012; Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina, 2014; Ospina-Alvarado, Carmona y Alvarado, 2014b). A partir de estas prácticas dialógicas se constituyen los sujetos, siendo posible instaurar realidades basadas en una lectura deficiente y basadas en la alienación, en la supresión de la diferencia y en la violencia; y a la vez basadas en las prácticas reconocedoras de las potencias individuales y relacionales en las que los niños, las niñas y sus agentes socializadores despliegan su potencial humano para la construcción de paz, democracia y reconciliación. Este reconocimiento de potencias y recursos individuales y colectivos da cuenta de una apuesta apreciativa en el presente estudio.

Así mismo, resaltamos la importancia de que los procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación, se den en situaciones colaborativas en las que se reconozca el potencial para la construcción de nuevos significados (Anderson y Goolishian, 1998); allí es fundamental la participación activa de los niños y niñas, de sus familias, y de los agentes educativos y comunitarios, desde sus múltiples voces.

Escuchando las voces de los niños y niñas y de sus agentes relacionales, se hace evidente cómo los significados que le atribuyen a la paz, la democracia y la reconciliación, atraviesan contextos, experiencias y prácticas diversas que resaltan la importancia del otro, de las relaciones y de un proceso individual en el que es clave generar impacto comunal; impacto colectivo que tiene como fin último la vivencia con otras personas en ambientes y culturas de paz.

En este sentido, es claro que para los individuos participantes resulta clave poder establecer relaciones, interacciones o vínculos que permitan tejer la paz con el aporte de todos y todas; y específicamente es alentador encontrar narrativas que logran reivindicar el papel de los niños y las niñas en estos procesos. La paz se concibe entonces como un

proceso en el cual todos los sujetos pueden participar según sus experiencias, saberes, intereses y motivaciones.

En este despliegue ético, comprendido desde los programas *Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz y Convidarte para la Paz* como uno de los principales potenciales del desarrollo humano para la construcción de paz, la idea de paz se experimenta a partir del valor por los otros individuos, donde los intereses personales trascienden hacia los colectivos y se genera la posibilidad de una vida en comunidad en la que se reconoce al otro no solo desde lo que hay en común sino también desde la diferencia. En palabras de uno de los profesores:

Yo creo que la paz es entender al otro desde la diferencia, que no nos cueste entender al otro como una persona diferente... entonces la paz es eso, es entender al otro..., que a pesar de su diferencia, de sus diferencias culturales, sociales y políticas distintas a las mías, no deja de ser un ser humano igual que yo; entonces es entender al otro desde la diversidad porque no es concebible una paz desde la unicidad. La riqueza de cualquier sociedad está en la diversidad; para mí la diversidad es la paz (Docente, Medellín, Entrevista 2016).

La democracia y la reconciliación se reconocen como procesos que se encuentran íntimamente relacionados con la paz: “Por ejemplo yo veo estas tres palabras: democracia, reconciliación y paz, que son asociadas como en una sola palabra (...) Para mí, la paz” (Madre en condición de desplazamiento, 2014); suelen comprenderse como interdependientes pero al mismo tiempo es interesante encontrar cómo los niños y niñas, sus familias y los agentes educativos, encuentran la manifestación de estos conceptos en los distintos entornos relacionales.

Familia potenciadora de relaciones pacíficas, democráticas y de reconciliación.

La familia es entendida como un entorno primario de socialización política, en el que se generan los potenciales para la transformación. En los procesos dialógicos y relacionales que se presentan en la familia se encuentran las capacidades, las habilidades y los recursos para la construcción de formas de relación alternativas a la violencia, y de otros estilos de vida sustentados en la comprensión, apropiación y transformación de los entornos de socialización de los niños y niñas. Es así como los miembros de la familia participan en la construcción de vidas individuales y colectivas; al reconocerse como agentes de cambio se atreven a reconstruir sus formas de interacción y a construir prácticas relacionales más horizontales y alejadas de la violencia.

Ospina-Alvarado (2014) sugiere la reconceptualización de la familia en Colombia, proponiéndola como un entorno clave para la construcción de paz:

(...) conceptualizar a la familia como un grupo construido socialmente a través de las prácticas dialógicas, sobre el cual se instauran narrativas dominantes. Proponemos transformar la mirada y las conversaciones deficitarias y carenciales en torno a la familia, por una mirada en la que el conflicto y las violencias son entidades separadas de la familia, por lo cual, al separar el problema de los rasgos propios e inherentes a la familia, se facilita el trabajo con ella, potenciando la participación activa de niños, niñas y jóvenes, y de la familia en general, como agentes activos en el proceso de construcción social de paz (Ospina-Alvarado, 2014, p. 226).

En este sentido, es indispensable el empoderamiento de las familias para que reflexionen sobre sus realidades y sean protagonistas en los procesos de socialización política de los niños y las niñas, lo cual puede romper ciclos de violencia legitimada para dar lugar a relaciones enriquecidas por el reconocimiento, las posibilidades y la transformación per-

manente (Alvarado et al., 2012). En específico, en la investigación resaltamos la participación de los niños y las niñas en la familia, los cuales constituyen sus subjetividades e identidades en gran parte por las relaciones que allí se gestan y a la vez aportan a la transformación de dicho escenario de socialización.

Las familias dan múltiples significados frente a lo que para ellas puede ser un escenario de paz, rescatando el acompañamiento y la protección de los niños y las niñas, la unión familiar y la creación de espacios en los que tengan cabida el diálogo y el compartir. Así lo evidencian estas narrativas de dos madres participantes:

(...) esa cartelera habla de paz, entonces esta niña es como cara de tristeza ... que los niños no sufran en estar sin papá, sin mamá, huérfanos, sin quien los apoye... que los niños son los primeros que se benefician porque hay una familia unida (Madre, en condición de desplazamiento, 2014).

La sala... es muy pequeñita y me ha gustado mucho porque ahí nos hemos sentado mucho a dialogar, ahí es donde decidimos que el niño tenía que ganar el año y que yo me casaba..., entonces ese fue un momento de mucha alegría, y acá pues hemos dialogado mucho en la cama, de ahí sacamos las ideas, lo que vamos a hacer, lo que vamos a arreglar, la casa, cómo la vamos a arreglar, qué vamos a hacer (Madre en condición de desplazamiento, 2014).

Otras narrativas de las familias también hablan sobre el impacto que tiene, en una buena convivencia con otros individuos, la posibilidad de acceso de los sujetos adultos a espacios de formación en donde pueden dar y recibir, practicar la solidaridad y mostrar interés por las necesidades de otras personas en la comunidad: “Sí, como leyendo, como capacitando, como compartiendo con alguien”, “Paz también es que las personas que son más capacitadas puedan compartir con la gente que menos sabe, que le enseñen las cosas” (Madres en condición de desplazamiento, 2014).

Así mismo, los padres y las madres encuentran viable la paz en medio de un contexto que les permita desarrollar su capacidad de producción individual, como lo es el trabajo —soporte emocional, económico y motor de vida—: “Usted tiene que mantener la mente siempre ocupada y trabajar mucho para que no se le vengán pensamientos malos, entonces yo me amañé mucho en la máquina, me concentro a coser” (Madre en condición de desplazamiento, 2014); “Estando reciclando me siento más tranquilo, nadie me dice nada, si me saludan saludo, si pasan los recicladores y no ‘chistan’⁶ nada tampoco les digo nada” (Padre en condición de desplazamiento, 2014).

Además de valorar la unión y el diálogo en familia y las posibilidades que la formación y el trabajo le brindan al grupo familiar, los miembros de las familias participantes de la investigación mencionaron sus sentidos y prácticas alrededor de la construcción de paz, democracia y reconciliación, desde el fortalecimiento de los potenciales humanos y la orientación a posibilidades futuras desde acciones presentes.

Fortalecimiento del potencial humano para la construcción de paz y reconciliación en el aprecio de las cualidades y capacidades de los niños y las niñas

Uno de los intereses de la investigación fue develar y comprender los sentidos y las percepciones que tienen las familias acerca de sus hijos e hijas. Vale la pena reconocer que los niños y niñas, a pesar de las afectaciones vividas en el marco del conflicto armado, son sujetos con habilidades, actitudes, talentos y capacidades que les permiten ser individuos activos en sus familias para participar, cuidarse, cuidar a otras personas, quererse y querer a los demás. Las prácticas pacíficas, democráticas y de reconciliación, se construyen entonces desde estos escenarios de reconocimiento y

6 Chistar es entendido como un sinónimo del verbo decir.

aprovechamiento de sus múltiples formas de comunicación, afecto, decisión, respeto por sí mismos y por los demás.

En las narrativas de las familias identificamos recursos que develan el reconocimiento que tienen frente a múltiples cualidades y potencias de sus hijos e hijas, que aportan al mantenimiento o generación de relaciones pacíficas y de reconciliación en el entorno familiar, desplegando acciones y actitudes que les permiten no solo apreciarse a sí mismos sino aportar también a las relaciones con los demás. Una madre resalta las siguientes cualidades que les permiten a sus hijos e hijas aportar a procesos de construcción de paz y reconciliación:

(...) la nobleza para reconocer lo malo que hacen, y le dicen a uno: “ah, ¿sabe qué? perdóneme por lo que yo hice o por lo que yo la grité”... A mí ellos cuando dicen alguna cosa que no es debida, me dicen: “ah, perdón tal cosa y la otra”; así hacen también... con las otras personas. Les dicen: ¿sabe qué? perdóneme hermano, pero lo dije sin pensarlo. Por eso la gente me los quiere mucho por aquí... Ellos añoran... salir adelante (Madre, en condición de desplazamiento, 2014).

Al retomar dichas narrativas se da vida al fortalecimiento de los potenciales humanos para la construcción de paz, como se ha propuesto desde los programas *Niños, niñas y jóvenes Constructores de Paz y Convidarte para la Paz* (Alvarado, et al., 2012; Ospina-Alvarado, et al., 2016). Estos potenciales se despliegan gracias al uso intencionado del lenguaje apreciativo, performativo y generativo que aporta el construccionismo social, a partir del cual es posible reconocer los recursos y potencialidades de los niños y niñas, de sus familias y de los agentes educativos, que han sido silenciados por los discursos del déficit y de la victimización, como vía para promover modos de relacionamiento basados en la valoración del otro como legítimo en su diferencia, aportando a procesos de construcción de paz y reconciliación.

Rescatando las voces de los integrantes de las familias, identificamos que los niños y las niñas manifiestan su potencial afectivo en el aprecio de sí, cuando se cuidan a sí mismos, cuando hablan de sus aprecio personales, cuando son conscientes de sus cualidades, como cuando se consideran, por ejemplo, buenos amigos, o cuidan su salud, entre otras.

En palabras de algunas madres: “Yo veo que se valora como persona y mujer para salir bien. Por ejemplo, ella no sale en pijama... y no le he enseñado, eso ha sido como de ella misma, yo aprecio eso de mi hija”; “He visto que se valora, cuando a veces le dicen cositas, entonces ella dice que yo soy una niña muy buena y que yo quiero tener amigos igual de buenos, siento que hasta se florea”; “cuida su manera de bañarse, de echarse crema, va al médico, se cuida mucho con los alimentos, estudia, se respeta como persona, llena de valores con Dios y ayudando a los demás” (Madres, en condición de desplazamiento, 2014).

Estos potenciales conllevan a la instauración de prácticas relacionales cotidianas basadas no solo en el afecto propio sino también en el afecto hacia otras personas cercanas y lejanas, como lo expresa otra madre refiriéndose a una de sus hijas:

Se quita el pedazo de la boca. Por ejemplo, si en la casa nosotros tenemos un plato de comida y ella se da cuenta que el vecino no tiene, ella va y me dice “mami, sáqueme un poquito para llevarle el resto a la señora o la vecina o al niño”; ella es así; o que si ella tiene una prenda y alguien no la tiene, ella se lo quita y se lo da a esa persona (Madre, en condición de desplazamiento, 2014).

Lo anterior da cuenta de aquello que Alvarado y cols. (2012) han propuesto como la ampliación del círculo ético, lo cual implica que en los procesos de socialización política y construcción de subjetividades políticas para la paz, es fundamental que no solo quepan en el corazón de los niños, niñas y jóvenes sus familias y seres cercanos, sino que también

quepan aquellos lejanos, lo cual conlleva el cuidado del planeta como eso otro que merece cuidado y como el escenario para generaciones actuales y futuras.

En esta demostración afectiva, los niños y las niñas son considerados por sus familias como un motor de arranque hacia nuevas esperanzas y cambios de actitud, siendo el juego uno de los potenciales fundamentales que conjugan el despliegue de los demás potenciales para la construcción de paz: “empieza a jugar conmigo, me dice que no me deprima, que yo sé que nosotros vamos a salir del problema que tenemos y que vamos a estar otra vez todos juntos” (Madre en condición de desplazamiento, 2014). O como lo expresa esta otra madre:

(...) obedientes, colaboran, uno está haciendo esto y dicen ¿ayudo? ah sí, sí, si lo ven a uno que uno tiene algo... de pronto mami o, pa qué... le pasa, mire que no se qué, vamos al parque para que nos desaburramos, vamos no sé qué... entonces todo eso le ayuda a uno, sí... (Madre en condición de desplazamiento, 2014).

También los niños y las niñas descubren aquellas habilidades creativas que permiten dar un giro a las comprensiones sobre paz y conflicto, y buscan alternativas para la transformación de conflictos por medios no violentos, evidenciando su potencial creativo para la construcción de paz y reconciliación. Como lo expresa una niña de 10 años, quien propone el diálogo en oposición a los gritos frente a los conflictos en casa:

Como los papás se pelean, entonces decir que no más, que no se maltraten, que no hablen y griten, porque no se puede, puede ponerse sordo como cáncer el oído... decirle consejos con los hijos, eh pues, decirle las cosas pues bien, no gritándolas (Niña en Condición de desplazamiento, Medellín, 2016).

El diálogo como alternativa para la transformación creativa de conflictos favorece la instauración de prácticas dialó-

gicas y colaborativas en las que se reconocen los saberes y las experiencias de todos los niños y niñas, lo cual demuestra su potencial comunicativo. Una madre reflexiona acerca del potencial comunicativo presente en su hija: “ella como se expresa con las amigas, y como les da como consejo y les dice: ¡ay no amiguita!, usted no le conteste a su mamá así, ámela, como yo amo la mía, no le hables así” (Madre, en condición de desplazamiento, 2014).

En este sentido, se comprende a los niños y niñas como sujetos políticos capaces de actuar con otros individuos, de contribuir al desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva que lleva luego a la acción y al ejercicio de prácticas democráticas y ciudadanas frente a sucesos cotidianos, poniendo al descubierto su potencial político; potencial que les permite aportar a la toma de decisiones.

Elas siempre... ellas conmigo tanto la pequeña como la grande porque esa pequeña, a pesar de la edad que tiene, ella es muy avispada, ella tranquila mami, eso pasa, seguimos adelante, si no hay qué comer pues otro día habrá (Madre en condición de desplazamiento, 2014).

(...) ellos a mí me ayudan mucho y cuando yo tengo algún disgusto con alguna persona, ellos me dicen no mamá no, vámonos para la casa o alguna cosa (Madre en condición de desplazamiento, 2014).

El tránsito de la victimización hacia la orientación a las narrativas/prácticas generativas de paz, democracia y reconciliación, favorece en las familias provenientes del contexto de conflicto armado posibilidades de orientarse hacia futuros deseados desde acciones presentes, aun cuando en muchos casos el conflicto armado las ha posicionado desde el no futuro.

Anticiparse al futuro, actuación en el presente

Como lo plantean Schnitman y Schnitman (2000), las personas en los diálogos diseñan nuevos caminos valorando

lo actual, lo existente, para así crear otras vías de acción que les permiten deconstruir la situación conflictiva, reconstruyéndose como agentes no solo del problema sino también de sus soluciones. En sus palabras y como consecuencia:

Este giro invita a los participantes a focalizarse en la construcción de un futuro, es decir, a especificar hacia dónde quieren dirigirse, cómo transformar su situación conflictiva actual, cómo quisieran que fuese el futuro si tuvieran la oportunidad de construirlo y cómo comenzar a hacerlo (Schnitman y Schnitman, 2000, p. 6).

Es así como a pesar de las vivencias de conflicto de las familias y de los niños y niñas, en sus relatos aparece con frecuencia el valor de los sueños hacia un futuro mejor. En esta prospectiva se tejen relaciones, acciones y sentimientos que potencian sus capacidades y se motiva la búsqueda de oportunidades para hacerlo posible. Más allá de convertirse en solo anhelos, las familias despliegan sus capacidades para cimentar desde el presente ese futuro deseado. Como lo expresa un padre:

Mi sueño es ahora que me llegue alguna platica para un negocio, poder vender dulces, tintos y así. Como tengo el carné de reciclador, claro que reciclar los días que salgan más cosas de levantar, tal como el lunes y martes y los demás en un negocito... ya empecé, ya tengo el triciclo, lo tengo equipado ya con estufa, lo que falta es la inversión... la imaginación... es que ojalá uno progrese, que ellos estudien, con el estudio pueden hacer algo para que ayuden también... estudiar para que mañana sean algo, y nosotros pues ir recuperando cualquier granito, ahorrando para poder levantar (Padre, en condición de desplazamiento, 2014).

Las escuelas como territorios de paz, democracia y reconciliación: educación para la paz y la liberación

Las educaciones liberadoras y problematizadoras brindan nuevas posibilidades para lograr la paz y generan contenidos y didácticas a partir de condiciones y miradas alter-

nativas que acuden al juego, la lúdica, el placer y la estética, metodologías que se nutren de la belleza para develar los poderes. Esto permite crear nuevas subjetividades para formaciones diferentes, con didácticas surgidas de otredades, como las epistemologías latinoamericanas con sus propuestas de nuevos sentires frente a los valores del ser hombre y el ser mujer, la cooperación, el diálogo, la democracia. Metodológicamente esta es la perspectiva que parte de situaciones de vida como la pobreza, el desempleo, la democracia cooptada, el militarismo. A esto se responde con el no a las armas, el antimilitarismo, la objeción de conciencia, la no-violencia activa, la lucha permanente sin armas. Según López (2001, 2004), para Gandhi —como principal exponente de esta práctica—, el aporte de la no-violencia a la educación en general está basado en los principios de firmeza en la verdad y acción sin violencia; dichos principios se concretan en técnicas como la no-cooperación y la desobediencia civil; la primera se representa con la manifestación de la inconformidad, y la segunda con la desobediencia de leyes que perpetúan la injusticia.

Metodológicamente estas nuevas didácticas tendrán formas evaluativas enmarcadas en el crecimiento y el respeto al otro como ser humano valioso, no desde criterios económicos sino desde perspectivas éticas y morales. Las nuevas escuelas pensadas desde estas miradas se tejen para y desde los niños y las niñas; para los individuos educandos en perspectivas históricas, liberadoras, generativas de otras realidades sociales con sus propias historias y culturas. Es la humanidad articulada a intereses profundos de vida digna, justa, con equidad de género, conformada por personas capaces de responder críticamente a la cultura occidental y a la epistemología universal. Las escuelas para la paz están pensadas en los sin voz que en América Latina han sido más del 80%; no están estructuradas para fortalecer el capital, pues sus miradas implican diálogo, acercamiento, y el poner en tela de juicio las dominaciones de Estado, de economía, de injusticia, de guerra, de inequidad, de relaciones de clase.

Se retoman planteamientos de la educación popular y el pensamiento crítico latinoamericano para hablar de una educación coherente con el contexto socio-histórico, que permita un acceso libre al conocimiento y a la creación de una reflexión crítica y propositiva frente a la diversidad y la diferencia. En este mismo sentido, el conflicto se retoma como una oportunidad de despliegue de herramientas creativas y pacíficas para transformarlo en modos que se apartan de la violencia. Esto implica una necesidad de de-construir y re-construir la escuela para eliminar cualquier tipo de violencia, generando comunicación alternativa, una liberación y una resistencia frente a aquellas prácticas de violencia que han sido legitimadas (Alvarado, et al., 2012).

Las escuelas se entienden como territorios en donde prima el diálogo, la cooperación y la participación política. Son espacios en los cuales se favorece el fortalecimiento de los potenciales humanos: el potencial afectivo, para formar sujetos con conciencia de su cuerpo, capaces de respetar al otro y lo otro, y que reconocen su historia y memoria; el potencial comunicativo, a través del cual los niños y niñas se reconocen como interlocutores válidos que usan el lenguaje desde su propia intersubjetividad, creando espacios para gestar la vida en común; el potencial creativo, que forma niños y niñas capaces de identificar y transformar los problemas mediante estrategias que no solo involucran la razón, sino que ameritan la participación en procesos intersubjetivos mediados por las emociones y los sentimientos; el potencial ético-moral, que propende por formar sujetos justos y responsables que mediante la equidad y el respeto le aporten a la convivencia; y el potencial político, que reconoce la ciudadanía en los niños y niñas, y lo político como un ejercicio innegociable que, aunque parte de lo individual, se manifiesta en lo colectivo (Alvarado et al., 2012).

La propuesta de las escuelas como territorios de paz implica un papel activo del estudiantado, en el que se posicionan como investigadores e investigadoras de la historia de

su comunidad. De la mano de sus agentes socializadores, los estudiantes y las estudiantes aportan a la deconstrucción y reconstrucción comunitaria encaminada a procesos de paz y de no-violencia activa (Alvarado et al., 2012).

En estas escuelas repensadas desde la memoria, las voces dialogantes de docentes, niños, niñas y jóvenes, reflexionan sobre los intereses nacionales, las realidades ecológicas, las guerras, los conservadurismos ideológicos y políticos. Como vemos, es una escuela que dialoga con estos problemas, que problematiza las relaciones de género basadas en la dominación, el sexismo y el patriarcalismo, que analiza críticamente nuestra historia y sus procesos imperialistas fundados en la conquista, la colonia, la república; todo lo cual genera las nuevas epistemes, el diálogo de los nuevos y los viejos saberes de las escuelas desde los saberes populares, las críticas y las nuevas realidades y sueños. A ello se refieren: Peter McLaren (citado por Alvarado et al., 2012), al plantear el nuevo arco de sueño que piensa el trabajo desde otras condiciones, desde la liberación y la emancipación; Freinet (citado por Alvarado et al., 2012), con su escuela para el trabajo liberador; Montessori (citado por Jares, 1999), con su escuela para la vida, quien afirma que la educación posibilita la construcción de paz, mientras que la política únicamente previene la guerra; Decroly (2007) y sus nuevas pedagogías; y Dewey (1998) y los currículos que responden a la educación para la democracia.

Estas son escuelas que construyen y deconstruyen currículos históricos y cambiantes que se interrogan por qué hay deserción, por qué los niños y niñas no aprenden matemática, lenguas, sociales, ciencias naturales. Estas son preguntas a las cuales se puede responder desde una educación que parta de la naturaleza, de las comunidades, de sus complejidades y desplazamientos, de las migraciones, de los retornos tanto a la cultura como a nuevas simbolizaciones frente a concepciones del neoliberalismo y el fin de la historia. Son escuelas nuevas en las que la institucionalidad también es

cuestionada y sus establecimientos mirados críticamente. Las políticas gubernamentales educativas y los entes que las regulan desde los currículos, entran en la lupa del análisis crítico en cuanto a las relaciones injustas que promueven, porque estas escuelas son capaces de molestarse y expresar desacuerdos con voz disidente y dura que no acepta la deshumanización y provoca la formación de la paz cotidiana, en la fraternidad y en la liberación. La reflexión crítica latinoamericana es permanente y su propuesta es generar un pensamiento reflexivo desde la cooperación, el diálogo, las codirecciones, las codeterminaciones; es el convivir en la diferencia y en la alteridad, educando para la no indiferencia y aceptando activamente al otro.

Lo anterior alude a un desarrollo humano desde los co-sentidos y las co-construcciones en los nuevos diálogos, que se inserta en unas escuelas que tienen en cuenta las vidas en permanente contradicción y conflicto, con unas realidades que se viven generalmente desde condiciones de miseria y hambre, pero que cuentan con la potencia de los sueños sociales y políticos sobre humanidades nuevas, con diferencias de pensamiento, religión, etc., que se asumen con aportes que las enriquecen desde las diversidades, sin tener en cuenta el capital y el neoliberalismo y sus políticas como única opción. Las pluralidades, las alteridades y las otredades son palabras clave en este proceso re-creativo, que aplicadas en las escuelas, colegios y universidades permiten generar reflexión e investigación para formar personas investigadoras que se problematicen, se pregunten y se sorprendan en alerta por el otro; esto permite elevar los pensamientos y abre fronteras éticas ampliadas de mundos ciudadanos, y por tanto forma personas responsables en perspectivas éticas para las diversidades.

Estas perspectivas de mundos diversos se abren a personas que son felices al compartir, pues la felicidad de una persona pasa por la felicidad de los otros individuos, celebrando las fiestas de nuevas condiciones de vida sin tener

que parir hijos para la guerra, con familias comprometidas en las transformaciones de las relaciones que se dan ahora entre pares, con canales de comunicación directos entre las escuelas y las religiones, las familias, los Estados, la sociedad, las entidades. Es un diálogo también con quienes han sido dominadores, para que entiendan y resignifiquen a los sin voz, lo que permite recrear nuevas condiciones, en donde nada justifica la fuerza militar y el uso de las armas; diálogos con la ausencia de la violencia en todas sus manifestaciones.

En las educaciones para la paz, las pedagogías ejercen acciones políticas y transformadoras desde otras lógicas y otros lenguajes y posibilidades que no asocian la formación a la perfectibilidad de la cultura, sino al reconocimiento del proyecto inacabado de la formabilidad en los horizontes; horizontes de reconocimientos, de cambios, de transformaciones, de liberaciones de sujetos en relación con las tensiones generadas por dos elementos centrales: las ideologías y las culturas. Las ideologías conducen a la adaptación y las culturas a la reproducción. Desde estas perspectivas, las educaciones para la paz proponen asumir las democracias no como ideologías sino como participaciones directas, y desde las escuelas recrearlas de manera reflexiva, sensitiva, sensible, sentipensante, crítica y liberadora, frente a las formas de violencias simbólicas que niegan los capitales culturales que poseen las personas, desde la visión de Giroux (2006), como crítica a los discursos conservadores y liberales, a la despolitización de la escuela y la cultura, a la cultura asumida como forma de ideología; ya que el discurso educativo dominante no comprende cómo la ideología se puede insertar desde la cultura y la democracia en la construcción de procesos de paz, de liberación, de emancipación generativa, de pedagogías que en la crítica a las hegemonías construyen nuevos lenguajes desde la potencia de quienes en la adversidad fijan sus miradas y sus acciones en la esperanza, el sueño posible y la utopía.

Finalmente, como invitación a pensar, podemos decir que una pedagogía para la paz no puede menos que agenciarse en las escuelas cuya propuesta hemos presentado aquí: unas escuelas que se amplían a la sociedad y a las comunidades, que desbordan lo institucional para acercarse a los demás, dentro y fuera; en las que se plantea que los entes que dirigen las políticas educativas sean orientados por personas que sepan de educación, que sean sujetos educadores conocedores de la paz y de las no-violencias activas, desde procesos de liberación; que conozcan a fondo los problemas educativos, que se preocupen por la parte física de las escuelas —sus baños, el agua, los espacios de convivencia—, para que se construyan pensando en los niños, niñas y jóvenes, en donde se pueda tomar decisiones colectivas como grupos de aula, de manera democrática, y se responda a los sueños y a la esperanza.

Por tanto, los procesos en el aula deben ser circulares para que simbolizen el cara a cara de la palabra. Estas son las alternativas de las nuevas pedagogías y sus acercamientos distintos a realidades transitorias, pues siempre estamos en caminos que se van tejiendo en los andares. Estos nuevos espacios no tienen nada que ver con los positivismos que han generado el temor a la nota y a la evaluación; se trata de procesos transitorios y en permanente cambio; no es una mirada final, no es la mirada de la teleología religiosa; se trata de la mudabilidad de la historia y los sentidos de la utopía, de los tejidos de sueños múltiples y plurales en escuelas sensibles que no hacen daño a los otros individuos, en donde no hay superiores sino seres iguales con diferencias trenzadas por la cultura. Nada de esto es natural, todo es histórico en devenir, pues todo es cultural: la economía, el género, la etnia; por eso se problematiza y se enseña-aprende el desnaturalizar desde los sentidos históricos y las relaciones de poder deconstruidas.

Desde las pedagogías críticas y la educación popular se proponen nuevas formas de asumir la educación y la escuela

la, en oposición a las escuelas neutrales, privatizadas, acríticas y apolíticas del modelo neoliberal; se proponen aquellas que se tejen entre tensiones y convergencias, en las que las educaciones para las paces radicalizan lo humano en cohabitancias e interdependencias creativas. En las que se juntan personajes, elementos, situaciones, a los cuales se les da sentido desde las comprensiones y las acciones políticas críticas, liberadoras y transformadoras. La educación o educaciones para la paz parten de este diálogo establecido, instituido e instituyente, histórico, con la mira en el mañana para ver dónde se construye y reconfigura la escuela para los individuos educandos, los sujetos adultos, los niños y las niñas, las personas jóvenes; es repensarse en nuevas interacciones entre estudiantes y docentes, que se enseñan partiendo de preguntas fundamentales: ¿qué se enseña?, ¿desde y para dónde?, ¿para quiénes?, ¿para qué?, con el fin de enseñar estos mundos, estos territorios, estos sueños y simbolizaciones en diálogo permanente.

Así mismo, es preciso comprender que la construcción de la paz, desde una perspectiva ética y política, no puede ser pensada sin el reconocimiento de la dignidad humana en todos sus aspectos y dimensiones, pues mientras no se realicen cambios profundos en relación con la equidad y la justicia, y con la garantía real y efectiva de los derechos humanos, será muy difícil alcanzarla. De este modo, pensar en la paz obliga a replantear las condiciones y posibilidades de existencia de millones de colombianos y colombianas, pues el desarrollo humano en toda su extensión debe ser uno de los principales indicadores de paz, de democracia y de reconciliación, sin olvidar que en definitiva estas tres instancias son caminos y acciones, y no sueños de sociedades ideales y avanzadas.

En Colombia se ha buscado romper la cadena de desigualdades y la negación sistemática al acceso de la mayor parte de la población a bienes materiales, culturales y sociales, usando como mecanismo la creación de movimientos sociales que abogan por la paz sin recurrir a las armas y a la

violencia. Grupos de jóvenes antimilitaristas como la Red de Jóvenes de Medellín, el Movimiento Álvaro Ulcué Chocué, el Colectivo Antimilitarista, Articulación Juvenil en la Comuna Nororiental de Medellín, de un lado; y también Organizaciones sociales como Rapsodia Urbano en el Eje Cafetero, y Arte para desarmarte, Natural Color y Sembrando Paz en Bogotá, son algunas propuestas que junto con los niños y las niñas forman parte de alternativas educativas populares que trabajan por formas de vida más dignas.

Podemos, en este sentido, acudir a Montessori (en Jares, 1999) cuando expresa que para construir la paz es necesaria la educación, y nosotros agregamos que la guerra para llegar a la paz es el camino oscuro del dolor, el silencio y la aniquilación.

Estas acciones colectivas en las cuales afianzamos nuestro estudio desde el construccionismo social, generan equidad y justicia social basadas en críticas radicales al militarismo y al patriarcado, que se consideran como fundamentos de las situaciones de violencia, y permiten descubrir en lo generativo relaciones de cooperación, equidad y vida digna, como plataformas de sus praxis de paz.

Sentidos de las personas participantes frente a las escuelas como territorios de paz, democracia y reconciliación

Los niños y las niñas construyen un posicionamiento crítico frente a la escuela y frente a las relaciones jerárquicas alrededor de la misma, reclamando y deseando que su escuela, al igual que los espacios al interior de ella, se constituyan en territorios de paz.

Lugares como los baños, las escaleras, los salones, son contextos cotidianos en donde se tejen prácticas interaccionales y dialógicas que les permiten deconstruir las relaciones jerárquicas y desear llegar a un encuentro más democrático y participativo. En palabras de una niña: “Quisiera más

paz en las escaleras, en las escaleras, porque ahí lo tumban a uno” (Niña en condición de desplazamiento, Medellín, 2016).

Una escuela democrática desde las voces de los niños y las niñas y desde su pensamiento crítico significa el aprecio, el reconocimiento del otro en su diferencia, y la estima por la vida en comunidad, lo que requiere unos acuerdos y el respeto a los derechos de los demás, para la acogida de todas y todos. Teniendo en cuenta las particularidades de su género, edad o intereses, reclaman y sueñan libertad en los diferentes espacios institucionales, tomando distancia de ejercicios de poder que los invalide: “En el colegio de nosotros fuman marihuana en el baño y eso no es democracia porque es no respetar, porque es que ellos van... puede ser frente de niños pequeños ahí y fuman eso” (Niña de 11 años, 2014); “Aquí falta democracia porque es que a veces en las escaleras se comienzan a empujar, a veces botan a los chiquitos por las escaleras y también ahí se pelean, y falta la democracia para que no se peleen ni se empujen por las escaleras” (Niña de 10 años, 2014); “A veces, cuando comienzan a hacer harta fila, se ponen allá a pelear dizque porque el va adelante y no sé qué, comienzan a empujarse... me gustaría que se respetaran entre ellos” (Niña de 10 años, 2014); “En el baño de las niñas falta democracia porque las niñas entran a hacer sus necesidades y los niños las ven” (Niña de 11 años, 2014).

Una alternativa propuesta por los mismos niños y niñas está en el juego; ellos y ellas han encontrado en el juego del que participan en los contextos educativos una manera de relacionarse desde la equidad a nivel intergeneracional y desde un posicionamiento ético vivido en el compartir, rompiendo con los modos de relacionamiento jerárquico de la escuela tradicional: “Esta cancha me genera paz porque ahí podemos compartir entre todos los amigos y las personas, los profesores. Jugar, estar juntos” (Niño en situación de desplazamiento, Bogotá, 2014).

De la mano de la propuesta de las escuelas como territorios de paz, descrita previamente, la escuela de los niños y niñas participantes se constituye en un espacio para combatir la inequidad y la vulneración de derechos. Ellos y ellas enfatizan en la obligatoriedad de la satisfacción de necesidades básicas tales como su alimentación, reclamando sus derechos frente a una sociedad que los ha excluido y vulnerado, siendo la alimentación para ellos y ellas un derecho fundamental que resaltan como importante para estar tranquilos y para construir paz:

En el restaurante, pues en la casa muchos no tenemos para comer tanto, y aquí sí, entonces es muy bueno. Es que uno con hambre no tiene paz... el restaurante es una cosa muy importante de este colegio. Una cosa que nos calma y nos nutre. ¡Ja!, uno en la casa no puede comer eso tan bueno (Niño, 2014).

Al igual que el juego y la garantía de derechos, el papel de los educadores y educadoras y su relación con los sujetos educandos y sus familias, se constituye en un elemento fundamental para aproximarse a la escuela como territorio de paz. Muchos de los padres y madres expresan en sus relatos la acogida y ayuda que han recibido de parte de los maestros y maestras, desde la vivencia del potencial afectivo que promueve relaciones de confianza y ayuda que llevan al sosiego de muchas familias. En palabras de una madre:

Uno ve que a pesar de que no son de la familia de uno le dan ese afecto, como esa comprensión... por ejemplo hay veces piden cosas y yo... hay veces no las puedo llevar; la profe me dice “tranquila yo le pago el pasaje a ella para que ella pueda ir, entonces usted no se preocupe por la niña que lo de la niña yo se lo doy” (Madre, en condición de desplazamiento, 2014).

Los niños y las niñas consideran fundamental la relación intergeneracional entre individuos educandos y sujeto educador, como vía para la transformación de los conflictos por medios no violentos como aportes a la construcción de paz

y reconciliación en la escuela: “Que los profesores también ayudan, les dicen que se disculpen, que no se peleen más, que se den la mano” (Niño de 10 años, 2014); “Cuando estamos en el salón, que está la profesora y nos tratamos bien” (Niña, 2014).

En las prácticas que privilegian el diálogo, el acompañamiento y la escucha, los niños y niñas reconocen que los profesores y profesoras juegan un papel importante para la convivencia en paz. Valoran el apoyo que reciben de ellos y ellas para construir relaciones pacíficas en el presente y proyectarse al futuro: “Amor, porque ellas me ayudan... a saber más para yo poder hacer la carrera que yo quiero” (Niña de 9 años); “La profesora... porque es que ella me ayuda a hacer las tareas, lo que no entiendo, no me regaña” (Niña de 7 años); “La profesora, la de biología no nos regaña, nos explica las cosas y si nosotros no la hacemos pues nos dice ¡ay! haga esto, que lo haga bien, que después pierden el año, ella nos da consejos, entonces por eso” (Niña de 12 años).

En los sentidos de paz de los niños y las niñas y sus familias, no solo los profesores son mencionados: los coordinadores y coordinadoras, psicólogos y psicólogas, el personal de aseo y de vigilancia, también son mencionados como agentes importantes: “la coordinadora, que es psicóloga también, es pedagoga... nosotros le tenemos mucha confianza a ella, y cuando tenemos así alguna dificultad le decimos es a ella, y... dialogamos” (Madre en condición de desplazamiento, 2014); “La aseo, la empleada del colegio y la profesora de preescolar (...) porque es profesora, dan ejemplo, enseñan. La otra nos ayuda en tener todo limpio” (Niña, 2014).

Las niñas y los niños se posicionan como sujetos políticos al identificar su aporte a la construcción de paz en la escuela, mostrando la importancia de la participación de los múltiples actores en dicho proceso. Una niña de 11 años describe los modos en los que ella, al ser ejemplo para los demás, al

igual que otros actores como sus profesores o coordinadores, contribuyen a los procesos de construcción de paz:

Pues dando ejemplos, invitando a hacer [cosas] a otras personas o a otros compañeros, dándole ejemplos a los otros niños... o los coordinadores de ayudar a los profesores como a tratar los niños, o reuniones de, de dándonos algo, o sea, los niños que no tienen algo... pues, dándome un almuerquito si no he almorzado, y pues dándole materiales (Niña en situación de desplazamiento, 2015).

Los padres y madres valoran el diálogo entre los distintos actores que hacen parte de las escuelas, como potencial comunicativo que lleva a la anticipación y a la construcción de valores que invitan a la convivencia pacífica, tal como se puede observar en este diálogo con un par de madres:

- Una relación en armonía, y bonita, ser comprensivos, y de pronto si hay inconvenientes hablar antes de que ese problema se vuelva más grande.

- Ahí en ese colegio hay mucha comunicación, yo me quito el sombrero; yo veo que en ese colegio sí hay mucha comunicación... desde el profesor hasta el rector, el coordinador, todos, todos (Madres, en condición de desplazamiento, 2014).

De otra parte, al respecto de las percepciones de los propios agentes educativos, se puede notar que ellos y ellas encuentran en la educación un potencial fundamental para la construcción de paz. En ese sentido, reconocen la relación educando/educador como un aporte clave, y en ella se reconocen como agentes de cambio y transformación desde sus prácticas educativas. Los maestros y maestras expresan una posición clara de responsabilidad frente a una educación orientada a las prácticas de reconciliación y paz, siendo necesario transformar sus propias prácticas como punto de partida para el cambio:

Yo creo que todo entra es por la educación...; la institución, los colegios, son una forma de contribuir, la entrada es por ahí... al fin y al cabo es ahí donde se forma, donde se está dando también bases y pautas (Profesor, 2014).

Se dialoga en una mesa y en la parte interior nos estamos matando. Eso es muy duro, estamos fallando, yo creo que la educación en la paz debería de tener el campo de la reconciliación, se debería inculcar en las instituciones, con los niños (Profesora, 2014).

La escuela es percibida por los maestros y las maestras como un lugar de acogida y disfrute, por lo cual vale la pena hacerse preguntas por las oportunidades de transformación desde la educación y las relaciones que se dan al interior de la escuela:

Yo digo que, basada en la experiencia y en lo que yo escucho de mis alumnos..., ellos viven tan amañados aquí, dicen que las vacaciones a muchos nos les gustan; dicen: “pero profe por qué vacaciones, tantas vacaciones, por qué no venimos al colegio, que yo me amaño mucho, que acá nos sentimos bien, aquí se nos pasa el tiempo a la carrera” ... estoy hablando más que todo de los niños de primaria, el colegio es un sitio muy agradable para ellos (Profesora, 2014).

Cuando tengo la posibilidad de estar en la entrada, es significativo y es bonito ver que los pelados entran con gusto, llegan a su jornada sonriendo y uno los ve... y la alegría, van y saludan... es bastante común, tanto en los grandes como en los pequeños, entonces siempre “¡ya vine!”, como que va una cantidad de gestos, de palabras muy bonitas en ellos, y como que expresan eso, expresan gusto por estar acá (Profesor, 2014).

Destacan el goce de los niños y las niñas frente a prácticas pedagógicas alternativas como las artes, que permiten el uso del tiempo libre en acciones distintas a las de la guerra, al igual que las relaciones pedagógicas basadas en el reconocimiento del sujeto educando y en el afecto:

Yo digo que eso es gracias precisamente a los espacios que se abren, por ejemplo lo del proyecto del tiempo libre; brindar esos espacios que de danzas, que de porras, para ellos eso es muy bueno. Y otro también del mismo cariño que reciben de las personas que estamos acá... porque ya hay una cara también, ya está alguien ahí en la puerta recibéndolos con alegría, entonces ellos también se van a sentir bien atendidos, bien recibidos, y que por eso se puede sentir todo ese clima pues... tan bonito (Profesora, 2015).

Aunque el profesorado se considera parte significativa de los procesos de construcción de paz, ve importante también el papel del Estado y de las políticas públicas frente al direccionamiento de las prácticas pedagógicas y los programas educativos que reconozcan las particularidades del estudiantado como eje de transformación:

Una política pública que afectara los niños, que le llegara a los niños...; qué rico que en la escuela el niño se pueda consagrar a aquello que le gusta, y que desde aquello que le gusta, va a sentir la necesidad de aprender cosas, pongo un ejemplo: “es que al chico le gusta la música”, y el va a entender que para poder saber música, va a tener que aprender, a leer, va a aprender a sumar, una cantidad de cosas, para poder estar dedicado cien por ciento a la música...; entonces soñemos un colegio que al chico le pueda brindar la posibilidad de enamorarse de eso que a él le gusta. No tendríamos que estar peleando si el niño está en primero, en segundo, lo importante es que son unas metas..., pasó la siguiente meta, sin importar si está en primero, en segundo, en tercero o en cuarto, o si perdió una materia... que desde el colegio pueda acrecentar su gusto por algo y seguro que no hay que pelear con él (Profesor, 2014).

Asimismo, consideran fundamental que las políticas públicas y los direccionamientos desde el Estado y sus instituciones incorporen apuestas claras por la reconciliación y la educación para la paz:

Yo creo que la educación en la paz debería de tener el campo de la reconciliación, se debería inculcar en las instituciones con los niños (Profesor, 2014).

Para mí la política pública tendría que ser fundamental para lograr reconciliación, es una opción clara y radical frente a la educación... cualquier política pública, cualquiera, necesariamente tendría que darse, tiene que mostrar tener una dimensión netamente educativa, entonces el proceso de reconciliación será un proceso lógico... la única salida es una adecuada educación (Profesor, 2014).

En este sentido, la escuela con todos los actores que la integran —niños, niñas, jóvenes, docentes, directivos, personal de servicios generales, familias—, se constituye en un escenario fundamental para instaurar prácticas de paz, democracia y reconciliación, como lo han mencionado los niños y niñas desde su posicionamiento crítico; y se constituye en un territorio de esperanza para la formación orientada a la potenciación de prácticas democráticas y de ejercicio de los derechos, prácticas de reconciliación y transformación de conflictos, y prácticas de paces múltiples basadas en el reconocimiento y afecto hacia el otro, en la comunicación y en el posicionamiento de los niños y niñas como sujetos políticos con pensamiento propio, capaces de aportar a procesos de transformación desde las relaciones en las que participan. Como ha sido planteado por la educación popular, la educación para la paz sobrepasa los límites de las instituciones educativas y tiene un papel fundamental en el contexto comunitario.

Comunidad como territorio de acogida

Las comunidades, entendidas como espacios conformados por sujetos que comparten tradiciones, costumbres e historias y que intercambian experiencias, se convierten en espacios abiertos que se encuentran en constante devenir, bien sea porque unas familias se van o porque otras llegan. En la comunidad se construyen historias compartidas, me-

morias colectivas; se comparten las afectaciones, los duelos, las esperanzas y los sueños alimentando y transformando el entramado simbólico y cultural en el que se sustenta. Las familias que se reúnen en comunidad tienen la posibilidad de trabajar desde prácticas democráticas y desde el ejercicio de la ciudadanía, en sueños conjuntos que traigan un bienestar colectivo y que afiancen los lazos que se han establecido:

Por allá por el barrio la gente es una gente respetuosa, por allá se dan muchos eventos, la comunidad es muy unida y los viernes una señora está vendiendo unas películas a mil la entrada con refrigerio y para los regalos para diciembre, entonces así vamos acumulando la plata para comprar lo que necesite el barrio (Niña, 2014).

Acciones colectivas como la relatada por esta niña, al igual que la práctica dialógica que se genera alrededor de la misma en el narrar, le permite reflexionar sobre la experiencia y generar una memoria tanto individual como colectiva que posibilita trazar nuevos horizontes y caminos que conduzcan a lugares diferentes alejados del dolor y la violencia. En el caso del conflicto armado y en específico del destierro que se vive a causa del mismo, se desdibujan algunas comunidades y se reconstituyen otras, con presencia de expresiones democráticas de paz y reconciliación como lo son la solidaridad y la posibilidad de establecer nuevos lazos de afecto, con personas que en algunos casos vienen de grupos armados opuestos. En palabras de una madre:

(...) la relación con los vecinos, la tolerancia, la gente debe estar muy llena de tolerancia, porque hoy en día es poco el que tiene tolerancia, y se quiere despelucar y le quiere poner problema al otro y así se la pasa (Madre, en condición de desplazamiento, 2014).

La fuerza de un potencial creativo, colectivo, abre distintos senderos en la medida en que libera a partir de la construcción con otros individuos. No es solo un ejercicio de recuperar historias del pasado que configuran a un sujeto como una víctima, pobre o desplazada —como usualmente

se hace referencia a las personas que han vivido el conflicto armado—, sino que en la conversación las historias se recrean, se editan cuantas veces se cuentan y se intersecan con nuevas posibilidades de deconstrucción y construcción en la medida del encuentro con otras personas. En palabras de Mary Gergen (1999):

El cambio hacia la responsabilidad relacional sugiere que reconozcamos los poderes generadores de las relaciones para crear las condiciones de nuestros entendimientos. Así que uno podría argumentar que a través del proceso relacional podría alterar este entendimiento de cómo los deseos, metas y comportamientos preferidos podrían ser. Dentro de la teoría relacional una persona no está innatamente deseosa de la dominación, la derrota, la opresión, el control, o destrucción de los demás. Con otros creamos juntos lo que somos (p. 173).

Como consecuencia del desplazamiento forzado, muchas familias llegan a nuevas comunidades en donde buscan apoyo institucional y de sus propios vecinos para superar las necesidades económicas:

Pues las personas importantes aquí, las del comedor, el Presidente de la Junta que me ha prestado, así como una vez que me suspendieron el gas y me cobraban 300 mil pesos para el arreglo. Y yo fui y hablé con el y me dio una carta para que la gente me colaborara (Padre en condición de desplazamiento, 2014).

Una niña de 12 años destaca la importancia del comedor comunitario como lugar de aprecio de su comunidad, de participación y de no-violencia, como un espacio comunitario de acogida: “Porque acá se pueden hacer actividades y nadie lo molesta, nadie está tirando balazos o metiendo, pegando chuzones con esas navajas que tienen, con cuchillos”.

La solidaridad como elemento fundamental de las relaciones comunitarias es reconocida por algunas madres como manifiesta entre vecinas, lo que les ayuda a enfrentar

la adversidad y a generar lazos que van más allá de la consanguinidad:

(...) cuando llega la cuñada o la vecina porque a veces la vecina es la que cuando me tengo que ir a la red, es la que queda con los niños, yo les hago una vez comida o tinto, de lo que haya (Madre en condición de desplazamiento, 2014).

Esas chinas pa' qué, esas son todas una nota; si inclusive con la señora que hace años nos distinguimos desde que mi hija estaba de brazos, ellas les dicen tía, ellas nunca la llaman por otro nombre, tía tal cosa, o tía... mi mamá le manda a decir que si le seca la ropa, porque ella tiene lavadora entonces la mando allá a que se me seque rápido, a que me la escurra (Madre en condición de desplazamiento, 2014).

En este sentido, las nuevas comunidades que se reconstituyen tras el destierro y la fragmentación a causa del conflicto armado, cobijan a las familias en condición de desplazamiento y a los niños y niñas que hacen parte de ellas, desde prácticas que promueven la reconstrucción del tejido social como la solidaridad, la participación y la recreación y resignificación de las memorias colectivas e individuales. Estas comunidades les ayudan a posicionarse como sujetos activos en la construcción de paz, democracia y reconciliación, al constituirse para ellos y ellas en territorios de acogida.

A Manera de Conclusión

Las prácticas múltiples de paz, democracia y reconciliación, entendidas como lo hemos expuesto a lo largo del capítulo desde los sentidos propios de los niños, niñas, familias y docentes participantes, nos abren a la capacidad de aceptar la otredad en la diversidad y la diferencia, y nos obsequian maneras de resolver los conflictos sin recurrir a la violencia y a la eliminación del contendor. Esto potencia la convivencia entre los seres humanos y entre estos y la casa mundo; y permite que procesos de reconciliación se agencien como una política de la diferencia, del reconocimiento

y de la imaginación, y que se estimule la apertura a situaciones democráticas que favorecen procesos participativos en donde las construcciones y decisiones se toman entre todos y todas, sin la diferencia como interferencia.

Al igual que todo en el curso de la historia, la construcción de la paz es una tarea que nos compete a todos y todas, porque como sujetos políticos tenemos la maravillosa posibilidad de construir nuestro destino, nuestra historia, como nos lo han mostrado los niños y niñas participantes de la investigación. Pero esto no es algo que pueda suceder solo desde las agencias de unos cuantos sujetos; para semejante tarea se requiere de la construcción conjunta, solidaria y decidida del colectivo. Afortunadamente, la paz o las diferentes formas de hacerla —es decir, las paces—, pueden ser pensadas, soñadas, realizadas desde diversas y múltiples formas; así, niños y niñas, sus familias y el colectivo de docentes, han podido aportar su sentir, su experiencia, y su saber para llegar a ella, a pesar de las vivencias y afectaciones en el marco del conflicto armado.

En este sentido, la paz, la democracia y la reconciliación no pueden seguir siendo concebidas solo como el estado espiritual al que aspiran las personas, o como un asunto perentorio que ponga fin a enfrentamientos bélicos pues, como hemos visto, ello necesariamente conlleva la revisión crítica de las condiciones reales de existencia de la ciudadanía, de los niños, niñas y agentes socializadores, y de la equidad y la justicia como caminos para construir una vida digna; por tanto requieren de una voluntad política de los Estados para edificarlas, construirlas y mantenerlas; además requiere de una educación o unas educaciones con miras a configurar sujetos políticos que cuenten con capacidad de decisión, que puedan posicionarse en la esfera pública para hacerse oír y para aportar —desde sus particularidades— a lo común, al bienestar de la sociedad y por ende a construir sociedades más justas y equitativas.

Hacer una ruptura paradigmática de esta naturaleza obedece también a los cambios que se han venido operando en el ámbito científico; romper con la supremacía de la concepción moderna de las únicas verdades, de los modelos exclusivos, homogeneizadores y totalizantes, es poder pensar ya no en un solo tipo de paz, democracia y reconciliación, sino en múltiples, diversas y plurales formas de hacer la paz, de vivir la democracia y de emprender procesos de reconciliación desde las particularidades de las culturas, de las naciones, de los sujetos, en las que se admiten saberes, experiencias, modos de comprender y hacer que habían sido ignorados, subyugados. Esta perspectiva devuelve la confianza en las capacidades y el potencial humano que poseen los niños y niñas para hacer las paces, para aprender de ellas; se validan por lo tanto las paces a nivel personal e intersubjetivo, las paces a nivel colectivo, y por supuesto las paces de carácter más aglutinante, más general, ya sea en el orden nacional o internacional.

Es así como la investigación permite concluir que los niños y niñas que han vivido el contexto del conflicto armado —o cuyas familias lo han padecido—, y sus agentes relacionales, no se posicionan de manera pasiva frente al mundo que les rodea, sino que lo construyen de manera relacional desplegando vivencias cotidianas y participando activamente en procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación, desde sus potencias individuales y colectivas que incluyen dimensiones afectivas, éticas, comunicativas, creativas para la transformación de conflictos y políticas. Así mismo, retoman procesos clave como el cuidado de la naturaleza, el estudio y el trabajo en las familias, y la necesidad de acciones estatales como vía para la protección y el desarrollo humano alternativo.

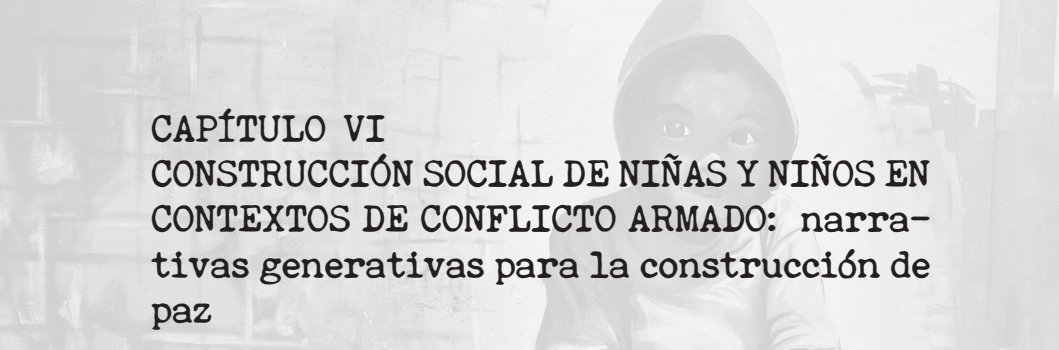
Lista de Referencias

- Alvarado, S. V. y Ospina-Alvarado, M. C. (2009). *Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política*. En Tonon, G. (Comp.) *Comunidad, participación y socialización política*. Cap. 3, (pp. 41-60). Buenos Aires: Espacio editorial.

- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10(1), 235-256. Enero-Junio 2012.
- Alvarado, S., Ospina, F., Quintero, M., Luna, M., Ospina-Alvarado, M. C., Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., Gómez, A. (2014). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En Piedrahita, C., Díaz, A., Vommaro, P. (Comps.). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latino-americanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosALaSubjetividad.pdf>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., Sánchez, M. C. (2015). Construcción Social de la Subjetividad Política de Niños y Niñas en Contexto de Conflicto Armado: Acción Colectiva en la Escuela como Alternativa de Paz. En *Socialización escolar Procesos, experiencias y trayectos*. Quito: Abya Yala/ Clacso/ Cinde.
- Anderson, H., y Goolishian, H. (1998). Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. *Revista de Psicoterapia*, 2(6), 92-97.
- Anderson, H. (2012) *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la Violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Decroly, O. (2007). *La Función de Globalización y la Enseñanza y Otros Ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. España: Ediciones Morata.
- Echeverría, R. (2003). *La Ontología del Lenguaje*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Galtung, J. (1981). Hacia una definición de la investigación sobre la paz. En: *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*. París: Unesco.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Gergen, M. (1999). Relational Responsibility: Deconstructive possibilities. En McNamee, S. y Gergen, K. (Eds.). *Relational responsibility. Resources for sustainable dialogue*, (pp. 99-109). Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Colombia: Universidad de los Andes/Celso.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. New York: Oxford University Press.
- Gergen, K. (2012). "Principios orientadores" del Construccionismo social. <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html>
- Gergen, K. (2012). *Principios orientadores del Construccionismo social*. Tomado de: <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html>
- Giroux, H. A. (2006). *La escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, A. H., Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F. (2014). *Las Infancias en el Conflicto Armado: Potencias y Subjetividades Políticas*. Pensar las infancias. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Jares, X. (1999). *La educación para la paz en el umbral del nuevo siglo: retos y necesidades*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- López, M. (2001). La noviolencia como alternativa. En: Muñoz, A. *La paz imperfecta*. (pp. 181-251). Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- López, M. (2004). Principios y Argumentos de la Noviolencia. En: Molina, Beatriz y Muñoz, Francisco A. (Eds.). *Manual de Paz y Conflictos*, (pp. 303-330). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- McNamee, S. y Gergen, K. (1999). *Relational responsibility. Resources for sustainable dialogue*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- McNamee, S. (2009). El discurso del agotamiento. En Packman, M. (Ed.), *Construcciones de la experiencia humana*, (pp. 173-194). Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta ante un universo en conflicto*. Granada: Universidad de Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~eirene/eirene/Imperfecta.pdf>
- Muñoz, F. (2008). *La paz. Manual de paz y conflictos*. Instituto de la paz y los conflictos. España: Universidad de Granada.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2013). La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: Una construcción social. En Alvarado, S. V. y Patiño, J. (Eds.) (2013). *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: Aprendizajes y resultados*. (pp. 37-59). Manizales: Centro Editorial Cinde/Childwatch/Universidad de Manizales.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2014a). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En Llobet, V. (Comp.) (2014). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales. Argentina: Clacso. (pp. 35-60).
- Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Las familias: sistemas interaccionales y construcciones relacionales, dialógicas, sociales, culturales e históricas. En Alvarado, S. V. y Ospina, H. F.

- (Editores académicos). *Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud*. Cap. 8. (pp. 225-263). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Manizales: Universidad de Manizales - Sabaneta: Cinde.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2014). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En Llobet, V. (Comp.) (2014). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales. Argentina: Clacso. (pp. 35-60).
- Ospina-Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A., Alvarado-Salgado, S. V. (2014b). Niños y Niñas en Contexto de Conflicto Armado: Narrativas Generativas de Paz (En prensa). *Revista infancias imágenes*, 13(1), 52-60. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/7838/9773>
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. En Schnitman, D. F. (Ed.) (2015). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*. Vol 2 (pp. 34-53). EEUU: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F. y Gómez, A. H. (2015). El lugar de la socialización política en la transformación de condiciones que dan existencia al conflicto armado en Colombia: una pregunta por los niños y las niñas en los entornos familiar y escolar. En Muller, V. (Ed.). (2015). *Crianças na América Latina: histórias, culturas e direitos*, (pp. 73-100).
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Fajardo, M. A. (2016). Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política. En: Di Caudo, V., Llanos, D. y Ospina-Alvarado, M. C. (Coordinadores académicos). *Interculturalidad y educación desde el sur: Contextos, experiencias y voces*. (pp. 269-294). Cuenca: UPS- GIEI/Clacso/Cinde. Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12775/1/Interculturalidad%20y%20educacion.pdf>
- Ospina-Alvarado, M. C., Loaiza, J. A. y Alvarado, S. V. (2016). Potenciales de Paz. *Revista Internacional Magisterio educación y pedagogía. La escuela y la paz*, 81, agosto-septiembre 2016. 26-29. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Schnitman, D. y Schnitman, J. (2000). *La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo*. Recuperado de: <http://www.dialogosproductivos.net/biblioteca-virtual.htm>
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales: La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Valencia, M. I., Ramírez, M. P, Fajardo, M. A., y Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1037-1050.



CAPÍTULO VI

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE NIÑAS Y NIÑOS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO: narra- tivas generativas para la construcción de paz

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado
Adriana Arroyo Ortega
Jaime Alberto Carmona

Introducción

Generar procesos investigativos desde perspectivas locales y regionales, con los sujetos participantes de las investigaciones, viabiliza una lectura más detallada de las diversas realidades en las que estamos sumergidos, ya que propicia formas alternativas de saber, hacer y pensar, que pueden incidir en la construcción de otras tramas relacionales en los contextos investigativos marcados por las violencias. De manera particular en el escenario de este proyecto de investigación, logramos construir espacios de diálogo generativo con los niños, niñas, familias y docentes, que propiciaron movilizaciones en ellos y ellas, pero también en el equipo investigador, en torno a las situaciones concretas que vive el país.

El conflicto armado y las múltiples violencias asociadas al mismo formaron parte del eje contextual del proyecto, priorizando las narrativas de los niños y niñas sobre sus experiencias en dicho contexto; narrativas que en muchos casos se ignoran o invisibilizan en lo público o en lo privado, desconociendo que estas experiencias que ellos y ellas han vivido se materializan en prácticas orales, corporales, en los juegos y en los escenarios cotidianos, constituyéndose en memorias que en algunos casos se interpelan o resignifican, pero que también en otros se mantienen desde el silencio y el miedo.

Acercarse a las narrativas de los niños, niñas, familias y docentes sobre el conflicto armado, e identificar sus afectaciones frente al mismo, no implica desconocer los otros aspectos que también forman parte de sus vidas, de sus subjetividades y de sus identidades, y que son el foco de esta investigación; pero ello es una condición necesaria en aras de construir un lugar de reflexión epistémico y político que permita activar mecanismos de no violencia, de no repetición de las vulneraciones vividas, de memoria y de afianzamiento a la construcción de paz presente y futura.

La búsqueda del proyecto fue siempre el reconocimiento de todos los sujetos desde sus potencias, sin desconocer el contexto y las afectaciones que por efecto del conflicto armado esos sujetos han padecido; por lo tanto, es importante la introducción de otras discursividades, de otros lugares de enunciación que permitan visibilizar a los niños y niñas como agentes activos en los procesos de transformación, y no solo identificar cómo el conflicto armado y las otras violencias en el país se han venido definiendo como formas de vida en las que se van insertando desde muy temprano los niños y niñas, desde la idea socialmente extendida del guerrero como el héroe contemporáneo, que construye la vida violentamente, convirtiéndose en la norma y definiendo quién vive y quién muere en el territorio.

Dicha búsqueda fue posible a partir de una apuesta epistemológica y metodológica orientada a la comprensión de los sentidos y prácticas de los niños, niñas y sus agentes relacionales en contextos de conflicto armado y tras el destierro, como factores que aportan a la construcción de las subjetividades e identidades de los niños y niñas; a la vez que a la transformación de dichos sentidos y prácticas desde la resignificación de lo vivido en el presente con miras a la construcción de futuros alternativos a la violencia y la identificación de potencias individuales, relacionales y colectivas orientadas a la construcción de paz y a la instauración de

prácticas de reconciliación y vivencias de democracia en la vida cotidiana.

La Hermenéutica Ontológica Política o Hermenéutica Ontológica Performativa

En la presente investigación damos cuenta de las posibilidades para la re-construcción de las subjetividades e identidades de los niños y niñas provenientes de contextos de conflicto armado, como subjetividades e identidades políticas orientadas a la construcción de paz y a la configuración de prácticas de reconciliación y democracia, por medio de apuestas epistemológicas y metodológicas basadas en la hermenéutica ontológica política o en la hermenéutica ontológica performativa.

Es decir, apuestas epistemológicas y metodológicas que incorporen aproximaciones histórico-hermenéuticas con énfasis en las narrativas, en particular en las narrativas generativas o generadoras de subjetividades e identidades pacifistas; apuestas crítico-sociales con énfasis en las prácticas relacionales como transformadoras de las realidades con naturalización de las violencias, desde procesos de socialización política y construcción de subjetividades políticas; y apuestas decoloniales desde modos de resistencia y reexistencia que se apartan de los determinismos impuestos por la violencia como único elemento presente en los niños y niñas provenientes de contextos de conflicto armado y de sus familias, y de los determinismos impuestos por la cultura occidental como dominante sobre las culturas múltiples y diversas presentes en Colombia, determinismos ambos que encasillan a las familias en condición de desplazamiento, y a sus hijos e hijas en lecturas deficitarias, al no responder a la cultura dominante normativa.

Las apuestas histórico-hermenéuticas favorecen la construcción de narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación, en cuanto ponen el acento en la interpretación

de la realidad social como un texto vivo que obliga a la consideración de las particularidades de los contextos, y le da un valor especial a las voces de los agentes situados histórica, cultural y socialmente en la comprensión de sus procesos. Son fundamentales para comprender la perspectiva propia de los agentes sociales, lo cual contribuye a la construcción de estrategias de diálogo, negociación e interacción con los mismos, en aras de procesos investigativos contextualizados y que cuenten con sus propias construcciones simbólicas.

Las apuestas crítico-sociales, en relación con las histórico-hermenéuticas, resaltan la condición de agentes sociales activos de los actores sociales —en este caso niños, niñas, familias, agentes educativos y agentes comunitarios— y el papel emancipatorio del conocimiento construido en la investigación social, en propuestas en las cuales la construcción de conocimiento no es independiente de la acción social y de la lucha de comunidades, como lo son aquellas en condición de destierro por sus reivindicaciones concretas.

Las apuestas decoloniales, en diálogo con las histórico-hermenéuticas y las crítico-sociales —articulación propuesta en la hermenéutica ontológica política o hermenéutica ontológico performativa—, nos invitan a pensar en la puesta en práctica de la presente investigación en la construcción de subjetividades e identidades de las niñas y los niños de Colombia, en particular de quienes provienen de contextos de conflicto armado, desde nuevas lecturas que logren superar las visiones capitalistas, colonialistas, patriarcales, heredadas de los paradigmas eurocentristas y especialmente de la visión de desarrollo y progreso que se deriva de las anteriores.

Se trata de perspectivas que invitan a pensar el desarrollo humano de la niñez colombiana y latinoamericana al margen de los estándares de normalidad y bienestar individualistas propios de las Ciencias Sociales Occidentales, y construir con los niños y niñas, y desde ellos, una visión de desarrollo

más centrada en los potenciales afectivos, éticos, creativos, comunicativos, políticos y educativos, potenciales estos que no se pueden entender como capacidades o competencias dentro de un paradigma esencialista individualizante, sino como potencias que emergen de los procesos relacionales y dialógicos y que constituyen una expresión colectiva y por lo tanto política del agenciamiento de las niñas y los niños en contextos de conflicto armado.

Conflicto Armado: de las Afectaciones a las Resistencias de Niñas, Niños y sus Agentes Relacionales

El conflicto armado y las violencias asociadas al mismo han generado afectaciones de distinto orden; aunque varias de las familias del proyecto fueron desplazadas en algún momento de sus lugares de origen, tanto ellas como las que no fueron desplazadas viven, en muchos casos, en sus barrios sometidos a los controles territoriales, de movilización y de relacionamiento; pero a pesar de esto, cada una de las familias intenta construir formas alternativas de vida, resignificando lo vivido e intentando que sus niños y niñas tengan otras posibilidades.

En el caso de las instituciones educativas, el profesorado tampoco ha estado por fuera necesariamente de las afectaciones del conflicto armado, sea porque ellos mismos con sus familias lo vivieron o porque a través de las historias y vivencias de los niños y las niñas con quienes interactúan les ha tocado sentirlo. En esa medida, la escuela se convierte en muchos casos en el escenario que agrupa a niños, niñas y jóvenes con diversas formas de sentir y de vivir cultural y políticamente, a quienes no siempre se sabe cómo integrar, o no se sabe cómo acercarse a ellos y ellas, lo que implica importantes desafíos para los profesores y profesoras, y en general para la comunidad educativa.

Tanto a las familias como al profesorado les preocupa la situación de los niños y niñas, desde un ejercicio de respon-

sabilidad ética que no siempre es evidente y que puede en ocasiones manifestarse en gestos que pueden ser pequeños —como inscribirlos a una escuela de patinaje o madrugar a recibirlos con una sonrisa en el salón de clases—, que van teniendo influencias en el desarrollo vital de las niñas y niños y en la relación que los individuos adultos establecen con ellas y ellos.

Los niños y niñas no están por fuera del conflicto armado; en sus relatos se mencionan de manera clara vulneraciones sufridas por ellos y ellas, por sus familias o sus vecinos y vecinas, que van desde desplazamientos, amenazas, encuentros con grupos armados, hasta violaciones u homicidios. Este tipo de situaciones ha generado en muchos de ellos y ellas temores constantes, miedos generalizados a los otros sujetos, en una suerte de aniquilación política construida en el miedo y el silencio en el que ellos y sus familias deben sumirse para proteger sus vidas. Un silenciamiento que en perspectiva de la necropolítica (Membe, 2011) implica a los sujetos y sus cuerpos, que se ven además atravesados por estereotipos de género establecidos en una cultura patriarcal, con los que se busca mantener relaciones de subalternización para las mujeres y conductas de agresión para los hombres, tópicos asociados a lo femenino y a lo masculino a los que se ven expuestos respectivamente, desde muy pequeños, los niños y las niñas. En medio de las dificultades, los niños y las niñas también son actores de paz que construyen en sus escenarios cotidianos una ética del cuidado a los otros individuos, a sus madres, padres, familiares, compañeras y compañeros, y a otros agentes relacionales, propiciando acciones de solidaridad que no solo incluyen a los seres humanos, sino que también amplían su círculo ético (Alvarado et al., 2012) a la preocupación por los animales y la naturaleza.

La importancia ética y política de esto está en movilizar las categorías y representaciones que sitúan a los niños y niñas como seres indefensos que no son conscientes de lo que

les rodea, dependientes de los sujetos adultos y que deben ser instruidos por sus padres, docentes o tutores.

Las afectaciones de las familias, niños y niñas, a causa del conflicto armado, han estado enmarcadas en el desplazamiento, en la desaparición forzosa, en el asesinato de figuras representativas de su entorno familiar como el padre y la madre o los hermanos y hermanas mayores, por la pérdida de sus tierras y bienes materiales. Estas situaciones, aunque en un momento determinado de su historia causaron sentimientos de tristeza y dolor, también han generado la fuerza y la capacidad de pensar y actuar en función de superar la adversidad. Muchas de estas familias han buscado en primera instancia al Estado, y los programas gubernamentales para recibir una ayuda económica o material; sin embargo, han decidido que por dignidad humana deben trabajar y capacitarse para conseguir las cosas por sus propios medios. Este posicionamiento activo frente a la vida y la adversidad ha hecho que cada situación superada sea de mucho valor emocional para ellos y ellas; ha posibilitado la unión familiar y ha permitido que ahora recuerden el pasado como oportunidad de hacer cambios en sus vidas y de ver la gran fuerza que tienen como familia. El papel de las familias ha sido fundamental como escenario principal de la socialización de los niños y las niñas, sin determinar unívocamente su modo de afrontamiento y su construcción como sujetos, pero sí favoreciendo sus posicionamientos *ético y político en procesos de socialización que trascienden lo íntimo y lo privado* y que son claves en la esfera pública.

Las familias y el Estado: de lo privado a lo público

La violencia homicida, con sus gramáticas y discursividades, se introduce en la esfera privada y se magnifica en lo público, generando una impronta del miedo que se extiende y en muchos casos desarticula el tejido social, lo que desestabiliza las redes de relaciones establecidas y radicaliza escenarios deshumanizantes. Vale la pena señalar que dicho

impacto no ha logrado terminar con las relaciones, dado que las familias y las instituciones educativas generan aún prácticas de cuidado que, aunque no son tan visibles en el campo de la representación política, permean la cotidianidad y se constituyen en bastiones de defensa de la vida y de construcción comunitaria de resistencia ante el que puede ser, en muchos territorios, el deficitario o excluyente papel del Estado.

El Estado aparece poco en las narrativas, y cuando lo hace se encuentra instalado en la normatividad vigente que no se materializa en la cotidianidad de la vida, o en la representación de la seguridad desde las fuerzas policiales o del asistencialismo; aunque se reconocen sus bondades para asegurar la sobrevivencia, no es suficiente en muchos casos para remediar el desarraigo.

Existe un desconocimiento importante por parte de las familias que participaron en el proyecto, en torno a sus derechos y a las instituciones que deben salvaguardar los mismos, además de un temor generalizado —en algunos casos— a las fuerzas estatales de seguridad, las que son vistas no como protectoras, sino como quienes también pueden generar daño.

Esto se constituye en un punto vital para la reflexión institucional y gubernamental, en un país en el que el foco del conflicto armado, según el Centro de Memoria Histórica, se ha centrado en los civiles.

Un conflicto armado entre guerrillas, paramilitares y el Estado que ha centrado su accionar en la población indefensa, por lo que

Desentrañar las lógicas de la violencia contra la población civil es desentrañar también lógicas más amplias de la guerra: el control de territorios y el despojo de tierras, el dominio político electoral de una zona, la apropiación de recursos legales o ilegales. La victimización

de las comunidades ha sido un objetivo en sí mismo, pero también ha sido parte de designios criminales más amplios de los actores de la guerra (CMH, 2013, p. 15).

Esto va sumado a una naturalización de las violencias, a la presencia de los actores armados no estatales en los territorios, y a las regulaciones biopolíticas que estos establecen, en las que “la violencia cumple un papel central, al incorporar abusos de los cuerpos a través de fuerzas físicas y diseño de las relaciones colectivas por medio de fuerzas simbólicas y acciones comunicativas” (Inclán, 2015, p. 24); lo que se suma a las violencias estructurales establecidas desde la precarización de la vida (Butler, 2006) y a la crueldad de un capitalismo descarnado que revictimiza o establece condiciones de exclusión en el entramado social o productivo.

Tanto las afectaciones descritas como los modos en los que los niños y niñas y sus familias resisten frente al contexto del conflicto armado, marcan las relaciones de las que participan y por ende la construcción de sus subjetividades e identidades. A partir del análisis de los resultados de la presente investigación, podemos concluir que las niñas y los niños construyen sus identidades y sus subjetividades en complejos procesos relacionales con otros agentes socializadores, tales como sus pares, sus familiares o cuidadores, sus docentes y otros sujetos adultos significativos en los escenarios familiares, educativos y comunitarios.

En estos procesos hay factores estructurales y coyunturales que definen condiciones de posibilidad y constitución de las subjetividades, pero también está presente el agenciamiento, entendido como la capacidad creativa y transformadora de los niños, las niñas y sus agentes relacionales. Así pues, podríamos situar un triángulo en el que uno de sus vértices lo constituirían los factores estructurales y coyunturales, otro la capacidad de agencia de los actores sociales y su posicionamiento como sujetos políticos, y un tercer vértice, que estaría conformado por los procesos de interacción en

los que las subjetividades y las identidades se construyen, de-construyen y reconstruyen de manera permanente, en un proceso que es a la vez relacional, dialógico, social y autopoietico.

Construcción Social de las Subjetividades de Niñas y Niños en Contextos de Conflicto Armado

En la presente investigación partimos de la construcción social y relacional de las subjetividades de los niños y niñas cuyas familias provienen del contexto de conflicto armado (Ospina-Alvarado, 2013; Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina, 2014). El papel de la familia, la escuela y el grupo de pares en la configuración y expresión de la subjetividad, hay que entenderlo a partir de un proceso dialógico en el sentido más riguroso del concepto moriniano (1986). En la presente investigación mostramos cómo las violencias vividas en el marco de los contextos de conflicto armado, en algunos casos se prolongan a través de los vínculos familiares, escolares y comunitarios, que devienen revictimizantes de sus niñas y niños; pero también —y justamente esto es una muestra del carácter dialógico del vínculo— las familias, las instituciones educativas y los grupos comunitarios, muestran una gran capacidad de resistencia a la reproducción de la violencia, y grandes potencias para la construcción de vínculos acordes con las prácticas de paz, democracia y reconciliación. Podríamos decir que esta capacidad de construcción de alternativas es superior a la dimensión reproductora de las violencias, lo cual permite esperar que esas potencias sean fundamentales en la reconstrucción del tejido social, en tiempos de posconflicto o, como preferimos nombrarlo, de posacuerdo, aun cuando el momento político por el que pasa Colombia, muestra que las esperanzas de paz, en estos tiempos, van más allá de la ratificación de los acuerdos.

Este proceso de investigación evidencia la capacidad de agencia y las potencias para la construcción de paz y recon-

ciliación de los niños y niñas que han vivido el conflicto armado, y de sus agentes relacionales.

En contextos en los que los grupos armados tienen un dominio militar, este agenciamiento de los niños y niñas toma una primera forma en la desconfianza, en la sospecha, en la crítica, en la resistencia; incluso, en las actitudes sutiles o abiertas de desafío al poder de los grupos armados, también en los gestos de solidaridad y compasión hacia otros niños y niñas afectados por la acción de estos; y en la capacidad de construir y llevar a cabo estrategias para evitar la vinculación y ayudar a prevenir el reclutamiento de otros niños y niñas.

En los niños y niñas que han estado vinculados a los grupos armados, y que han logrado escapar y se encuentran en programas de retorno a la vida civil, el agenciamiento y las potencias para la paz se evidencian en la capacidad de reconstrucción de su propia identidad, en la construcción de vínculos afectivos con otros niños y niñas que estuvieron vinculados a grupos enemigos, y en la apertura y la actitud festiva con las que asumen su nuevo rol como ciudadanos y ciudadanas libres.

Las subjetividades múltiples y en devenir de las niñas y los niños se expresan en las particularidades de sus narrativas y en las de las historias de sus agentes relacionales, que muestran cómo ellas y ellos, desde sus maneras particulares de comprender el conflicto armado, sus riesgos y las afectaciones de la familia, desarrollaron potencias propias acordes con las circunstancias, y se convirtieron en importantes apoyos para sus agentes relacionales; en muchos de los casos los sujetos adultos dan cuenta del apoyo emocional que les brindaron las niñas y los niños en las situaciones más críticas, más allá de lo que ellos mismos esperaban. Destacan la asertividad de sus hijos e hijas en los silencios oportunos que evitaron ponerlos en riesgo ante los actores armados; las solidaridades comprensivas soportando largos períodos

de incertidumbre sin pedir explicaciones a lo inexplicable; la prontitud y la apertura con la que aceptaron emprender la partida al destierro; y la capacidad de adaptación en los destinos a los que llegaban; incluso, como un elemento propio de la frescura y alegría de sus espíritus, el entusiasmo y el humor que hacían más llevaderas las experiencias.

Es altamente recurrente en las narrativas de las personas adultas el relato de episodios en los que, tras sentirse derrumbados por algún evento relacionado con el conflicto armado, aparecen en escena los niños y niñas con sus palabras de aliento y sus gestos afectuosos, dándoles la energía necesaria para no dejarse arrastrar ni derrotar por las furias e infamias de la guerra.

La literatura adultocéntrica sobre el conflicto armado no ha sabido valorar los alcances de los niños y las niñas, ni los de sus gestos, sentidos y prácticas, como potentes y significativas acciones con intencionalidades y decisiones claras en el sentido de la construcción de paz, los que son verificados por ellos y ellas y por sus padres, sus madres y otros agentes relacionales, como aquello que evitó que las familias se dejaran arrastrar a la guerra o que dejaran de luchar por la vida y por construir nuevos proyectos de vida con sus hijos e hijas, frente a los riesgos que representa el conflicto armado.

Una de las riquezas de las narrativas que están presentes en los capítulos de este libro tiene que ver con la diversidad y los matices de las acciones de paz de las niñas y los niños; en las particularidades de cada una de sus narrativas se expresa lo más íntimo y propio de sus múltiples subjetividades involucradas.

La estructura plural de los sentidos propios acerca de sí mismo, que es un fenómeno más acentuado en la niñez, es un elemento favorecedor de las potencias para la paz, la reconciliación y la democracia que se hicieron evidentes en este proceso de investigación. Así como en tiempos de paz

un niño tratado injustamente por un adulto es capaz de perdonar y reconciliarse en el lapso de unas horas —algunos en cuestión de minutos—, en situaciones de afectaciones por el conflicto armado, los niños y niñas muestran una capacidad de hacer a un lado la adversidad, sin dejar de reconocerla ni de exigir sus derechos, y mostrar en cada momento una disposición para perdonar, para reconciliarse, para redefinir su posición en contextos vinculares y para asumir cada situación como una aventura.

Es asombrosa la capacidad que muestran los niños y niñas que han estado vinculados a grupos armados ilegales cuando se encuentran con integrantes de grupos enemigos en las instituciones en las que realizan sus procesos de retorno a la vida civil, para dejar a un lado los antiguos odios y construir nuevos vínculos de amistad y afecto con sus antiguos adversarios.

Sin incurrir en falsas idealizaciones ni en discursos apologeticos y angelizantes sobre la niñez, los hallazgos de esta investigación sobre la construcción de las subjetividades de los niños y las niñas en contextos de conflicto armado, nos dejan por lo menos importantes preguntas sobre lo que podemos aprender los individuos adultos de los niños y las niñas para construir paz.

Niños y niñas como sujetos políticos desde su agenciamiento

El admitir la existencia de la capacidad de agencia en los niños y niñas desde edades tempranas tiene consecuencias en la visión de los procesos de socialización. Desde una perspectiva determinista, estos procesos se han concebido como procesos unidireccionales en los que unos agentes socializadores adultos producen unos efectos —con aciertos y errores— en los niños y niñas, quienes en este proceso desempeñan un papel fundamentalmente pasivo. Las conclusiones de este proyecto de investigación contribuyen a fortalecer

una visión de la socialización como socialización política, entendida como un proceso cotidiano intersubjetivo en el que ambas partes del proceso —desde el conflicto como motor del devenir— están en una posición activa y son afectadas por el proceso: se forman, se transforman y recrean mutuamente en el, aportando a la transformación de marcos sociales y culturales, como un proceso que se da en el mundo de la vida (físico, social y simbólico), como un proceso en el que emergen los niños y niñas desde su capacidad de agencia en la que se potencian sus diversas capacidades, se reconocen sus titularidades y se crean oportunidades desde los marcos relacionales en los que participan (Alvarado y Ospina-Alvarado, 2009; Alvarado, et al., 2012; Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012; Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez, 2015; Ospina-Alvarado, Alvarado, Ospina y Gómez, 2015; Ospina-Alvarado, Alvarado y Serna, 2016).

Vamos a ver un ejemplo sencillo de nuestro proceso de investigación, en el que se evidencia con claridad la capacidad de agencia de un niño de doce años en un contexto de violencia generalizada. Se trata de un chico de una familia desplazada que vive en el municipio La Estrella, en Antioquia, en un barrio marginal azotado por las bandas criminales, y por la violencia entre los vecinos, e incluso la que se da en el contexto de su propia familia. En una entrevista en profundidad, su madre aporta el siguiente relato:

Mi hijo todo el tiempo evita violencia... hay veces lo cascan, lo insultan y el no me cuenta, porque el sabe que yo de una salgo volada a pelear con todo el mundo... el lo que hace es que me coge, me abraza y comienza a besarme. Me coge de la mano y me dice: "...pareces un torito, camine mi torito; entonces me hace reír y se me pasa... el evita que yo pelee, si no fuera por el yo ya le habría cascado a más de uno" (Mamá de un niño 12 años , 2014).

Si nos atuviéramos a las determinaciones históricas, sociales y familiares de este niño, que vive en un contexto de naturalización de la violencia, diríamos que lo esperado se-

ría que reprodujera esa violencia o se valiera de la capacidad de ejercerla a través de un sujeto adulto significativo, como una respuesta ante las provocaciones. Sin embargo, el relato de la madre da cuenta de que el hace una lectura de contexto, logra anticipar las consecuencias de su acción, hace un reposicionamiento subjetivo y, en vez de poner la queja, realiza una acción reflexiva; y a la vez despliega el humor como potencial presente en los niños y niñas, con la intención de evitar situaciones de violencia en su familia y en su barrio.

En este sentido, en esta investigación encontramos niños y niñas que proponen, interpelan a sus adultos y adultas sobre actuaciones que consideran deben ser más éticas, que tienen preguntas y enseñan a otras personas, o simplemente que construyen paz en la acción cotidiana. Niños y niñas de quienes podemos aprender como sujetos de discurso y acción, capaces de actuar y de tomar decisiones, que desde su sensibilidad toman posturas frente al mundo y aportan a los espacios en los que viven. Por eso interesa visibilizar el papel que pueden jugar ellos y ellas en la resolución del conflicto armado en Colombia, cómo deben escucharse sus voces, afectaciones y recomendaciones, pero sobre todo cómo pueden aportar a la construcción de paz desde perspectivas cotidianas no violentas, desde diálogos y mediaciones que realizan con sus pares, pero también con las personas adultas.

Lo que encontramos en esta investigación en relación con los niños y niñas no solo es una visión alrededor del conflicto armado; desde las acciones cotidianas de paz también se explicita una construcción de ciudadanía distinta, anclada en otro tipo de dialogicidad, que no implica un consenso discursivo, sino que está en la búsqueda estética de la tramitación de los conflictos desde otros entramados más lúdicos, corporales o emocionales.

Esto entra en tensión con los escenarios en que se encuentran los niños y niñas que en muchos casos se vuelven seductores o amenazantes, dado el interés que existe de

vincularlos a acciones delictivas o relacionadas con el conflicto armado; escenarios en los que son espectadores de las violencias ejercidas contra otros individuos, y en los que se extiende la idea de la tramitación violenta de los conflictos que se traslapa con los intentos de ellos y ellas, y de sus familias y docentes, de construir alternativas a las situaciones de marginalidad y violencia.

Esto implica un llamado para el país al reconocimiento de las diversidades no solo desde aspectos étnicos (Tamayo, Penagos y Boadas, 2010) o de género (Arango y Puyana, 2007) que son supremamente importantes, sino también desde la generación, reconociendo a niños y niñas como sujetos históricos y contextualizados (Alvarado y Ospina, 2014) que tienen profundas preocupaciones éticas, que de manera intuitiva y desde sus experiencias reconocen como parte de su círculo ético no solo a sus familias sino también a sus compañeros y compañeras, vecinas y vecinos, docentes, a los seres humanos y a los no humanos, lo que tiene una gran potencia política en aras de continuar desde procesos educativos con el fortalecimiento del potencial ético para la construcción de paz.

En el contexto descrito, ha sido fundamental no solo la comprensión de los sentidos propios acerca de sí mismos con los que cuentan los niños y niñas, desde una apuesta por los procesos de socialización política y de su agenciamiento, sino también la visibilización de los modos en los que ellos y ellas son parte de colectivos, las formas como construyen sus identidades.

Construcción Social de Identidades de Niñas y Niños en Contextos de Conflicto Armado

Las subjetividades se articulan como organizaciones de significados que construyen los individuos acerca de sí mismos en las relaciones con otras personas y consigo mismos; las identidades están organizadas por conjuntos de sentidos

que construyen, al ser parte de colectivos sociales que también interactúan entre sí. Ambos procesos no están ausentes de conflictos, y ni siquiera de contradicciones. Veamos un ejemplo en el campo de las identidades en la definición de sí mismo que ofrece Amartya Sen:

Me defino como un asiático, ciudadano indio, bengalí, de Bangladesh, ciudadano británico, hombre feminista [...] Tengo, pues, numerosas identidades, siempre en conflicto, pero a veces, según el contexto, una resulta más pertinente. Ante la crisis reciente estoy a favor del estado-providencia y veo argumentos fuertes a favor de la intervención socialista. Pero cuando veo el hambre en Ucrania, o en Corea del Norte, mi identidad es la de querer la libertad contra la opresión. No es una cuestión de identidad, sino de razonamiento. Cuando existe un conflicto, la cuestión que se debe plantear es: ¿qué tengo más razones para hacer? (Sen, 2010, p. 63).

El autor pone en primer plano que las identidades hay que entenderlas como pluralidades, incluso como campos de contradicciones y luchas en los que cada sujeto, gracias a su capacidad de agencia, en cada situación toma partido por una opción, lo cual puede tener consecuencias éticas y políticas ante las que el sujeto se afirma como responsable.

Siguiendo a Amartya Sen (2010), podemos decir que algunas identidades hacen parte de nuestro legado simbólico —ser un asiático, ciudadano indio, bengalí, de Bangladesh— y que otras se eligen —ciudadano británico, hombre feminista, a lo que también podría agregar pacifista, ecologista, etc.—. Ahora bien, tanto en la afirmación y reivindicación de las identidades heredadas como en la decisión de optar por aquellas que se eligen, hay una toma de posición por parte del sujeto, y por ello mismo es un acto político en el que se afirma su agenciamiento.

Desde que una niña o un niño empiezan a salir de su ámbito familiar y a incursionar en otros campos de la socialización, como la escuela y la comunidad, los procesos de adop-

ción, abandono, transformación, construcción y destrucción de identidades se vuelven temas apasionantes.

Después de concluir una investigación como esta, incluyendo la revisión documental de la literatura científica sobre la niñez en el contexto de conflicto armado colombiano, hay un hecho que no debemos perder de vista, a saber, que aún en las zonas controladas por los grupos armados en las cuales las niñas y los niños en general sufren de muchas maneras los rigores de la guerra, son ampliamente mayoritarios los chicos y chicas que logran eludir la vinculación a las estructuras guerreras. Este hecho por sí mismo es profundamente significativo, especialmente en aquellos contextos en los que las estructuras guerreras son la única forma de poder legítimo y la violencia se convierte en un fenómeno generalizado para los individuos adultos.

La pregunta que nos surge es entonces cómo explicar que en un contexto de violencia naturalizada, en el que los grupos armados son legitimados de diferentes maneras por las personas adultas y además poseen todos los medios para seducir y coaccionar a los niños y niñas para reclutarlos en sus filas, la mayoría de estos logren mantenerse al margen de la guerra directa? Esa es una de las preguntas que emergen del relacionamiento y de la investigación social con los niños y las niñas que viven su niñez en contextos de conflicto armado, no la contraria.

Nuestra investigación, por medio de las narrativas generativas de niñas y niños en contextos de conflicto armado, ha logrado aportar elementos para la construcción de un principio de respuesta a esta pregunta. En cada relato de resistencia en el que los niños y sus agentes relacionales compartieron las acciones conjuntas que les permitieron sobrevivir a las atrocidades de la guerra y resistirse a participar en ella, hay una pista para entender la vocación altamente pacifista de la mayoría de los niños, niñas y sus familias, en un país en el que el Estado con sus aparatos represivos, las clases dirigentes y algunos sectores poderosos de la socie-

dad desde la legalidad y la ilegalidad, se han empeñado en sostener las diversas expresiones de una guerra de más de medio siglo.

Esta es una de las justificaciones de la opción metodológica de nuestra investigación por las narrativas generativas: mostrar los agenciamientos individuales y colectivos de las niñas y los niños y sus agentes relacionales, gracias a los cuales han logrado mantener una disposición de afirmación de la paz, la reconciliación y la convivencia democrática en un país y especialmente en unas regiones en las que están dadas todas las condiciones para que terminen arrastrados por la fuerza arrasadora de las diferentes formas de violencia.

El papel político que han tenido las identidades para esta resistencia descomunal es fundamental en dos sentidos complementarios: uno de ellos tiene que ver con la construcción de acciones colectivas, que como tales ya son en sí mismas acciones políticas en el mejor y más fuerte sentido de la palabra. El otro tiene que ver con la fuerza que se deriva del sentimiento de pertenencia a una especie de “yo colectivo”, en el momento en que alguien habla con propiedad y legitimidad en tercera persona del plural, y dice “nosotros”.

En nuestra investigación, este “nosotros” aparece de muchas maneras como un elemento de resistencia a la guerra. En algunos casos alude a comunidades de paz, en otros a escuelas como territorios de paz (Alvarado et al., 2012), y en casi todos los casos a la familia como un “nosotros” que logra construir unas dinámicas de interacción de convivencia pacífica, respetuosa de las diferencias, que propicia el diálogo y la concertación democrática y favorece las reconciliaciones cuando las circunstancias lo ameritan, en medio de una realidad social adversa atravesada por múltiples violencias.

En la construcción de estos “nosotros” familiares, —que son los que sostienen nuestro país, a pesar de las infamias de sus agentes Estatales y los grandes poderes legales e ile-

gales—, los niños tienen un papel que no es pasivo ni es marginal, como lo hemos expuesto en apartados anteriores. Son los sujetos adultos quienes en sus narrativas insisten en resaltar el papel activo y decidido que han jugado sus pequeños hijos e hijas, con expresiones que los lectores y lectoras habrán podido apreciar en los apartados anteriores, tales como: “ellos fueron los que me dieron fuerzas para salir adelante”, “si no hubiera sido por ellos, yo no sé qué hubiera hecho”, frases típicas, acompañadas por testimonios de las palabras de ánimo, las expresiones de afecto y las actitudes de valentía y de deseo de luchar que encontraron en los integrantes más jóvenes de esos “nosotros”.

No debemos dejar de lado esos otros “nosotros” que las niñas y los niños construyen con sus pares de edades similares en el colegio, en la comunidad, e incluso en la familia. También en la elección de ciertas compañías y grupos de compañeros afines, que les permiten mantenerse al margen de las diferentes expresiones del conflicto armado y se expresan en una voluntad política de paz, que con frecuencia no tiene la riqueza discursiva que es propia de algunos individuos adultos, pero que en la práctica social tiene ciertos efectos decisivos para mantener sus tempranos proyectos de vida por unos cauces de paz y convivencia, en contextos de alto riesgo de vinculación a grupos armados ilegales.

El papel de las identidades en la resistencia a la guerra, en las niñas, niños y sus agentes relacionales en contextos de conflicto armado, casi nunca toma la forma expresa y elocuente de las palabras de Amartya Sen, con las que iniciamos este apartado. Al contrario, la mayoría de las veces no tienen esa dimensión tan expresa, pero desde su condición de lo innombrado e incluso de lo impensado, ejercen toda la potencia necesaria para generar núcleos de solidaridad y fortaleza para transmitirle a cada uno de los integrantes el coraje y la vitalidad necesaria para sobrevivir a las adversidades e infamias de la guerra.

En los siguientes apartados veremos cómo el cuerpo, el territorio, la generación, la etnia, el género y las prácticas relacionales, devienen campos en torno a los cuales las niñas y los niños y sus agentes relacionales, construyen identidades que se convierten en potentes elementos políticos en sus voluntades de construcción de paz, democracia y reconciliación.

A continuación enumeraremos los factores que hemos identificado como fundamentales mas no determinantes unívocos en la construcción relacional y social de las múltiples identidades con las que cuentan los niños y niñas.

El momento del ciclo vital

El momento del ciclo vital en el que se encuentran los niños y las niñas en contextos de conflicto armado, y las prioridades vitales de ese momento, son importantes para comprender los procesos de construcción de sus identidades. Ciertamente la guerra no se ve igual desde la posición de una persona adulta que desde los ojos de una niña o de un niño. En este momento del ciclo vital, para los chicos y las chicas las relaciones afectivas, la apertura a nuevas experiencias y, especialmente, el juego y el humor en sus sentidos más fuertes del campo de lo lúdico, son fundamentales, tanto en relación con los riesgos y las afectaciones a las que podrían verse expuestos, como para el fortalecimiento de sus potenciales como constructores de paz, democracia y reconciliación. Igualmente, la construcción de identidades generacionales con sus pares se constituye en un referente fundamental que orienta sus acciones respecto a los diferentes riesgos y vicisitudes propias del conflicto armado. La opción por unos grupos de pares y no otros, a menudo responde a unos agenciamientos y a unos posicionamientos subjetivos e identitarios que les permiten mantenerse ajenos a la vinculación a los grupos armados ilegales y, hasta cierto punto, al margen de algunas de sus influencias. Hay algunos casos en los que los niños y niñas se vinculan con grupos o

programas que abiertamente se plantean en una perspectiva de construcción de paz, pero en la mayoría de los casos lo que hacen, como aparece en sus relatos, es evitar ciertas compañías de otros niños o niñas que ellos y ellas identifican asociándolos con diferentes expresiones del conflicto armado, y en ese gesto afirman su opción por la paz, cuyas consecuencias se evidencian de manera elocuente en el hecho de que logran evitar convertirse en agentes de la violencia armada en contextos atravesados por múltiples violencias, lo cual no podemos dejar de reconocer como un alto mérito y un posicionamiento ético y político, en perspectiva de construcción de paz.

Vínculos intergeneracionales

A las diferencias entre los momentos del ciclo vital y su papel en la manera en que se internalizan los acontecimientos propios del conflicto armado en las subjetividades e identidades de los niños y niñas, hay que agregar un elemento que no es de menor importancia, y que se refiere a lo que podemos denominar los vínculos intergeneracionales, que no son unidimensionales, ya que en ellos está presente, de un lado, la transmisión de un legado y la construcción de vínculos afectivos fundamentales, y del otro, las diferentes formas de violencia, arbitrariedad y exclusión que ejercen muchas personas adultas sobre sus descendientes en los escenarios familiares, pero también la participación activa orientada a la transformación que nace desde estos y les propone a sus familias modos alternativos de acción y relacionamiento más cercanos a la paz, la democracia y la reconciliación. En este sentido, es fundamental el papel que juega el agenciamiento de las niñas y los niños, que devienen agentes resocializadores de los individuos adultos y que no se limitan a reproducir o resistirse al legado que reciben de sus mayores, sino que lo recrean en un proceso dialógico de construcción de su mundo y de sí mismos.

Una de las manifestaciones más crudas de la degradación de la guerra colombiana es la manera implacable como se ha ensañado con la población civil. Las diferentes formas de afectación que deben afrontar las familias en los contextos en que se desarrolla el conflicto armado favorecen el fortalecimiento de los vínculos intergeneracionales. Los conflictos entre las generaciones se transforman por medios no violentos en estas familias, ante el carácter altamente amenazante del entorno. Las narrativas de las personas adultas coinciden en afirmar que las niñas y los niños se convierten en apoyos fundamentales para enfrentar la adversidad, y que experimentan un proceso que ellos y ellas describen como una especie de maduración prematura, o de respuestas con actitudes de personas maduras ante situaciones altamente complejas y amenazantes. Podría decirse que se desarrolla un fuerte sentido de reconocimiento y admiración de los sujetos adultos hacia los niños y niñas, no solamente en cuanto a sus gestos de apoyo sino también en lo que tiene que ver con la comprensión de las situaciones. Es así como estas circunstancias extremas no solamente favorecen el desarrollo del agenciamiento de las niñas y los niños, sino también el reconocimiento del mismo por parte de sus mayores.

Condición socioeconómica

La condición socioeconómica es otra variable que no se puede desatender en el apartado de las conclusiones sobre los procesos de construcción de la subjetividad y la identidad en niños y niñas en contextos de conflicto armado. Ser una niña o un niño en condición de pobreza de una familia campesina o urbana de un país afectado por décadas por el conflicto armado en el llamado “tercer mundo”, marca unos cauces de posibilidades, oportunidades y limitaciones para los procesos de construcción de subjetividades e identidades, procesos que son distintos de los que definen el contexto de desarrollo humano para quienes provienen de familias de clases medias o altas en el “tercer” o en el “primer mun-

do”⁷. Las profundas exclusiones en las cuales se desarrolla el proceso de construcción de las subjetividades e identidades de estos niños y niñas son un elemento fundamental a tener presente para la comprensión de las mismas.

Quizás uno de los campos en los que las niñas y los niños en contextos de conflicto armado en Colombia, y sus familias, sorprenden en el presente proceso investigativo, tiene que ver con su capacidad de agenciamiento frente a la adversidad socioeconómica y su resistencia a la guerra. En las narrativas de los niños, niñas y sus agentes relacionales, son elocuentes y conmovedoras las diferentes expresiones de solidaridad entre pares en los escenarios educativo y comunitario, y también las solidaridades intergeneracionales en el escenario familiar. La carencia económica deviene fuente de una potencia solidaria, que tiene una fuerte presencia en las narrativas generativas de los actores sociales participantes de la investigación.

El factor étnico

La pertenencia a una determinada comunidad —indígena o afrodescendiente—, se convierte en un factor que de un lado mediatiza la transmisión de potentes legados culturales protectores y fuentes de riquezas simbólicas y, de otro lado, es también la ocasión para fenómenos de explotación, segregación y exclusión por parte de los grupos étnicos dominantes. Es por ello que en la construcción de las subjetividades y las identidades, el elemento étnico tiene la doble condición de ser a la vez un factor de vulnerabilidad y un poderoso núcleo de resistencia.

En las narrativas de los actores sociales que participaron en este proceso de investigación, la pertenencia de las niñas y los niños a un grupo étnico minoritario suele ser ocasión

7 Las comillas son para cuestionar para quién y bajo qué propósitos de clasificación se habla de “primer” o “tercer” mundo.

de su revictimización en los contextos escolares y comunitarios, por parte de los pares y con la complicidad silenciosa de las personas adultas. La transformación del elemento ético en una fortaleza depende de la posibilidad de construir vínculos y elementos identitarios de resistencia, proceso en el que son fundamentales las relaciones intergeneracionales.

El género

El Género es también uno de los factores que marca las condiciones de posibilidad en las que se desarrolla el proceso de constitución de las subjetividades y de las identidades de las niñas y los niños en contextos de conflicto armado, porque antes de nacer ya sus mundos han previsto para ellas y ellos unos marcos narrativos por los que van a discurrir sus procesos identitarios y de subjetivación. Esto se refleja de una manera muy potente en las diferencias de las narrativas de niños y niñas, en sus maneras de pensarse dentro de sus contextos de violencia y de construir respuestas frente a la misma.

Los roles culturalmente asignados por el machismo latinoamericano se acentúan en los contextos de guerra, donde las niñas tienen su mayor riesgo de vinculación por vía de su afectividad —enamoramamiento de los guerreros y relaciones filiales dentro de los grupos—. A su vez, el ser mujeres las expone a que sus cuerpos sean botín de guerra (Alvarado, et al., 2012), a ser reclutadas como esclavas sexuales y convertirse en objetos de violaciones y abusos por parte de los actores de los grupos armados. Los niños son usados para labores de logística e inteligencia por los grupos armados, y su mayor riesgo de vinculación está relacionado con sus deseos de hacerse hombres desde la valentía y desde la vía que les ofrece la guerra para cumplir con este anhelo.

Los niños y niñas que participaron en la investigación muestran la tendencia cultural de buscar preferencialmente a los pares del mismo sexo para conformar grupos de ami-

gos y amigas, y jugar; y por medio de esos grupos de personas afines logran mantenerse alejados de las estrategias de vinculación de los grupos armados. Su apuesta por la paz se manifiesta de una manera sutil e incluso silenciosa al no hacer eco de las invitaciones a participar en grupos involucrados en temas ilícitos o acciones de violencia.

El Cuerpo

El Cuerpo entendido como construcción simbólica atravesada por la historia individual y social, es fundamental como escenario en el que los niños y las niñas viven y escriben sus procesos de subjetivación y sus construcciones identitarias, sus narrativas de conformidad y resistencia, de afirmación y de interrogación radical, de asunción y de protesta ante las distintas formas en que los poderes que rigen sus contextos de violencia los afectan.

Los cuerpos de los niños y niñas que nos acompañaron en este proceso de investigación narran, ante todo, la marca que deja en su contextura física, en su piel, en sus rostros y en su mirada, las profundas e infames inequidades con las que se ha tejido la historia de este país. Pero también narran la esperanza, la ternura y el deseo de jugar, de disfrutar de la vitalidad y la energía inagotable de su edad temprana.

El Territorio

En las narrativas de los niños y de las niñas, y de sus agentes relacionales, el territorio aparece —especialmente en quienes se encuentran en condición de desplazamiento— bajo la forma del bien perdido, de un referente de felicidad con posibilidad de ser recuperada, lo que les da ánimos para continuar luchando por afirmarse en la vida y les da sentido a palabras como paz, reconciliación y democracia. Esas palabras tienen ante todo el sentido de recuperar su relación con la tierra. En las narrativas sobre la tierra no aparecen el valor de cambio ni el valor de uso; es el valor simbólico de

la misma, incluso en una expresión idealizada, el que rige sus relatos.

Narrativas Generativas de Paz, Democracia y Reconciliación

Las potencias del agenciamiento individual y colectivo de las niñas y los niños y sus agentes relacionales, son las que nos permiten entender cómo, a pesar de las condiciones extremas de precariedad, exclusiones y violencias a las que son sometidos muchos de los niños y las niñas, logran afirmarse como constructores de condiciones de paz, democracia y reconciliación. Son esas potencias del agenciamiento las que nos permiten comprender sus procesos de construcción de identidad y subjetividad en contextos de conflicto armado, más allá de los determinismos; como un proceso dialógico y relacional en el que los niños y niñas y sus agentes relacionales despliegan toda su potencia creativa (Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado, 2017) y transformadora de la realidad, en medio de lo cual se construyen y reconstruyen de manera permanente, deviniendo en sujetos políticos y democráticos capaces de instaurar con otros sujetos prácticas de transformación de los conflictos por medios pacíficos: prácticas de paz y reconciliación.

La conclusión más importante relacionada con este aspecto tiene que ver con la progresiva superación de las investigaciones deterministas centradas en las secuelas, y las afectaciones que sufren los niños y las niñas, las que, sin proponérselo, terminan sirviendo a la construcción de visiones victimizantes, patologizantes y criminalizantes. Es notorio en un grupo importante de nuevas investigaciones, y en particular de la presente investigación, su búsqueda por visibilizar las potencias de las niñas y los niños y sus agentes relacionales como actores activos, profundamente políticos, capaces de contribuir activamente a la transformación de sus realidades.

Para ello ha sido fundamental en nuestra investigación contemplar el papel generativo del lenguaje, las relaciones y las prácticas dialógicas (Gergen, 2007 y 2009), comprendiendo que al nombrarse los niños y niñas y al ser nombrados por sus agentes relacionales —entre ellos el grupo de investigación— como víctimas, transitan los caminos de la revictimización, mientras que al nombrarse y ser reconocidos por otras personas desde sus potencias, transitan los caminos y prácticas cotidianas de paz, democracia y reconciliación (Alvarado et al., 2012; Ospina-Alvarado, 2013; Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina, 2014; Ospina-Alvarado, Carmona-Parra, Alvarado-Salgado, 2014; Ospina-Alvarado, 2015; Valencia, Ramírez, Fajardo y Ospina-Alvarado, 2015). Los niños y niñas, al igual que sus familias, prefieren ser reconocidos como constructores de paz y como instauradores de prácticas democráticas y de reconciliación que como víctimas determinadas por el pasado de las violencias asociadas al conflicto armado, razón por la que creemos necesario escuchar sus voces y darles un lugar fundamental en la agenda política de nuestro país.

Lo anterior nos llevó a proponer nuestra investigación como una apuesta por la comprensión y potenciación de prácticas de paz generativa en la que se toma el papel performativo y generativo del lenguaje y las relaciones como modos de construir sentidos, prácticas y subjetividades pacifistas, desde el reconocimiento de las potencias y potencialidades individuales, relacionales y colectivas, lo que posibilita lecturas y modos de relacionamiento no deterministas frente a los niños, niñas y familias provenientes de contextos de conflicto armado (Ospina-Alvarado, 2015).

Nuestra investigación y nuestra realidad obligan a constatar que las generaciones de los hombres y mujeres que hoy somos adultos o adultas fracasamos en la tarea de construir un país en el que fueran ciertas las posibilidades de la vida y la convivencia. Más aún, les estamos heredando a las nuevas generaciones un país con una guerra y múltiples formas de

conflicto armado, además de las diferentes formas de violencia y exclusión que padece la mayoría de la población y que producen más daño al tejido social que la guerra misma. Sin incurrir en una idealización ingenua de la niñez, ni recurrir a los lugares comunes que muestran al niño como fuente absoluta de inocencia y bondad, podemos concluir de este proceso de investigación que nuestros niños y niñas han evidenciado en sus relatos que no son reproductores sumisos y acríticos de la violencia naturalizada que heredan, y que en sus narrativas generativas muestran su capacidad de agencia y sus potenciales para la construcción de paz. La tarea que nos concierne a los actores sociales del mundo académico, empresarial y político, es aportar al desarrollo de las condiciones y oportunidades que favorezcan ese agenciamiento y esos potenciales que les permitan a ellos y ellas, desde procesos relacionales e intergeneracionales, construir un país donde la paz, la democracia y la reconciliación sean realidades cotidianas, y no solamente una posibilidad.

Así mismo, la investigación evidenció que algunas familias presentan transiciones hacia enfoques no victimizantes, posicionándose desde el reconocimiento de las potencias, lo que muestra no solo que son posibles las transformaciones, sino que los procesos intergeneracionales hacia la instauración de prácticas de paz, democracia y reconciliación, ya se están desarrollando entre quienes provienen de contextos de conflicto armado. En el trabajo desarrollado con decisores de política pública y con expertos de la política, llama la atención que ellos mismos identifican que las familias están saturadas de procesos que las revictimizan y que solicitan ser reconocidas desde una mayor riqueza en sus vidas que aquella de la victimización.

La decidida orientación de la presente investigación hacia las prácticas dialógicas, generativas, apreciativas, colaborativas y polivocales de construcción de paz, democracia y reconciliación, nos permitió resignificar los potenciales humanos para la construcción de paz de los programas *Niños*,

Niñas y Jóvenes Constructores de Paz y Convidarte para la Paz (Alvarado, et al., 2012; Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado, Loaiza y Alvarado, 2016), de cara al contexto del conflicto armado, identificando que además de los potenciales para la construcción de paz, democracia y reconciliación que se listan a continuación, es fundamental tener las titularidades satisfechas, siendo necesario contar con las condiciones mínimas de alimentación, salud, educación, vivienda y protección, para desplegar dichos potenciales.

Potencial afectivo y ético para la construcción de paz, democracia y reconciliación

El potencial afectivo y ético para la construcción de paz, democracia y reconciliación, involucra las múltiples expresiones de afecto y solidaridad, presentes en prácticas y resortes culturales con los que cuentan los niños, niñas y familias, como el relacionamiento en la alimentación, la aceptación del otro en su diferencia, la posibilidad de construir futuros alternativos a la violencia, la posibilidad del entre nos, la valoración de las relaciones intergeneracionales en específico con niños y niñas más pequeños, el cuidado de las relaciones y la apreciación frente a la familia.

Entre dichas prácticas se encuentra la alimentación como bienestar; los niños y niñas traducen su alimentación en prácticas de paz; cuando reciben alimentos en el colegio buscan compartirlos con otros familiares, lo cual se constituye en expresión de afecto. El compartir el alimento como expresión de afecto, solidaridad y empatía, tiene que ver con la importancia del alimento en la cultura colombiana, no solo desde lo nutricional, sino como vía para la construcción y el mantenimiento de lazos de afecto y relacionamiento.

El afecto y el posicionamiento ético como potencial para la construcción de paz, democracia y reconciliación, implica el reconocimiento y la aceptación del otro y la otra en su diferencia. La apuesta por este reconocimiento exige acciones

intencionadas desde la educación, la academia y la política pública, dado que en la cultura colombiana se han instaurado prácticas de exclusión por dogmatismos y verdades únicas promovidas por la educación tradicional, la ciencia, la religión y los medios de comunicación. Sin embargo, los niños y niñas interactúan desde sus primeros años con la diversidad, aunque hay algunas prácticas de exclusión que aprenden frente a dicha diversidad y que se acentúan tras la participación directa en el conflicto armado, en el cual hay grandes jerarquías marcadas por el patriarcado y la lógica militar. Las experiencias vividas en el proceso de desplazamiento, condición presente en la mayor parte de los niños y niñas participantes de la investigación y de sus familias, conllevan el encuentro de muchos seres humanos diversos, que vienen de distintos lugares y que según las condiciones materiales que viven desarrollan maneras distintas de estar en el mundo (Marx, 2006). En este sentido, las vivencias frente al desplazamiento que tienen los niños y niñas están marcadas por el reconocimiento y la aceptación del otro en su diferencia. Aun cuando las familias que vivieron el conflicto armado buscan transformar sus modos relacionales, quieren que sus hijos e hijas se eduquen y no repitan sus historias de vida.

Las prácticas dialógicas generativas de paz, democracia y reconciliación se fortalecen desde el afecto, el cual permite que a pesar de las adversidades del conflicto armado los sueños tengan cabida y se lleven a cabo en la cotidianidad, desde las herramientas relacionales con las que cuentan las familias y desde su capacidad de transformación de las realidades. El afecto se constituye en un potencial de la familia para re-pensar, re-soñar y re-crear qué hacer con su historia y su vida. Las familias tienen claras sus prioridades, están en función de mantenerse unidas, cuidarse mutuamente, hacer realidad los sueños de sus hijos e hijas, encontrando el sentido del disfrute en el compartir y en el diálogo en familia, al igual que en la solidaridad. Es así como los valores familiares se constituyen en recursos que las familias identifican para

construir sus sueños en realidad desde acciones y modos de relacionamiento presentes; no son empleados para volverse buenos en un sentido religioso, sino para ser felices. Las familias, a las que se suma la fuerza de la familia ampliada que incluye la comunidad, encuentran caminos y acciones cotidianas como ubicarse en otro territorio, que les permiten resignificar lo vivido. La familia ampliada y las relaciones humanas que se gestan a nivel familiar y comunitario, aportan lazos de amistad fundamentales para salir adelante, que van mucho más allá del apoyo económico.

La importancia dada al afecto familiar y comunitario es un aprendizaje que desde muy pequeños adquieren los niños y las niñas, quienes valoran las fortalezas de sus familias y ven cómo esos aprendizajes les ayudarán a construir familia cuando sean individuos adultos. La familia y el “estar juntos” se constituyen en futuros deseables; la familia no es solo un medio sino un fin; los padres y las familias que han formado se constituyen en un ideal de vida para los niños y las niñas. En estos niños y niñas provenientes de contextos rurales de conflicto armado y pertenecientes en su mayoría a familias de extracción popular, no se dan procesos visibles en familias ciudadanas de altos estratos económicos, en las que prima la individualidad; la familia no es tan importante e interesa que cada hijo tenga éxito, posesiones materiales y educación.

Es así como en los niños y niñas participantes no aparece el interés de irse del país, sino la potencia de valorar lo autóctono y lo familiar y resignificarlo como su fundamento identitario posibilitador de la felicidad, no cómo lo ruin, lo malo, lo pobretón.

Las prácticas relacionales afectivas y éticas emergen no solo entre niños, niñas y adultos, sino entre los niños, las niñas y sus pares. Llama la atención la referencia realizada por los niños y niñas participantes acerca de cómo ellos y ellas escuchan a otros niños y niñas de menor edad, y valo-

ran las decisiones de los demás. Cuando en los niños y niñas hay respeto y valoración de la diferencia, se despliega una potencia para las culturas y prácticas democráticas y para la experiencia de participación infantil, desde el compartir, la sensibilidad, el cuerpo y el ser capaces de quererse; esto, en contraposición a la democracia representativa propuesta por los sujetos adultos, quienes en muchos casos buscan que no se generen lazos de amistad y se instaure una posición de autoridad.

La experiencia democrática y de participación infantil desde el afecto permite interrogar prácticas instituidas en el contexto colombiano, especialmente urbano, basadas en aproximarse al otro u otra como una potencial amenaza y por ende establecer distancia con los otros individuos, con el menor, con el de menos recurso.

En este sentido, la investigación nos permite ratificar la importancia que tiene escuchar a los niños y a las niñas, escuchar a los sectores de bajas condiciones económicas y escuchar a la cultura rural. Existe una gran potencia en los saberes y prácticas autóctonas y familiares, por lo que no es suficiente en la investigación social, ni en la práctica educativa como tampoco en la política pública, recurrir a la voz del sujeto experto.

Hacemos un llamado hacia promover y visibilizar las prácticas de solidaridad y afecto sin expectativa de beneficio y reconocimiento presentes en los niños y niñas y en las familias provenientes de contextos rurales en situaciones de pobreza, que se constituyen en condición de supervivencia, convivencia y valoración de la diferencia. Los niños, las niñas y las familias participantes nos han enseñado que podemos tener diferencias, discusiones y conflictos, pero eso no nos hace enemigos; esto abre las puertas a prácticas de reconciliación sencillas y cotidianas muy presentes en los niños y niñas desde sus primeros años de vida, que incluyen no

solo el diálogo, sino también el silencio, la caricia, la mirada, el abrazo, desde el profundo respeto.

En relación con la construcción de paz desde el afecto y el posicionamiento ético, algunos niños y niñas hacen referencia a la importancia de la finalización del conflicto armado o a la ausencia de guerra en el sentido de la paz negativa; otros y otras se refieren a la importancia de cambios sociales que incorporen oportunidades de salud, educación, alimentación, participación y democracia, —expresiones de la paz positiva—; mientras que otros niños y niñas hacen referencia a las múltiples paces que se construyen en el día a día, desde el diálogo, el respeto, la solidaridad, la ayuda, el cuidado de las relaciones, la contribución a que otros no vivan las situaciones difíciles que ellos han vivido y el interés por retribuir a sus padres y madres lo recibido —expresiones de paz imperfecta—.

En este sentido, no es posible hablar de un potencial afectivo sin hablar de un potencial ético para referirnos a la construcción de paz, democracia y reconciliación con niños, niñas y familias provenientes de contextos de conflicto armado. El potencial afectivo es vivido por ellos y ellas desde la unión, el cuidado de las relaciones, la apreciación y el valor fundamental de la familia, prácticas que no solo implican expresiones del afecto, sino también posicionamientos éticos y acciones de resistencia frente a la preferencia por la independencia y la soledad, enmarcada en una cultura occidental que se internaliza en nuestras prácticas capitalistas de consumo, aceleradas por la era digital y por el empobrecimiento subjetivo que conllevan. Es así como se hace necesaria la visibilización y el fortalecimiento de las subjetividades políticas de los niños y niñas, en las que el agenciamiento como potencia humana cultural de la libertad, y el no enajenamiento, permiten no poner la responsabilidad de la subjetividad humana fuera del sujeto, siendo fundamental la tensión dialógica de toma de decisiones, siempre en un contexto social. Esta apuesta implica superar las guías de

valores y promover espacios y oportunidades para que los niños y niñas puedan pensar por sí mismos en relación con otros individuos, desde la lucha por construir un mundo compartido.

En este sentido es relevante el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas, su pensamiento propio y su capacidad crítica, pero más allá que eso es fundamental la participación en procesos cooperativos, relacionales y solidarios, como nos lo han enseñado los niños, niñas y familias participantes de la investigación.

Potencial creativo para la transformación de conflictos como apuesta de construcción de paz, democracia y reconciliación

Los niños y niñas participantes de la investigación, al igual que sus familias y docentes, dieron cuenta de estrategias alternativas y creativas para transformar los conflictos, siendo el arte y el juego una vía preferida, desde acciones como la creación de una cartelera con expresiones estéticas de los acuerdos familiares. La creatividad implica el disfrute en los escenarios relacionales que se gesta en prácticas como la risa compartida y el juego; es así como los niños y niñas les brindan a sus familias maneras no convencionales de resolver los conflictos, y las familias también brindan esas oportunidades a sus hijos e hijas.

La creación de alternativas frente a las diferencias y los conflictos que se presentan en ámbitos familiares, educativos y comunitarios, favorece la consolidación, el mantenimiento y el cuidado de las relaciones, incluso en situaciones hostiles como las del conflicto armado, lo que les permite a las familias y comunidades permanecer unidas. Las familias encuentran recursos individuales y colectivos para salir adelante; despliegan sus potencias, recursos y capacidades a pesar de las dificultades. Por momentos, la capacidad recursiva implica la construcción de posibilidades de permanencia en

la ciudad a la que llegaron, al constituir nuevos arraigos, relaciones y conexiones con el espacio.

Además de las prácticas creativas, estéticas y lúdicas como vía para transformar los conflictos por medios pacíficos, el diálogo y las expresiones múltiples que lo sobrepasan se constituyen en recursos fundamentales para transformar los conflictos.

Potencial comunicativo para la construcción de paz, democracia y reconciliación

El potencial comunicativo en los niños y niñas va más allá del lenguaje oral y del diálogo, aun cuando también valoran el diálogo y la escucha como una vía de tramitación de los conflictos. La investigación mostró la importancia de contemplar distintos modos de expresión, de escuchar a los niños y niñas desde sus propias voces, quienes tienen el potencial de brindar a los sujetos adultos otras posibilidades para la tramitación de los conflictos por medios pacíficos, como lo es la risa compartida que resiste frente a los modos aprendidos de relacionamiento jerárquico fuertemente marcados en contextos de conflicto armado. En dichos escenarios en los que las relaciones jerárquicas llevan al silenciamiento y al miedo de los más débiles, los niños y niñas expresan la importancia de hablar, pensar, sentir, evidenciar injusticias para reparar, y expresar necesidades, no solo obedecer al otro.

En las prácticas cotidianas de los niños, niñas, familias y comunidades populares, hay grandes potencias individuales, colectivas y culturales, que se han manipulado en los contextos de conflicto armado, instaurándose culturas de violencia. La narrativa dominante ha sido la de la violencia, desde un lente victimizante frente a los niños, niñas y sus familias; se han dejado de lado aquellas voces que no encajan con el relato dominante; se han invisibilizado las potencias con las que cuentan niños y niñas, al igual que familias po-

pulares y comunidades campesinas. Partiendo de la potencia que tiene el lenguaje y las múltiples prácticas dialógicas en la construcción de realidades (Gergen, 2007), es fundamental tener en cuenta que las formas de ser nombrados estos actores sociales y de nombrarse a sí mismos, limitan sus posibilidades. Los niños, las niñas y sus familias agradecen ser nombrados como constructores de paz, democracia y reconciliación, lo que implica no solo un acto enunciativo, sino performativo, generativo, del lenguaje puesto en acción, en prácticas que vinculan el nosotros.

Potencial político para la construcción de paz, democracia y reconciliación

El potencial político en los niños y niñas implica construirse como sujetos políticos, desde maneras diferentes a la reproducción del contexto marcado por las violencias; como sujetos con pensamiento propio aun cuando la visión tradicional acerca de los niños y niñas ha planteado que no piensan, que no se preocupan por nada. Tenemos el convencimiento de que sí hay pensamiento en la infancia, y lo ratifican los resultados de la investigación; los niños y niñas están reflexionando el mundo desde pensamientos alternativos a aquellos del sujeto adulto; ellos y ellas no reproducen de manera pasiva lo que les imponen las personas adultas. No solo tenemos el convencimiento de que hay pensamiento en los niños y las niñas, sino que consideramos que es necesario propiciarlo; hay posibilidades pedagógicas para ayudar a avanzar en el sentido de la paz, la democracia y la reconciliación.

El proceso investigativo no solo nos permitió generar comprensiones, sino también desarrollar habilidades y potencias en los niños y las niñas desde acciones políticas que abarcan la solidaridad, la compasión, el reconocimiento, la participación, el cuidado más allá del deber y el ejercicio de la democracia; habilidades y potencias que trascienden el ámbito individual y favorecen transformaciones colectivas.

En este sentido, la investigación nos permitió concluir que tanto los niños y niñas aprenden de los demás en los procesos de socialización, como los individuos adultos aprenden de los niños y niñas; el contacto con el otro implica constantes transformaciones, asumiendo el proceso de la socialización en doble vía.

Potencial educativo para la construcción de paz, democracia y reconciliación

Además de los potenciales mencionados que retoman la propuesta educativa de los programas *Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz* y *Convidarte para la Paz*, y la resignifican para el contexto del conflicto armado, la investigación nos permitió identificar algunos potenciales emergentes para la construcción de paz, democracia y reconciliación, como lo es la educación, entendida como un recurso fundamental con el que cuentan los niños, niñas y familias para salir adelante, planteando por ejemplo el interés de que unas familias que tienen unos conocimientos le enseñen a otras.

En las familias hay aspiraciones que van más allá de la educación para el trabajo y que se aproximan a la educación como posibilidad de transformación social; consideran que la escuela, además de educar a los niños y niñas, también debe propiciar espacios de aprendizaje para las familias. Así mismo, aun cuando algunos docentes consideran que los padres y madres no asumen el rol de formación de sus hijos e hijas, lo que les implica mayor trabajo desde la escuela, las familias se identifican a sí mismas como agentes formadores.

Tanto la educación de los niños y niñas, como la de las familias, es vista por estas como una vía para aproximarse al futuro deseado. A la educación se suman otras prácticas como el trabajo, el buscar que los hijos e hijas ocupen su tiempo libre desde el deporte, y el acompañarlos y apoyarlos en los procesos que los motivan.

En este sentido, las narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación, vividas desde el despliegue de los potenciales humanos presentes en los niños, niñas y familias, tal como han sido descritos, implican: el reconocimiento de sí mismos y de la diferencia desde una apuesta por la equidad; el pensamiento propio que les permita tramitar límites desde la sociedad y su libertad, siempre con otros individuos, consistente en un pensamiento que va más allá de lo lógico racional, incluyendo lo emocional y lo corporal, como lo nombra Escobar (2014) desde prácticas sentipensantes; la memoria del pasado resignificada en acciones presentes que se orientan a futuros de paz, democracia y reconciliación; la ampliación del círculo ético, buscando que en el corazón de los niños y niñas y en su círculo de importancia quepan los otros, las otras, lo otro, el medio ambiente; y la actuación con otras personas para crear mundos comunes, en escenarios fundamentales para la construcción de paz, democracia y reconciliación con niños y niñas, como lo son la familia, la comunidad y la escuela, según lo veremos a continuación.

Escenarios de Construcción de Paz, Democracia y Reconciliación

La paz, la democracia y la reconciliación no son conceptos abstractos sino procesos que se construyen y despliegan en contextos de socialización específicos donde los niños y las niñas participan en diversas prácticas relacionales. Estos escenarios son principalmente la familia, la escuela y la comunidad, y se conciben como espacios de socialización en donde se deconstruyen aquellas relaciones jerárquicas y discursos dominantes que han invisibilizado y silenciado las voces de los niños y las niñas. En este sentido, ellos y ellas pasan de ser receptores de conocimientos a agentes activos que desde sus saberes y experiencias realizan aportes importantes a la forma como se construyen y se viven estos procesos en sus realidades. Los niños y niñas se construyen en estos escenarios de socialización a partir de las relaciones y conversaciones en las cuales participan, y a la vez tienen un

papel activo en la construcción y transformación de dichos escenarios; en este sentido, niños, niñas, familias, escuela y comunidad se encuentran en constante devenir.

Las familias potenciadoras de relaciones pacíficas

Retomando los resultados de la investigación, las familias en su multiplicidad (Ospina-Alvarado, 2014) son entendidas como contextos primarios de socialización política, en los que se generan los potenciales para el cambio. En los procesos dialógicos y relacionales que se presentan en las familias, se encuentran los potenciales para la construcción de formas de relación distintas a la violencia, y de estilos de vida sustentados en la comprensión, la apropiación y la transformación desde las habilidades y los recursos de los que disponen. Es así como sus miembros participan en la construcción de vidas individuales y colectivas; al reconocerse como agentes de cambio se atreven a reconstruir sus formas de interacción y a construir prácticas relacionales más horizontales y alejadas de la violencia. Para esto es indispensable el empoderamiento de las familias, propiciando que reflexionen sobre sus realidades y sean protagonistas de prácticas pacifistas, lo cual puede romper ciclos de violencia legitimada para dar lugar a relaciones enriquecidas por el reconocimiento, las posibilidades y la transformación permanente (Alvarado et al., 2012).

En específico, en la investigación resaltamos la participación de los niños y niñas en las familias, quienes se constituyen en gran parte por las relaciones que allí se gestan y a la vez aportan a la transformación de dicho escenario de socialización (Ospina-Alvarado, 2014). Así mismo, destacamos el papel que tienen las mujeres en los procesos de cuidado y las implicaciones de dicho cuidado de cara al conflicto armado, en el cual en muchos casos han estado solas, y aun así han cumplido un rol fundamental respecto a los procesos de construcción de paz, de superación de las dificultades y de reconstrucción de los tejidos familiares y sociales, lo que en

momentos les ha puesto obstáculos en su desarrollo laboral y académico y es expresado en su indignación frente a las estructuras sociales inequitativas. El cuidado y el afecto de las mamás y las abuelas, que pasa no solo por el lenguaje sino también por el cuerpo, han sido clave en el desarrollo del potencial afectivo en los niños y las niñas. El cuidado afectivo de las mujeres frente al cuerpo, a sanar la enfermedad y a la protección de los niños y niñas, al igual que su capacidad de salir adelante y de ayudar a salir adelante a sus familias, muestra que ellas pueden enseñar a otros individuos de condiciones similares a construir redes de protección y a desplegar su capacidad de agencia, sin que esto implique que ellas tengan en sus manos y en sus espaldas toda la responsabilidad de esta importante labor que también les corresponde a los hombres.

Expresiones éticas

Estas expresiones de cuidado que se manifiestan a través del contacto y la caricia, y que se entienden como prácticas que caracterizan a la población colombiana, más específicamente aquella de origen afrodescendiente, permiten identificar además ciertos aprendizajes culturales que se transmiten y comparten con otros en las redes comunitarias que se conforman por efecto de los procesos migratorios, constituyéndose así el posicionamiento ético desde el cuidado en un potencial para la construcción de paz que surge de las situaciones vividas en el desplazamiento, y en el cual los niños y niñas también manifiestan actitudes de cuidado filial.

La experiencia del desplazamiento también ha propiciado el fortalecimiento de valores como la solidaridad, tanto al interior de las familias como con las personas de la comunidad, con quienes generalmente se tienen en común ciertas experiencias del conflicto armado y se cuenta con la posibilidad de compartir alimentos o apoyarse de distintas formas, como lo es, por ejemplo, el soporte económico en situaciones de necesidad. Esto hace referencia al potencial

cultural, desde el que se despliega una solidaridad no desde lo que sobra sino desde lo que falta, con lo cual se llevan a cabo acciones por otros sujetos sin importar que estas impliquen más trabajo y necesidad.

Compartir con otras personas los momentos de adversidad también abre caminos para instaurar prácticas relacionadas con la hospitalidad y la confianza. Muchas familias expresaron sentirse acogidas por otros individuos cuando llegaron a la ciudad luego del desplazamiento; encontraron otras familias que les abrieron las puertas, que compartieron con ellos una cena, que les ayudaron a cuidar a los niños y las niñas mientras las personas adultas salían a trabajar, y que los acompañaron y orientaron en el proceso de búsqueda de ayuda y reconstrucción de sus vidas. Lo anterior se constituye en un aporte fundamental a la construcción de paz, que deja huellas de afecto no solo entre las familias y la comunidad, sino que nos involucra también como investigadoras e investigadores, como seres humanos afectivos en la creación de nuevos lazos, alianzas y comprensiones.

Con respecto a las relaciones intergeneracionales, percibimos prácticas más horizontales entre niños, niñas y sujetos adultos. Las voces de los niños y niñas son reconocidas tanto por las familias como por ellos mismos como voces importantes que hablan desde su propio lugar y desde su propia experiencia. En este sentido, la realidad se construye de forma compartida a partir de distintos saberes, sentires, experiencias y perspectivas, otorgándole el papel creativo al lenguaje para poder nombrar la vida sin esconderla.

Expresiones de afecto

En las familias, las expresiones de afecto se llevan a cabo principalmente desde lo privado, en días festivos, en lugares de la casa donde descansan, donde se reúnen a comer o a ver televisión. Estas expresiones suelen estar más permitidas entre pares de la primera infancia y la niñez, aun cuando se

encuentran narrativas que enfatizan en los momentos compartidos con las mamás. Por otra parte, fue muy común la referencia a las prácticas de cuidado hacia animales y plantas con los cuales se desarrollan acciones de buen trato. Lo anterior se relaciona con el contexto rural de origen, en el cual se le da una mayor importancia al cuidado del medio ambiente. En este sentido, la familia se comprende desde la perspectiva de la ampliación del círculo ético, por la posibilidad de cuidar y tener expresiones de afecto hacia otros individuos no cercanos.

A pesar de las prácticas de cuidado y afecto descritas, aparece el alcohol como un elemento que interfiere con las relaciones pacíficas y las demostraciones de afecto. Las prácticas afectivas descritas no solo se despliegan en el entorno familiar; también en el entorno escolar los niños y niñas valoran el buen trato con sus docentes y la expresión de afecto que se da con sus padres, madres y sujetos cuidadores en la despedida luego de llegar a la escuela.

Transformación de conflictos

Los niños y niñas tienen mucho por aportar en el manejo de conflictos y en la instauración de relaciones pacíficas. En las narrativas se puede apreciar su capacidad de reconciliación y el deseo de que esta se lleve a cabo en sus familias. Ellos y ellas muestran múltiples formas de hacer las paces, aconsejan a sus padres y madres, tramitan los conflictos, despliegan acciones preventivas, evitan la violencia y consideran los golpes como no deseables. Es importante el valor que estas ideas y prácticas de los niños y las niñas tienen en sus familias, donde son valoradas y tenidas en cuenta a la hora de llegar a acuerdos.

Además del agenciamiento descrito en los niños y niñas a través de las ideas y prácticas mencionadas, existen diversas maneras de proteger a los niños y niñas de soluciones violentas frente a situaciones de conflicto, que emergen del

relacionamiento en el entorno familiar. Por un lado, cabe resaltar la importancia dada al diálogo en la transformación de conflictos, y a estrategias como retirarse de los lugares donde se presentan las acciones violentas. Por otro lado, están las madres y los padres que orientan a sus hijos e hijas para que no tramiten los conflictos de forma violenta y para que no repitan situaciones de violencia que ellos ya vivieron; con lo que, a pesar del reconocimiento de la capacidad de agencia de los niños y niñas, sigue existiendo la postura dominante desde la cual los sujetos adultos sienten la necesidad de intervenir en los conflictos de los niños y niñas, imponiendo de forma arbitraria modos para llegar a acuerdos sin escuchar las opciones que pueden tener los niños y niñas.

Sentidos políticos

Por otra parte, está el Estado que, aunque promulgue la protección de los niños y las niñas de la violencia generalizada como uno de sus pilares, termina favoreciendo la actuación de ciertos grupos armados, lo que a su vez hace que las familias tengan que generar estrategias de resistencia para proteger a sus hijos e hijas de las diversas violencias. Estas formas de resistencia están sustentadas en la unión, el afecto y la colaboración que se manifiestan en las relaciones, y se materializan en el mantenimiento de aprendizajes ancestrales como la minga y el trabajo comunitario, entre otras acciones rurales que perduran en la ciudad y que se mantienen a pesar del rompimiento de la comunalidad y de la mancomunalidad, en donde el bien familiar lucha por seguir siendo el bien de todos, y los objetivos que movilizan la familia no se orientan solo al espacio privado sino que se encaminan a buscar un bien común desde el trabajo colectivo.

Esta es la base del potencial político, desde el cual se hace resistencia a los cambios y a la oferta de una vida individualista, en pro del mantenimiento de algunas prácticas de vida comunitaria como una expresión particularmente heredada

de las culturas indígenas. Como se evidencia, son muchos los aprendizajes que se logran del pensamiento rural ancestral, y de las personas que han logrado reconstruir sus historias luego de vivir en contextos de conflicto armado; aprendizajes sustentados en el amor y el afecto como prioridades de los lazos familiares, la consideración por la otra persona, y en particular por los niños y niñas, la necesidad de proteger a su gente, y el cuidado de los vínculos y de las relaciones con los otros individuos —propio de ciertas culturas campesinas— como prácticas rurales que se buscan conservar en el contexto urbano, reivindicando la ruralidad frente al modelo dominante de lo urbano. Los anteriores son aprendizajes desde los cuales se busca valorar al otro sujeto en su diferencia, y no eliminarlo por ello, haciendo así resistencia a las violencias estructurales y a la vida urbana que prioriza el estatus y las apariencias, dejando de lado la importancia del vínculo.

Otra resistencia importante se encuentra en el desafío a las estructuras capitalistas que resaltan la individualidad, el dinero y la adquisición de bienes como una forma de racionalidad económica instrumental, como el principal camino hacia el desarrollo humano. Sin renunciar a sueños relacionados con la tenencia de una casa propia y de condiciones materiales que les brinden mayor seguridad y comodidad, las familias reivindican el amor, el cuidado, el afecto, la protección y los momentos compartidos como aspectos esenciales para su calidad de vida; consideran más importante estar juntos, vivir el presente sin olvidarse de los sueños para el futuro y manifestar actitudes solidarias, compartiendo sus experiencias de vida en el contexto de conflicto armado, construyendo historias de solidaridad que no se agotan en lo económico y que, por el contrario, incluyen múltiples formas de continuar viviendo luego del desplazamiento. Esto es una muestra clara de resistencia frente a los modelos hegemónicos de bienestar y progreso. Es así como pasado, presente y futuro se resignifican, sin negar sus subjetivida-

des ni la capacidad de configurar sentidos compartidos con otras personas, desde los cuales se construye el futuro.

La tensión con el Estado se hace evidente en las narrativas. Algunos padres y madres refieren sentir opresión económica desde el gobierno que limita sus acciones y sus procesos relacionales. Muchos también refieren desatención del Estado para la satisfacción de necesidades básicas. Hay familias, y en ellas niños y niñas, que mencionan que para hablar de paz hay que tener comida, y para esto también se requiere un trabajo del Estado. A diferencia de la percepción que se tiene sobre las personas en situación de desplazamiento en cuanto a su dependencia de los programas asistencialistas del Gobierno, los resultados de esta investigación permiten generar otras comprensiones relacionadas con la agencia para buscar oportunidades que les permitan fortalecer capacidades y espacios de formación para transformar sus condiciones sociales y económicas, sin desconocer la importancia de la garantía de sus derechos humanos.

Las familias enseñan formas de agenciamiento a sus hijos e hijas; los padres y madres son creativos para buscar ingresos económicos, buscan y aprovechan ofertas institucionales tanto privadas como del Gobierno para inscribir a sus hijos e hijas en actividades culturales y recreativas con las cuales ocupen su tiempo de forma significativa, aprendiendo y desarrollando talentos, quitándole tiempo y espacio a los pensamientos y a las acciones enmarcadas en la violencia.

Realidades y memorias

En la investigación pudimos apreciar en las familias distintas formas de abordar, hablar e interpretar su pasado y sus realidades. En los tres casos de trabajo de campo en Bogotá —dos en Bosa y uno en Ciudad Bolívar— fue común ver que las familias evitan compartirles a sus hijos e hijas sus experiencias en el contexto de conflicto armado; también muchos evitan nombrarse como desplazados por la exclu-

sión a la cual esto conlleva, especialmente cuando se trata de poblaciones indígenas o afrocolombianas.

Así mismo, en los tres casos del Eje Cafetero —Manizales, Armenia y Pereira—, varios participantes preferían no hablar de sus experiencias de desplazamiento por temor a la estigmatización; en este sentido, muchas personas consideran que para ser aceptadas socialmente deben negar su historia, quizá para evitar rechazos en la escuela o en la comunidad, para evitar que la sociedad los excluya. En los dos casos de Antioquia —Medellín y la Estrella— los individuos participantes cuentan abiertamente en sus narrativas las historias vividas. Es común escuchar de ellos que había quienes los acogían —el vecino les ayudó mucho, el vecino les fiaba—, pero también se presenta la narrativa dominante en la que temen o sufren exclusiones; algunas familias buscan que los niños y niñas no hablen del conflicto armado, lo cual supone una necesidad de hacer memoria, de acoger las huellas del pasado para continuar con la construcción del presente y de nuevos futuros.

En este punto el tema de las memorias, de la capacidad de narrar la historia, cobra relevancia para la construcción de una paz sostenible y para la reconciliación, teniendo en cuenta que es muy difícil lograrlo si no se analizan críticamente las experiencias y se aprende de ellas para que no se repitan los hechos. Se trata de procesos de memoria que no generen revictimización, de propiciar el diálogo desde distintos lugares y lenguajes —cuando las personas no desean hablar directamente de los hechos—, y desde la confianza y el respeto por el otro. Nos preguntamos cómo hacerlo a nivel de país, teniendo en cuenta que algunos piden apoyo terapéutico y otros solicitan información relacionada con sus derechos y con la ruta de protección.

La reconstrucción de las memorias es entonces otra forma de hacer resistencia, cuando es entendida no como recuerdo ni como el acto de traer al presente las experiencias

negativas, sino como la posibilidad de hacer conciencia de la historia, lo cual permite tramitar el pasado sin que se desvanezcan las posibilidades de soñar otras formas de vida. Con esto se llega a un panorama más complejo de la realidad, gracias a la resignificación de la historia y a la posibilidad de encontrar nuevas alternativas para vivir juntos.

Las comunidades como territorios de acogida

Las comunidades, entendidas como espacios conformados por sujetos que comparten tradiciones, costumbres e historias, y que intercambian experiencias, se convierten en territorios abiertos que se encuentran en constante devenir, bien sea porque unas familias se van o porque otras llegan. En la comunidad se construyen historias compartidas, memorias colectivas; se comparten las afectaciones, los duelos, las esperanzas y los sueños, alimentando y transformando el entramado simbólico y cultural en el que se sustenta. Esto permite reflexionar sobre la experiencia y generar una memoria tanto individual como colectiva, que permite trazar nuevos horizontes y caminos que conduzcan a lugares diferentes alejados del dolor y la violencia. En el caso del conflicto armado y en específico del destierro que se vive a causa del mismo, se desdibujan algunas comunidades y se reconstituyen otras, con presencia de expresiones democráticas de paz y reconciliación, como lo son la solidaridad y la posibilidad de establecer nuevos lazos de afecto con personas inicialmente desconocidas y ajenas, que incluso en algunos casos vienen de grupos armados opuestos, pero con quienes se comparte una parte de la historia y ahora el presente, y con el la intención de seguir con una vida alejada de la violencia y el conflicto armado.

En estos territorios de acogida es posible encontrar múltiples historias compartidas, también experiencias que hacen parte de una memoria individual, pero que en el encuentro con otros sujetos se transforman en memorias colectivas, entendidas también como espacios físicos y temporales que les

permite mantenerse apartados del dolor. Asumir la posibilidad de resignificar las historias de vida relacionadas con el conflicto armado y el destierro, se constituye en una puerta de entrada para dar vida a expresiones de paz y reconciliación como son la solidaridad y la construcción de nuevos lazos afectivos. Se empieza a escribir entonces nuevas historias de comunidades solidarias, que crecen y se fortalecen en cada oportunidad de brindar y recibir apoyo mutuo en distintos retos de la cotidianidad, como son las prácticas de crianza y las nuevas formas de tramitar los conflictos y de establecer prácticas relacionales pacíficas. La solidaridad no es entendida únicamente desde la posibilidad de apoyar a otros con recursos, sino que también se pone en práctica cuando se comparten experiencias, cuando se narran las historias y las formas como se superaron las violencias asociadas al conflicto armado y se ha iniciado una nueva vida. Este compartir narrativo no se hace desde el dolor, desde la victimización o desde los aspectos negativos; por el contrario, se vive como una posibilidad de reconocer las potencias que existen y que emergen durante los relatos de cada sujeto y cada colectividad.

Los niños y niñas también se posicionan como agentes activos en la construcción de comunidad. De sus voces se resalta el valor que le confieren a la solidaridad, desde una ayuda económica para suplir necesidades básicas pero también desde la relevancia que tiene la amistad y el diálogo en la búsqueda de relaciones pacíficas con otros. Ellos y ellas, junto con sus familias, entienden la solidaridad como la ayuda mutua sin lástima y como la oportunidad de compartir experiencias y actividades culturales o recreativas en el barrio. Este último punto se lee como un elemento importante para mejorar los lazos, las relaciones con otras personas, teniendo en cuenta que disponer de espacios públicos significa posibilidades de encuentro, de cuidar algo que es de todos y de resignificar su uso para que continúe, siendo un lugar con posibilidades de acceso para todos y todas.

Vivir en las ciudades ha implicado un cambio radical para muchas familias. Muchos expresan extrañar sus territorios, su familia extensa, sus vecinos y vecinas, sus jardines, sus animales; lamentan el empobrecimiento y el abandono que ha sufrido el campo, y su vulnerabilidad al estar en medio del conflicto armado; sin embargo, también reconocen que en la ciudad la calidad de vida ha mejorado, teniendo en cuenta la oferta de oportunidades a la que ahora tienen acceso. Reconocer y aceptar esto les ha permitido el encuentro con otras personas con vivencias similares, constituir sus historias de vida como un elemento motivador que ayuda a que otros actúen para salir adelante, y compartir historias y hacer memoria colectiva aprendiendo de aquello que se narra y se escucha.

Estos diálogos también favorecen la recuperación de saberes y el trascender los límites de la solidaridad familiar para aprender a vivir con otros y otras, con otras riquezas culturales y regionales. Así mismo, los diálogos se convierten en oportunidades para que los niños y las niñas construyan sus subjetividades a partir de lo que viven y escuchan.

Hacer parte de una comunidad implica entonces la ampliación del círculo ético, para poder llevar a cabo prácticas de cuidado con personas que van más allá de la familia (Alvarado, et al., 2012). Se generan así vínculos de hermandad, confianza y apoyo para momentos difíciles, y la búsqueda de oportunidades para manifestar a otros el sentido de gratitud.

Rescatar los aprendizajes y los elementos positivos relacionados con la situación de desplazamiento, también fue un ejercicio realizado por los niños y niñas; algunos ven el desplazamiento como una oportunidad para conocer otros lugares y personas, mostrando la posibilidad de resignificación desde lo generacional de los eventos vividos.

Las escuelas como territorios de paz

En la presente investigación retomamos planteamientos de la educación popular y el pensamiento crítico latinoamericano para hablar de una educación coherente con el contexto socio-histórico, que permita un acceso libre al conocimiento y la creación de una reflexión crítica y propositiva frente a la diversidad y la diferencia. En este mismo sentido, el conflicto se resignifica desde la oportunidad de despliegue de herramientas creativas y pacíficas para transformarlo en modos que se apartan de la violencia. Esto implica una necesidad de de-construir y re-construir la escuela para eliminar cualquier tipo de violencia, generando una comunicación alternativa, una liberación y una resistencia frente a aquellas prácticas de violencia que han sido legitimadas (Alvarado et al., 2012).

Las escuelas se entienden como territorios en los que prima el diálogo, la cooperación y la participación política, espacios en los cuales se favorece el fortalecimiento de los potenciales humanos para la construcción de paz: el potencial afectivo, para formar sujetos con conciencia de su cuerpo, capaces de respetar al otro y lo otro, que reconocen su historia y memoria; el potencial comunicativo, a través del cual los niños y niñas se reconocen como interlocutores válidos que usan el lenguaje desde su propia intersubjetividad, creando espacios para construir la vida en común; el potencial creativo, que forma niños y niñas capaces de identificar y transformar los problemas mediante estrategias que no solo involucran la razón, sino que ameritan la participación en procesos intersubjetivos mediados por las emociones y los sentimientos; el potencial ético-moral, que propende por formar sujetos justos y responsables, que mediante la equidad y el respeto le aportan a la convivencia; y el potencial político, que reconoce la ciudadanía en los niños y niñas y lo político como un ejercicio innegociable que, aunque parte de lo individual, se manifiesta en lo colectivo (Alvarado et al., 2012).

La propuesta de las escuelas como territorios de paz implica un papel activo del estudiantado, en el que se posicionan como investigadores e investigadoras de la historia de su comunidad. De la mano de sus agentes socializadores, el colectivo de estudiantes aporta a la deconstrucción y reconstrucción comunitaria encaminada a procesos de paz y de no-violencia activa (Alvarado et al., 2012).

Conocer las perspectivas de los sujetos docentes en torno a las escuelas, a su labor y al lugar de los niños y las niñas, fue un aspecto enriquecedor para continuar pensando las escuelas como lugares propicios para la construcción de paz. El profesorado identifica las escuelas como escenarios para la transformación social, por lo cual su quehacer es visto como una apuesta ética, política y transformadora. Comprender las escuelas como territorios de paz implica para el colectivo de docentes la construcción de la autoestima —respeto, confianza en sí mismo y en sus capacidades— y equidad. Esto se visualiza como un aporte para continuar construyendo una visión apreciativa desde la escuela, desde lo que los niños y las niñas quieren ser, y no desde aquello que la sociedad del mercado les pide ser.

Las escuelas también se entienden como espacios protectores de los niños y las niñas, pues es allí donde pueden encontrar otras alternativas diferentes a la realidad que los circunda —la violencia entre pandillas, el microtráfico, entre otras—. Las escuelas llegan a constituirse en espacios de tramitación de conflictos que emergen en el entorno familiar, o incluso de reemplazo a dicho entorno, cuando los niños y niñas tienen una red muy precaria.

La práctica educativa en las escuelas no puede ser un trabajo aislado; muchos sujetos docentes refieren que es importante trabajar cada proceso de la mano de las familias, y específicamente aquellos que tienen que ver con la construcción de paz, generando estrategias que permitan transfor-

mar actitudes violentas y agresivas desde acciones pacifistas en las que se priorice el diálogo.

Sin embargo, el trabajo por la construcción de paz en las escuelas no ha terminado; por el contrario, los resultados del presente estudio permiten visualizar situaciones en las que aún se presentan lecturas deficitarias de los niños y las niñas y en donde la voz del profesor o profesora se percibe como una voz experta, reveladora de la verdad absoluta. Así mismo se encuentran casos en los cuales se ha fracturado la relación escuela – familia; en algunas instituciones educativas cierran la puerta a las familias, por amenazas y dificultades que han tenido con profesores o profesoras, y esto conlleva a que el rol del sujeto docente sea visto desde una perspectiva peyorativa. Otro tema que requiere del trabajo mancomunado de las escuelas y las familias es la actual legitimización de prácticas de violencia desde las bandas y pandillas, que lleva a que algunos niños y niñas tengan mayor poder, lo que limita el accionar educativo del profesorado por temor a represalias.

En estos casos, se hace indispensable hacer uso de una mirada apreciativa y de paz generativa (Ospina-Alvarado, 2015) que permita trabajar con los niños y niñas desde lo que hay, desde las potencias y fortalezas presentes en sus prácticas pacifistas y de resistencia, y no desde sus carencias. Cambiar la perspectiva del déficit y la forma de nombrar y relacionarse con los niños y las niñas permite la emergencia de cualidades que han sido silenciadas por el etiquetamiento, la estigmatización y la exclusión.

Muchos profesores y profesoras se encuentran trabajando para seguir transformando las escuelas en territorios de paz; para construir sus escuelas soñadas, consideran necesario incluir las voces de múltiples actores, recuperando los saberes de las familias como formadoras principales. También mencionan otras estrategias para hacer de las escuelas lugares en los que haya convivencia. Una de esas estrategias es la

lectura de la realidad y la enseñanza para la transformación de conflictos, lo cual incluye manejar los valores de manera transversal en el Proyecto Educativo Institucional PEI. También se llevan a cabo estrategias para la enseñanza de competencias a estudiantes, padres y madres, como talleres, juegos de roles, entre otras. Si bien estas acciones han sido importantes para promover prácticas relacionales alternativas a la violencia entre los estudiantes, se percibe que los maestros y maestras hablan y proponen desde la institucionalidad, teniendo en muchos casos dificultad para hablar desde su humanidad, su subjetividad, su vida y sus experiencias. Con esto también se fragmenta la relación con las familias y con los niños y niñas, debido a la tendencia de ver el problema en el otro sin reflexionar acerca de lo que pasa en el entre nos.

La importancia de la relación familia-escuela también es enfatizada por las familias. Algunas madres y algunos padres narran que hay distintos modos de relacionamiento con las escuelas, que tienen que ver con quién coordina y con quién es el docente, lo cual favorece el establecimiento de vínculos de confianza.

Prácticas democráticas en las escuelas

Las docentes y los docentes participantes en la investigación, nos mostraron que en las escuelas la democracia se vive principalmente desde la institucionalidad, habiendo algunas experiencias en las que se instaure desde prácticas y relaciones democráticas.

La institucionalidad es vista por los docentes como garante de igualdad, equidad y solidaridad, y como posibilitadora de participación. Como ejemplo de ello, un docente narra:

Hace parte de la democracia que haya una igualdad, la equidad, hay participación, hay solidaridad, hay voz, hay voto a veces, no siempre hay voto, pero hay voz y voto también, entonces la persona se siente en un país democrático, porque puede pues también elegir (Profesor, 2014).

Se trata de una democracia institucional, como un juego en el que se usa el voto aun cuando en la práctica suceden otros modos de relacionamiento. En este sentido, la democracia no debería ser algo que se impone y se institucionaliza sino algo que se vive como una oportunidad de participación en diferentes escenarios; estas prácticas democráticas se van interiorizando y van trascendiendo a otros lugares, por ejemplo, de la escuela a la comunidad. Con respecto a esto, un docente cuenta una experiencia de participación de los niños y las niñas y el agenciamiento democrático que emerge al buscar que sus voces sean escuchadas y tenidas en cuenta; pero a la vez mezcla la vivencia de prácticas y relaciones democráticas con el modelo institucional democrático que se usa en la escuela para elegir y ser elegido:

Claro, puede pensar, puede aportar, y lo que piensa de pronto es importante, ya lo otro sí es un movimiento de participación así como esos... las asambleas, el personero, con los representantes de aula, con las comisiones que uno reparte dentro del grupo de cada muchacho, el de aseo, el que se encarga de lo académico, el que se encarga de los conflictos, porque a veces también se hace eso, el representante que esté pendiente de la disciplina, o sea ellos ven democracia, que dentro del colegio hay democracia y hay participación; entonces ellos se sienten como miembros activos pues... de la sociedad y del colegio, ¿cierto? que pueden aportar y no les da miedo hablar ni nada, entonces ellos aprenden que la democracia es dentro del mismo colegio, dentro del ambiente escolar se les da ejemplo de esa manera y pueden hablar, y de ahí es de donde salen líderes muy buenos, y grandes, y de acá del colegio han salido muchos (Profesor, 2014).

Con la experiencia de estos profesores y profesoras se puede ver cómo en las escuelas se reproducen las dinámicas formales de la democracia organizada como estilo de gobierno, como un deber ser y una norma y no como un estilo de vida; y de esta misma forma se entienden las capacidades de liderazgo, las cuales dependen de comités o votos con lo que se reproducen formas de clientelismo, ya que solo tienen voz aquellos que tienen voto, y los votos pueden conseguirse

por distintos medios. Sin embargo, los niños y las niñas tienen otras comprensiones de la democracia: la asocian con la posibilidad de la vivencia multicultural.

El profesorado reconoce que los niños y niñas quieren dinámicas más relacionales que se constituyan en una alternativa a los comités instituidos. Para ellos y ellas una propuesta democrática y coherente con la construcción de paz tiene que incorporar el juego y el disfrute, no en el aula ni en la institucionalidad, sino en donde transcurre la vida. Es un reto entonces lograr que aquellas estructuras institucionales se flexibilicen, e incorporen prácticas más relacionales y de vida; tarea que no es fácil debido al manejo de grupos muy grandes, al escaso tiempo disponible para interactuar con las familias y a la presión por el cumplimiento de los indicadores propuestos dentro de los programas académicos. Para esto es indispensable explorar el potencial creativo, en el que el aprendizaje de los niños y las niñas, desde sus propias vivencias, experiencias e ideas, es fundamental; proceso que se logra cuando se facilitan otras maneras de escucharlos desde la lúdica y su vocación por el juego, desde sus propias voces y desde su participación en esferas y decisiones que tradicionalmente se han pensado como dominio de los individuos adultos.

Desafíos frente a los Acuerdos para una Paz Sustentable y Sostenible

Llama particularmente la atención que poco se habla en los escenarios en los que realizamos la investigación, del proceso de paz que se desarrolló en la Habana⁸, a pesar de ser este un proceso que marca un punto de quiebre en la historia del país, de gran trascendencia para su presente y su futuro, lo cual pareciera dar cuenta de la lejanía que se ha establecido entre la comunidad y estos acuerdos, que lle-

8 Nombramos solo los acuerdos de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC EP, debido a que en el momento en que desarrollamos el trabajo de campo de la presente investigación, no habían iniciado aun los diálogos entre el Gobierno y el ELN.

gan de manera difusa y a través de las interpretaciones en ocasiones sesgadas de los medios de comunicación, dejando en evidencia la importancia de incluir a la población de los territorios en los acuerdos y en su implementación, desde una pedagogía que dé cuenta de la importancia de los mismos y los lleve al lenguaje y a las realidades contextuales en que viven las diversas familias en el país.

Igualmente el entorno educativo, que fue el otro escenario en el que desarrollamos la investigación, tiene algunas confusiones y distancias con el entorno familiar, lo que parecía que se subsanaría con la disposición normativa de Cátedra de la Paz —ley 1732 de 2014—, pero que en su materialización reviste disposiciones particulares de las instituciones educativas para que no termine siendo un relleno más en el universo de cátedras posibles para la escuela.

Revisando el documento conjunto en torno a la participación política de los acuerdos entre las FARC EP y el Gobierno colombiano, resuena la búsqueda de la pluralidad desde la creación de partidos políticos y la defensa de los partidos independientes actuales y de los movimientos sociales lo que, dado el monopolio político que ha imperado en el país, tiene sentido; pero más allá de una lógica partidista, la pregunta frente a la pluralidad tendría una relación directa con la aparición de las distintas voces, incluyendo las de los niños y niñas en la esfera pública, el no silenciamiento de las heterogéneas polifonías de formas de ser, pensar y vivir, el respeto en los espacios políticos, pero también en los familiares, laborales y sociales por la disidencia, la divergencia, el pensamiento distinto sin peyorativizaciones. La emergencia social del pluralismo en el país, saliendo de las dicotomías paralizantes y polarizantes, al igual que de los monopolios políticos, es un desafío de suma importancia en la reconstitución política del mismo, en la generación de espacios de participación que no se queden en el asistencialismo, sino que tengan incidencia real en la toma de decisiones y en el

establecimiento de escenarios de recuperación de las memorias y de los tejidos comunitarios y sociales.

El ejercicio de la política y de la oposición es otro punto crucial en este aspecto de los acuerdos, debido a los procesos históricos de peyorativización, persecución y eliminación sistemática de la diferencia que se ha enquistado en las diversas prácticas en muchos escenarios del país, y que hoy se revive en las muertes de activistas, de líderes de asociaciones de campesinos, indígenas y defensores de recursos naturales y del Movimiento Marcha Patriótica. Este tipo de actuaciones históricas en la esfera pública, en el desarrollo de los procesos políticos y Gobiernos, se ha extendido a muchos otros escenarios de la vida social y política, eliminando o excluyendo la diferencia y a los sujetos que la encarnan en las familias, y en la vida laboral, educativa o comunitaria.

La no criminalización de la protesta, el fortalecimiento de los movimientos sociales, el desarrollo de la libre expresión, la asociación y el disenso, son aspectos altamente importantes de los acuerdos, especialmente cuando en otros momentos de la historia del país, y aún hoy, se persiguen o satanizan algunos de estos temas desde los gobiernos locales y nacional, o desde la sociedad misma. Entender la divergencia y la diferencia como perspectivas enriquecedoras de la sociedad que propician la participación ciudadana y la construcción de instituciones y espacios distintos, enriquecedores y enriquecidos, es un aspecto importante que la sociedad colombiana deberá hacer en aras de avanzar, más allá de los acuerdos, en escenarios de paz sustentable y sostenible.

Esto tiene además muchos desafíos en la materialización de los acuerdos, desafíos para la sociedad en su conjunto, especialmente para que se implemente el sistema de justicia transicional y se lleven a cabo los procesos para quienes se desmovilizan, y surja la verdad para las víctimas y la sociedad, a la vez que se respete la vida y la integridad de los ex combatientes.

Uno de los mayores desafíos se encuentra en la cotidianidad de la reincorporación a la vida civil de los individuos desmovilizados —como ha pasado también con procesos de paz anteriores—, en cuanto a cómo serán acogidos o no socialmente, con los riesgos agregados del rearme de los grupos de extrema derecha o paramilitares, invisibilizados en la denominación BACRIM⁹, y el fantasma del exterminio de la Unión Patriótica.

Otro gran desafío aparece en el país frente a la polarización evidenciada recientemente en relación con quienes estuvieron a favor del proceso de paz y quienes estuvieron en contra, evidenciándose una dicotomía histórica que hoy se agudiza y que dejó al país en una gran incertidumbre y desconcierto, casi inmóvil, después de haber presenciado un acontecimiento tan significativo como el de los acuerdos de paz, que prometían la transformación de los conflictos por medios no violentos, abriendo posibilidades para la construcción de paz con participación activa de los niños, las niñas y sus agentes relacionales. Momento de incertidumbre que se redefinió a partir de las marchas y movilizaciones por la paz que vinieron tras el no al plebiscito, las cuales estuvieron lideradas principalmente por jóvenes que lograron promover acciones colectivas públicas, las cuales por lo general han estado opacadas en un país de poco posicionamiento y movilización política en escenarios públicos como lo es Colombia.

Por todo esto es fundamental el establecimiento de escenarios garantes de la participación política, de la reivindicación popular y de las luchas de esperanza; y por lo mismo se menciona también en los acuerdos la importancia de la construcción de una cultura de reconciliación, de convivencia, de tolerancia y de no estigmatización, aspectos que deben ir de la mano de ejercicios de memoria, narración y

9 Bandas criminales en las que se mezcla el paramilitarismo con las mafias del narcotráfico, sin una intencionalidad antisubversiva ni política.

verdad, pero también de garantías de no repetición para que efectivamente puedan darse procesos de reconciliación y reincorporación plena de los individuos desmovilizados a la vida civil.

En este contexto, es central el establecimiento de acciones desde el reconocimiento de lo que diversos movimientos de niños y niñas han venido haciendo en múltiples contextos, y pensar que ellos y ellas también pueden ser parte del pluralismo político desde la polifonía, desde las voces que habrán de ser escuchadas en los escenarios sociales y políticos de toma de decisiones.

Cambiar el estatuto de la representación pública de los niños y niñas, alejándose de la caracterización del déficit o la dependencia, logrará hacerse no solo a partir de las instrucciones y conceptualizaciones definidas en las políticas públicas y en los documentos gubernamentales, sino y sobre todo si se generan desde ya amplios escenarios de participación en los que ellos y ellas, en interlocución generacional con otros y otras, puedan generar sus apuestas éticas y políticas, pensarse y pensar el mundo compartido.

Adicionalmente y en este marco de la construcción de paz, después de haberse logrado la refrendación de los acuerdos con las FARC EP por medio del Congreso de la República, es fundamental en el actual momento de implementación, desde los garantes y direccionadores institucionales y de las políticas públicas, una lectura crítica del presente en clave de memoria del pasado y de recomposición de la visión de futuro, que permita revisar y comprender las subjetividades inmersas en estos contextos de violencia, sin justificar su accionar o victimizarles, sino a partir de la búsqueda de comprensión, transformación e incidencia desde el análisis de lo vivido, desde las continuidades y discontinuidades, desde las rupturas o fracturas en los procesos sociohistóricos y en los tejidos relacionales y afectivos.

Como sociedad, Colombia enfrenta un gran reto: el de desinstalar de sus prácticas cotidianas, discursivas y relacionales una violencia armada que históricamente ha sido utilizada como la manera más expedita de tramitar los conflictos, desconociendo la posibilidad creativa de los mismos desde el reconocimiento de las diferencias. No basta entonces con los acuerdos, reconociendo la importancia de estos y de seguir buscando mecanismos para su implementación; estos son solo el inicio de un proceso histórico de mediano y largo plazo orientado a construir alternativas no violentas y de paz sostenibles. En ese reto, las niñas y los niños pueden ser también actores, sujetos políticos que participen, interactúen y dialoguen con otros y otras, que agencien alternativas y nuevos mundos posibles si se les escucha y valora desde sus recursos y potencialidades, en aras de posibilitar un pacto colectivo distinto alrededor de construir otras formas de tramitar los conflictos basadas en el diálogo, el respeto y la valoración de la diferencia.

Partiendo del momento histórico en el que se encuentra Colombia en relación con la búsqueda de la paz, el acercamiento a la reconciliación, y el ejercicio de una democracia al servicio de la ciudadanía, abordar las situaciones relacionadas con el conflicto armado, como el desplazamiento u otro tipo de violencias, implica la reivindicación de la capacidad de acción de los sujetos, especialmente de los niños y las niñas desde sus potencias, en contraposición al uso de la victimización para hacer frente a las necesidades económicas, sociales, familiares y personales. Con esto se puede recordar la vocación pacifista que tiene el pueblo colombiano, el cual reconoce que la guerra no ha sido gestada en las familias, ni en las escuelas, ni en otros espacios cotidianos de encuentro social, sino que es una herencia de la clase política y de los grandes errores cometidos durante el ejercicio del Estado.

Es por esta razón que la cultura colombiana es una cultura con un gran potencial creativo, y aunque las prácticas relacionales han estado impregnadas por la violencia ge-

nerada desde los sectores sociales, económicos y políticos dominantes, existen acciones de resistencia frente a esos intereses geopolíticos que no representan la identidad latinoamericana ni la identidad colombiana. Estos sectores dominantes han silenciado y minimizado las apuestas hacia las culturas de paz, democracia y reconciliación, emprendidas por colectivos y movimientos de niños, niñas, jóvenes, familias, educadores, grupos étnicos y culturales, y por algunos sectores de la clase política que se han unido a estas acciones alternativas. Con ello, se ha logrado impactar, desde una perspectiva sistémica, tanto las relaciones y el transcurrir de la cotidianidad de los sujetos, como la posibilidad de contar con espacios comunitarios y públicos propicios para desplegar acciones políticas que ayuden a mantener o transformar prácticas culturales pacíficas e instaurar aspectos estructurales que favorezcan el desarrollo humano desde la justicia social.

En esta medida, en este proyecto de investigación reconocemos el alcance de sus acciones, las cuales no tienen la pretensión de una transformación estructural, pero al mismo tiempo reconocemos las transformaciones estructurales como una necesidad imperante para la construcción de paz, aun cuando nuestro foco ha sido el reconocimiento de aquellas pequeñas acciones que se vienen desplegando en la vida diaria de las familias, de las escuelas, de los barrios y las veredas que rompen y transforman prácticas culturales que favorecen la guerra y la violencia.

Es en la vida cotidiana (Heller, 1972) en donde se desarrollan aquellos procesos que pueden transformar las dinámicas de constitución del tejido social, lo cual puede hacerse desde la convivencia civilista, desde el ejercicio de la ciudadanía o de la subjetividad política, sin restringir el actuar de los sujetos a la sujeción incuestionable a la norma o al buen comportamiento que en algunos casos solapa valores perversos; se trata de conocer y valorar la dinámica política que se construye en las escuelas y en las familias, que hace

alusión a la posibilidad política de construir unas condiciones mínimas de existencia libre y feliz, que van más allá de la civilidad. En este sentido, los niños y niñas se posicionan como actores políticos que manifiestan diversas potencias que hacen posible habitar y construir este mundo con otras personas, potencias relacionadas con el cuidado a otros, a otras y a lo otro, a la posibilidad de escuchar y aconsejar desde su experiencia, a su espontaneidad y creatividad para manifestar amor, a sus silencios en los momentos precisos y a su capacidad de juego y diversión aun en momentos de tensión.

Es claro que para nosotros la paz no se concibe como la antítesis de la guerra, sino como la posibilidad de construir otros mundos y otras realidades diferentes a las que han dominado la memoria y la historia del país, tal como lo plantea una de las apuestas del programa *Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz*, con respecto a la paz imperfecta como aquella que no se logra con el fin de la guerra sino que se construye en la cotidianidad, en cada oportunidad de interacción con otros y con otras; como lo plantea el programa *Convivarte para la paz*, que parte de la paz generativa como aquella que se gesta en los entornos relacionales desde prácticas dialógicas que trascienden los discursos del déficit y potencian los procesos de agenciamiento de los niños, niñas y sus agentes relacionales; y como lo plantean ambos programas, desde apuestas por procesos de socialización política y construcción de subjetividades e identidades políticas, en las que el agenciamiento para la paz y la vivencia de prácticas de reconciliación y democracia se instauren desde el entre nos y la acción colectiva.

Lista de Referencias

Alvarado, S. V. y Ospina-Alvarado, M. C. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En Tonon, G. (Comp.) (2009). *Comunidad, participación y socialización política*. Cap. 3, (pp. 41-60). Buenos Aires: Espacio editorial.

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C. y Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Clacso.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256, enero-junio de 2012.
- Alvarado, S. V. y Ospina H. F. (2014). *Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Manizales: Siglo del Hombre editores, Universidad de Manizales y Cinde.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., Sánchez, M. C. (2015). Construcción Social de la Subjetividad Política de Niños y Niñas en Contexto de Conflicto Armado: Acción Colectiva en la Escuela como Alternativa de Paz. En René Unda Lara, Liliana Mayer y Daniel Llanos Erazo (Comps.). *Socialización escolar Procesos, experiencias y trayectos*. (pp. 101-122). Quito/Buenos Aires/Manizales: Abya Yala/ Clacso/ Cinde.
- Arango, L.G, Puyana, Y. (2007). *Género, mujeres y saberes en América Latina: Entre el movimiento social, la academia y el Estado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Género.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Centro de Memoria Histórica - CMH. (2013). ¡Basta Ya! Colombia *Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, D. C.: Universidad de Los Andes, Celso.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. New York: Oxford University Press.
- Heller, A. (1972). *Historia y Vida Cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México DF: Grijalbo.
- Inclán, D. (2015). Abyecciones: violencia y capitalismo en el siglo XXI. *Revista Nómadas*, 43. 13–17.
- Membe, A. (2011). *Necropolítica*. España: Editorial Melusina.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2013). La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: Una construcción social. En Alvarado, S. V. y Patiño, J. Editoras. (2013). *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: Aprendizajes y resultados*. (pp. 37-59). Manizales: Centro Editorial Cinde/Childwatch/Universidad de Manizales.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Las familias: sistemas interaccionales y construcciones relacionales, dialógicas, sociales, culturales e históricas. En Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. Editores académicos. *Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud*. Cap. 8. (pp. 225- 263).

- Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Manizales: Universidad de Manizales. Sabaneta: Cinde.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencia. En Schnitman, D. F. (Ed.) (2015). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*. Vol 2 (pp. 34-53). EE. UU.: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2014). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En Llobet, V. (Comp.) (2014). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*, (pp. 35-60). Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales. Argentina: Clacso.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F., y Gómez, A. H. (2015). El lugar de la socialización política en la transformación de condiciones que dan existencia al conflicto armado en Colombia: una pregunta por los niños y las niñas en los entornos familiar y escolar. En Muller, V. Ed. (2015). *Crianças na América Latina: histórias, culturas e direitos*, (pp. 73-100).
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Serna, I. L. (2016). Socialización política y construcción social de subjetividades de niñas y niños en contexto de conflicto armado. En Castañeda, J. D. y Gutiérrez, Y. C. (Comp.). *Socialización política y construcción de subjetividades entre el devenir de la ética y la resistencia*, (pp. 89-107).
- Ospina-Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A., Alvarado-Salgado, S. V. (2014). Niños y Niñas en Contexto de Conflicto Armado: Narrativas Generativas de Paz. *Revista infancias imágenes*, 13(1), 52-60. enero-junio.
- Ospina-Ramírez, D. A. y Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros Posibles, el Potencial Creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192.
- Sen, A. (2010). Entrevista: Amartya Sen. Suprimir Las Injusticias En Todas Partes Del Mundo. Una conversación con Martin Legros. *Philosophie Magazine*, N° 44, noviembre de 2010, pp. 58-63. [Trad. R.A.].
- Tamayo, C., Penagos, J. y Boada, P. (2010). Los medios de comunicación y la población afrocolombiana: Visibilidades, voces y asuntos de los temas afrocolombianos en los medios de comunicación. PNUD.
- Valencia, M. I., Ramírez, M. P., Fajardo, M. A., y Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1037–1050.

ACERCA DE LOS AUTORES Y AUTORAS

María Camila Ospina-Alvarado

Psicóloga, Universidad de los Andes (Summa Cum Laude). Máster en Psicología Clínica, Universidad Javeriana (Orden al Mérito Académico). Candidata PhD en Estudios de Medios y Comunicación TAOS Institute-Free University of Brussels. Candidata Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde. Docente-Investigadora y Coordinadora Campo de Investigación y Producción de Conocimientos Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Coordinadora Nacional Investigaciones Cinde. Co-Directora Línea de Investigación “Construcción de las paces”. Investigadora principal, coordinadora nacional y coordinadora nodo Bogotá de la investigación base del presente libro, del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (categoría A en Colciencias), adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del cual es segunda líder. Co-Coordinadora del GT Clacso “Juventudes e Infancias: prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo”.

Correo: mospina@cinde.org.co

Sara Victoria Alvarado

Psicóloga, Universidad Javeriana. Máster en Educación y Desarrollo Social, Doctora en Educación, Nova University-Cinde y Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde, Universidad Católica de sao Paulo, Clacso. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde -Universidad de Ma-

nizales, y de su Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en el marco del cual dirige la Línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Directora del Grupo de Investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (categoría A de Colciencias). Gerente del Programa de Investigación en el que se inscribe la investigación base del libro, en la que es investigadora principal, asesora de la coordinación nacional y coordinadora del nodo Eje Cafetero. Coordinadora de la Red Iberoamericana de Postgrados en Infancia y Juventud RedINJU. Co-Coordinadora del GT Clacso “Juventudes e Infancias: prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo”.

Correo: s.v.alvarado.s@gmail.com

Jaime Alberto Carmona

Psicólogo, Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, Doctor en Psicología Social (Summa cum laude) de la Universidad Complutense de Madrid. Postdoctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo de Brasil, Colef de México, Flacso Argentina, Universidad de Manizales - Cinde, de Colombia. Profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Director de la Escuela de Psicología de la Universidad de Manizales. Investigador en el tema de niñez y Conflicto Armado desde hace 15 años. Autor de los libros: “La Carrera de las Niñas en los Grupos Guerrilleros y Paramilitares de Colombia: un estudio desde el punto de vista del agente” y “Las Niñas de la Guerra en Colombia”.

Correo: jcarmona@umanizales.edu.co

Adriana Arroyo Ortega

Administradora en Salud de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano y Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza Cinde – Universidad de Manizales (Summa Cum Laude). Docente investigadora y directora regional de la Fundación Cinde – Sabaneta. Coordinadora e investigadora nodo Antioquia de la investigación base del presente libro. Profesora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde - Universidad de Manizales. Participante del GT “Afrodescendencias y propuestas contra hegemónicas” y del GT “Juventudes e Infancias: prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo”.

Correo: adriana.arroyo.ortega1@gmail.com

Héctor Fabio Ospina

Filósofo, Universidad Javeriana. Máster en Educación y Desarrollo Social, Nova University – Cinde. Doctor en Educación Nova, University-Cinde. Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde, Universidad Católica de Sao Paulo, Clacso. Profesor Emérito-Investigador del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Últimas investigaciones: Escuelas territorios de paz en Colombia; Transformaciones y movilizaciones de la educación popular en los colectivos de jóvenes; Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia. Co-investigador principal en todas las investigaciones. Última publicación compilador y autor libro Pedagogía crítica latinoamericana y género. Director-Editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Director de la línea de investigación en “Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades” y del grupo

de investigación que lleva su mismo nombre, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, Colombia.

Correo: revistaumanizales@cinde.org.co

Nisme Yurany Pineda Báez

Psicóloga, Universidad Católica de Colombia. Especialista en Análisis de datos cuantitativos, Universidad de la Salle. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Militar Nueva Granada. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Cinde - Universidad Pedagógica Nacional. Candidata Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales - Cinde. Docente-Investigadora Línea de Niñez en la Maestría de Desarrollo Educativo y Social Cinde - UPN y directora regional de la Fundación Cinde – Bogotá. Investigadora del Grupo de Investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (categoría A de Colciencias). Línea de investigación en *Políticas y programas de Niñez. Investigadora categoría políticas públicas, de la investigación base del presente libro.*

Correo: nismepi@cinde.org.co

Ángela Urrego

Licenciada en Educación, Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales - Cinde. Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales - Cinde. Investigadora del proyecto *Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas* (Cinde, U. de Manizales, y U. Pedagógica, 2012), fi-

nanciado por Colciencias y el Consorcio Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz, cuyos resultados se recogen en la presente publicación. Docente investigadora de la Universidad Católica de Oriente.

Correos: angieurrego2@yahoo.com
amurrego@uco.edu.co

Solanyer López

Trabajadora social, Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y desarrollo humano, Universidad de Manizales - Cinde. Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales - Cinde. Investigadora principal del nodo Antioquia de la investigación base del presente libro, del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (categoría A en Colciencias) adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Docente investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Correo: slopezalvar@uniminuto.edu.co
solanlo@hotmail.com

Ana María Arias

Psicóloga y Especialista en Psicología Clínica, énfasis: Salud mental de la Universidad Pontificia Bolivariana. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, y Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del convenio Universidad de Manizales – Cinde. Co-investigadora y coordinadora de caso en La Estrella Antioquia, de la investigación a la base del presente libro, del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (categoría A en Colciencias), adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Docente de la Corporación Universi-

taria Lasallista. Consultora de proyectos educativos y sociales.

Correo: anamaria2468@gmail.com

Irma Lucía Serna Alzate

Licenciada en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales – Cinde. Educadora del Programa Nacional “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”. Investigadora Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: la Paz, la Democracia y la Reconciliación. Docente universitaria.

Correo: acercase@gmail.com

María Alejandra Fajardo

Terapeuta Ocupacional, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional – Cinde. Investigadora en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Facilitadora de los programas nacionales “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz” y “Convidarte para la Paz”. Docente universitaria.

Correo: mafajardom@gmail.com

María Isabel Valencia-Suescún

Magistra en Desarrollo Educativo y Social de Cinde - Universidad Pedagógica Nacional. Ingeniera Agrónoma, Universidad de Caldas. Investigadora Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: la Paz, la Democracia

y la Reconciliación. Facilitadora de procesos educativos no formales para el desarrollo organizacional, educativo y comunitario.

Correo: mariaivalesu@gmail.com

Mónica Piedad Ramírez

Magíster en Desarrollo Educativo y Social de Cinde - Universidad Pedagógica Nacional. Terapeuta Ocupacional, Universidad del Rosario. Especialista en integración sensorial, Fundación Vértice-WPS-. Investigadora Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: la Paz, la Democracia y la Reconciliación.

Correo: moniramto@yahoo.com.mx

James Alexander Melenge

Psicólogo. Ingeniero de Sistemas y Telecomunicaciones. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Estudiante Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Asistente Campo de Investigación y Producción de Conocimientos Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde - Universidad de Manizales. Coordinador Nacional de la Red de Educación y Desarrollo Humano. Investigador del Grupo de Investigación Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud (Categoría A Colciencias).

Correo: jmelenge@cinde.org.co

María Cristina Sánchez

Filósofa. Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura, Universidad

Nacional de Colombia. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud (Summa Cum Laude) de Cinde y Universidad de Manizales (Caldas). Investigadora del grupo de Investigación Jóvenes Culturas y Poderes, clasificado en A, por Colciencias y del grupo Filosofía, Cultura y Globalización, clasificado en C.

Correo: mariasanleon@gmail.com

Programa de Investigación “Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana”

El libro titulado Construcción Social de Niñas y Niños en Contextos de Conflicto Armado: Narrativas Generativas para la Construcción de Paz es un producto de investigación riguroso y sistemático, desarrollado por un grupo amplio de estudiosos de la infancia, que aborda prácticas y significados de niños y niñas frente a la violencia armada y social, así como las potencialidades y las utopías que estos construyen, con el persistente propósito de resistir y re-existir en medio de la adversidad.

Su contenido explora revisiones documentales, discusiones teóricas, interpretaciones de observaciones de campo y análisis de las narrativas generativas de los niños y las niñas participantes. Según sus autores y autoras, el tratamiento de estos aspectos, a partir de las realidades situadas de estos sujetos, incluyendo los agentes relacionales que los acompañan en su vida cotidiana, busca aportar a la construcción de conocimiento sobre el conflicto armado —yo añadiría conflicto social—, a la construcción de paz y democracia, al diseño e implementación de políticas públicas y al reconocimiento de los niños y las niñas como agentes en los desafíos transicionales hacia la reconciliación en Colombia

Consortio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Paz y Reconciliación



Fundación Centro
Interamericano de Educación
y Desarrollo Humano



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadoras

