

NARRATIVAS: MEMORIAS DE VIDA E IDENTIDAD. APROXIMACIÓN A LAS
EXPERIENCIAS SOBRE EL CONFLICTO ARMADO POR LOS ESTUDIANTES
DEL GRADO 5 DEL COLEGIO SANTA BÁRBARA PARA LA CONSTRUCCIÓN
DE UNA CULTURA PAZ Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

LUZ MERY CAÑIZÁREZ PÉREZ

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, OCAÑA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y

LENGUA CASTELLANA

OCAÑA

2020

NARRATIVAS: MEMORIAS DE VIDA E IDENTIDAD. APROXIMACIÓN A LAS
EXPERIENCIAS SOBRE EL CONFLICTO ARMADO POR LOS ESTUDIANTES
DEL GRADO 5 DEL COLEGIO SANTA BÁRBARA PARA LA CONSTRUCCIÓN
DE UNA CULTURA PAZ Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

LUZ MERY CAÑIZÁREZ PÉREZ

Proyecto de Grado para Optar al Título de Licenciada en
Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Director

BLANCA NUBIA MÉNDEZ ARROYO
MAGÍSTER EN LITERATURA Y CULTURA

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, OCAÑA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y
LENGUA CASTELLANA

OCAÑA

2020

Dedicatoria

Dedico la ejecución de este trabajo investigativo primeramente a Dios, por ser fuente de inspiración y fuerza cuando sentía que no podría lograrlo.

A mis padres Rosa Pérez y Miguel Ángel Cañizález, quienes con su amor, paciencia y esfuerzo me han permitido llegar a cumplir hoy un sueño más, gracias por inculcar en mí el ejemplo de esfuerzo y valentía, de no temer las adversidades, porque Dios está conmigo siempre.

A mis hermanos Maida, Érika y Juan Carlos Cañizález Pérez, quienes con sus palabras de aliento no me dejaban decaer.

A mi compañero de vida, Yesid Álvarez Gómez, a él especialmente le dedico esta investigación, por ser el apoyo incondicional en mi vida, que con su amor y respaldo, me ayuda a alcanzar mis metas.

A mis sobrinos Santiago, Jennifer y Emiliano, por alegrar mi mundo y ser la fuente de inspiración para superarme y poder brindarle un futuro mejor.

A mis maestros de la universidad Santo Tomás, quienes día a día me confortaron y me brindaron herramientas para formarme en la labor docente.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por ser mi guía y acompañarme en el transcurso de mi vida, brindándome paciencia y sabiduría para culminar con éxito mis metas propuestas.

A mi familia, doy gracias por acompañarme en cada momento, por apoyarme y darme ese impulso para seguir adelante.

A mi asesora de tesis, Blanca Nubia Méndez arroyo, principal colaboradora durante todo este proceso, quien con su dirección, conocimiento, enseñanza y colaboración permitió el desarrollo y culminación de este trabajo.

A mis maestros de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana: Ana Lucia Cañón, Blanca Cecilia Reyes, Blanca Nubia Méndez, Claudia Edid Herrera, Jairo Aníbal Moreno y Marcela Carolina Báez; gracias por las experiencias, los aprendizajes, la dedicación y el empeño para formarnos integralmente en la labor docente.

A las directivas del Colegio Santa Bárbara de Ábrego, gracias por permitirme desarrollar el trabajo de campo y abrir espacios para la investigación.

A los niños y las niñas de la Sede Varones, Colegio Santa Bárbara, gracias por su disposición y entrega en cada una de las actividades, pues sin ellos, no hubiese sido posible realizar esta apuesta investigativa.

Resumen

Este trabajo investigativo, estuvo orientado hacia la construcción de narrativas a partir de las experiencias vividas por los estudiantes del grado 5 del Colegio Santa Bárbara sobre el conflicto armado en el Catatumbo, para contribuir a una cultura de paz y de prevención en el aula. Para llevarse a cabo, se empleó una metodología cualitativa, con enfoque etnográfico abordado a partir del diseño e implementación de tres instrumentos que buscaron la exploración de los espacios de interacción en la cotidianidad de los niños y las niñas. El primer instrumento que se implementó recibe el nombre de identikits, que consistió en representar libremente a través de dibujos, cómo se conciben a sí mismos. En segundo lugar, la cartografía social, que permitió reconocer el espacio social a través de una representación gráfica. Posteriormente, el relato autobiográfico, que se conformó con caracteres para recrear la experiencia vital, pero sujeto a una arquitectura textual elaborada a partir de las condiciones personales y contextuales. Luego, de la aplicación de estos instrumentos resultó una serie de conclusiones y recomendaciones, la cual constituye un importante aporte para los niños y las niñas, quienes a través de este proyecto obtuvieron una experiencia referente a los relatos y dieron vida a otras comprensiones del conflicto armado y la construcción de paz.

Palabras claves: autobiografía, cartografía social, conflicto armado, construcción de paz, narrativas.

Abstract

This preliminary project was oriented towards the construction of narratives based on the lived experiences of the students of grade 5 of the Santa Bárbara School about the armed conflict in Catatumbo, to contribute to a culture of peace and prevention in the classroom, which for being able to carry it out, a qualitative, ethnographic methodology was used, based on the design and implementation of three instruments that sought to explore the spaces of interaction in the daily lives of boys and girls. The first instrument that was implemented is called identikits, which consisted of freely representing through drawings, how they conceive of themselves, secondly, social cartography, which allowed recognizing social space through graphic representation. Later, the autobiographical story, which was formed with characters to recreate the life experience, but subject to a discourse made from personal and contextual conditions. After the application of these instruments, a series of conclusions and recommendations emerged, which constitute an important contribution for the boys and girls, who through this project obtained an experience regarding the stories, give life to other understandings of the armed conflict and building peace.

Key Words: autobiography, social cartography, armed conflict, peace building, narratives.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	166
1. Narrativas: Memorias de Vida e Identidad. Aproximación a las Experiencias sobre el Conflicto Armado por los Estudiantes del Grado 5 del Colegio Santa Bárbara, para la Construcción de una Cultura Paz y Convivencia en la Escuela	177
1.1 Planteamiento del Problema	177
1.2 Objetivos	233
1.2.1 Objetivo General	233
1.2.2 Objetivos Específicos	233
2. Marco Referencial	244
2.1 Antecedentes	244
2.1.1 Internacionales	244
2.1.2 Nacionales	255
2.1.3 Locales	277
2.2 Marco Teórico	287
2.2.1 El Conflicto como Realidad Social	297
2.2.2 Teorías de Construcción de Paz	30
2.2.3 Educación Promotora de Paz	30
2.2.4 Cultura de Paz para la Superación de Conflictos	30
2.2.5 Aproximaciones al Concepto de Violencia	30

	8
2.2.2.1 Tres Formas de Entender la Paz	3533
2.2.2.1.1 La Paz Negativa	364
2.2.2.1.2 La Paz Positiva	34
2.2.2.1.3 La Paz Imperfecta	386
2.2.6 Análisis Narrativo y Campo de la Educación	397
2.2.7 Interacción del Lenguaje Oral y Escrito	408
2.2.8 La escritura como Experiencia de Transformación	4240
2.2.9 La Escritura como una Búsqueda de Verdad	4341
2.2.10 Construcción de Identidad Narrativa desde una Perspectiva Ricoeureana	4442
2.2.11 Noción de Sujeto y Subjetividad	453
2.3 Marco Legal	464
2.3.1 Marco Legal Internacional	46
2.3.2 Marco Legal Colombiano	46
2.4 Marco Conceptual	50
3. Marco Metodológico	54
3.1 Población y Muestra	54
3.2 Modelo y Enfoque	586
3.3 Diseño y Construcción de Instrumentos	608
4. Resultados	63
4.1 Interpretación y Categorías de Análisis	6563
4.1.1 Identikits	63
4.1.1.1 Identidad: Gustos y disgustos	6664
4.1.1.2 Identidad: Personas importantes y relaciones familiares	708

4.1.1.3 Identidad: Planes y futuro	9 7371
4.1.2 Cartografía Social	72
4.1.2.1 Relación población-actividades económicas de la región	753
4.1.2.2 Relación con el espacio, los sujetos y las instituciones del territorio	815
4.1.2.3 Relaciones de riesgo, inseguridad y peligro	84
4.1.2.4 Relaciones conflictivas de abuso del poder y de la autoridad que generan miedo y zozobra	897
4.1.3 Relato Autobiográfico	9290
5. Conclusiones	104
6. Referencias Bibliográficas	113111
Anexos	118

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1 Referente legal. Marco Internacional	46
Tabla 2 Referente legal. Marco Colombia	48
Tabla 3 Subcategorías y elementos	92

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1 Mapa de la región del Catatumbo, presencia de grupos armados y cultivo de coca.	219
Figura 2 Modalidad académica, Institución Educativa Colegio Santa Bárbara Imagen tomada del PEI Institucional.	571
Figura 3 Instrumentos de Investigación	¡Error! Marcador no definido.
Figura 4 Identikits- Gustos y tiempo libre	69
Figura 5 Identikits- Disgustos	70
Figura 6 Identikits- Personas importantes	72
Figura 7 Identikits- Planes y futuro	74
Figura 8 Cartografía Social: Relación Población-actividades económicas lícitas	76
Figura 9 Cartografía Social: Relación Población-actividades económicas lícitas	77
Figura 10 Cartografía Social: Relación Población- actividad económica ilícita	79
Figura 11 Cartografía Social: Relación Familia-cultivos lícitos de la región	80
Figura 12 Cartografía Social: Relación con el espacio y los sujetos	83
Figura 13 Cartografía Social: Relación con las instituciones	84
Figura 14 Cartografía Social: Relación con las instituciones	85
Figura 15 Cartografía Social: Relaciones de inseguridad y problemática juvenil	87
Figura 16 Cartografía Social: Relaciones de riesgo y desescolarización	88
Figura 17 Cartografía Social: Relaciones conflictivas entre la fuerza pública y los grupos al margen de la ley	90

Figura 18 Cartografía Social: Relaciones conflictivas entre los grupos al margen de la ley y la población civil	91
Figura 19 Cartografía Social: Relaciones conflictivas entre los grupos al margen de la ley y la población civil	92
Figura 20 Relato autobiográfico. Arquitectura textual – Impactos morales y emocionales: Reconocimiento físico	96
Figura 21 Relato autobiográfico. Arquitectura textual – Impactos morales y emocionales: sentimientos de felicidad, bienestar y tranquilidad	¡Error! Marcador no definido.
Figura 22 Relato autobiográfico. Arquitectura textual – Impactos morales y emocionales: sentimientos de impotencia y dolor	¡Error! Marcador no definido.
Figura 23 Relato autobiográfico. Arquitectura textual – Impactos morales y emocionales: sentimientos de tristeza y miedo	¡Error! Marcador no definido.
Figura 24 Relato autobiográfico. Arquitectura textual – Impactos socioculturales: adaptación al contexto	¡Error! Marcador no definido.
Figura 25 Relato autobiográfico. Arquitectura textual – Impactos socioculturales: participación	¡Error! Marcador no definido.
Figura 26 Relato autobiográfico. Arquitectura textual – Impactos al proyecto de vida	¡Error! Marcador no definido.

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1 Identikits	12114
Anexo 2 Taller de Cartografía Social	125118
Anexo 3 Creación de relatos autobiográficos e identidad personal	122
Anexo 4 Modelo de arquitectura textual	131

Glosario

Vocabulario de los niños y las niñas del grado 5 de primaria del Colegio Santa Bárbara de Ábrego

Arrinconados: encerrar, impedir la salida a alguien.

Bobadas: acto o cosa de poco valor o importancia.

Bola de grasa: persona obesa o con sobrepeso.

Bolegancho: bebida alcohólica, preparada de manera artesanal cuyo ingrediente principal es el anís.

Campero: persona que proviene del campo.

Chirretes: persona que generalmente es un indigente o habitante de la calle, pandillero y consumidor de sustancias psicoactivas.

Coca: arbusto que alcanza la altura de 1,5 hasta 3 metros, tiene características botánicas específicas y muy constantes.

Desyerbar: arrancar o eliminar las hierbas que no son parte de la siembra. También llamado desherbar o deshierbar.

Guerrillos: término usado para hacer referencia a miembros de algún grupo al margen de la ley.

La mata: una de las formas más comunes usadas para referirse a la planta de coca.

La raspa: recolección de la hoja de coca.

Los malos: término usado para referirse a grupos al margen de la ley.

Nos daban: nos maltrataban, nos golpeaban.

Pegotas: niñas

Pelusos: miembros de la disidencia de la guerrilla del Ejército de Liberación Popular (EPL).

Pleito: pelea.

Quedar ahí: morir en el sitio.

Raspachín(es): persona que se dedica a raspar la hoja de coca.

Repelente: se aplica a la persona que resulta desagradable por sus aires de prepotencia

Sapos: personas que divulgan la vida de los demás.

Tizón: término para hacer referencia a una persona de piel oscura.

Una chimba: una belleza

Introducción

El trabajo de grado titulado *Narrativas: Memorias de Vida e Identidad. Aproximación a las Experiencias sobre el Conflicto Armado por los Estudiantes del Grado 5 del Colegio Santa Bárbara, para la Construcción de una Cultura Paz y Convivencia en la Escuela*, hace parte de la línea de investigación: Significación de la enseñanza de la literatura y que está enmarcado dentro de la línea de trabajo: proceso de paz y la escuela, es un trabajo empeñado en dar respuesta al interrogante sobre cómo interpretan los niños y las niñas el conflicto armado, a partir de las narrativas.

Este trabajo investigativo, se desarrolló en tres partes y constituye un conjunto de relatos contados en primera persona acerca de la vida, dolores y resistencias de niños y niñas de la región del Catatumbo, que busca honrar y dignificar sus experiencias en medio del conflicto armado, así como su capacidad para entender y transformar su realidad, en medio de la precariedad, la violencia y la zozobra.

En la primera parte, se aborda la caracterización de la población de la Institución Educativa Colegio Santa Bárbara, objeto de estudio de la investigación, conteniendo información sobre su geoestratégica ubicación, demografía y peculiaridades socioeconómicas. En la segunda parte, se presenta un panorama del lenguaje, a través de los cuales las niñas y los niños han tenido y tienen presencia en los conflictos del Catatumbo, así como un estudio cualitativo de las intensidades y dinámicas del mismo.

Finalmente, en la tercera parte, se abarca la comprensión de los significados que asignan los estudiantes al conflicto armado, a partir de sus experiencias e interacciones cotidianas, las cuales servirán de informe para algunas generalidades sobre los resultados.

1. Narrativas: Memorias de Vida e Identidad. Aproximación a las Experiencias sobre el Conflicto Armado por los Estudiantes del Grado 5 del Colegio Santa Bárbara, para la Construcción de una Cultura Paz y Convivencia en la Escuela

1.1 Planteamiento del Problema

El conflicto armado en Colombia ha sido un problema complejo, debido a los múltiples espacios políticos, económicos, históricos, culturales y sociales que favorecen su ocurrencia y que han atenuado su sustento. Como fue mostrado en el análisis de la “Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015)”, en este conflicto ha habido participación de muchos actores como, por ejemplo, guerrillas, fuerzas militares, el Estado y los civiles, los paramilitares o autodefensas, los narcotraficantes y hasta la población civil, quienes son mártires y en algunos casos financiadores de apoyo a las estructuras armadas ilegales.

Existen diferentes versiones y debates de cómo, cuándo y por qué, comenzó el conflicto armado colombiano, la mayoría coinciden en que el problema obtuvo sus inicios entre los años cuarenta y cincuenta donde comenzó la fase de violencia en este país, que se estableció en la lucha por el poder político bipartidista, desplegada entre los partidos Conservador y Liberal y

cuyo escenario geográfico tuvo la suscripción de casi todos los departamentos del país (Yaffe L., 2011).

Aunado a esto la intransigencia cultural de la sociedad, impulsada por el Estado primordialmente, generó una querrela donde no solo en lo político- electoral tuviera disputa, sino que también los partidos políticos contaran con su oportuno grupo armado. “la policía chulavita y Los pájaros (asesinos a sueldo), al servicio del Gobierno Conservador; del otro, las guerrillas liberales y las autodefensas comunistas”. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, pág. 112 citado por Espinosa, 2017).

Al principio, las acciones violentas de estos grupos solo se enfocaban contra su bando opositor, sin embargo, rápidamente contaron con una organización dominante y comenzaron a usar particularidades como el secuestro y la extorsión para la financiación de su guerra.

En Colombia, la guerrilla inicia con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), en la época de los sesenta, después nacieron el Ejército de Liberación Nacional (ELN), El Movimiento 19 de abril (M-19) y el Ejército Popular de Liberación (EPL). Con la creación de estas nuevas guerrillas inició el narcotráfico, sumado a esto en la época de los ochenta emergen los paramilitares formados por ganaderos, militares y narcotraficantes, como forma de autodefensa contra los actos de violencia de las guerrillas.

Estos diferentes grupos armados se fueron extendiendo en todo el territorio colombiano, principalmente en las zonas campesinas, desplazando a muchas familias trabajadoras y humildes y robándole sus propiedades, de igual manera llegaron a la zona del Catatumbo, donde se desató una cadena de acciones violentas como; secuestros, asesinatos, masacres, desapariciones y desplazamientos forzosos. Esto debido a que es una zona petrolera y rica en recursos naturales lo que causaba atracción a estos grupos irregulares, ya que podían obtener grandes beneficios.

Esta franja limita con el vecino país Venezuela, es un territorio ubicado al nororiente, en la jurisdicción Norte de Santander, regada gracias al Rio Catatumbo, está dispuesto de 11 municipios que son; Ábrego, El Carmen, Convención, Teorama, Hacarí, La Playa, Ocaña, San Calixto, El Tarra, Sardinata y Tibú, y tiene cerca de 295.000 habitantes.

“Durante el proceso de la colonización, fueron varias las épocas productivas del Catatumbo, la caña, el cacao tuvieron gran apogeo en el siglo XVII Y XVIII, pero en el trascurso de la independencia española el café se convirtió en el principal producto agrícola de la región. El siglo XX se convirtió en una época de relaciones Internacionales, debido al descubrimiento de pozos petroleros en Colombia, lo cual originó la exploración en el Catatumbo, donde se halló el preciado mineral de la más alta calidad, sin embargo, con este acontecimiento solo se beneficiaron las grandes multinacionales que llegaron al territorio” (Ordóñez, F., 2007).

Según el informe, Catatumbo: “Memorias de vida y dignidad, Centro Nacional de Memoria Histórica” (2018). Algunos de los habitantes concuerdan en acordarse los orígenes del cultivo de la coca también en la región “se trató de un fenómeno externo que se expandió de manera acelerada y que ha producido profundas transformaciones en este territorio” (p.421). Registran que La Gabarra fue la zona rural de corregimiento del municipio de Tibú, donde se instruyó y se fortificó de forma exponente el cultivo de la mata¹.

La etnia que reside en Catatumbo es el pueblo indígena “Motilón Barí”, condescendido por veintitrés comunidades, con aproximadamente de 3.129 personas. Los pobladores de la zona del Catatumbo se identifican por ser una emprendedora raza, los cuales, a pesar de las adversidades, muestran siempre su lado cordial a oportunos para dar una buena impresión.

¹ Una de las formas más comunes usadas para referirse a la planta de coca en la región.

Según el análisis de conflictivas y edificación de paz, dado por el “Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo”, (2014) afirma que la poca presencia del estado en la zona, las ventajas emanadas de la región además de la explotación petrolera, ha favorecido enormemente la presencia de grupos irregulares, quienes son responsables de las grandes quebrantamientos de derechos humanos y trasgresiones al “Derecho Internacional Humanitario”, quebrantando también el ya debilitado gobierno de la región. (p. 90).

Actualmente el ELN, el EPL también conocidos como “Los Pelusos” y el grupo Frente 33 de las FARC, (nuevo grupo que conformaron los disidentes de esta antigua organización), se encuentran en una disputa constante por el control territorial en esta zona, provocando enfrentamientos entre ellos mismos y con la Fuerza Armada Colombiana. De esta manera, la tranquilidad de la población se ve afectada por las diferentes reglas que impone cada uno de estos grupos (Latorre, M., 2015).

Sumado a esto, desde el año 2017 más de 40.000 personas han sido desplazadas en diferentes partes de Colombia, pero gran parte de ellas en esta zona del Catatumbo, específicamente desde el 2018, por las constantes disputas del ELN Y EPL, debido a que estos dos grupos vienen confrontándose desde principios de ese año, cometiendo abusos constantes contra los civiles, contenidos en ello homicidios, violencia sexual, alistamiento infantil y desplazamientos forzosos. Además, han enterrado minas antipersonales e incluso asesinado a diferentes líderes comunitarios y defensores de derechos humanos (Morales, L., 2017).



Figura 1 Mapa de la región del Catatumbo, presencia de grupos armados y cultivo de coca. **Fuente:** Tomado de Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), Catatumbo: memorias de vida y dignidad. Resumen, Bogotá, CNMH.

Debido a este gran conflicto armado que se vive en el país y muy específicamente en la región del Catatumbo, los niños, las niñas y los jóvenes del municipio de Ábrego, han visto truncados sus sueños y su futuro, abandonando de forma obligada los estudios, teniendo que desplazarse a otras regiones, y alejándose de sus seres queridos, por las diferentes amenazas que les hacen estos grupos. “Estos sucesos impactan negativamente y quedan en la memoria, la huella de los horrores del conflicto de quienes lo han padecido”. Afirma, (Osorio, 2016, p. 183).

Para Osorio (2016) evidentemente, “la escuela es una de las instituciones más afectadas en escenarios de guerra”, ya que muchas veces son tomadas por estos grupos como cuarteles y centros de depósitos, además estas instituciones dependen en gran manera de lo que sucede en el acontecer diario de la población en general, pues si existe una guerra en medio de una localidad

entre grupos armados, los padres de familia no se atreverán a dejar salir a sus hijos a la calle y mucho menos enviarlos a la escuela, donde pueden estar más vulnerables.

Por consiguiente, debido a estos sucesos de conflicto armado en el Catatumbo, se puede notar una marcada problemática en los alumnos del grado 5 de primaria de la Institución Educativa Colegio Santa Bárbara del Municipio de Ábrego, demostrada en la disgregación que perturba ampliamente la armonía dentro del mismo, pues los niños y las niñas no saben dirimir un conflicto, por lo que recurren a la violencia.

La comunicación, a través del lenguaje manifiesto en narrativas por medio del dibujo, la escritura, la escultura, los gestos, la fotografía, permite establecer prácticas en escuelas, familias y la comunidad, a través de lo cual, los niños y las niñas edifican sus igualdades gracias a las narraciones que hacen expresando así sus experiencias significativas. Según White y Epston (1993), además “pueden moldear la vida y relacionarla de mejor manera”.

De este modo, con la presente investigación se busca lograr que los alumnos del grado 5 de primaria de la Institución Educativa Colegio Santa Bárbara del Municipio de Ábrego, a través de las narrativas, expresen y comuniquen las experiencias vividas, originadas por escenarios de guerra, como una forma de otorgarles voz y reconocimiento.

Por su parte, estas expresiones permitirán identificar las consecuencias y los efectos directos que ha dejado este tipo de conflicto en sus vidas, podrán expresar de qué forma han logrado salir adelante a pesar de todos estos problemas de conflictos y qué tan marcados están. De esta manera, se pueden hacer diferentes planteamientos que permitan trabajar pedagógicamente promoviendo justicia, valores, independencia personal y lucha por una mejor dignidad e identidad, todo esto desde el aula de clases. Conjuntamente, se podrá contribuir a la edificación

de mejorar la cultura de paz y prevención y dar respuesta al interrogante: ¿Cómo interpretan los estudiantes del grado 5 del Colegio Santa Bárbara del municipio de Ábrego, el conflicto armado en el Catatumbo, a través de las narrativas?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General. Construir narrativas a partir de las experiencias vividas por los estudiantes del grado 5 del Colegio Santa Bárbara sobre el conflicto armado en el Catatumbo, para contribuir a una cultura de paz y de prevención en el aula.

1.2.2 Objetivos Específicos.

- Caracterizar la población de la Institución Educativa Colegio Santa Bárbara, objeto de estudio de la investigación.
- Explorar los diferentes lenguajes a través de los cuales las niñas y los niños de la Institución Educativa Colegio Santa Bárbara reconstruyen de manera narrativa sus experiencias vividas sobre el conflicto armado.
- Comprender los significados que asignan los estudiantes al conflicto armado, a partir de las experiencias e interacciones cotidianas que ellos mantienen.

2. Marco Referencial

2.1 Antecedentes

2.1.1 Internacionales. Los autores *Iván Vallejo y Andrés Felipe Agudelo* en su artículo “*La batalla por la narrativa: intelectuales y conflicto armado en Colombia, 2019*” permitieron rastrear la disputa por la narrativa del conflicto, en la que chocan una visión rupturista amalgamada con la justificación de la violencia y una visión reformista que se amalgama a su vez con la crítica de la violencia del sistema político y la historia del país de los últimos sesenta años. A partir del análisis de tres lugares comunes históricos, esto es, el Frente Nacional como sistema antidemocrático, las causas objetivas de la violencia y el altruismo revolucionario, el texto describe cómo el revisionismo de estos lugares comunes inclina la balanza en favor de la tesis reformista.

Como se menciona anteriormente, en medio de esta colisión se encuentran los intelectuales quienes han suscrito una visión reformista de la historia, criticando el uso de la violencia como recurso político de los grupos insurgentes y paramilitares, así como su uso ilegítimo por parte del Estado. Por el otro lado, los defensores de la visión rupturista justifican con variadas razones la violencia política, en especial de las guerrillas, desde la década de los sesenta hasta la actualidad.

Juan Carlos Ramos Pérez en su trabajo “*Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*” 2017, indagó sobre las prácticas de

enseñanza de los docentes de ciencias sociales en relación con el conflicto armado colombiano. También, se interesó por conocer el tipo y nivel de conocimientos históricos escolares en este mismo ámbito. Diseñó y aplicó una propuesta didáctica para la enseñanza del conflicto con el fin de entender la manera como se configura este conocimiento escolar y la forma como modifica o se relaciona con sus representaciones sociales previas. Por tanto, el interés del estudio radicó tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

2.1.2 Nacionales. Los autores *Jesús Ernesto Cárdenas, Rosy del Pilar Barrera Acevedo y Mack Jonathan RUIZ Alquichire* en su artículo “*Representaciones de las víctimas del conflicto armado colombiano sobre el reconocimiento*” 2018, Abordaron representaciones sobre la afirmación de un conjunto de víctimas del conflicto armado en la ciudad de Cúcuta. Para lo cual utilizaron una metodología cualitativa, recogieron información por medio de grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Obtuvieron como resultados demostrar contingencias de aportación a una enseñanza orientada a la paz desde un trato digno, campo de representación y formas de declaración jurídica, familiar y social.

Camilo José Arango Ruiz en su trabajo “*Análisis de la comprensión de la historia reciente del conflicto armado colombiano, en estudiantes del ciclo IV*” 2018, analizó la comprensión de la historia reciente del conflicto armado colombiano en los estudiantes del ciclo IV de la IED Nicolás Gómez Dávila a partir de la implementación de una estrategia didáctica basada en la enseñanza para la comprensión. La interpretación de la información mostró que el marco conceptual para la enseñanza de la comprensión puede adaptarse a las condiciones de aprendizaje en el aula, porque vincula los intereses de los alumnos, del docente y permite modificar su planeación inicial y valorar sistemáticamente las comprensiones de los alumnos en

las diferentes dimensiones de comprensión. Además, la estrategia didáctica del estudio de caso permitió a los alumnos comprender la importancia del multiperspectivismo y la multicausalidad para comprender la historia reciente del conflicto armado colombiano.

También, *Jhon Jairo Osorio González* en su trabajo *“La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos” 2016*. Indagó sobre los efectos que el conflicto armado trajo a las comunidades educativas del país y cómo se vio perturbada la existencia escolar, responsabilidad la cual desarrolló en la “Institución Educativa 29 de noviembre del corregimiento Nueva Colonia, municipio de Turbo en el Urabá antioqueño, durante 2015”, a partir de una serie de encuestas, entrevistas y talleres con miembros de la comunidad educativa. Analizar las afectaciones sobre el servicio educativo por efectos de la guerra es pertinente, pues es una forma de reparar simbólicamente a las víctimas, además de ser un aporte de los estudiosos de la educación al tema del posconflicto.

El trabajo logró identificar el tipo de afectaciones sufridas por las familias de los estudiantes de la institución, las condiciones con las que ejercen el derecho a la educación, para finalmente proponer alternativas para hacer de las comunidades educativas espacios donde pueda instalarse una cultura para el perdón, la reconciliación y el respeto por los derechos. Este análisis se sustentó en buena parte en los estudios que sobre las víctimas se han hecho en el país; incursionando en la reflexión sobre las poblaciones afectadas en escenarios educativos cruzados por conflictos y violencias, para cuestionarse no solo sobre las afectaciones, sino también acerca de las posibilidades que las instituciones tienen de trabajar por una cultura de paz.

Nicholas Ford Woodward en su trabajo *“Mapear las memorias: caracterización de los impactos inmateriales del conflicto armado en los Montes de María”* 2017. Describió un proyecto de indagación donde su objetivo fue desarrollar características de las marcas etéreas de la violencia afiliada al conflicto armado colombiano en “Montes de María, en la Región Caribe colombiana”. Inicialmente entregó una clasificación de las concepciones de impactos de diversas conductas, aglomerándolos en conceptos antropológicos psicológicos e institucionales. En seguida, representa los métodos etnográficos empleados en el trabajo de campo que realizó en dos pueblos pequeños “Zambrano y Guaymaral”, los dos pertenecientes al departamento de Bolívar. Realizó una genealogía de los impactos en estas localidades en empleo del marco de marcas proporcionados por el “Centro Nacional de Memoria Histórica” y en último lugar, identifico ciertos problemas con las características prestada, mostrando un estándar para buscar las maneras en que los sujetos describían sus memorias, prácticas y marcas individuales y colectivas.

2.1.3 Locales. El trabajo de grado denominado *“Creación de la cartilla cuentos que no son cuentos, para narrar historias de víctimas del conflicto armado en el Catatumbo Norte de Santander”* 2016, de los autores *Lilibeth Tatiana Torrado Ardila* y *Esneider Arévalo*, permitió contar las historias de ocho víctimas del conflicto armado en la zona del Catatumbo, quienes a pesar de no revelar sus identidades, si abrieron su corazón para dar a conocer la realidad a través de cuentos, de quienes han sufrido las inclemencias de una guerra que no les corresponde, pero de cual si deben hacer parte. Las historias recopiladas, posteriormente fueron adaptadas a las narraciones de autores de reconocimiento nacional e internacional, dando así un realismo en cada uno de los cuentos.

Para llevar a cabo este propósito, se contó con la ayuda de la comunidad, quienes hicieron posible el desarrollo de la investigación, gracias a sus aportes a la hora relatar los sucesos que marcaron sus vida y la de sus familias.

Gessler Flórez en su trabajo “*Diseño e implementación de una estrategia de comunicación para promover procesos de memoria histórica con mujeres víctimas de la violencia sexual en el marco del conflicto armado, residentes en Ocaña, Norte de Santander*”2017. Instauraron una iniciativa para remediar de modo simbólico y rehacer la verdad de los delitos en contra de la libertad e integridad sexual, por lo cual, lo tomaron como un proyecto de investigación y prolongación que buscó crear un área de disputa y investigación de las dispuestos de sobrevivencia y edificación de paz desde una representación de las ordenaciones social, los establecimientos gubernamentales o no y los agrupados de mujeres víctimas de la ciudad de Ocaña.

2.2 Marco Teórico

En este espacio, a través de la definición y establecimiento de relaciones entre las categorías principales de estudio – conflicto armado y violencia, narrativa, identidad narrativa, sujeto (niños y niñas que han vivido el impacto del conflicto armado en el Catatumbo) y subjetividad, se intenta fundamentar y dar cuenta, desde perspectivas transdisciplinarias como la lingüística, sociología, ética y filosofía, de cuáles son las narrativas de violencia que constituyen las y los niños del grado 5 de primaria de la Institución Educativa Colegio Santa Bárbara, víctimas del

conflicto armado por parte de grupos armados organizados al margen de la ley² y de qué manera a través de la acción de narrar, intentan construir identidad.

2.2.1 El Conflicto como Realidad Social. Esta palabra generalmente es calificada en varios fragmentos como conflictos internacionales, conflicto armado, conflicto familiar o escolar, quiere decir, algunas investigaciones conceptúan el conflicto como fraccionado, creen que existen varios elementos de un mismo universo.

El autor Julien Freund, presentó el conflicto como relaciones sociales, de donde surgen desafíos adversos con una fortuita correspondencia entre dos sujetos (Entelman, 2002, p.56). Al tratarse esta de una correlación social, se debe tener en cuenta a más de dos sujetos, no se puede conversar de un conflicto adquirido por sí mismo o intrapersonal, como lo concretan “Karen Grover, James w. Grosch y Paul V. Olczak” “es una etapa en la que entra un individuo cuando está motivado para dar lugar a dos o más respuestas mutuamente incompatibles” (Duffy K. & et al., 1996, p. 43).

Por su parte Freund citado por Duffy K. & et al (1996), define el conflicto como una provocación con un impacto intencionadamente de dos seres o grupos, que discrepan en sus opiniones, recurriendo así a la violencia para tratar de resistir o ganar esa batalla iniciada, en muchas ocasiones aniquilando a su adversario.

Es de gran importancia destacar que las conductas recíprocas son interdependientes y que afligen varios. El conflicto por consecuencia es aquel relacionamiento social en donde tienen metas de múltiples participantes que son disconformes entre ellos, esta relación social se

² Se entiende por grupo armado organizado al margen de la ley, el grupo de guerrilla o de autodefensas, o una parte significativa e integral de los mismos bloques, frentes u otras modalidades de esas mismas organizaciones, de las que trate la Ley 782 de 2002.

considera como la conducta recíproca de dos o más personas que se sitúan, perciben y solucionan sus diligencias asumiendo las de los otros, dándole sentido a los sucesos (Entelman, 2002, p.115).

El Urabá es una zona que lleva muchos años bajo el yugo de la guerrilla. La población estaba cansada y la Fuerza Pública estaba maniatada, entonces, cuando llegamos nosotros como ofreciendo una solución y demostrándole a la comunidad y a la Fuerza Pública que éramos capaces de derrotar a la guerrilla militarmente, entonces contamos con el apoyo de la Fuerza Pública y de las mismas comunidades, contábamos con el apoyo de la gente, por eso el Urabá fue liberado (Semana, 2012, p.170).

En el contenido de Colombia la definición que presenta la Defensoría del Pueblo, concuerda con la anterior: “el conflicto se abrevia como una discrepancia de intereses entre varios actores, es decir, que lo que un actor trata de hacer se encuentra ubicado en el camino de lo que otro actor, quiere o desea alcanzar y en donde los valores y los intereses de un agente se forjan en la trayectoria contraria de otro” (Robayo, 2003, p. 16). Para Robayo, esta contrariedad conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha, sin presentarse siempre las dos últimas, es decir que elimina la definición de conflicto por una vía negativa.

2.2.2 Teorías de Construcción de paz. Lederach (1998) citado por Aguilar (2017), en su libro “Construyendo la paz, reconciliación sostenible en sociedades divididas”,

Inicia contando una historia sobre dos amigos somalíes, que tenían una conversación entorno, al dilema de buscar la paz en su país, y discutían sobre cómo debería construirse la casa de la paz en su patria destrozada por la guerra, uno de ellos argumentaba que se necesitaba asentar la cabeza para que el cuerpo funcionase, el otro sugería que había que echar los cimientos de la casa para que sostuviese el tejado. Su discusión en esencia incluía

teorías opuestas sobre cómo entender y abordar la construcción de paz en una comunidad (p.65).

Utilizando una especie de metáfora, ambos somalíes argumentaban las distintas teorías sobre la construcción de paz en una sociedad, entre ellas el primer somalí, argumentaba que la paz se construye de arriba hacia abajo y el segundo suponía, que la paz se construye de abajo hacia arriba. Con esa metáfora se puede entender que existen diversas formas o perspectivas de construcción de paz.

En este sentido, Johan Galtung (1976) afirma que: “la construcción de paz es “un emprendimiento político que tiene como objetivo crear paz sostenible enfrentando las causas estructurales o profundas de los conflictos violentos a partir de las capacidades locales para la gestión pacífica de los mismos” (p. 78).

Por su parte, Naciones Unidas optó por una interpretación del concepto de construcción de paz menos amplia que la propuesta de Galtung, refiriéndose a una serie de actividades para consolidar los esfuerzos tradicionales de la ONU en el marco de sus operaciones de paz, es decir, como un complemento al mantenimiento de la paz y a la facilitación y logro de la paz. La construcción de paz postconflicto se entendió entonces como: “La acción de identificar y apoyar estructuras que fortalecen y solidifican la paz con el objeto de evitar la recaída en el conflicto” (UN. General Assembly, 1992).

Así mismo, Borja Paladini (2010) citado por Aguilar (2017) propone un modelo de la Construcción de paz desde lo local y solidario, la cual es una mirada alterna entiende la construcción de paz como un esfuerzo que debe hacerse desde las comunidades y los territorios afectados por el conflicto armado; conjunto y desde los actores locales, con visiones y procesos transformadores en lo político, lo económico, lo cultural, lo social y lo ambiental. Este esfuerzo

se centra en el acompañamiento político, técnico y financiero a las capacidades, actores y procesos endógenos constructores de paz.

2.2.3 Educación Promotora de Paz. La construcción de cultura de paz es un esfuerzo multidisciplinar para transformar desde la educación las concepciones, cambiar las percepciones y asumir compromisos con la finalidad de originar de presencia de la paz en la cultura; comprendiendo que esta tarea de construir debe trascender los límites de los conflictos para convertirse en vivencia cotidiana de contextos como la escuela, el trabajo, la familia, el Estado, la sociedad civil, entre otros. Pensar en aportar a la construcción de una cultura de paz, se constituye en la actualidad en una necesidad de acción imperante, razón por la cual, se requiere ahondar en la conceptualización de términos relacionados, como: paz, cultura de paz y construcción de cultura de paz, para con base en su desarrollo contribuir a pensar la paz desde la paz misma.

2.2.4 Cultura de Paz para la Superación de Conflictos. Vicens Fisas, un gran exponente del tema en el mundo, dice que “la paz es más que la ausencia de la guerra, es también la reducción de todo tipo de violencia” (Fisas, 2012, p. 45)

En la última etapa del siglo XX la ONU y UNESCO, inquietados por la propagación de problemas como el conflicto armado, entre otros, en diferentes partes del mundo, redactaron y emitieron una “Declaración sobre una Cultura de Paz” con la finalidad de que los Estados, organismos internacionales y La Sociedad Civil, orienten tareas y ejercicios frente a dichos problemas.

Entonces, ese primer paso es muy tenso, inclusive nosotros pensábamos que iba a haber una situación en contra de nosotros por haber dicho esto... hay una señora que vino a ver esta obra, ella tiene un hijo desaparecido, nosotros

pensábamos cuando terminó la obra... entonces nosotros pensamos que la obra la iba a destrozarse mucho a ella y cuando vimos cuando terminamos la obra la enfocamos a la viejita y la viejita estaba contenta, estaba radiante y nosotros... porque sabiendo que la obra es muy dura y ella salió y miraba todo mundo así, es como si la obra hubiera tenido una voz de decir algo que de pronto ella en algún momento quiso decir y no pudo por todas las razones que nosotros sabemos de decirselos".(Entrevista con hombre adulto. GMH, San Carlos, p. 346).

Finalmente, desde 1997 la paz es considerada por la ONU como: "el derecho que toda persona tiene a ella. En la Declaración de Oslo de ese año, se estableció como un derecho y como un deber. Así mismo en la Constitución Política de Colombia (constitución Política, 2013), la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento (art. 22) y en el capítulo 5, artículo 95, se da énfasis como deber: son deberes de las personas y del ciudadano: propender al logro y mantenimiento de la paz" (ONU, 1997)

Después de la concepción de paz, otro término importante en el proceso es la cultura de paz, que de acuerdo a la Unesco³ corresponde a un conjunto de valores, actitudes y conductas del ser humano en la sociedad, que crean y ocasionan simultáneamente interrelaciones e interacciones sociales con base en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan sus causas; solucionando sus problemas mediante el diálogo y la negociación; garantizando al mismo tiempo a todas las personas el ejercicio de todos los derechos, proporcionando la posibilidad de participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades.

Entendida la cultura de paz como un proceso, no rechaza los conflictos, por el contrario, aprende de ellos constituyéndolos en motivadores para su fundamentación y consolidación.

³ Unesco. Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? (París: Unesco, 2015), 31.

2.2.5 Aproximaciones al Concepto de Violencia. La violencia se manifiesta en conductas de forma intencional, experimentada o imitada, amenaza con hacer daños graves, a un sujeto o una colectividad en general, aquejando a estas personas de manera que sus fortalezas se puedan ver afectadas en el futuro, según la Organización Mundial para la Salud, “la violencia es el uso intencional de la fuerza física que amenaza contra la colectividad, un individuo o incluso a sí mismo, teniendo como consecuencia daños psicológicos, problemas de desarrollo o inclusive la muerte” (OMS, 2019). La violencia no solo se demuestra a través de acciones, sino que también se puede dar de forma silenciosa y con inacciones.

Casi dos meses después, el 16 de enero del 2003, ocurrió una nueva masacre en Dos Quebradas, Dinamarca y La Tupiada, en la que, en total, fueron asesinadas 18 personas. La guerrilla de las FARC reconoció su autoría días después y expuso su explicación: según ellos, fue realizada en retaliación por la masacre cometida un par de meses atrás por los paramilitares en El Chocó. [...] En el ingreso que un grupo de hombres del IX Frente de las FARC hicieron al caserío, asesinaron a 11 personas que se encontraban reunidas en una casa, entre ellas siete menores de edad y una mujer embarazada. [...] Después se dirigieron hacia La Tupiada y Dinamarca, donde asesinaron a siete personas más: tres en Dinamarca (dos jóvenes y una mujer) y cuatro en La Tupiada (dos hombres, una mujer y su hija de nueve meses); algunos de ellos fueron degollados. Los guerrilleros llegaron a Dos Quebradas preguntando qué casas tenían teléfono, hacia allí se dirigieron y mataron a algunos de sus ocupantes, tras acusarlos de ser informantes de los paramilitares. Luego se trasladaron hacia una casa donde estaban reunidos unos jóvenes después de un partido de fútbol, les preguntaron si eran paramilitares. Al contestar que no los invitaron a unirse a la guerrilla. Los muchachos volvieron a decir que no. Entonces los guerrilleros los asesinaron uno a uno. Luego, salieron por uno de los costados del caserío y se dirigieron hacia La Tupiada, donde

asesinaron a otras cuatro personas. gmh, San Carlos: memorias del éxodo en la guerra (Semana, 2011, pp. 125-126).

Por su parte la violencia se debe tomar sin dramas, con gran consistencia y en toda su dimensión, deben evitarse el miedo y la angustia, aunque ésta produzca estos sentimientos, para poder confrontarla con firmeza, teniendo una actitud positiva permitiendo así enfrentar la situación de acuerdo a la complejidad que presente.

Sin embargo, son preocupantes los efectos dañinos de este fenómeno de violencia, como parte de ella el manejo de una terminología que engloba agresiones, conflictos, actos belicosos, teniendo así diferentes grados de violencia (Kalyvas, 2001, p. 45)

2.2.5.1 Tres Formas de Entender la Paz. La paz es un valor al cual tienen derecho todos los seres humanos, se debe tener una convivencia sana y adecuada para generar y tener paz, tomando decisiones propias sin afectar a terceros para lograr una paz saludable en la vida, hay que tener en cuenta un manejo apropiado de los conflictos que se presenten, y de esta manera no llegar a crear más conflictos en vez de soluciones.

El concepto de paz, como concepto de investigación, aparece en el periodo entre-guerras del siglo XX, pues antes se concebía como un estado en el cual se vivía y no existía una preocupación científica por encontrar un concepto que la definiera. Su aparición en el quehacer científico y con ella el nacimiento de su investigación, ha contribuido al desarrollo y creación de una teoría sobre la paz. Esta teoría a su vez, ha permitido la evolución del concepto a lo largo de su historia, hasta la teorización contemporánea al nuevo siglo que habla de tres tipos de paz; la paz negativa, la paz positiva y la paz imperfecta (Rodríguez, 2013, p. 78).

2.2.5.1.1 La Paz Negativa. El estudio de este concepto de paz se da al ver la necesidad de minimizar los efectos que producen las diferentes violencias obtenidas por las guerras del mundo, las cuales solo dejaron destrucción y muerte. Específicamente, esta investigación se basa en objetivos civiles. Fue así, como se inició para la época de los 40 y 50, la investigación fundamental para la paz, buscando la terminación de las guerras y tratando de que éstas no se repitieran en el futuro, dando lugar al enfoque de la paz negativa. Esta paz, es aquella que se obtiene cuando no existen conflictos de guerra, además respeta las leyes y lo establecido en ella, este concepto de paz, aún sigue vigente, y conllevado por las élites gubernamentales.

Según Arteaga et al., 2017, La paz negativa, “es la concepción de paz predominante en el mundo occidental, la cual pone el énfasis en la ausencia de guerra, la ausencia del conflicto, violencia directa (agresión física)”. Según esta concepción, la paz sería simplemente la ausencia de guerra; por tanto, consistiría sencillamente en evitar los conflictos armados.

Este tipo de paz está latente en la sociedad de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, es oscura y peligrosa, porque las personas y las comunidades no son capaces de diferenciarla plenamente; cohabita calladamente en las sociedades cuando se admite tácitamente el abuso y la opresión y se es indiferente ante el maltrato que se presenta permanentemente, cuando se deja que la corrupción avance a pasos gigantescos o cuando no se muestra signos de alarma frente a la inequidad, el irrespeto o la injusticia social; más aún cuando no se reacciona para frenar los hechos de violencia y buscar soluciones de transformación⁴.

2.2.5.1.2 La Paz Positiva. Supone un nivel reducido de violencia directa y un nivel elevado de justicia; es a través de ella que se persigue la armonía social, la igualdad, la justicia y, por tanto,

⁴ Johan Galtung, Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization (Oslo: PRIO, 1996), 46-52.

la transformación de manera radical de la sociedad. Esta paz, se considera una utopía en el mundo inseguro, violento e incierto, pero es un objetivo que se puede lograr, dejando a un lado o superando la ambición que busca desmesuradamente el beneficio particular, el interés personal y el yo individual; reformulando un nuevo concepto de pertenencia a la sociedad desde la cual se debe buscar intereses y puntos de vista comunes que posibiliten el progreso, el desarrollo y el bien vivir juntos. La paz positiva no quiere decir renunciar a los desacuerdos presentes, por el contrario, demanda el encuentro de compromisos en la resolución de conflictos, teniendo claro el concepto y la aplicación de la justicia⁵.

Para Harto de Vera en su artículo La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta, este concepto de paz, es determinado como “la falta de violencia en cualquiera de sus presentaciones”.

En la década de los 70, se define la paz positiva como: “ausencia de toda violencia y justicia social”, este concepto es ampliado dando grandes dimensiones y de esta manera abarcando mejor el concepto antes definido. Alcanzando así dos tipos visibles e invisibles.

De esta forma, se intenta proyectar una orientación que logre aglomerar otros expresados de paz, coligados a las culturas, valores, complacencia de necesidad, y capacidades y destrezas en la gestión tranquila de los problemas.

No obstante, a pesar de su perfil complejo, completo y ansioso, este mecanismo ha estado creado por ciertos estudiosos como el producto de una paz totalmente perfecta, y por consiguiente irreal para la humanidad. Los caracteres perfectos de este concepto, sirven de bases para que otros indagadores, desarrollasen más concepciones que perfeccionaran o intentaran acercarlo a condiciones humanas.

⁵ Johan Galtung, Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization (Oslo: PRIO, 1996), 46-52.

La verdad que se le quiere contar al país es siempre la de los vencedores, no la de los perdedores, población vulnerada en toda su dignidad humana. La verdad desde la que yo trato de acercarme es la de las víctimas, esas personas que han estado perdiendo constantemente y que están cansadas, pero que en muchos casos buscan regresar a su tierra para reconstruir sus vidas y vuelven a sembrar en lugares donde muchas veces recogieron sus muertos (Jesús Abad Colorado).

2.2.5.1.3 La Paz Imperfecta. En este contexto, aparece el concepto de paz imperfecta, que corresponde a aquellas situaciones en las que se satisfacen las necesidades humanas, pero, la violencia está presente en todas o al menos en una de las estructuras de carácter humano.

El estudio que plantea el autor Francisco Muñoz⁶, en la década de los 90, a este conocimiento de paz busca dar una ampliación de los conceptos distinguidos anteriormente, se propone como un proceso incompleto, ya que sería materializada en todas las áreas en que se gestionen tranquilamente los conflictos y así generar mayor bienestar a los seres humanos, se le llama imperfecta, porque a pesar de gestionar la tranquilidad de las personas aún se vive dentro de algunos problemas.

La imperfección se acerca a lo más humano del ser, puesto que cohabitan emociones, culturas, voluntades, egolatría, altruismo, aspectos positivos y negativos. Igualmente, permite examinar como actores a las personas inmersas en métodos dinámicos y diferidos, sujetados a la irresolución de la complicación del universo. Todos esto humaniza al ser humano, ya que los hacen libres y dependientes de todo aquello con tienen que vivir inflexiblemente. Subsiguientemente, abre inmensas probabilidades basadas en la realidad de pensamientos y acciones.

⁶ Francisco A. Muñoz (Granada, 6 de junio de 1953 - Granada, 23 de octubre de 2014), historiador, profesor de universidad e investigador de la Paz. Gran parte de su investigación está dedicada a la reconstrucción de una Historia de la Paz y las bases teóricas que la sustentan, para llegar a una nueva Cultura de Paz y regulación de conflictos.

La paz imperfecta suministra ciertas mejorías, al formar mejores circunstancias para conseguir metas, tanto en la ideología como en el ejercicio. Primeramente engloba una comprensión global de la paz, segundo, proporciona vías a todos sus contextos, independiente de sus distancias espaciales o temporales, luego parte mayores y mejores rentabilidades de indagación, haciéndose claras en las circunstancias de la paz dando mayor relevancia, y haciéndolas más accesibles, por ultimo como una resultado de todo lo anterior, facilita un mejor desarrollo de ideas, actitudes y valores.

2.2.6 Análisis Narrativo y Campo de la Educación. La narración ha sido una forma de comunicación natural entre los seres humanos, pues es costumbre contar lo que se hace, lo que sucede a nuestro alrededor, lo que se desea, se sueña, se odia, se teme o se sabe. También, suele decirse que la narración es un género capital que envuelve a otros: siempre hay una historia detrás de todo relato, así como siempre hay un relato detrás de toda historia.

Narrar implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y recrear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (Cardona & Alvarado, 2015).

Así pues, la narrativa puede precisarse como “una historia que les permite a las personas dar sentido a sus vidas. Consiste en un esfuerzo del sujeto por conectar su pasado, su presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo misma y con el contexto” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p.16).

En el contexto educativo, la narrativa se considera una metodología que permite al alumnado adentrarse en ese universo desde sus voces propias, para acercarse a sus circunstancias, relaciones, acciones, y además semblantes que se van catequizando en un todo enredado compuesto por la montura en hélice de los diferentes compendios de la narrativa, como propone Ricoeur (1913) “la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible” (pp. 10-11).

2.2.7 Interacción del Lenguaje Oral y Escrito. De acuerdo con Wells (1986), “el lenguaje es una actividad social y es aprendido a través de la interacción con otros” (p. 131). Una particularidad de la teoría Vygotskyana es que la representación social comprende aún aquellas situaciones en las que parecen estar implicados los niños y los adultos en diligencias cognitivas solitarias, por ejemplo, estar en una sala solos estudiando algún libro, escribiendo oraciones, dibujando o reflexionando. Las actividades intelectuales de superior disposición, son exclusivas del ser humano, fundadas primeramente a través de actividades colaborativas posteriormente se cambian internamente en métodos mentales. “Este enfoque colaborativo implica una disposición para negociar significados; estimula a los individuos a explorar su comprensión sobre un tópico, a verbalizarlo sin miedo a cometer errores, a plasmarlo en forma escrita, además de promover la toma de riesgos en un ambiente cultural y social” (Kozulin, 1990; Wertsch, 1985, 1991).

Certifica Vygotsky (1979), que “la dimensión social de la conciencia es lo primero en tiempo y en hecho. La dimensión individual es derivativa y secundaria” (p. 30). Para este autor el papel que atraviesa la expresión en la enseñanza y en el progreso se hace explícito durante estos mismos procesos, porque el lenguaje es el mecanismo a través del cual sucede el pacto del considerado.

De acuerdo con su teoría el lenguaje y el conocimiento se desarrollan de manera separada. Mientras que los infantes obtienen el idioma de su ambiente sociocultural, el proceso cognitivo y del lenguaje se acoplan para constituir un nivel nuevo de ordenación por el cual los niños emprenden la guía de su conducta personalmente, manejando los simbolizados de su saber individual. Paulatinamente, el lenguaje se reconcilia como destreza intrapsicológica y por resultante, en un instrumento del comportamiento.

Yo hablaba con una señora que vive por la parte de arriba [...] y yo le decía: Oye, usted no ve esta gente [la guerrilla] cómo se está yendo, aquí nos va a suceder algo, aquí nosotros vamos ser los que vamos a pagar todo lo que ellos han hecho, porque algo va a venir para la comunidad, aquí el que se quede es víctima, lo matan, porque esa gente [los paramilitares] va a venir, esos que dicen que están llegando por toda la región [...] y ya hoy nos dejan [la guerrilla] a merced de otro grupo [...], y eso fue lo que sucedió. Testimonio de víctima sobreviviente de la masacre de El Salado. gmh,” La masacre de El Salado: esa guerra no era nuestra (Semana, 2009, p. 135).

El trascurso de internalización de la expresión es un ejemplo despejado de la teoría de Vygotsky sobre el desarrollo cultural y las funciones mentales colaboradas entre las personas y luego, hacen parte del trabajo psicológico de un individuo. Asimismo, el lenguaje del adulto se ofreció alguna vez para habitar las acciones de los niños en la interacción social, ahora el lenguaje de los infantes encaminado hacia sí mismos emprende un ejercicio de dominio en su propia ideología y conducta. Por lo tanto, Vygotsky reflexionó que el lenguaje como el primordial fragmentado en el cual los niños trasladan el papel regulatorio de otros para sí mismos.

La interacción social en las personas es armada por la plataforma esta a su vez, suscita la comunicación. Esta plataforma se comprime progresivamente a medida que el niño se crea más

autónomo, al practicar su ocupación autoreguladora. De esta manera, se observa el lenguaje como un instrumento que facilita el recoger conocimiento de uno mismo y el adiestrar el control facultativo de las acciones. Con el lenguaje, se tiene la posibilidad de certificar o dificultar, lo cual enseña que la persona tiene conocimiento de lo que es, y que opera con su propio carácter.

2.2.8 La escritura como Experiencia de Transformación. La escritura se apunta en el contorno de la experiencia, escribir es percatarse, jugar con el pensamiento originar o crear conceptos, renovados e pretender originar en uno mismo y en los otros efectos de innovación, nuevas formas de mirada y contingencias de acción.

En este sentido, la práctica se reúne en producir a través de la escritura desplazamientos, rupturas y alertas en párrafos de Foucault (2013), examinando la escritura de Nietzsche, Bataille y Blanchot, afirma que “la experiencia consiste en tratar de alcanzar cierto punto de la vida que esté lo más cerca posible de lo invivible. Lo que se necesita es el máximo de intensidad, y al mismo tiempo de imposibilidad” (p.35). Este sitio de la práctica escritural intenta erradicar al sujeto de sí mismo, gestionar que ya no sea el mismo.

Junto a la desapropiación de sí, la escritura posee otra función esencial que consiste en una reapropiación de sí. De este modo, el individuo, también por medio de la escritura, se reconstruye a sí mismo, se constituye, se reordena, se apropia de una serie de identificaciones, otorgándose una subjetividad que podrá prolongar un tiempo. Este proceso de reajuste coincide con el período en el que Foucault empieza a ocuparse de Grecia. Sin embargo, esta etapa no se rige por una unidad temática, sino que está guiada por el interés arqueológico en los modos de subjetivación (Foucault, 2013)

2.2.9 La Escritura como una Búsqueda de Verdad. El problema de la representación del pasado por los historiadores puede enunciarse en términos de un pacto tácito que se establece entre el lector del texto histórico y el autor. El primero espera que se le proponga un “relato verdadero” y no una ficción. El segundo tiene entre manos el problema de saber si la escritura de la historia puede respetar ese pacto, cómo puede hacerlo y hasta qué punto.

Las complicaciones del conocimiento histórico emprenden representa la escritura. La palabra historiografía está monopolizada, esta no elige solamente la fase documental, ni tampoco la epistemológica sino la totalidad de lo que “Michel de Certeau” convenientemente denomino la operación historiográfica, divide en 3 períodos que no son sucesivas, sino niveles de lenguaje y problemáticos confundidas, las cuales era, la fase documental en los archivos, la fase explicativa comprensiva y la fase propiamente escrituraria.

Entendiéndose que frente a las ciencias continuas, ciertos autores pudieron apadrinar seguridad al respecto del problema, envolviendo una confianza en la cabida de la historia para aumentar, reprender, reprochar la memoria a peligro de sometido del estatus de principal de historia al de substancia de memoria.

Existen proposiciones involuntariamente comunicadas que se refieren a los “hechos comprobados”, concibiendo que el hecho no es el acaecimiento en sí mismo sino el comprendido comprobado de las propuestas, constituidas al término de diferentes pruebas de comparación y discusión. Al respecto, la ideología sincera del analista corresponde al perímetro de un naturalismo crítico.

La historia suele tener la ambición de indemnizar, por medio de su cadena de intervenciones, la separación del momento de creencia que hace que la mención siga existiendo la matriz de la historia aun cuando la historia haga de ella uno de sus entidades.

A la memoria le queda la primacía del reconocimiento del pasado como teniendo, que aunque ya no lo es a la historia le pertenece el poder de aumentar el vistazo en el tiempo, el espacio, la fuerza de la crítica, explicación, penetración, potestad retórica del texto y el ejercicio de la ecuanimidad en relación de las reclamaciones de los distintos bandos de memorias vulneradas.

2.2.10 Construcción de Identidad Narrativa desde una Perspectiva Ricoeureana. Paul Ricoeur (1913) se ha conocido como uno de los filósofos más acreditados del panorama filosófico actual. Su filosofía intenta determinar, en los términos de lo posible, las estructuras fundamentales del sujeto de la acción. El actuar humano representa así un eje fundamental de su pensamiento. Es justamente en su último libro, “Si mismo como otro de 1990”, que su filosofía de la acción toma forma e ilumina retrospectivamente el conjunto de sus escritos. En su libro, el autor busca examinar la complejidad de niveles del actuar humano según dimensiones de lingüística, narrativa y ética.

A través de la constitución narrativa de la identidad personal, Ricoeur intenta descubrir que no existe un rompimiento fundamental entre representación y precepto, en el hecho y valor, enfrentándose a la práctica de ideología nacida de Hume. La identidad narrativa constituye así un elemento esencial para la elaboración de una antropología filosófica que permita pensar la capacidad ética y política del hombre. Ricoeur entiende que sin tal antropología, la filosofía política está condenada a ser puramente procedimental.

Paul Ricoeur poseía una extensión ética de la coincidencia personal, la cual se despliega en 3 partes. En la primera se precisa en qué reside la coincidencia personal del sujeto, partiendo de la penetración que éste tiene de sí mismo. En la segunda se marca cómo esta coincidencia es

enunciada recitadamente. Posteriormente, se pauta cómo este “ethos” se alcanza relatadamente e infunde la cultura, la historia, la literatura y la vida política.

En “La identidad narrativa” –conferencia que dicta en 1986–, Ricoeur expone de dónde comienza su reflexión y para dónde se dividirá. Ricoeur afirma que toma el punto en adonde permaneció en las últimas páginas de “tiempo y narración III”: el problema de la identidad narrativa, “es decir, de aquella identidad que el sujeto humano alcanza mediante la función narrativa (...) Conocerse, decía entonces, consiste en interpretarse a uno mismo a partir del régimen del relato histórico y del relato de ficción” (Ricoeur, 1999). Luego adiciona que, partir de allí, iniciará un nuevo recorrido en el que “partiré de la problemática de la identidad considerada desde la noción de ‘sí mismo’.

Las personas construyen sus identidades mediante narrativas y las cuestiones referidas al yo y a la identidad (la comprensión de quién soy y quiénes somos) (Ricoeur, 2008). Esto es debido a que como plantea Bruner (2000), no solo las personas hacen narrativas, sino que las narrativas hacen a las personas. Según Eakin (1999), se dice lo que somos y cómo queremos que los otros crean que somos mediante narrativas acerca de nosotros mismos y acerca de lo que pensamos que merece ser valorado. Este proceso se hace constantemente en tanto que las narrativas son la posibilidad de intercambio social dentro de un discurso y no hay conversación en la que no se haga uso de ellas. (De la Ossa, & González, 2013).

2.2.11 Noción de Sujeto y Subjetividad. Se podría decir que un interrogamiento, recurrente en la obra de Paul Ricoeur, es “la cuestión del sujeto entendida como capacidad del sujeto mismo de cuestionar y de cuestionarse” (Jervolino, 2006, p. 65). Lo anterior se refiere a una ecuanimidad definida en la que el sujeto se retorna a examinar sobre sí mismo, no sólo en él, sino

dentro del mundo al que concierne, ya que, solamente un sujeto que examina no ser el eje del mundo es idóneo que pueda hallarse con el otro (Cf. Op. Cit.: p. 70).

En la obra de Ricoeur se hace una ratificación enmarcada dentro de la interpretativa de la situación humana de que “cogito herido que coincide con el hombre capaz, capaz de hablar, de actuar, de narrar, de imputarse sus acciones, pero también, capaz de memoria y de promesa, capaz de vivir bien y de vivir para y con los otros en la ciudad de los hombres” (Op. Cit.: p. 75).

Este hombre capaz, del que habla Jervolino, es precisamente el tema principal del segundo aparte de Ricoeur en su obra *Caminos del reconocimiento*, obra en la cual el autor constituye a éste como un garante epistémico, un punto de reflexión sobre la acción; es decir, a partir de una serie de aserciones propias del registro de las capacidades (*atestación*), sea posible caracterizar la certeza cuestionada” (Cf. Ricoeur, 2006: p. 123 citado por Iguarán 2011).

2.3 Marco Legal

Este apartado pretende dar cuenta de las diferentes normas, leyes, artículos, decretos, entre otros, que comprenden temas tales como el conflicto armado, el cuidado psicosocial de las víctimas jurídicamente que se han desarrollado en Colombia. Es por eso que se muestran a continuación algunas de ellas:

2.3.1 Marco Legal Internacional.

Tabla 1 Referente legal. Marco internacional

MARCO NORMATIVO	DEFINICIÓN Y COMENTARIOS
Declaración Universal de	“Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948... proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos como

Derechos Humanos	ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.” (ONU, 1948)
Convenios de Ginebra de 1949	<p>“El DIH se encuentra esencialmente contenido en los cuatro Convenios de Ginebra de 1949, en los que son parte casi todos los Estados. Estos Convenios se completaron con otros dos tratados: los Protocolos adicionales de 1977 relativos a la protección de las víctimas de los conflictos armados” (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2004)</p> <p>El I Convenio de Ginebra protege, durante la guerra, a los heridos y los enfermos de las fuerzas armadas en campaña.</p> <p>El II Convenio de Ginebra protege, durante la guerra, a los heridos, los enfermos y los náufragos de las fuerzas armadas en el mar.</p> <p>El III Convenio de Ginebra se aplica a los prisioneros de guerra.</p> <p>El IV Convenio de Ginebra protege a las personas civiles, incluso en los territorios ocupados.</p>
Derecho Internacional Humanitario	<p>“El Derecho Internacional Humanitario es la rama del derecho internacional destinado a limitar y evitar el sufrimiento humano en tiempo de conflicto armado. En este sentido, el DIH limita los métodos y el alcance de guerra por medio de normas universales, tratados y costumbres, que limitan los efectos del conflicto armado con el objetivo de proteger a personas civiles y personas que ya no estén participando en hostilidades”. (Organización de Estados Americanos)</p> <p>“El Comité Internacional de la Cruz Roja es considerado el "guardián" de los Convenios de Ginebra y de los otros tratados que conforman el Derecho Internacional Humanitario. Sin embargo, no puede actuar como policía ni como juez. Esas funciones incumben a los gobiernos, es decir, a las partes en los tratados internacionales que tienen la obligación de prevenir y poner fin a las infracciones del DIH. También se les exige castigar a las personas responsables de lo que se conoce como infracciones graves del DIH o crímenes de guerra.” (Comité Internacional de la Cruz Roja , 2011)</p>
Protocolo Adicional II - artículo 3 común a los cuatro Convenios de Ginebra y el Protocolo adicional II del convenio de Ginebra 1977	<p>Protocolo adicional II–provee reglas internacionales en contextos de confrontación interna. Los reglamentos exclusivamente aplican si el conflicto consigue cierto nivel de violencia, si llegan los requisitos de autoridad comprometida, de inspección sobre el territorio y de cabida para establecer el protocolo. Numerosas circunstancias de combates violentos internos no llegan al origen del “Protocolo adicional II”. Por ello, se gobiernan por las circunstancias minúsculas del “Artículo Común-3 y tales provisiones de los derechos humanos que no han estado sujetas a derogación.”</p> <p>“Artículo 3 (de las cuatro Convenciones de Ginebra de 1949)</p> <p>Artículo 3 - Conflictos no internacionales</p> <p>En caso de conflicto armado que no sea de índole internacional y que surja en el territorio de una de las Altas Partes Contratantes cada una de las Partes en conflicto tendrá la obligación de aplicar, como mínimo, las siguientes disposiciones:</p> <p>1) Las personas que no participen directamente en las hostilidades, incluidos los miembros de las fuerzas armadas que hayan depuesto las armas y las personas puestas fuera de combate por enfermedad, herida, detención o por cualquier otra causa, serán, en todas las circunstancias, tratadas con humanidad, sin distinción alguna de índole desfavorable basada en la raza, el color, la religión o la creencia, el sexo, el nacimiento o la fortuna o cualquier otro criterio análogo.</p> <p>A este respecto, se prohíben, en cualquier tiempo y lugar, por lo que atañe a las personas arriba mencionadas:</p>

- a) los atentados contra la vida y la integridad corporal, especialmente el homicidio en todas sus formas, las mutilaciones, los tratos crueles, la tortura y los suplicios;
- b) la toma de rehenes;
- c) los atentados contra la dignidad personal, especialmente los tratos humillantes y degradantes;
- d) las condenas dictadas y las ejecuciones sin previo juicio ante un tribunal legítimamente constituido, con garantías judiciales reconocidas como indispensables por los pueblos civilizados.

2) Los heridos y los enfermos serán recogidos y asistidos.

Un organismo humanitario imparcial, tal como el Comité Internacional de la Cruz Roja, podrá ofrecer sus servicios a las Partes en conflicto.

Además, las Partes en conflicto harán lo posible por poner en vigor, mediante acuerdos especiales, la totalidad o parte de las otras disposiciones del presente Convenio.

La aplicación de las anteriores disposiciones no surtirá efectos sobre el estatuto jurídico de las Partes en conflicto.” (Comité Internacional de la Cruz Roja , 2011)

Protocolo facultativo de la Convención sobre los derechos del niño relativo a la participación de los niños en los conflictos armados

“el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de los niños en conflictos armados tiene como objetivo proteger a los niños contra su reclutamiento y uso en hostilidades.

El Protocolo fue adoptado por la Asamblea General el 25 de mayo de 2000 y entró en vigencia el 12 de febrero de 2002.” (ONU)

“El Protocolo Facultativo es un tratado que compromete a los estados miembros a:

- No reclutar niños menores de 18 años para enviarlos a los campos de batalla.
- tomar todas las medidas posibles para impedir dicho reclutamiento, incluyendo legislación para prohibir y penalizar el reclutamiento de niños menores de 18 años y su participación en hostilidades.
- desmovilizar menores de 18 años reclutados o utilizados en hostilidades, a proporcionar servicios de recuperación física, psicológica y contribuir a su reinserción social.
- Los grupos armados, distintos de las fuerzas armadas de un país, bajo ninguna circunstancia deben reclutar o utilizar a menores de 18 años durante hostilidades.”

Fuente: Elaboración propia

2.3.2 Marco Legal Colombiano.

Tabla 2 Referente legal. Marco Colombia

MARCO NORMATIVO	DEFINICIÓN Y COMENTARIOS
Constitución Política de Colombia Artículo 12. “Nadie será sometido a la desaparición forzada, a torturas ni a tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes” 1991	La constitución de 1991 prohibió de manera expresa en su artículo 12 De igual forma da a conocer en el Artículo 11, el derecho a la vida es inviolable, además que no habrá pena de muerte.
Ley 387 de 1997. “se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la	Por la cual se aborda el tema de desplazamiento forzado y se da cuenta del papel que tiene el estado frente al tema. Es pertinente dar cuenta que en esta, la cual fue la primera en reconocer el desplazamiento forzado, pero frente al tema de atención psicosocial no se hizo ningún tipo de profundización.

República de Colombia.”
(Rueda, 2015)

Ley 589 del 2000 “Por medio de la cual se tipifica el genocidio, la desaparición forzada, el desplazamiento forzado y la tortura; y se dictan otras disposiciones” Esta norma poseyó subsiguientemente un progreso reglamentario que caracterizo la gestión como delito y se reglamenta el mecanismo de búsqueda urgente.

Ley 971 de 2005 “Por medio de la cual se reglamenta el mecanismo de búsqueda urgente y se dictan otras disposiciones”

Ley 833 de 2003, declarado exequible por la Corte Constitucional mediante sentencia C-172-04, con el fin de aumentar hasta los 18 años la edad mínima para el reclutamiento y la participación en las hostilidades. Como resultado del aumento de los conflictos armados y el aumento de niños entre 15 y 18 años alistados, la Organización de las Naciones Unidas adoptó en el año 2000 el “Protocolo Facultativo a la Convención de los Derechos del Niño, relativo a la participación de niños en los conflictos armados” El establecimiento de esta edad mínima sería coherente con las normas internacionales y buscaría proteger los derechos de los niños niñas y adolescentes.

Ley de Justicia y Paz. No. 975 de 2005 “Por el cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley; que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones”

Esta ley es aprobada por el Congreso en junio de 2005 y fue sancionada por el Gobierno Nacional el julio del mismo año. Esta ley ha generado retos importantes tanto para las víctimas y sus familiares como para las y los funcionarios encargados de las investigaciones.

Misión MAPP/OEA Noveno Informe Trimestral del Secretario General al Consejo Permanente sobre la Misión de Apoyo al Proceso de Paz en Colombia julio 09 de 2007.

Se plantean críticas que señalaban la falta de garantías de reparación para las víctimas y el desconocimiento de principios de justicia. En términos de Amnistía Internacional citan: “no cumple las normas internacionales sobre el derecho de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación; además, agravará el problema endémico de la impunidad en Colombia, y entraña el peligro de que los paramilitares desmovilizados se reintegren en el conflicto armado.

Auto 092 de 2008 y Auto 237 de 2008.

“Promoción de la afiliación y atención integral en salud; Abordaje psicosocial y salud mental; Prevención de la violencia sexual, intrafamiliar y comunitaria; y apoyo a mujeres desplazadas jefes de hogar de facilitación al acceso a oportunidades laborales, productivas y de prevención de la explotación doméstica y laboral”

Auto 251 de 2008. Mis derechos primero:

“Monitoreo rápido de coberturas de vacunación, instituciones amigas de la mujer y la infancia, atención integral a las enfermedades prevalentes de la infancia, abordaje psicosocial, promoción de la salud mental, abordaje intersectorial de la salud sexual y reproductiva y prevención de violencias, servicios amigables para adolescentes y jóvenes, entornos saludables, prevención y erradicación de las peores formas de trabajo infantil y protección al joven trabajador.”

<p>Auto 004 de 2009, Auto 382 de 2010, Auto 005 de 2009, Auto 384 de 2010 y Auto 174 de 2011. Auto 006 de 2009. Diseño, adopción e implementación de un programa para la protección diferencial de las personas con discapacidad y sus familias frente al desplazamiento forzado Auto 052 de 2008, Auto 007 de 2009, Auto 008 de 2009, Auto 314 de 2009, Auto 383 de 2009. Auto 116 de 2009.</p>	<p>“Programas del Plan de Atención al Desplazado señalados en los Autos 092 de 2008, 251 de 2008, 006 de 2009 y relacionados, para la atención integral a la población desplazada, mientras se formulan los Planes de Salvaguarda para los pueblos indígenas y los Planes Específicos de Protección para las comunidades afrocolombianas Programas de la Política de Atención al Desplazado en Protección Social señalados en los Autos 092 de 2008 y relacionados, 251 de 2008, 004 y 005 de 2009 y relacionados, y 006 de 2009, para la atención integral a la población en situación de desplazamiento víctima del conflicto armado</p> <p>Indicadores de proceso y de resultado asociados a los indicadores de goce efectivo para cada uno de los Programas de Protección Social en el marco del Plan de Atención al Desplazado.</p>
<p>Auto 219/11. Sentencia De La Corte Constitucional En Materia De Desplazamiento Forzado.</p>	<p>El seguimiento de las acciones resueltas por gobierno nacional para la superación del Estado de cosas inconstitucional declarado en sentencia T- 025/04, la cual favorece la garantía de los derechos a la población en situación de desplazamiento.</p>
<p>Auto 008/09 Desplazamiento Forzado Resolución 784 de 2007 “por medio de la cual se conforman grupos de criminalística para el trabajo de exhumaciones en apoyo de la Unidad Nacional de Fiscalías para la Justicia y Paz”</p>	<p>Persistencia del Estado de cosas inconstitucional declarado en sentencia T- 025/04. Atención integral a víctimas del conflicto armado. La Fiscalía General de la Nación, crea un grupo especial conformado por fiscales, investigadores, técnicos y expertos para que se encargaran de realizar exhumaciones en todo el territorio nacional. Sin embargo, de acuerdo con Amnistía Internacional la corroboración de lo señalado por el Grupo de Trabajo sobre Desapariciones Forzadas luego de su misión a Colombia en 2005, destaca que “la brecha cada vez mayor entre un sistema jurídico muy perfeccionado y los pobres resultados concretos de los mecanismos jurídicos”</p>
<p>Ley 1361 de 2009 Corte Constitucional Sentencia C370/06 del 18 de mayo de 2006.</p>	<p>“La Corte Constitucional, señala la necesidad de esclarecer los crímenes de desaparición forzada, hace énfasis en la no demora en las investigaciones o la entrega de información a las víctimas y profiere como inconstitucional el hecho de otorgar beneficios a los autores de los crímenes, sin que entreguen la información de la ubicación de las víctimas, al iniciar el trámite de beneficios a que se refiere la ley, para que así durante el procedimiento los familiares de las víctimas puedan referirse a la veracidad de la información aportada por los victimarios”</p>
<p>Ley 1361 de 2009. Apoyo y fortalecimiento a la familia</p>	<p>La presente ley pretende fortalecer y garantizar el desarrollo integral de la familia, la evidencia como núcleo fundamental de la sociedad; de igual manera pretende establecer las disposiciones necesarias para elaborar una Política Pública para la familia”</p>
<p>Ley 1448 del 10 de junio de 2011. Ley de víctimas y restitución de tierras, “por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y</p>	<p>“Las personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño como consecuencia de violaciones a los derechos humanos, ocurridas a partir del 1° de enero de 1985 en el marco del conflicto armado, así como medidas de atención, asistencia y reparación, en</p>

reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”. La presente ley tiene por objeto establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas.

Ley 2098 de noviembre de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia
 Artículo 20. Derechos de protección.
 Los niños, las niñas y los adolescentes serán protegidos contra:

un marco de justicia transicional, para hacer efectivo sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición”

“El abandono físico, emocional y psicoafectivo de sus padres, representantes legales o de las personas, instituciones y autoridades que tienen la responsabilidad de su cuidado y atención.

La explotación económica por parte de sus padres, representantes legales, quienes vivan con ellos, o cualquier otra persona. Serán especialmente protegidos contra su utilización en la mendicidad.

El consumo de tabaco, sustancias psicoactivas, estupefacientes o alcohólicas y la utilización, el reclutamiento o la oferta de menores en actividades de promoción, producción, recolección, tráfico, distribución y comercialización.

La violación, la inducción, el estímulo y el constreñimiento a la prostitución; la explotación sexual, la pornografía y cualquier otra conducta que atente contra la libertad, integridad y formación sexuales de la persona menor de edad.

El secuestro, la venta, la trata de personas y el tráfico y cualquier otra forma contemporánea de esclavitud o de servidumbre.

Las guerras y los conflictos armados internos.

El reclutamiento y la utilización de los niños por parte de los grupos armados organizados al margen de la ley.

La tortura y toda clase de tratos y penas crueles, inhumanos, humillantes y degradantes, la desaparición forzada y la detención arbitraria.

La situación de vida en calle de los niños y las niñas.

Los traslados ilícitos y su retención en el extranjero para cualquier fin.

El desplazamiento forzado.

El trabajo que por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo es probable que pueda afectar la salud, la integridad y la seguridad o impedir el derecho a la educación”

Artículo 28. Derecho a la educación.
 Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una

“Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. Incurrirá en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación”

educación de calidad.

Fuente: Elaboración propia

Las múltiples desapariciones forzadas en América Latina y las aproximadas noventa mil víctimas de este crimen en diferentes países de la región, conllevó a que entre los años 1986 y 1996, madres, hermanas, esposas e hijas de víctimas acompañaran en un principio los procesos restaurativos con el fin de buscar justicia, reparación y verdad, lo que impulsó a que La Convención Interamericana de Derechos Humanos comprometiera a los Estados, a que “prevengan, sancionen y erradiquen ese crimen, y también a que promulguen leyes y adopten medidas administrativas y judiciales que permitan aplicarla, así mismo obliga a que no se practiquen, permitan o toleren la desaparición forzada” (Arias & Muñoz, 2008).

2.4 Marco Conceptual

Narración. “La palabra narración tiene, desde su etimología, relación directa con el conocimiento no se trata solamente de un tipo de discurso o de una determinada configuración de los textos, sino de un modo particular de organizar el pensamiento y el conocimiento. La modalidad narrativa es la forma universal más antigua de organizar el conocimiento, anterior a la ciencia, que depende de la escritura” (Domínguez, A. G. 1996).

La narración como diligencia comenzó existiendo oralmente, acostumbrado, parte de la pertenencia que cada colectividad reflexionaba como importante para la complejión de la coincidencia. Las narraciones tradicionales redundan la misma estructura, arreglada por 39 funciones que forman su armazón básico. Persistentemente existe un protagonista que parte de con una misión en el recorrido, tiene que destacar una sucesión de pruebas, para lo cual adopta

ayudas de una herramienta enfrentado con un oponente, persiguiendo sus objetivos. Esta representación ordenada logra emplearse tanto a las narraciones tradicionales como a las novelas de aventura y a los cantares de gesta y poemas épicos.

Memoria histórica. La memoria es un registro de historias personales y colectivas que permite reconstruir el pasado, según Martínez (2009) la Memoria es: “Un concepto ideológico e historiográfico de desarrollo relativamente reciente, que puede atribuirse en su formulación más común a Pierre Nora y que viene a designar el esfuerzo consciente de los grupos humanos por encontrar con su pasado, sea este real o imaginado, valorándolo y tratándolo con especial respeto” (p. 105)

Mientras que para Aguilar (2008) “la memoria prestada de los acontecimientos del pasado que el sujeto no ha experimentado personalmente, y a la que llega por medio de documentos de diverso tipo”.

Ahora, para acercarnos al concepto de memoria histórica, Antequera (2011) afirma que ésta se refiere a “los efectos “simbólicos” e incluso psicológicos de las prácticas de sometimiento, de los conflictos, referidos a la sociedad, “sujeto” de las políticas.” (p. 36)

Frente al significado de la memoria, Martínez asegura en su artículo “Memoria histórica y significados de la memoria en Guatemala Martínez” (2009) que:

La memoria de los pueblos y de las personas se construye a partir del recuerdo de sucesos, esencialmente de aquellos que marcan etapas de sus historias. Sin embargo, el significado de la memoria no siempre refleja los registros históricos de lo que sucedió, ni necesariamente corresponden a la verdad de los hechos. La memoria colectiva puede reflejar interpretaciones, parcializaciones, olvidos o incluso la historización de cosas (hacerlas pasar como historia) que no ocurrieron provocando significaciones diferentes entre las personas y colectivos. El peso de

la significación que se da a la historia determina la forma en que las personas entienden el presente y dan sentido a su visión y entendimiento del mundo. Es por ello que, en sociedades marcadas por el conflicto, la forma en que se construye la memoria es fundamental (p.38).

Identidad. Se refiere no a una especie de alma o esencia con la que se nace, no a un unido de disposición interno que permanece igual toda la vida, libremente del medio social donde el sujeto se halle, sino que a un transcurso de reconstrucción en la que los sujetos se van precisando a sí mismos en apretada interacción alegórica con otras personas. A través de la destreza de un individuo para internalizar expectativas y las actitudes de los otros y sí mismo propio a la reflexión.

El individuo se experimenta a sí mismo no directamente sino indirectamente; se hace objeto de sí mismo sólo al tomar las actitudes de otros individuos hacia él. La identidad, por lo tanto, es la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo. Pero esta capacidad sólo se adquiere en un proceso de relaciones sociales mediadas por los símbolos. La identidad es un proyecto simbólico que el individuo va construyendo. Los materiales simbólicos con los cuales se construye ese proyecto son adquiridos en la interacción con otros (Hall, S., 2003)

Conflicto. Este es sinónimo de desgracia, reflexionado como algo descaminado o patológico, como disfunción, violencia en general, como una situación atípica desafortunada para las personas que se ven implicadas en él. El cual germina cuando personas o grupos apetecen ejecutar acciones que son recíprocamente disconformes, por lo cual la posición de uno es vista por el otro como un obstáculo para la realización de su aspiración en este caso, el conflicto no se muestra de manera dispensa por un obstáculo por consentir a unos recursos, sino por una

prohibida clarividencia del acceso a los mismos. También se define como el estado emotivo doloroso, creado por una tensión entre ambiciones opuestas y contrarias que producen contrariedades interpersonales y sociales.

Desde otro punto de vista, “El conflicto, además, puede aparecer como resultado de la incompatibilidad entre conductas, objetivos, percepciones y/o afectos entre individuos y grupos que plantean metas disímiles” (Marinés, 1996)

Según Suárez citado por Fuquen (2003)

El conflicto se construye en forma recíproca entre dos o más partes que pueden ser personas, grupos grandes o pequeños, en cualquier combinación; en esta situación predominan interacciones antagónicas sobre las interacciones cooperativas, llegando en algunas ocasiones a la agresión mutua, donde quienes intervienen lo hacen como seres totales con sus acciones, pensamientos, afectos y discursos. Suárez identifica, de esta manera, la conducta y el afecto como elementos esenciales del conflicto (p. 266).

Víctima. La Resolución 4034 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas que establece:

Víctimas de delitos. Se entenderá por víctimas las personas que, individual o colectivamente, hayan sufrido daños, inclusive lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera, o menoscabo sustancial de los derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente en los Estados miembros, incluida la que proscribe el abuso de poder (ONU, 1985).

Podrá llamarse víctima a una persona con acómulo a la contemporánea confesión, independiente de que se iguale, detenga, procese o condene al bandido e independiente de la relación familiar entre el delincuente y la víctima.

Son víctimas el cónyuge, compañero o compañera permanente, parejas del mismo sexo y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a esta se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida. A falta de estas, lo serán los que se encuentren en el segundo grado de consanguinidad ascendente (Congreso de la República de Colombia, 2011).

Territorio. Según los pensamientos entre los geógrafos franceses y suizos: Raffestin, 1980; Di Meo, 1998; Scheibling, 1994; Hoerner, 1996, “se entiende por territorio el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicos. En esta definición, el espacio se considera como la materia prima a partir de la cual se construye el territorio y, por lo mismo, tendría una posición de anterioridad con respecto a este último” (Giménez, 2005, p.9).

3. Marco Metodológico

3.1 Población y Muestra

En este apartado del proyecto se contextualiza la población objetiva tomada para el estudio, la cual mediante algunas investigaciones y encuesta se pudo categorizar de la siguiente manera:

La Institución Educativa Colegio Santa Bárbara de Ábrego, define su sistema de evaluación y promoción de la enseñanza del alumno como el proceso pedagógico de su desempeño el cual permite observar mejoras o problemas en el logro del conocimiento, habilidades y valores

propios de las competencias a las que se apunta en las diferentes materias que integran el currículo.



Figura 2 Modalidad académica, Institución Educativa Colegio Santa Bárbara Imagen tomada del PEI Institucional. (Elaboración propia).

Esta institución atiende aproximadamente 822 alumnos, quienes gozan de la educación en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica; formándolos como estudiantes con metodologías efectivas para desarrollar óptimamente sus competencias básicas, ciudadanas, laborales, específicas y saberes científicos, tecnológicos y críticos, en un ambiente que promueve los valores de solidaridad, respeto, honestidad, trabajo en equipo, sentido de pertenencia y disciplina, requeridos para lograr una formación integral de seres humanos idóneos en el desempeño laboral y sobre todo gestores de su propio proyecto de vida.

En la Institución Educativa Colegio Santa Bárbara de Ábrego, se brinda un ambiente apto y propicio para el estudiantado y comunidad educativa en general; siempre basados en una educación religiosa y en valores como soporte del quehacer pedagógico y esperando formar personas con grandes metas para un mejor porvenir. Los principios y valores que en esta institución se inculcan van en mira de una mejor y óptima realización personal del docente, del estudiante y de la comunidad en general. Son principios y valores arraigados en costumbres,

tradiciones y sentido de pertenencia formado en un ámbito familiar y demostrado en el diario vivir con el buen trato hacia las personas que continuamente permanecen forjando en los estudiantes ese afán de querer ser personas de bien, educadas y valoradas por ellas mismas y así tener una visión clara que defina sus metas para un mejor vivir con su entorno familiar, personal y laboral.

La muestra estuvo constituida por 15 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 9, 10, 11 y 12 años, 9 de los cuales son niños, que corresponde al 60% de la muestra y 6 son niñas, correspondiendo al 30% restante. Son niños y niñas pertenecientes al grado 5 de primaria de la jornada de la mañana, que estudian con mucho esfuerzo dado que las condiciones económicas de sus padres son insuficientes, el 90% de los niños y las niñas tienen escasos recursos económicos. La mayoría de los estudiantes viven en barrios de estrato 1 y 2 y sus padres se dedican al empleo informal.

3.2 Modelo y Enfoque

El presente trabajo investigativo se aborda desde un modelo cualitativo, ya que busca comprender e interpretar la realidad de las narrativas de los actores del conflicto armado tal y como es entendida por cada uno de ellos en los diferentes contextos; como lo establece Taylor y Bogdan (1986, p. 20) citado por Ávila L. (2018), la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”; lo que exige emprender procesos de observación e indagación en contextos reales para caracterizar la población y responder de manera adecuada a nuestra pregunta de investigación.

Según Jiménez (2000), el mundo social está construido de significados y símbolos dando cabida a la intersubjetividad, es decir, la forma en que se construyen esos nuevos significados a partir de la comprensión y la interacción entre las personas para generar transformación y cambio social, pues cada acción tiene un sentido que es interpretado por los demás convirtiéndose así, en pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar los significados sociales.

En concordancia con lo anterior, Álvarez (2003) citado por Salgado (2007) señala que el enfoque etnográfico responde a la siguiente definición:

Describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y presentan los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural (p.72).

De esta manera, la etnografía se interesa por analizar la vida social, en contextos particulares, lo que permite dar significado a las diferentes prácticas culturales, de una comunidad o un grupo, por esta razón este enfoque hace parte de la antropología y la sociología.

En este mismo sentido Rosana Guber, licenciada en Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), autora del manual de trabajo de campo “El salvaje metropolitano” (2005), establece que las etnografías presentan un retrato vivido acerca de las diversas situaciones comunicativas que emergen en los diferentes contextos, lo que debe llevar al investigador a profundizar en las prácticas y en los discursos que ofrecen los actores.

El aporte de esta autora es el concepto de campo, entendido por Guber, como “una porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen...no es un espacio geográfico sino una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores” (p. 47); de este modo, el trabajo de campo se entiende como una etapa

dentro del proceso de investigación que abarca diversos canales y formas de producción del conocimiento social, por tanto, no se limita únicamente a las acciones y prácticas de investigación sino que tiene en cuenta las nociones y representaciones, es decir, lo real, los hechos presentes y pasados los cuales se nutren mutuamente, pues el pasado es leído desde el presente y el presente reconoce que sin un pasado no es posible existir. (Guber, 2004).

De este modo, este proyecto investigativo busca generar espacios de interacción, en donde sea posible explorar los ambientes naturales y sociales, es decir tal y como se presentan y se viven en la cotidianidad, por ello, se recurre a la cartografía social para comprender las percepciones que tienen los niños y las niñas objetos de estudio, acerca del territorio, logrando develar su voz.

Así como lo indica Méndez N (2009, p. 77-78), citando a Larrosa (1995, p. 287).

En este escenario las prácticas que configuran la experiencia de los sujetos se desenvuelven “no en el posicionamiento de sujetos como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes, no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no con relación a una verdad sobre sí mismos que le es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir a producir (p.287).

3.3 Diseño y Construcción de Instrumentos

La investigación se abordó a partir del diseño e implementación de tres instrumentos que buscan explorar los espacios de interacción en la cotidianidad de los niños y las niñas como se muestra a continuación:

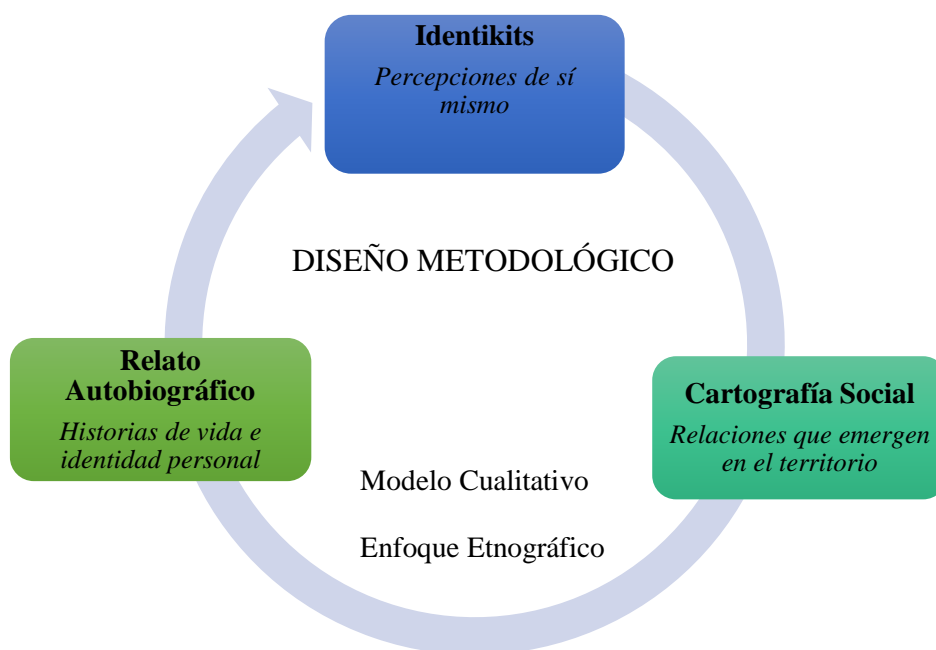


Figura 3 Instrumentos de Investigación. (Elaboración propia).

En esta investigación, el primer instrumento que se implementará recibe el nombre de Identikits, esta propuesta de Gabriel Kaplún, citado por Ávila, L. (2018), indica que consiste en representar libremente a través de dibujos, cómo se conciben a sí mismos. Para ello, es necesario que dicha representación responda a unas líneas orientadoras que serán de gran utilidad para el desarrollo de la investigación.

Además de ello, tomando como referencia a la maestra Méndez (2009) por en su tesis denominada “Manual de convivencia: Entre discursos de formación y los relatos de vivir con otros”, argumenta la importancia de realizar identikits; basado en lo escrito por el investigador uruguayo Gabriel Kaplún⁷ (2008), así:

⁷ Gabriel Kaplún (Uruguay, 1959) comunicador, Magíster en Educación (CIEP-IDRC 1993), Doctor en Estudios Culturales (UASB 2007). Docente e investigador de la Universidad de la República desde 1991, donde actualmente es Profesor Agregado y Director de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Es docente invitado de otras

Los identikits: son dibujos donde plasman sus imaginarios a través del collage, imagen, grafitis, aforismos etc. Además, los identikits se elaboran de forma colectiva. Es una actividad organizada donde los estudiantes realizan dibujos y representan cómo quisieran verse y cuál sería “el perfil del estudiante Bartolino(a) que ellos y ellas quieren (p. 85).

Para este ejercicio, se plantean preguntas como las que se mencionan a continuación, que orientan el ejercicio de investigación y de esta manera, se buscará lograr un acercamiento con los niños y las niñas para que puedan compartir sus percepciones de forma espontánea.

Mis vínculos afectivos: ¿Quiénes son las personas que más quiero y con las que más comparto?

Mis pasatiempos: ¿Cuáles son las actividades que más disfruto hacer en el día a día?

Mis espacios significativos: ¿Cuáles son los lugares en los que más disfruto y qué hago cuando estoy en ellos?

Mis sueños: ¿Cómo imagino mi propio futuro?

El segundo instrumento que apoya la metodología de la presente investigación, es la cartografía social, la cual nos permitirá reconocer el territorio (espacio social) a través de una representación gráfica (mapa) buscando comprender las relaciones que allí emergen.

La cartografía social como instrumento, es un ejercicio participativo que por medio de recorridos, talleres o grupos de discusión, utiliza el mapa como centro de motivación, reflexión y redescubrimiento del territorio en un proceso de conciencia relacional, invitando a los habitantes de un territorio a hablar sobre el mismo y las territorialidades, es decir, invitando a hacer visibles los micro poderes

universidades latinoamericanas y europeas. Consultor de organizaciones sociales, empresas, organismos gubernamentales y no gubernamentales en temas de comunicación educativa y organizacional. (Entre otros: UNESCO, OIT, PNUD). Disponible en la página <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/panelistas/cv-gabriel-kaplun.pdf>

presentes y configuradores de la cotidianidad sobre los espacios comúnmente habitados y significados como sinónimos de gustos, encuentros, disgustos, desencuentros, miedos o prevenciones (Ávila L. 2018).

Según Habegger, S. & Mancila. I. (2006), se entiende por cartografía social como “La ciencia que estudia los procedimientos en obtención de datos sobre el trazado del territorio, para su posterior representación técnica y artística, y los mapas, como uno de los sistemas predominantes de comunicación de ésta”.

El ejercicio de cartografía social, es una herramienta que sirve para construir conocimiento de manera colectiva; es un acercamiento de la comunidad a su espacio geográfico, socioeconómico, históricocultural. (Moreno, 2014). La construcción y comprensión se consigue a través de la elaboración colectiva de mapas, el cual desliga procesos de comunicación entre los participantes y pone en demostración diferentes tipos de saberes que se combinan para llegar a una imagen colectiva del territorio. Se pueden fabricar mapas del pasado, del actual y del futuro, así como proyecciones temáticas que nos consientan un mayor conocimiento del entorno.

Asimismo, la cartografía social es una nueva alternativa metodológica que admite a las colectividades conocer y construir un conocimiento integral de su área para que logren elegir una mejor manera de vivirlo. Es una forma de exploración humanista. Es una propuesta que hace uso de instrumentos técnicos y vivenciales, este mapa se elaboraba únicamente por los técnicos por la comunidad en un transcurso de organización interactiva poniendo en común el conocimiento de la colectividad y de esta forma legitimarlo.

El tercer y último instrumento lo constituye el relato autobiográfico, el cual se conforma como una forma de crear la práctica vital, pero en un discurso elaborado a partir de las circunstancias personales y contextuales presentes al instante de su elaboración. Por tanto, se reflexiona una

jugada que brota del globo personal, pero que a su vez se hace fuerza en la relación con el otro, como lector de un relato que reinventan una historia renovada en la mente del autor. Así pues, según Piña 1999 citado por (Cardona Rendón, 2015) afirma:

El llamado relato autobiográfico es un texto de naturaleza interpretativa, generado por un hablante que elabora su tiempo pasado y lo significa mediante la operación de la memoria. Esta operación no reconstruye episodios de acuerdo a cómo ellos fueron vividos en su oportunidad, ni recrea el recorrido de una vida, sino que genera un producto nuevo, de carácter textual, cuyo sentido se configura de acuerdo al momento y circunstancias en que se produce (p. 1.)

Por su parte, Linde (1993) citado por Duero & Arce (2007) afirma que,

La reconstrucción y narración de historias de vida constituye una técnica adecuada para evaluar aspectos asociados a la identidad personal. La historia de vida es una unidad narrativa, temporal y discontinua que un sujeto hace acerca de sí. La misma consiste en una re-construcción de acontecimientos y supone su conexión con otros acontecimientos pasados y presentes, así como también con respecto a posibles eventos del futuro (p.46).

Para Piña (2009) En relación con los elementos estructurales del relato autobiográfico, es obligatorio marcar que existe el contexto biográfico en que este se edifica, a partir del presente, las circunstancias materiales y figuradas en las que este se crea, las cuales contribuyen mezclas al modo como se narra y a los programas seleccionados para realizar el relato autobiográfico. De esta manera, se puede estar a la mira con el tiempo biográfico que ubica en el instante en el cual se dispone el parlante al realizar su narración, lo cual da un estado diverso a lo que se formula en convenio a renovadas recapitulaciones concurrentes como el público, el ambiente para el cual se efectúa, el fin de la narración autobiográfico o relato.

A este instrumento se incorpora la propuesta de Jaramillo & Moreno, 2016 citado por Ávila, 2018, por medio de una arquitectura textual que según el mismo Moreno 2016, es “andamiaje, es armado, es construcción organizada, pensada y sentida”, que “contempla la escritura como una práctica intelectual, desarrollable, motivada social y afectivamente, que discurre en tres dimensiones o niveles de sucesiva complejidad: las formas (significantes), los contenidos (significados) y los usos o funciones (sentidos)” (Moreno & Jaramillo, 2016, p. 15).

En este sentido, cabe resaltar el valor que cobra la implementación de las arquitecturas textuales en los estudiantes, ya que en primera instancia les permite narrar experiencias de vida favoreciendo la fluidez y la originalidad al seguir el hilo conductor de la misma, rehaciendo a su vez las acciones sociales y sus sentidos. (Ávila, L. 2018, p. 81)

La información recolectada en esta actividad, se complementa con la arrojada en los Identikits para formar o construir una noción completa del sentir y pensar del grupo de niños y niñas caracterizado frente a sus identidades personales y vivencias sobre el conflicto armado en la zona del Catatumbo.

4. Resultados

4.1 Interpretación y Categorías de Análisis

4.1.1 Identikits. Como se planteó inicialmente, el primer instrumento aplicado fue el Identikits. Este ejercicio permitió a los niños y las niñas estudiantes del grado 5 de primaria

elaborar su dibujo y expresar junto a él, las percepciones que tienen de sí mismos. De este modo, se plantearon unas preguntas que orientaron el ejercicio: como, por ejemplo: Qué es lo que más le gusta y lo que le disgusta o molesta, Quiénes son las personas más importantes en su vida y la relación que mantienen con cada una de ellas, sus planes, actividades, entre otras. Al comienzo de la actividad los estudiantes se mostraron un poco confundidos, ya que no habían escuchado el término y no conocían la metodología del ejercicio, pero después mostraron interés, pues expresaban que para ellos era importante ser tenidos en cuenta en este tipo de investigaciones.

En este punto, cabe resaltar que como dice Rosana Guber (2001) citado por Méndez (2009), se participará de modo que no parezca que se investiga a los niños y las niñas, sino más bien investigar con ellos.

La información suministrada por el instrumento Identikits, se analizó mediante la categoría de identidad y permitió acercarnos a las percepciones que cada uno tiene de sí mismo y entrar en confianza para continuar con la investigación. A partir de esta categoría, se identificaron las siguientes subcategorías.

4.1.1.1 Identidad: Gustos y disgustos. A través de este instrumento, se pudieron apreciar los gustos, pasatiempos y disgustos de los niños y las niñas. Inicialmente, se analizó la preferencia en cuanto a géneros musicales, dentro de los favoritos se encuentran el vallenato, la ranchera, la carranga y el reggaetón. Se logró observar que hay una enorme dispersión en los gustos y preferencias musicales de los estudiantes y se deduce que los géneros musicales gracias a los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías, llegan a todos los grupos sociales; es decir, nadie está exento de escucharlos o al menos tener una referencia de ellos. Asimismo, se evidenció que las niñas optaron por mostrar su preferencia hacia el vallenato, siendo éste un

género musical que expresa sentimientos, inspiración, declaraciones de amor, exaltación y aflicciones del corazón, mientras que los varones plasmaron su gusto por la carranga y las rancheras, reflejando la identidad musical y cultural propia de esta zona.

De igual forma, cabe resaltar que en la actualidad el reggaetón ha sido introducido en la cultura musical de la región y cuenta con una enorme presencia y aceptación dentro de los gustos de los niños y las niñas, “yo escucho reggaetón todos los días, en la emisora, en la televisión, eso está por todos lados”, manifiesta un estudiante. Otra niña menciona, “a mí me gusta el reggaetón, porque la letra uno se la aprende rápido y el ritmo es bueno”.

Al respecto Miguel Casillas (2014) manifiesta que,

El reggaetón es uno de los géneros más comercializados, y, por tanto, el que tiene mayor difusión en los medios. Nadie puede escapar a este tipo de música, está presente en nuestra vida cotidiana en casi todos los espacios sociales, se escucha muy frecuentemente en la radio y la televisión (p. 2).

Dentro de los gustos alimenticios o comidas preferidas, se encuentra el arroz con pollo, las pastas, las comidas rápidas y la gaseosa. Algunos manifiestan sentir gusto por las mascotas principalmente, por los perros. Un factor importante que se percibe es que a la mayoría de los varones les gustan las motos. Algunos de ellos, señalaron que les gusta trabajar para de este modo, adquirir “plata”. Los niños en este contexto, hacen parte de la economía de su familia que consiste principalmente, en acompañar al padre en la recolección o cosecha de productos agrícolas. Estos trabajos, manifiestan realizarlos cuando no tienen clase. Además, sienten gusto por el lugar donde viven ahora, pues es más tranquilo, al respecto expresan

“Aquí en Ábrego, al menos no llegan a molestar los guerrillos⁸, cuando vivíamos por allá (en el municipio de Hacarí, Convención, San Calixto, etc.), a

⁸ Término usado en la región para referirse a integrantes de grupos al margen de la ley.

veces no podíamos salir de nuestras casas, porque decían que no respondían si nos hacían daño (golpeaban o mataban)”.

En relación a su tiempo libre, prefieren realizar actividades como dibujar, montar bicicleta y jugar fútbol y disfrutan cuando el padre viene a casa y “comparten en familia”, es decir, valoran el tiempo que les dedican sus seres queridos; ellos expresan la alegría cuando su padre después de varias semanas de trabajar fuera de casa (en fincas, raspando coca o en la siembra de cultivos agrícolas) regresa y salen juntos a compartir un helado o visitar a un familiar. Otro gusto señalado fue por las armas de fuego, expresando que “los soldados las usan y con ellas se defienden”, para ellos los soldados son buenas personas que siempre están para salvaguardarlos de esa “gente mala” con este último término, relacionan a las personas que hacen parte de la guerrilla, que son abusivos y hacen daño a la población inocente (sus familias, amigos y vecinos), “esa gente mala se cree con poder y llegan a sacar a las personas de las casas y las corren” (niño de 10 años).

“Los soldados siempre nos han cuidado, yo recuerdo que cuando la guerrilla veía que los soldados estaban cerquita, no encontraban donde esconderse”, Los soldados nos decían: “nosotros no somos gente mala” y me preguntaban que por donde cogía la guerrilla. Mi hermano y yo no decíamos nada, porque después nos cogían los guerrillos y nos daban” manifiesta otra niña de 10 años (Ver figura 4)

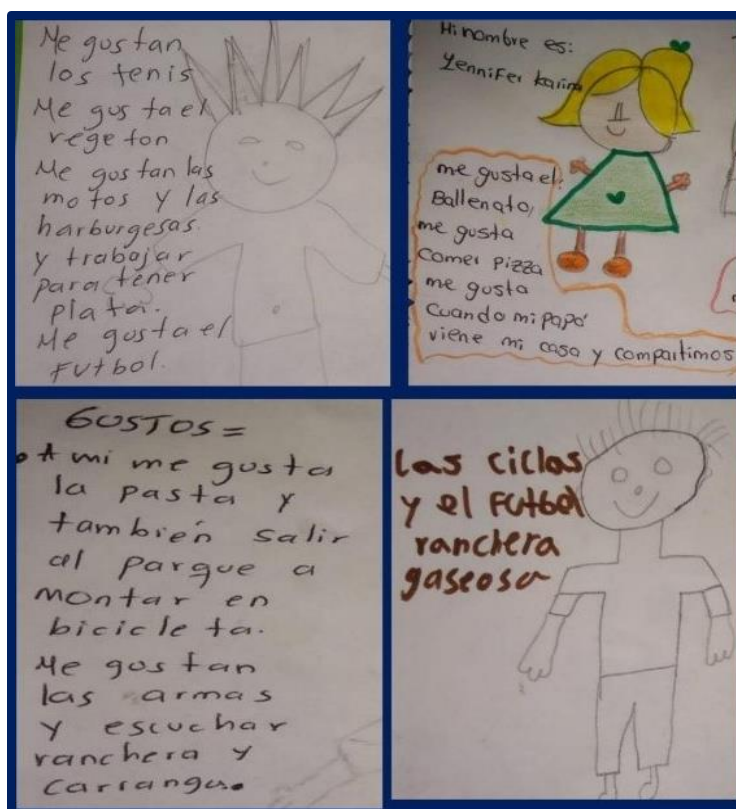


Figura 3 Identikits- Gustos y tiempo libre

Por otra parte, en cuanto a lo que les disgusta manifiestan que sienten tristeza cuando maltratan a los animales. Algunos señalan que no les gusta la gente que critica a los demás y tampoco, cuando en el colegio los compañeros les llaman por sobrenombres o apodos como “quemao”, por ser de piel oscura o cuando les hacen bullying burlándose de su apariencia física, una de las niñas dice “a mí Kevin siempre me dice adiós bola de grasa, porque soy gordita”. También, les incomodan las personas “repelentes” haciendo referencia a quienes muestran una actitud arrogante y vanidosa para con ellos. Al respecto mencionan: “aquí en el colegio, hay unas “pegotas” que son muy repelentes, ni siquiera saludan” Así mismo, muestran desacuerdo por las “peleas” o conflictos intrafamiliares, manifestando que les molesta cuando sus padres discuten entre ellos, “esas cosas me dan rabia y me salgo de la casa “o cuando amigos y demás familiares

(hermanos, tíos o abuelos), les gritan, humillan y lastiman con golpes y palabras obscenas por no cumplir con algún mandato.

Otros, afirman disgustarles hacer los trabajos del colegio y sienten fobia por animales como las serpientes, las iguanas y los ratones (Ver figura 5)

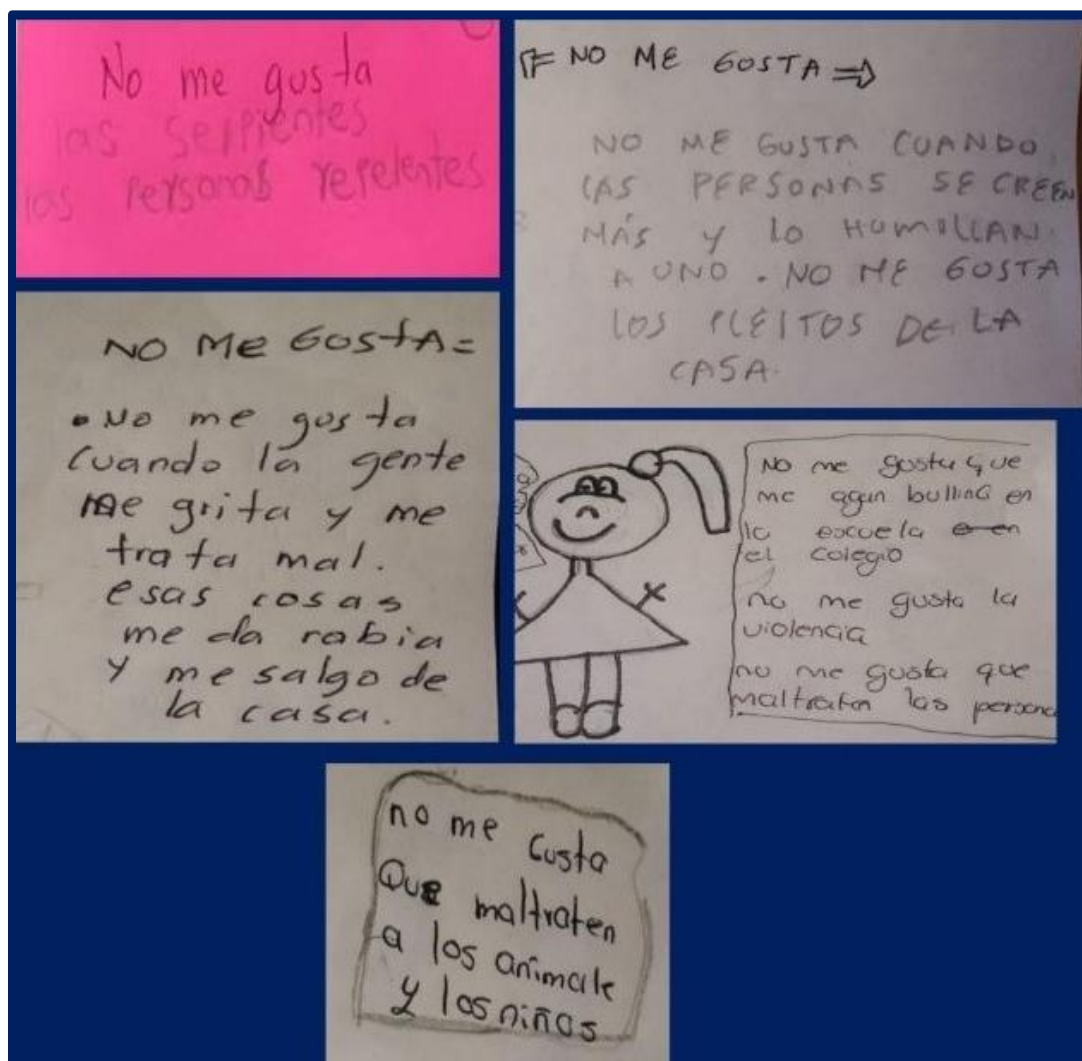


Figura 4 Identikits- Disgustos

4.1.1.2 Identidad: Personas importantes y relaciones familiares. En esta subcategoría, se logró identificar que los miembros de la familia son parte importante de sus vidas, aunque algunos manifestaron que los amigos, también lo son. Recordemos que se entiende por familia

"el conjunto de personas entre las que median lazos cercanos de sangre, afinidad o adopción, independientemente de su cercanía física o geográfica y de su cercanía afectiva o emocional" (Rubiano & Wartenberg, 1991) citado por el Observatorio de Políticas de las Familias – OPF, DNP⁹).

Según lo analizado, para la mayoría, los abuelos forman parte importante y vital en sus vidas, expresando que los ven como las personas que los cuidan y atienden. Algunos expresan que viven en casa de sus abuelos junto con sus padres y hermanos desde que fueron desplazados por “esa gente mala” haciendo referencia a la guerrilla.

Al convivir con otros familiares cercanos como abuelos, tíos o primos en algunos casos, constituyen un tipo de familia denominada familia extensa, que surge gracias a las transformaciones que generan las guerras, los conflictos, la creciente urbanización de la población mundial y la pobreza, pues los padres cada vez tienen más dificultades en compaginar su trabajo con la vida familiar, y necesitan ayuda de terceros, así lo afirma (Arroyo, p.130 citado por Echeverri, 2016).

Para Vásquez, (2005) “la organización familiar considerada desde siempre como la célula básica de la sociedad, ha sufrido en las últimas décadas considerables cambios en su aspecto estructural y funcional” (p. 2), es decir, que ya no es tan común encontrar grupos familiares conformados como tradicionalmente los conocíamos, con papá, mamá e hijos, la cual se denomina nuclear, sino que se encuentran tipos de familias como la antes mencionada o la denominada monoparental.

Los grupos familiares monoparentales, pueden ser encabezados por la madre o padre sin cónyuge o sin pareja, con sus hijos viviendo en el hogar; a este tipo de familia se le denomina monoparental simple y los encabezados por el padre o

⁹ Departamento Nacional de Planeación. Bogotá D.C., Colombia

madre con sus hijos y otros parientes, se denomina como monoparental compuesta (Vásquez, 2015, p.2).

Con relación a esta última constitución familiar, hacen referencia algunos estudiantes, manifestando que solo su madre o padre y sus abuelos hacen parte de las personas importantes en sus vidas, ya que son con quienes conviven. La figura paterna o materna se encuentra ausente, pues afirman que deben dejarlos al cuidado de sus abuelos, mientras laboran en otros municipios para ayudar al sustento del hogar o porque decidieron formar otro núcleo familiar con otra pareja (Ver figura 6)

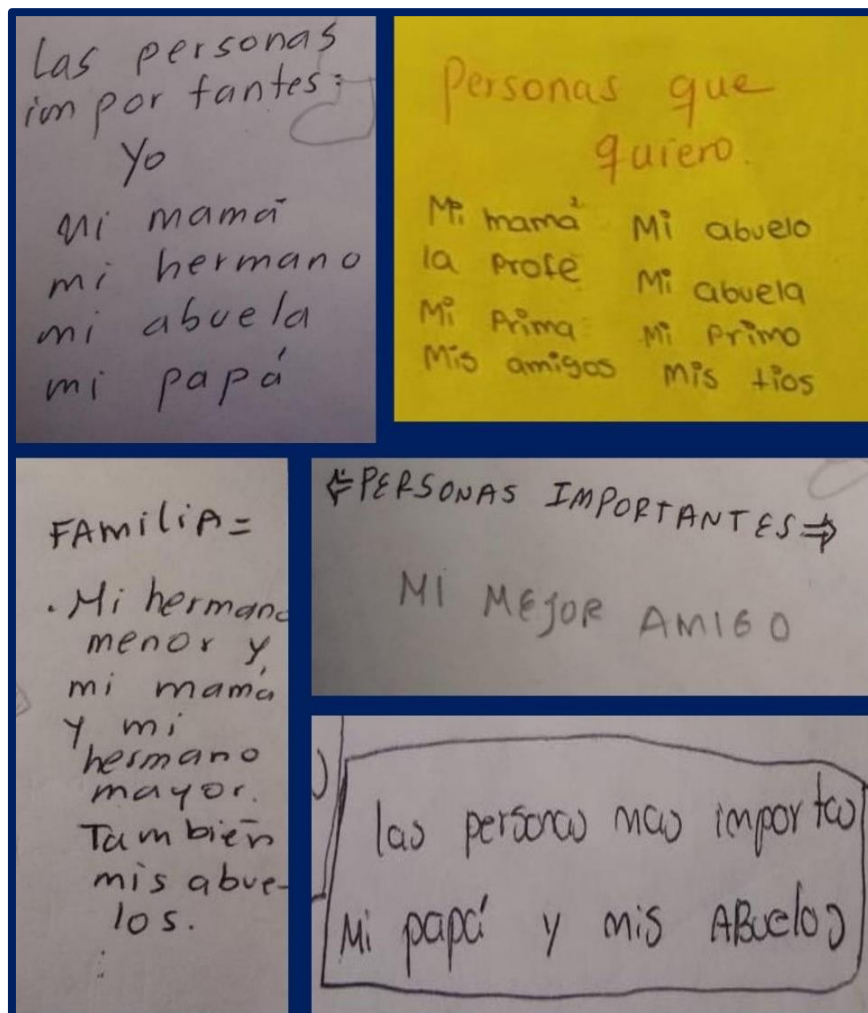


Figura 5 Identikits- Personas importantes

4.1.1.3 Identidad: Planes y futuro. Los niños y las niñas, manifiestan que dentro de sus planes o sueños está estudiar una carrera profesional que les permita ayudar a sus padres. Algunos expresan su anhelo por ser: profesores, agentes del INPEC, policías, para así proteger a los niños de las personas adultas; otros desean ser abogados, para salvaguardar a los indefensos. Los demás niños señalaron que quieren hacer parte de las fuerzas militares, uno de ellos mencionó: “yo quiero ser soldado” y manifiesta que se siente identificado o le llama la atención esta profesión, porque algunos familiares suyos hacen parte del Ejército Nacional, de igual forma le atraen las armas, pues señala que es un instrumento que les permite defenderse de “los malos” y cuidar a los demás. Otros niños y niñas consideran que les encantaría en un futuro, “viajar por el mundo” y conocer muchos lugares.

De igual forma, manifestaron desear cambiar su conducta con sus maestros y padres, pues son conscientes de los comportamientos inadecuados que expresan hacia ellos, mediante actuaciones de rebeldía y desobediencia al no hacer caso a los llamados de atención y en muchas ocasiones, responder con palabras grotescas.

Y finalmente, otros desean tener un “buen trabajo” que les permita generar ingresos económicos para darse gusto de comprar lo que desean. Uno de ellos manifiesta “yo si quisiera estudiar en la universidad y conseguir un buen trabajo donde ganara un buen sueldo, para comprarme una moto, porque la agricultura, eso no da plata” (Ver figura 7).

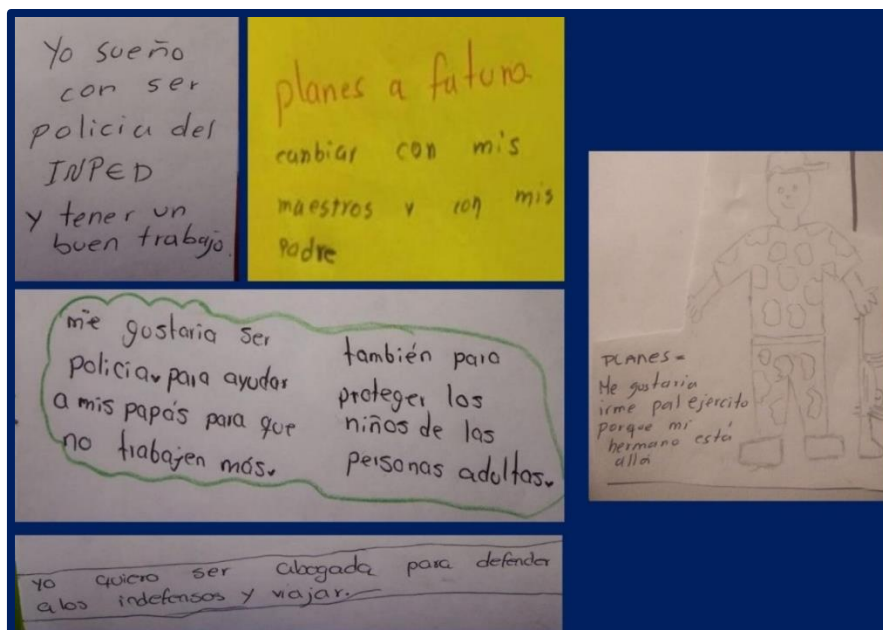


Figura 6 Identikits- Planes y futuro

4.1.2 Cartografía Social. Como se expuso anteriormente, la cartografía social es un instrumento que permite construir un conocimiento integral del territorio. Además, se concibe como una herramienta que sirve para construir conocimiento de manera colectiva, pues posibilita un escenario en el que acontece un acercamiento de la comunidad a su espacio geográfico, socio-económico e histórico-cultural, y una forma de lograr este acercamiento, es a través de la realización de mapas sociales. (Moreno, 2014, p. 4).

Según Moreno (2014), en el marco del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, propone la cartografía social como

Un elemento pedagógico, que implica una acción participativa, en la que los actores que conforman/habitan/hacen presencia/transitan en un entorno o territorio, configuran las relaciones y comunicaciones, determinadas por el contexto histórico-

cultural, realizando una reflexión sobre la subjetividad y el territorio construido (p.6).

De este modo, a través de mapas sociales se materializan las percepciones de las comunidades sobre sus territorios, provocando una reflexión y un diálogo entre diferentes actores sociales que establecen formas de identificación y representación de un espacio construido y enriquecido a través de las experiencias, pues quienes habitan dicho espacio son quienes lo dotan de significado; al narrar sus percepciones se posibilita el reconocimiento del territorio y sus dinámicas (Ávila, L. 2018),

Por ello, para comprender las relaciones que emergen en el territorio, en la presente investigación se planteó la elaboración de mapas de redes, que se definen como representaciones de relaciones entre actores, que según sus vínculos con respecto a un conflicto y sus posiciones en relación al mismo, nos posibilita articular conjuntamente una intervención ante el problema. En este ejercicio, cada grupo tuvo a su cargo un mapa diferente con los aspectos o relaciones relevantes de los cuales se deseó obtener información concreta.

Este trabajo colectivo de cartografía, fue una actividad dinámica y divertida que permitió formar consciencia en los niños y las niñas del espacio que se habita, del tiempo en que se vive, del entorno natural, social y cultural, próximo y lejano y, al mismo tiempo, construir un nuevo concepto colectivo de necesidad y de responsabilidad social.

Este ejercicio, se analizó desde las siguientes categorías o relaciones:

4.1.2.1 Relación población-actividades económicas de la región. En este ejercicio cartográfico, los estudiantes tuvieron la oportunidad de ubicar los recursos y las principales actividades de producción del territorio donde habitan. De este modo, se construyó una mirada sobre las habilidades laborales de la población en cuanto a actividades económicas lícitas e

ilícitas presentes en la región, con relación a este tipo de actividades, se identificaron tres aspectos o elementos que a continuación se señalarán con mayor énfasis, el económico, el familiar y el conflictivo, derivado de la economía ilícita.

En primer lugar, en relación con el aspecto económico, los niños y las niñas reconocen que la agricultura es el dinamizador de la economía de esta zona. A su vez, es un generador de empleo y una fuente de ingresos para los habitantes de la región, ya que manifiestan que los productos que se cultivan se venden con facilidad en el mercado local o en el mercado de la ciudad de Ocaña al precio justo. Así mismo, dentro de las actividades de producción agrícola, resaltan los cultivos propios o permanentes de esta región como la cebolla roja, maíz, fríjol, tomate, caña, etc. (Ver figura 8).

Además, señalan estar de acuerdo con este tipo de agricultura y manifiestan que es una labor lícita, ya que la identifican con un signo de aprobación y al respecto ellos manifiestan que cuando las personas cosechan en el campo los productos propios de la región antes mencionados, no hay tanto porque no son “perseguidos o detenidos” por la fuerza pública.



Figura 7 Cartografía Social: Relación Población-actividades económicas lícitas

Igualmente, muestran que el sector pecuario¹⁰ también forma parte de las actividades de producción lícitas de la zona, pero manifiestan que este tipo de actividad se ejerce en menor escala y de forma dispersa, ya que dan a conocer que en el municipio de Ábrego y en otros municipios donde ellos han vivido como Hacarí, Convención, Tibú y San Calixto, en algunas fincas si hay ganado vacuno¹¹, que mantienen para la producción de leche y sus derivados, también cría de cerdos y aves de corral, pero son destinados en su mayoría, para el consumo familiar, porque en muy poca cantidad se venden, según los niños y las niñas, los habitantes de la zona prefieren el trabajo agrícola, más que la ganadería (Ver figura 9).



Figura 8 Cartografía Social: Relación Población-actividades económicas lícitas

¹⁰ La actividad pecuaria involucra al conjunto de explotaciones dedicadas a la producción de animales con fines económicos (tradicionalmente bovinos, porcinos, ovinos, caprinos y aves). *Fuente: DeFoliart 1992; Gillespie 1997; FAO 1995; O'Toole 1995; Tannahil 1973; USDA 1996a, 1996b.*

¹¹ El ganado vacuno o bovino es aquel tipo de ganado que está representado por un conjunto de vacas, bueyes y toros que son domesticados por el ser humano para su aprovechamiento y producción. *Fuente: DeFoliart 1992; Gillespie 1997; FAO 1995; O'Toole 1995; Tannahil 1973; USDA 1996a, 1996b.*

De igual modo, los niños y las niñas identificaron la presencia de cultivos de “coca”¹² en las zonas alejadas de la región, estos sembradíos los concentran principalmente en las montañas, pues afirman que entre más alejados se encuentren este tipo de cultivos, el Ejército Nacional no tiene acceso a ellos, manifestando que los soldados siempre están tratando de erradicar esta clase de plantación (Ver figura 10).

Con la siembra de coca, los niños y las niñas reconocen que aunque es un cultivo ilícito, está presente en la zona y por ende, es también dinamizador de la economía y generador de ingresos en la región catatumbra, ya que algunos de sus padres se desplazan a fincas lejanas de Ábrego o a zonas rurales de otros municipios como Hacarí, La Gabarra o San Calixto a buscar un mejor sustento para sus familias, pues en estos lugares pueden trabajar y ganar dinero como “raspachines”, es decir, raspando la hoja de coca.

En relación con las afirmaciones que hacen los niños, según consigna el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) titulado Catatumbo: memorias de vida y dignidad, en cuanto a los cultivos ilícitos señala que,

La coca apareció en el Catatumbo a finales de la década de los 80 y su cultivo se concentró en el corregimiento La Gabarra, de Tibú. Poco a poco fue creciendo hasta que a mediados de los años 90 se vivió un boom de la mata y del dinero. A los municipios del Alto Catatumbo¹³ llegó la coca durante la primera década de 2000, aunque se expandió fuertemente desde 2008 y continúa creciendo desde entonces (p.59).

¹² Planta del género *Erythroxylum*, de sus hojas se extrae la cocaína pura. Esta planta crecía principalmente en Perú y Bolivia. En la década de los noventa, y después de varios esfuerzos para reducir el cultivo en esos países, Colombia se convirtió en el país con mayor cultivo de coca.

¹³ Lo conforman los municipios de Teorama (casco urbano y algunas veredas), Hacarí, San Calixto, La Playa, El Carmen, Convención, Ábrego y Ocaña. Fuente: Parte I. La imagen del territorio municipal. En <http://corponor.gov.co/pot/La%20Playa%20de%20Belen/Proyecto%20de%20Acuerdo/La%20Playa%20Vision%20Urbana%20Regional.pdf>

Igualmente, en la figura 10, puede evidenciarse que los niños y las niñas están en desacuerdo o consideran una labor negativa la siembra de coca en la región y por tal razón, marcan este cultivo con una x en señal de rechazo.



Figura 9 Cartografía Social: Relación Población- actividad económica ilícita

En segundo lugar, haciendo referencia al aspecto familiar se evidencia que la labor ilícita del cultivo de coca genera fragmentación y distanciamiento en las familias de la región, debido a que este tipo de actividad deja “mucho trabajo y problemas”. Así mismo, manifiestan que sus padres y hermanos mayores, abandonan los estudios y prefieren dedicarse a trabajar como *raspachines* y en este oficio demoran varios días, incluso meses sin venir a casa y eso hace que compartan muy poco.

Al respecto, Misael Fuentes, rector del Colegio Santa Bárbara del municipio de Ábrego, en el artículo: *venezolanos y menores, tras la coca del Catatumbo (III parte)*, en el año 2019 publicado por la Revista La Opinión sostuvo que, “el entorno de la coca sólo deja inestabilidad y descompone el mundo de las familias y sus hijos. Además, genera un movimiento permanente de

grupos familiares completos que definitivamente incide mucho en el normal desarrollo educativo de los muchachos”.

Por su parte, en cuanto a las labores agrícolas lícitas, propias de la región, se evidencia que los niños y las niñas muestran felicidad y agrado al ejercerlas junto a sus padres, pues esto se evidencia en los rostros alegres con que ilustraron a las familias que laboran en la siembra de cultivos como la cebolla, el maíz, tomate, etc. Uno de los niños afirmó señalando en el mapa, “aquí estamos mi familia y yo cultivando maíz, yo estoy echándole agua y mi papá desyerbándolo¹⁴ con el azadón” (Ver figura 11).



Figura 10 Cartografía Social: Relación Familia-cultivos lícitos de la región

Finalmente, con relación al tercer aspecto se evidencia que la presencia de cultivos ilícitos en la región constituye una fuente de situaciones problemáticas o conflictivas entre los sembradores de coca, los grupos al margen de la ley como patrocinadores de esta actividad ilegal y la fuerza pública, debido a que el Ejército Nacional siempre mantiene vigiladas las zonas donde se

¹⁴ Arrancar o eliminar las hierbas que no son parte de la siembra. También llamado desherbar o deshierbar.
Fuente: <https://sites.google.com/site/nuestrohuertoladis/13---glosario>

siembra este cultivo, porque quieren erradicarlo, “los soldados siempre decían que si se acaba la coca, se acaba la guerrilla”, niño de 10 años.

De igual forma, se identifica que otra problemática que desencadena este tipo de actividad es el desplazamiento, ya que los niños señalan que debido a la zozobra y el miedo de ser “arrinconados” por el Ejército, muchas personas prefieren abandonar sus hogares y cultivos para radicarse en otro municipio.

4.1.2.2 Relación con el espacio, los sujetos y las instituciones del territorio. Inicialmente, en esta categoría se describe la relación de la población objeto de estudio con el espacio social, haciendo énfasis en aspectos de tipo intradomiciliario, que ocurren dentro del hogar con los miembros de la familia y aspectos de tipo peridomiciliario¹⁵ y extradomiciliario que suceden en la calle, con los amigos, vecinos y demás sectores del municipio. Por último, se señalan aspectos de relación a nivel institucional.

En primer lugar, teniendo en cuenta el nivel de influencia intradomiciliario, los niños y las niñas reconocen que la familia es muy importante para ellos y su principal motivación para salir adelante, ya que sueñan con poder continuar sus estudios universitarios para hacerse profesionales y brindar una mejor calidad de vida a sus padres y hermanos.

Así mismo, algunos niños y niñas manifiestan que existen ocasiones en las que la convivencia familiar se torna “difícil” dentro del hogar, debido a los “pleitos¹⁶” que mantienen con algunos miembros de la familia como hermanos, padres y tíos. De igual forma, se evidencia que la figura paterna o materna en algunos de sus hogares se encuentra desdibujada por la muerte o la

¹⁵ Se define como el área alrededor de una vivienda ya existente en un radio de no más de cien metros. *Fuente:* msj.go.cr/informacion_ciudadana/SiteAssets/archivos/reg_ext/RE-07.pdf

¹⁶ Enfrentamiento o discusión entre dos o más personas por diferencia de opiniones o de intereses. *Fuente:* https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-40262008000500019

emigración forzada de la cual han sido testigos. “La última vez, mi mamá me dijo que papá estaba trabajando por allá lejos en otro municipio, pero eso hace mucho rato ya”, (niña de 9 años). Otro niño, relata que su madre después de la muerte de su padre a causa de una mina antipersonal en una vereda del Tarra, Convención, decidió “formar otra familia con otro señor”, pero él prefirió seguir viviendo en casa de su abuela, debido a que no le “caía bien” la nueva pareja de su madre (niño de 10 años).

En segundo lugar, con relación a la influencia peridomiliar y extradomiliar, cabe resaltar que la población objeto de estudio en su mayoría habita en barrios de estrato bajo del municipio, sin embargo, reconocen que el barrio es importante para ellos y mantienen una buena relación con los vecinos y amigos del sector. Aunque reconocen también, que existen algunos problemas de convivencia entre los adultos, ya que en ocasiones se presentan “pleitos” entre vecinos por “bobadas”, pues afirman que se pelean porque el vecino "habla mal de otro " o "tira la basura en su casa" y señalan que especialmente los fines de semana, en algunas viviendas del barrio se presentan riñas y peleas a causa del consumo de alcohol.

De igual manera, manifiestan que en el barrio, se reúnen todas las familias y celebran festividades como la Semana Santa, las épocas decembrinas, las fiestas patronales y también, se realizan otro tipo de actividades, como bazares, campeonatos de fútbol y bingos, olvidando en estos espacios, las desavenencias que les distancian. (Ver figura 12).

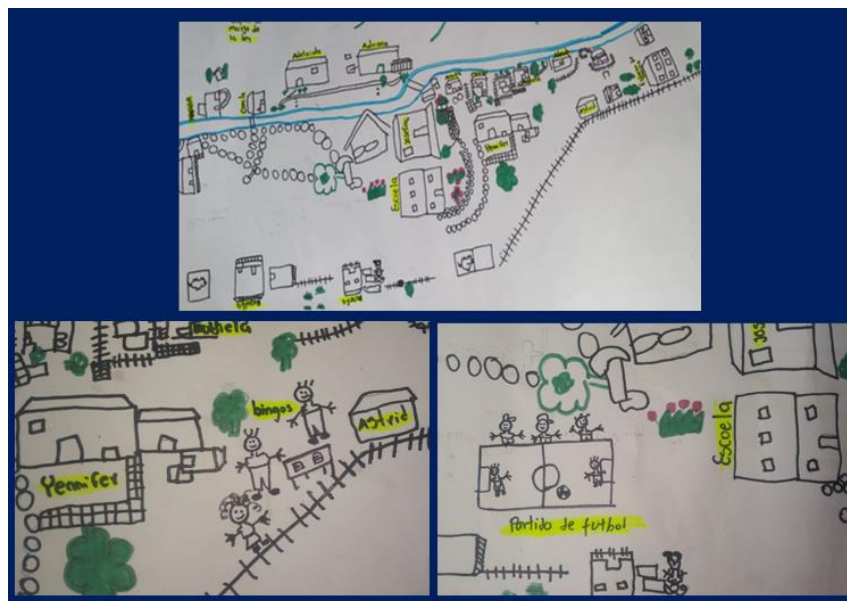


Figura 11 Cartografía Social: Relación con el espacio y los sujetos

Con relación al nivel institucional, en la escuela formal, se evidencian relaciones problemáticas, pues los niños y las niñas relatan que en el Colegio Santa Bárbara, lugar en el que estudian, en ocasiones no es fácil la convivencia, pues se presentan inconvenientes con los compañeros y profesores. Algunos de los estudiantes, señalan que han tenido problemas dentro y fuera del plantel educativo con otros compañeros, pues no toleran cuando les hacen bullying por cualquier rasgo físico. Ellos recalcan que dentro de este acoso escolar se encuentran palabras como: “tonto”, “tizón” (haciendo referencia al tono de piel moreno), “bola de grasa” (refiriéndose a su peso), “campero” (para referirse a ellos como provenientes de la zona rural). Un estudiante comparte, “a veces a la salida del colegio nos damos puño”. Pero así mismo, reconocen que el Colegio es de su agrado y enaltecen la labor que cumplen los profesores, las directivas y demás funcionarios del Centro Educativo.

De igual manera, afirman que en las instituciones educativas de los municipios donde antes estudiaban, el bullying y las riñas entre compañeros no eran tan marcados como lo son en el Colegio Santa Bárbara de Ábrego. Ellos señalan que asistían a escuelas ubicadas en la zona rural

de los municipios de Hacarí, San Calixto, Teorama y Convención y el trato entre compañeros y profesores era más respetuoso, porque la profesora estaba en constante conversación con sus padres y en caso de una conducta inadecuada hacia compañeros o docentes, los padres se enteraban y los castigaban (Ver figura 13).

Igualmente, reconocen que en el municipio no existe ninguna institución que brinde la posibilidad de continuar una carrera profesional y señalan que para algunos de ellos y de sus familiares el acceso a la educación superior es bastante limitado, debido a que la única opción para estudiar una carrera universitaria es emigrar a otras ciudades, lo que implica una inversión económica con la cual manifiestan, sus familias no cuentan. Por ello, expresan que “sería muy bueno que hubiera una universidad en el municipio para estudiar una carrera profesional” (niña de 10 años).



Figura 12 Cartografía Social: Relación con las instituciones

En cuanto a las relaciones con instituciones del Estado como la Policía, los niños reconocen que ésta es una institución protectora y se evidencia una relación armónica o de amistad con los agentes de policía, ya que afirman que son personas “buenas” que los protegen de los “malos” y quieren cuidar a la población, además porque apuestan al entretenimiento y educación de los niños y las niñas del municipio, pues planean encuentros de fútbol, para promover el respeto y la unión. Así mismo, manifiestan que a través de charlas y el uso de herramientas visuales, logran enseñarles y divertirse al mismo tiempo con ellos, buscando transmitir una información exacta sobre cómo no caer en la drogadicción o concebir malas amistades que puedan enseñar malos hábitos y arruinar desde muy pequeños su vida e integridad, “los policías son una chimba, siempre nos dan consejos para que no caigamos en las drogas” niño de 10 años. “yo quisiera seguir estudiando y ser policía”, (niña de 9 años). Por lo anterior, se puede evidenciar que los niños y las niñas no logran identificar la relación que hay entre las instituciones públicas y el narcotráfico. (Ver figura 14).



Figura 13 Cartografía Social: Relación con las instituciones

4.1.2.3 Relaciones de riesgo, inseguridad y peligro.

A medida que los niños y las niñas van plasmando su territorio, se pueden evidenciar algunos factores de riesgo, inseguridad y peligro específicos en la zona donde habitan. Dentro de estos factores, los niños y niñas reconocieron aspectos como el consumo de sustancias psicoactivas¹⁷ y alcohol, la desescolarización y el Reclutamiento infantil “de raspachines a guerrilleros”.

Con relación al primer aspecto, los niños y las niñas ponen en evidencia que el consumo de sustancias psicoactivas y alcohol es común en la zona, especialmente en los lugares de recreación como el parque infantil y el estadio municipal. Los niños reconocen que estos escenarios son inseguros y ya no es posible ir a recrearse allí, ya que en ocasiones se convierte en una zona de peligro y problemática juvenil, debido a que es frecuentemente visitado por personas que ellos denominan “chirretes”, es decir, consumidores de sustancias psicoactivas y alcohol, que en ocasiones les ofrecen consumirlas y debido a ello, muchos jóvenes del municipio han caído en la drogadicción, además reconocen que esta situación les representa riesgo y peligro para su vida, pues en estas zonas se presentan atracos y robos a mano armada contra la población civil, “si uno se descuida, los chirretes le roban hasta la ropa”, (niño de 10 años) (ver figura 16).

De igual manera, manifiestan que dentro de estos escenarios de riesgo se encuentra también el barrio, ya que un niño de 10 años señala que en él existen “casas” usadas como expendios de drogas, pues reconoce que un familiar suyo quien es consumidor, compra este tipo de sustancias psicoactivas en esta vivienda.

¹⁷ Sustancias psicoactivas. Es toda sustancia que introducida en el organismo por cualquier vía de administración (ingerida, fumada, inhalada, inyectada, entre otras) produce una alteración del funcionamiento del sistema nervioso central del individuo, la cual modifica la conciencia, el estado de ánimo o los procesos de pensamiento. Su consumo puede crear consumo problemático o dependencia. *Fuente:* <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/Abece-salud-mental-psicoactivas-octubre-2016-minsalud.pdf>

Otro niño de 10 años manifiesta que en el barrio, además; hay expendios de “bolegancho” es decir, alcohol fabricado de manera artesanal en la región, al respecto reconocen que en el municipio es frecuente ver a jóvenes ingerir este tipo de bebida alcohólica sobre todo los fines de semana, debido a que los padres también lo consumen y se los permiten, situación que explica el inicio temprano de su consumo (ver figura 15).



Figura 14 Cartografía Social: Relaciones de inseguridad y problemática juvenil

En relación con el segundo aspecto, y como se evidencia en la figura 16, los niños y las niñas reconocen que la presencia de cultivos de uso ilícito en la región, desencadena para ellos un factor de riesgo evidenciado en la desescolarización, pues manifiestan que es triste que muchos niños y jóvenes deban abandonar sus actividades académicas para laborar en los sembradíos de la hoja de coca y contribuir con algunos pesos a la economía familiar o bien por el simple placer de “tener su propio dinero”. Ante esta situación afirman que esto se da porque en el municipio no hay fuentes de empleo que les permitan laborar (ver figura 16).

Aunado a las afirmaciones que hacen los estudiantes, Rolando Mendoza Ortiz, rector del colegio Monseñor Sarmiento Peralta, ubicado en el corregimiento Las Mercedes, del municipio de Sardinata, en el artículo llamado: venezolanos y menores, tras la coca del Catatumbo (III parte), en el año 2019 publicado por la Revista La Opinión manifiesta que,

De la noche a la mañana los estudiantes cambian el lápiz por la ‘raspa’ de hoja de coca. Hemos visto a padres llevándose a sus hijos a trabajar en los cultivos ilícitos, ya es normal que los estudiantes vengán unos meses y otros no aparezcan. Este año, por ejemplo, hay detectados 15 alumnos que van y vuelven al parecer por esta situación.



Figura 15 Cartografía Social: Relaciones de riesgo y desescolarización

Con referencia al último aspecto, los niños y las niñas reconocen que el reclutamiento infantil, es un peligro al que están expuestos en la región, manifiestan que muchos de los niños y los jóvenes que desertan de los colegios para laborar como “raspachines”, miembros de los grupos armados específicamente del ELN y el EPL los reclutan para hacer parte de sus filas. Los niños señalan que son forzados a sumarse a un grupo armado por medio de amenazas contra su vida y

la vida de sus familiares, “los guerrillos amenazan con matarlo a uno o a nuestras familias si no obedece y se va con ellos” (niña de 10 años). En otras ocasiones, manifiestan que voluntariamente los niños y los jóvenes se van con los miembros del grupo armado, por las promesas de dinero que les hacen. Según lo anteriormente mencionado, se evidencia que los niños y las niñas ven en la escuela una oportunidad para no ser reclutados por miembros de los grupos ilegales.

4.1.2.4 Relaciones conflictivas de abuso del poder y de la autoridad que generan miedo y zozobra. Esta categoría abarca aspectos o relaciones conflictivas que se identifican en el territorio debido al abuso del poder y de la autoridad y que generan miedo y zozobra, entre la fuerza pública y los grupos al margen de la ley y entre los grupos al margen de la ley y la población civil.

En cuanto al primer aspecto, se logró evidenciar que la fuerza pública (Ejército Nacional), está en constante enfrentamiento con los distintos grupos al margen de la ley que operan en el territorio como el ELN, el EPL y disidentes de las FARC (ver figura 17). Se dedujo que esta lucha se da, debido a que se disputan el control del territorio y de las actividades ilícitas, un niño de 11 años manifiesta que “todos los grupos ilegales quieren tener el control del cultivo de la coca y ser la autoridad aquí, pero el Ejército siempre quiere erradicarla”.

Igualmente, identifican enfrentamientos entre los mismos grupos al margen de la ley, al respecto un estudiante narra que el municipio de San Calixto de donde es oriundo fue escenario de la disputa entre miembros del ELN y las Farc por el control de los cultivos de coca, sufriendo una violencia muy intensa que desencadenó miedo y zozobra entre los habitantes del pueblo,

pues afirma que “los guerrilleros se mataban entre ellos y mataban gente inocente también” y por esta situación nadie se atrevía a salir a la calle o a abrir sus negocios.



Figura 16 Cartografía Social: Relaciones conflictivas entre la fuerza pública y los grupos al margen de la ley

En relación con el segundo aspecto, se evidenciaron relaciones de conflicto entre los grupos al margen de la ley y la población civil generadoras de miedo y zozobra. Los niños y las niñas reconocen que por parte de estos grupos ilegales se cometen actos delictivos como desplazamientos forzados, secuestros y desapariciones, retenes en las vías que comunican al municipio con otros del departamento, minas antipersona, paros armados, ataques a las infraestructuras viales y energéticas, generando en la población civil temor y preocupación, pues algunos niños comentan que “cuando hay enfrentamientos se escuchan los disparos cerquita, eso si da miedo” y otro de 10 años manifiesta que cuando vivía en zona rural del municipio de San Calixto, “siempre llegaban a la finca en la noche a sacarnos por las malas, porque necesitaban nuestra casa para resguardarse del Ejército”, además “la guerrilla deja sembradas minas antipersona que los campesinos pisan y quedan ahí, inocentemente” (niña de 10 años).

Así mismo, señalan que estos grupos se autodenominan “la autoridad del pueblo” y realizan acciones de “limpieza social”, en la que involucran no solamente delincuencia y consumidores de droga, sino también lo que ellos consideran enemigos del Estado, como personas de izquierda o líderes importantes en la comunidad, “a inicio de año la guerrilla mandó un panfleto, decían que iban a matar a los “chirretes”, los “ladrones” y un poco de gente”, niña de 10 años. Además,

los niños y las niñas afirman que abusan de su poder “para hacer daño a la gente trabajadora del pueblo”, porque hacen retenes en las vías y paro armado “cada vez que quieren”, y esto impide que se realice cualquier actividad comercial y además, prohíben las clases en los planteles educativos (ver figura 18).



Figura 17 Cartografía Social: Relaciones conflictivas entre los grupos al margen de la ley y la población civil

De igual manera, los estudiantes señalaron que en la zona urbana y aledañas al municipio de Ábrego, los grupos al margen de la ley como el ELN y el EPL a quienes apodan “los malos” se toman atribuciones de poder para realizar ataques hacia la población civil, los niños y las niñas manifiestan que es común ver a los “Pelusos” o miembros del ELN, instalar símbolos representativos de sus grupos, como banderas en las entradas del municipio e instalar explosivos como cilindros bomba en las vías de la salida del pueblo o a la infraestructura energética causando según ellos, afectaciones a la población civil, ya que dejan sin luz e incommunicados a los habitantes, “se escuchó un bombazo muy fuerte y ya uno sabe que derrumbaron una torre” niño de 10 años, testigo de ataque a la infraestructura eléctrica, en el municipio de Hacarí.

Igualmente, señalan que marcan algunas viviendas y vehículos con mensajes alusivos para infundir temor en la población civil urbana, “un día mi papá y yo bajamos al pueblo (San Calixto) y eso había varias casas pintadas, decían ELN presente y fuera sapos”, niño de 9 años (ver figura 19).

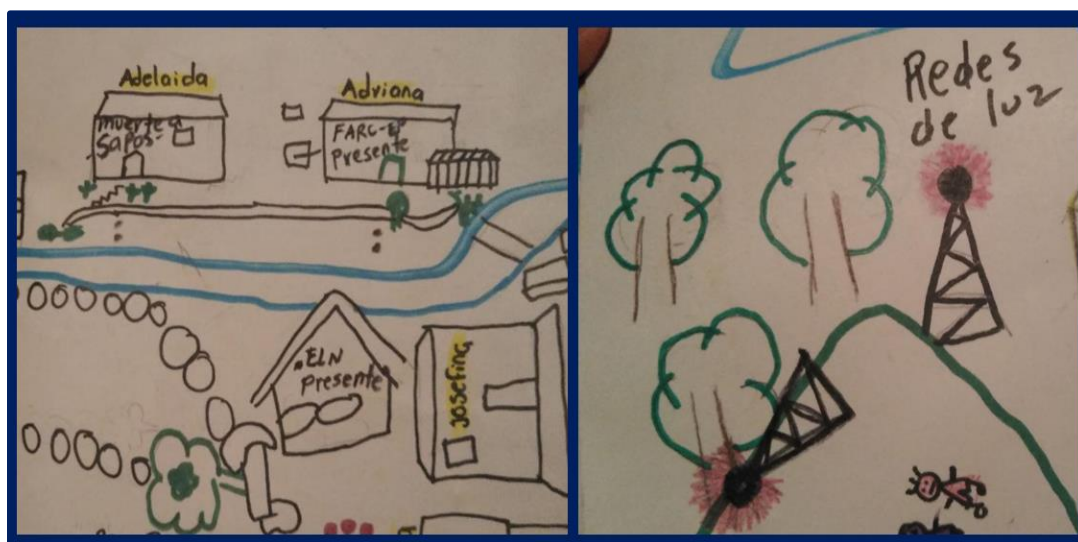


Figura 18 Cartografía Social: Relaciones conflictivas entre los grupos al margen de la ley y la población civil

4.1.3 Relato Autobiográfico. Como se mencionó inicialmente, por relato autobiográfico, entendemos la narración de la vida de una persona escrita por ella misma. Es una obra personal, ya que es el propio autor el encargado de expresar los pormenores de uno o varios aspectos de su vida. (Mosquera y Cortés, 2018: p. 26).

Según manifiesta María Gutiérrez Fernández en su artículo *Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal* (2010), el ejercicio de construir una autobiografía lleva a pensar la escritura como un “acto esencial para reconstruir, recrear, re-narrar la propia existencia y, al hacerlo, esbozar una voz propia.” (p.366). De este modo, la escritura autobiográfica permite al sujeto reflexionar sobre sus propias experiencias con el fin de encontrar una propia voz, que le permita reconocerse como sujeto unido e individual.

Así pues, para la construcción de este instrumento, se propuso a los niños y las niñas sujetos de estudio de la investigación, elaborar un relato autobiográfico a partir de una organización textual pre establecida. Esta arquitectura corresponde a una adaptación del ejercicio ¿Quiénes somos? propuesto por los maestros Ana Lucía Cañón Moreno y Jairo Aníbal Moreno Castro, en el foro de presentación de la asignatura Didáctica de la Lengua Castellana, planteado a los estudiantes de la carrera, Licenciatura Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Santo Tomás, en el año 2019.

Dicha estructura, se organizó en cinco apartados que permitieron a los niños y las niñas reafirmar su ser y sus acciones produciendo sentido desde el pasado y el presente para proyectar así, sus aspiraciones a un futuro. En esta arquitectura textual inicialmente, se expuso un título en el que expresaron su sentir acerca de la historia que querían narrar. Luego, manifestaron cómo se definen físicamente, reconociendo la percepción que tienen de sí mismos.

Seguidamente, plasmaron sus emociones y el sentir con relación a las experiencias que les ha generado el ser víctimas directas del conflicto armado en la región, manifestado de diferentes formas, como víctimas de desplazamiento forzado; migraciones de los padres fuera del municipio, dejándolos al cuidado de familiares; la desmovilización de sus padres de los grupos armados al margen de la ley; el maltrato y abandono por parte de sus familias; la orfandad por la desaparición forzada o muerte de los padres o familiares cercanos; los confinamientos; los ataques y tomas armadas a los municipios; las fumigaciones a los cultivos ilícitos; los asesinatos y las masacres de sus familiares y vecinos, entre otros.

Posteriormente, reflejaron la fuerza o motivación que les ha permitido continuar o salir adelante a pesar de las afectaciones que les ha generado las confrontaciones armadas antes

mencionadas y finalmente, manifestaron sus aspiraciones y deseo de cómo se visualizan en un futuro (ver anexo 4).

Desde la propuesta de Nicholas Ford (2017), las concepciones identificadas en los relatos de los niños y las niñas se agruparon en tres subcategorías, las cuales están relacionadas con los impactos inmateriales que les ha producido el conflicto armado en la región del Catatumbo, impactos morales y emocionales, impactos socioculturales y finalmente, impactos al proyecto de vida. Por impacto inmaterial se entiende “daños a la moral, al buen nombre, al proyecto de vida, lesiones físicas, emocionales y mentales” (*Centro Nacional de Memoria Histórica, daños: análisis de los impactos del conflicto armado colombiano*: 2014, p. 22).

Cabe resaltar que los aspectos o subcategorías antes mencionados y que a continuación se describirán con mayor énfasis, fueron elaborados tomando como referencia la tesis realizada por Nicholas Ford Woodward¹⁸, *Mapear las memorias: caracterización de los impactos inmateriales del conflicto armado en los Montes de María: Tipología de daños desde la perspectiva de memoria histórica*, 2017, la cual aportó elementos de interpretación que se ajustaron, para analizar las concepciones que emergieron en esta categoría.

Con relación a lo anteriormente mencionado, Bello, 2014 citado por Ford, 2017 hace énfasis en la importancia de reconocer los daños inmateriales a nivel individual y colectivo. Estas afectaciones se distinguen de los impactos materiales por la forma en que afectan “la dimensión humana” de las víctimas. (p. 18)

A continuación, se presenta un esquema con las subcategorías que se desarrollarán y los elementos que se tuvieron en cuenta para realizar dicho análisis.

¹⁸ Nicholas Woodward es Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Tecnológica de Bolívar. *Tomado de Economía & Región, Vol. 11, No. 2, (Cartagena, diciembre 2017), pp. 115-157.*

Tabla 3 Subcategorías y elementos

Subcategoría	Elementos
Impactos morales y emocionales	Sentimientos de humillación; sentimientos y pensamientos de vergüenza; sentimientos de dolor, profunda tristeza o frustración por no llevar a cabo planes o actividades individuales o familiares, por la ausencia de familia o por no desarrollar costumbres y prácticas culturales; burlas, señalamiento y desprecio, cambios y pérdidas en las emociones, pensamientos y conductas; dificultades para continuar con las actividades diarias, relacionarse con otros y fijar proyectos y metas, sentimientos de rabia, impotencia y culpa; sentimientos de inseguridad.
Impactos socioculturales	Cambios en las relaciones entre los miembros de la comunidad; cambios en las creencias y prácticas religiosas; cambios en la realización de fiestas, celebraciones, carnavales, conmemoraciones o actividades culturales o deportivas; formas de vida, hábitos y conductas impuestas por los actores armados.
Impactos al proyecto de vida	Aplazamiento o renuncia a los proyectos y metas personales; privación de oportunidades de desarrollo personal; desescolarización; cambios abruptos en los estudios y en los proyectos y actividades laborales y productivas; cambios en los roles desempeñados en la familia y en la estructura familiar; pérdida o transformación de los planes y metas familiares.

Fuente: Elaboración propia, con base en el esquema de Nicholas Ford. *Tipología de daños desde la perspectiva de memoria histórica* (2017, p. 123).

Como se expuso al inicio de esta categoría, a continuación, se presenta el análisis de las tres subcategorías emergentes de la aplicación de este instrumento.

Con relación al primer aspecto, en cuanto a los impactos o daños morales y emocionales, según las narraciones elaboradas por los niños y las niñas, inicialmente se evidencia que físicamente tienen formada una idea sobre sí mismos con la cual se identifican. Para ellos, es importante que las demás personas valoren y no fijen la mirada en su aspecto físico, sino en el interior de su ser, es decir en sus habilidades y emociones, permitiéndoles su expresión, pues afirman que en ocasiones, sus opiniones no son valoradas o tenidas en cuenta, esto sucede con mayor frecuencia en el ámbito familiar y escolar (ver figura 20).

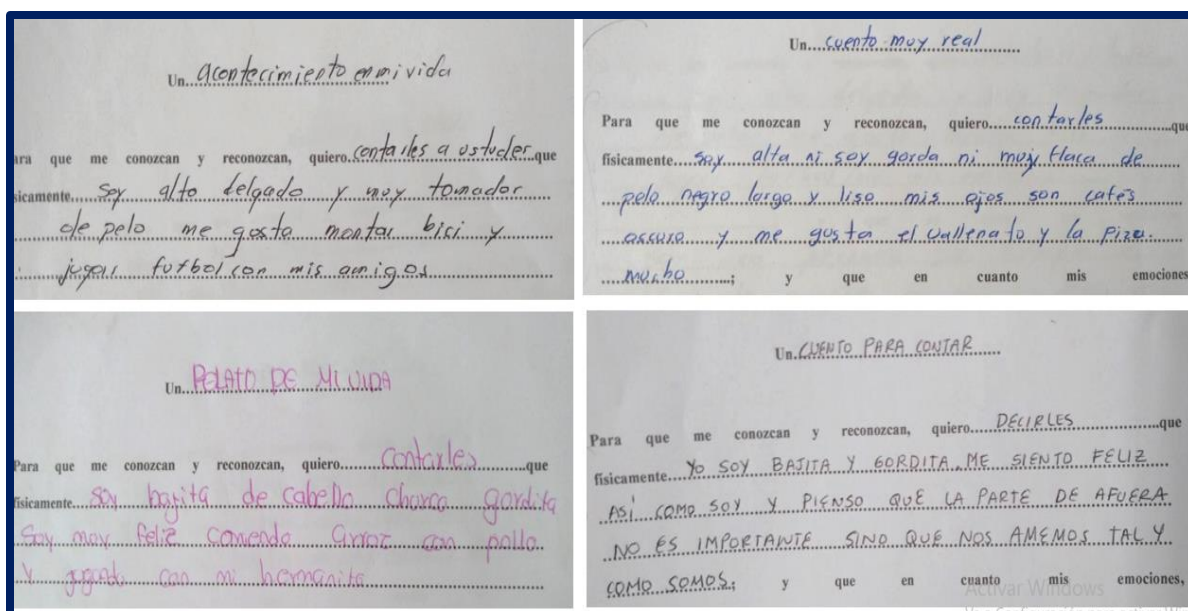


Figura 19 Relato autobiográfico. Arquitectura textual – Impactos morales y emocionales: Reconocimiento físico

Así mismo, en cuanto a sus emociones se observa que en algunos de ellos hay sentimientos de felicidad y bienestar, porque ahora viven en un lugar que consideran más tranquilo y seguro en comparación con su lugar de procedencia, pues manifiestan que en los lugares donde antes vivían como los municipios de Hacarí, Convención, El Tarra, San Calixto, etc. había mayor concentración de grupos al margen de la ley como el ELN, EPL y las FARC-EP, que mantenían a las familias bajo amenazas y envueltas en la zozobra, “me siento bien y más tranquila, aquí pasan cosas violentas como peleas y enfrentamientos, pero ya la guerrilla no se mete con mi familia” (niña de 10 años). Por otro lado, algunos manifiestan sentirse felices porque, sus padres han dejado ciertos vicios como el alcohol o han cambiado conductas con los demás familiares, “me siento feliz, porque mi padre dejó de ser un tomador y un pelión con mi mamá y mi hermano” (niño de 9 años) (ver figura 21).

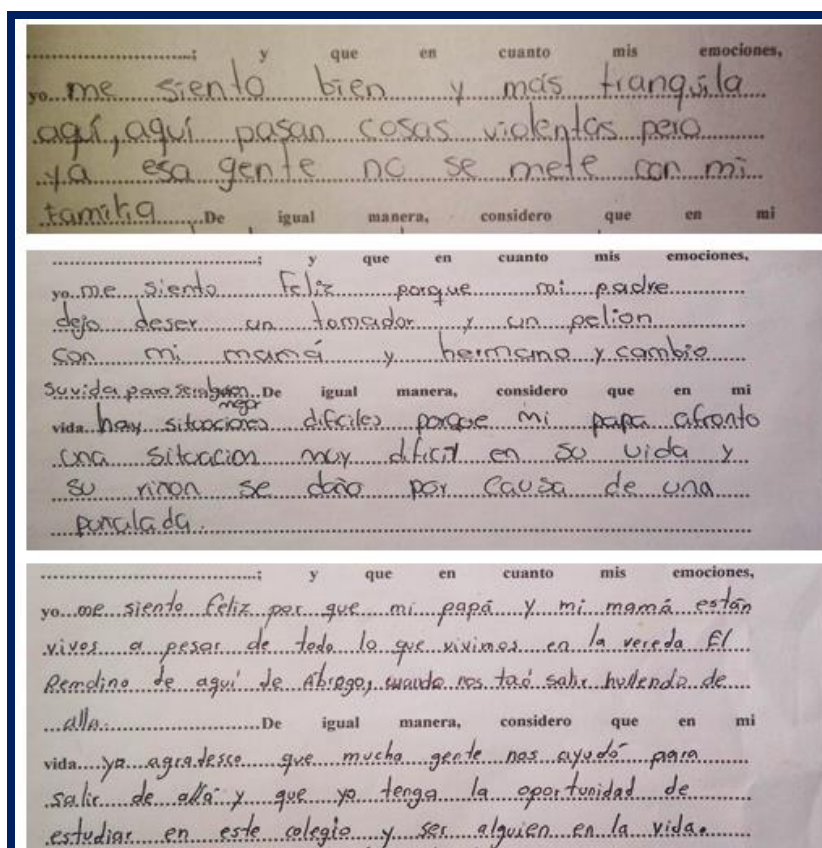


Figura 21. Relato autobiográfico. Arquitectura textual – Impactos morales y emocionales: sentimientos de felicidad y bienestar.

Por otra parte, el conflicto armado como experiencia humana, aparece inscrito en las emociones no tan positivas que tienen los niños y las niñas a su corta edad, pues en sus relatos expresaron palabras que evocan emociones, sentimientos o estados de ánimo ligados al dolor, la pérdida, el temor, la rabia, la impotencia, el resentimiento, la tristeza, entre otros.

Si bien, las emociones nombradas son muchas, las referencias al dolor y la tristeza tienen cierta preponderancia en los discursos de los niños y las niñas, víctimas. El sufrimiento emocional expresado, estuvo asociado a pérdidas y duelos de seres queridos o familiares cercanos, así lo relata, una niña de 10 años “yo me siento triste cuando recuerdo a mi papá que ya no está con nosotros”. “Cuando mataron a mi papá me tocó vivir con mamá (haciendo

referencia a su abuela paterna), yo la vivía triste y me dolió tener que vivir solo” (niño de 9 años) (ver figura 22).

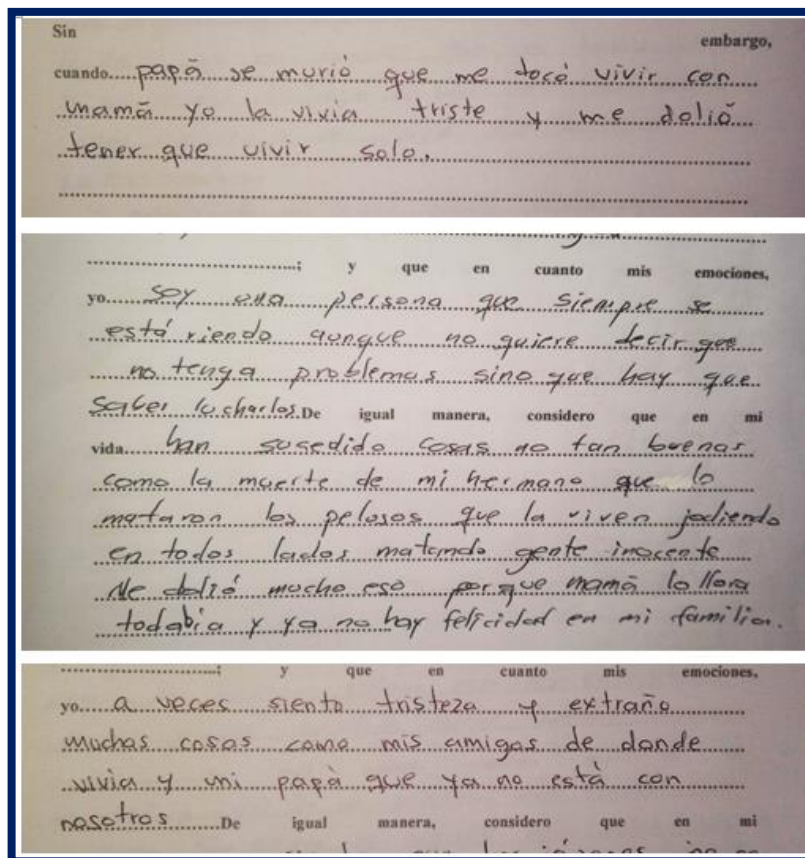


Figura 22. Relato autobiográfico. Arquitectura textual – Impactos morales y emocionales: sentimientos de tristeza y dolor

De igual forma, el temor y la angustia son otras de las emociones que sobresalen en los testimonios de los niños y las niñas. En este escenario afectivo, muchas veces el silencio fue respuesta al miedo y el temor, y apareció como la única manera de protegerse frente a la constante amenaza que representa la presencia de los actores armados o el recuerdo de las atrocidades de la guerra.

Los sentimientos de temor y angustia que se evidenciaron hacen referencia a estas emociones derivadas de los hechos y actores del conflicto armado, especialmente los vividos a causa del desplazamiento forzado y enfrentamientos entre miembros de grupos al margen de la ley y la fuerza pública (soldados), “un día mi papá nos levantó muy asustado, se escuchaban disparos y nos dijo que nos escondiéramos y que no tuviéramos miedo” (niña de 9 años). “mi vida ha sido un poco difícil, porque a mí, mis papás y mi hermano nos tocó dejar la finca y venimos para el pueblo y eso me dolió” (niña de 10 años) (ver figura 23).

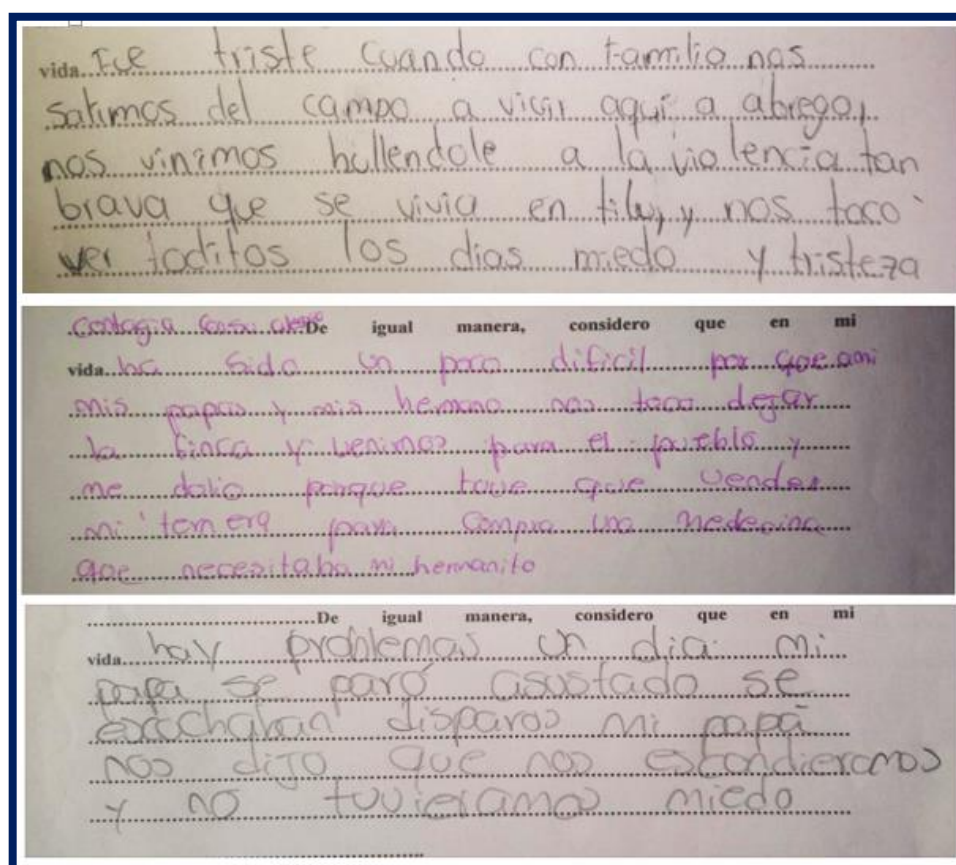


Figura 23. Relato autobiográfico. Arquitectura textual – Impactos morales y emocionales: sentimientos de temor y angustia

En cuanto al segundo aspecto, relacionado con los daños o impactos socioculturales, se evidenció que el conflicto armado no solo ha dejado su huella en lo individual, sino también en las familias que sufren su rigor, lo que ha causado rupturas en las relaciones y vínculos; y ha generado transformaciones en sus dinámicas y tradiciones.

El hecho del desplazamiento forzado ha producido cambios severos en la vida de las familias y particularmente en la de los niños y las niñas, ya que señalan que les ha sido difícil acoplarse a la vida en otro territorio ajeno al suyo con costumbres diferentes a las de su pueblo. Los niños y las niñas consideran que aunque en el municipio de Ábrego muchas personas les han brindado ayuda, aún extrañan el lugar donde nacieron y crecieron, “yo nací y crecí en un pueblito muy bonito que se llama San Calixto, es pequeño pero era chévere vivir allá, un día nos tocó dejar todo y salir volados, porque la guerrilla siempre la vivía corriéndonos y para que no nos hicieran daño, nos salimos y nos vinimos para acá” (niño de 10 años) (ver figura 24).

En consecuencia, a las afirmaciones que hacen los estudiantes, respecto la ruptura familiar y cultural por hechos asociados al conflicto armado Valencia-Suescún, M. I. (2015), afirma que “el desplazamiento forzado deteriora los lazos familiares por la separación o muerte de los seres queridos, produce una ruptura con la cultura y las tradiciones y obliga a vivir en un ambiente hostil que muestra pocas posibilidades de futuro.” p. 1015

De igual forma, en relación con el sector educativo, los niños y las niñas manifiestan que en este ámbito también se ha visto afectada su relación sociocultural, ya que han tenido que adaptarse a los nuevos entornos y aprendizajes que exige la escuela. En este sentido exponen que son excluidos y discriminados en ocasiones, por el hecho de no compartir las mismas costumbres o no tener el mismo ritmo de aprendizaje que los demás estudiantes, “cuando llegamos a Ábrego, yo no quería estudiar y mi mamá me decía que tenía que estudiar, el colegio era muy exigente y

los profes también, además no tenía amigos allí” (niña de 10 años). Otra niña de 9 años afirma: “los compañeros de colegio son muy cansones y no respetan las niñas, siempre nos hacen burlas”.

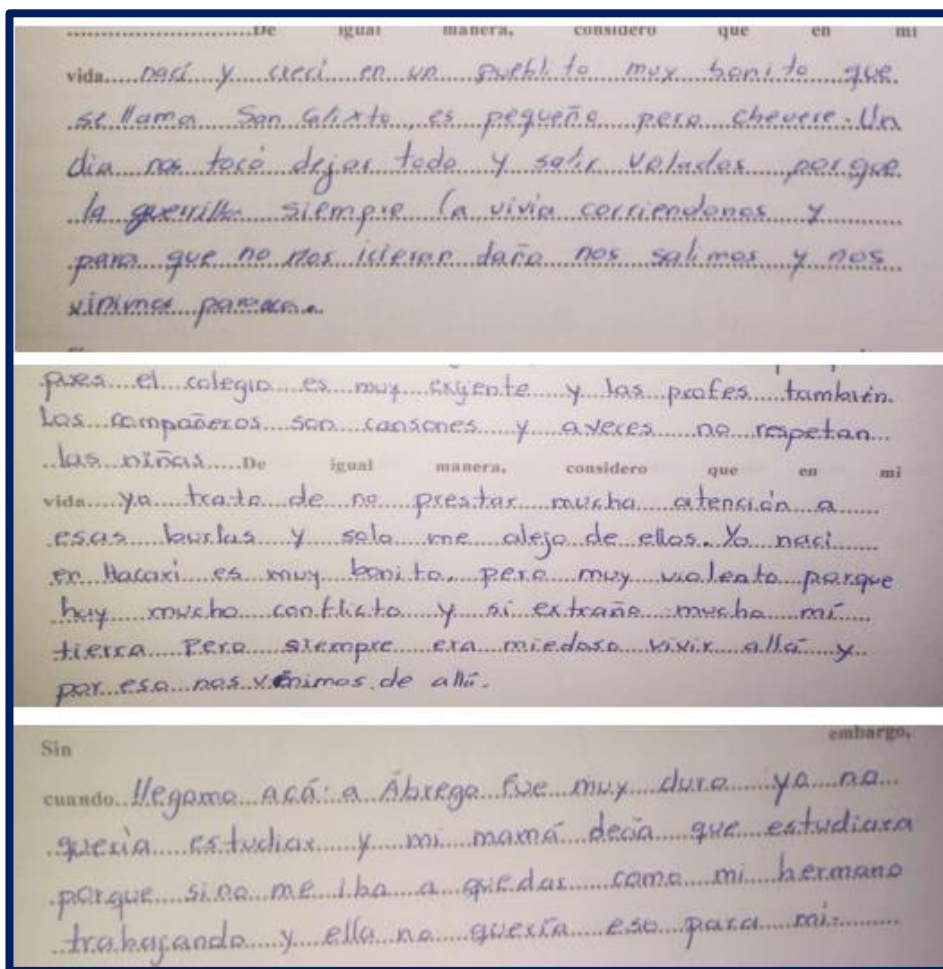


Figura 24. Relato autobiográfico. Arquitectura textual – Impactos socioculturales: adaptación al contexto

Del mismo modo, se evidencian afectaciones socioculturales relacionadas con el derecho a compartir tiempo de ocio y diversión con los demás, pues los niños y las niñas señalan que encuentran limitaciones para participar y disfrutar con libertad de espacios públicos como parques y el mismo barrio, porque temen ser víctimas de un enfrentamiento armado entre

pandillas u otro tipo de agresión física por parte de miembros de grupos al margen de la ley, quienes mantienen bajo amenaza la población civil, al respecto un niño de 9 años, manifiesta “y también uno vivía con ese miedo, porque no se podía salir a la calle o a jugar” ,“ cuando uno quiere salir al parque a veces no se puede, porque los pandilleros están por todos lados y los “guerrillos” dicen que si uno sale lo cascan” (ver figura 25).

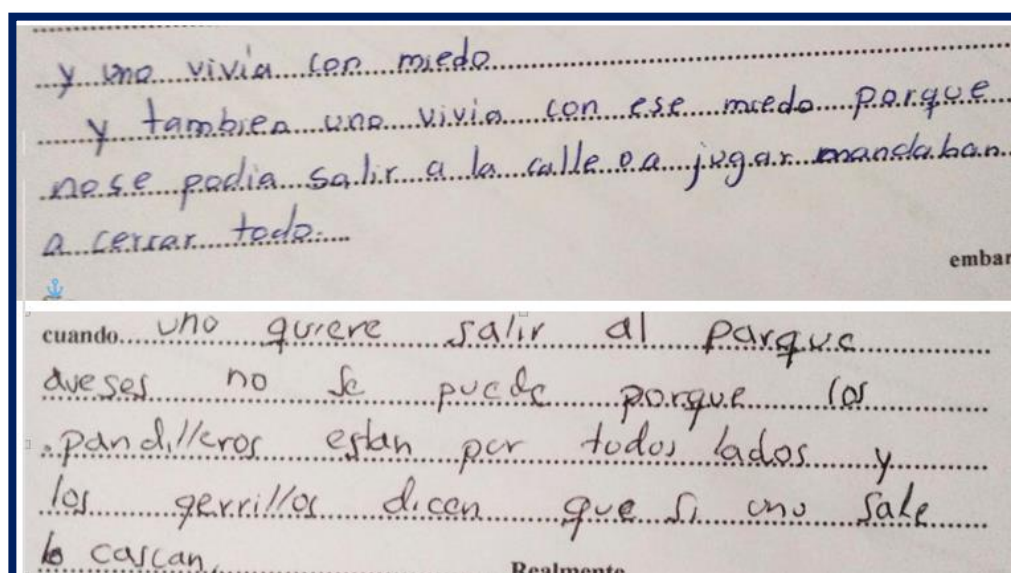


Figura 25. Relato autobiográfico. Arquitectura textual – Impactos socioculturales: espacios de diversión

Con relación al último aspecto o subcategoría, el impacto al proyecto de vida ha sido reconocido en el Derecho Internacional, como un daño que incide sobre la libertad del sujeto a realizarse según su propia y libre decisión¹⁹. Si bien esta subcategoría es definida como un daño

¹⁹ Según Carlos Fernández: “Es un daño de tal magnitud que afecta, por tanto, la manera en que el sujeto ha decidido vivir, que trunca el destino de la persona, que le hace perder el sentido mismo de su existencia. [...] No es una incapacidad, cualquiera, ni transitoria ni permanente, sino se trata de un daño cuyas consecuencias inciden sobre algo aún más importante para el sujeto como son sus propios fines vitales, los que le otorgan razón y sentido a su vida”. Carlos Fernández Sessarego, “Daño al proyecto de vida”, *Revista Jurídica de la Universidad Interamericana de Puerto Rico* 34 3 (2000), 427-534.

autónomo, es evidente que es producto de la relación y confluencia de los demás daños antes enunciados en esta investigación.

Con el análisis realizado de los relatos de los niños y las niñas, es evidente que el conflicto armado ha obligado a miles de personas a abandonar sus lugares de vida y trabajo. Sus proyectos productivos, al igual que sus anhelos y metas han sido frustrados. Numerosas familias se han desintegrado, los niños y los jóvenes han debido abandonar sus estudios²⁰, los hombres y las mujeres han tenido que cambiar sus roles y funciones sociales.

En las narraciones también se evidenció que las transformaciones y reajustes a los que se enfrentan las familias por causa del conflicto armado van a la par de los cambios en los proyectos de vida de sus integrantes, proyectos que en algunos casos deben ser postergados, mientras se resuelve la situación inmediata de la familia. Esto se refleja en el testimonio de un niño que perdió la oportunidad de continuar sus estudios, debido a los cambios que produjo el desplazamiento forzado, “cuando llegamos a Ábrego no fue fácil, yo sí quería seguir estudiando, porque es duro trabajar como “raspachín”, pero no pude porque me tocó trabajar un tiempo para ayudar a mi mamá” (niño de 12 años) (ver figura 26).

De igual forma, se evidenció que el conflicto armado en esta región ha generado cambios en los roles desempeñados en la familia y en la estructura familiar, ya que algunos niños y niñas señalan que sus hermanos debieron abandonar sus estudios para dedicarse al trabajo informal, ya sea en actividades agrícolas o como “raspachines” y de este modo, ayudar a generar ingresos

²⁰ Al respecto, el informe sobre educación y conflicto de Unesco del año 2011 señala que los adolescentes desplazados colombianos de 12 a 15 años que todavía cursan primaria son dos veces más numerosos que los no desplazados de la misma edad. Lo anterior indica que los desplazados ingresan tardíamente a la escuela primaria, repiten curso con mayor frecuencia y desertan con más facilidad. A su vez, datos del Ministerio de Educación muestran un aumento constante de la proporción de desplazados internos entre 5 y 17 años que asisten a la escuela, pasando de 48% en el 2007 a 86% en el 2010.

económicos para el sustento del hogar. Igualmente, otros señalan que madre ha tenido que dedicarse a oficios domésticos, debido a la carencia de empleo de los padres, “cuando llegamos a Ábrego, fue muy duro porque mi papá decía que no había plata y mi mamá debió trabajar en una casa de familia para ayudar a mi papá que a veces trabaja y a veces no” (niña de 10 años). Algunos niños señalan que también aportan económicamente al sustento de la familia y se dedican en sus tiempos libres a “vender chance”, manifiestan que esta actividad no les genera grandes ingresos, pero sí les permite aportar para el sustento del hogar (ver figura 26).

Así mismo, se observó que ara los niños y las niñas en la región existe falta de oportunidades de desarrollo personal, específicamente en lo relacionado con el acceso a la educación superior y oportunidades de formación técnica y tecnológica, al respecto una niña expresa, “quiero estudiar y ayudar a mi familia, ojalá construyan una universidad” (niña de 10 años).

Finalmente, se pudo observar que a pesar de que los niños y las niñas han vivido situaciones desfavorables, existe la esperanza y el deseo de encaminar sus esfuerzos en la construcción de un proyecto de vida que les permita salir adelante y ayudar a su familia, lo que poco a poco irá fortaleciendo la percepción que tienen de sí mismos, “realmente, quiero esforzarme estudiando mucho para ser una abogada en un futuro y así ayudar a mi familia” (niña de 9 años) (ver figura 26).

En ese sentido, sería importante que se pueda dar continuidad a este tipo de trabajo investigativo, para determinar cuáles son las implicaciones que a largo plazo, estas afectaciones tienen en estos niños y niñas, ya que por ahora, hay todo un estado de esperanza. Pues como afirma Díaz, los daños que deja el conflicto armado en los proyectos de vida de los niños y las niñas

puede producir frustración y generar consecuencias devastadoras en tanto incide en el sentido mismo de la vida del ser humano, en aquello que lo hace vivir a plenitud, que colma sus sueños, sus aspiraciones, que es el correlato de ese llamado interior en que consiste la vocación personal (2010, p. 7).

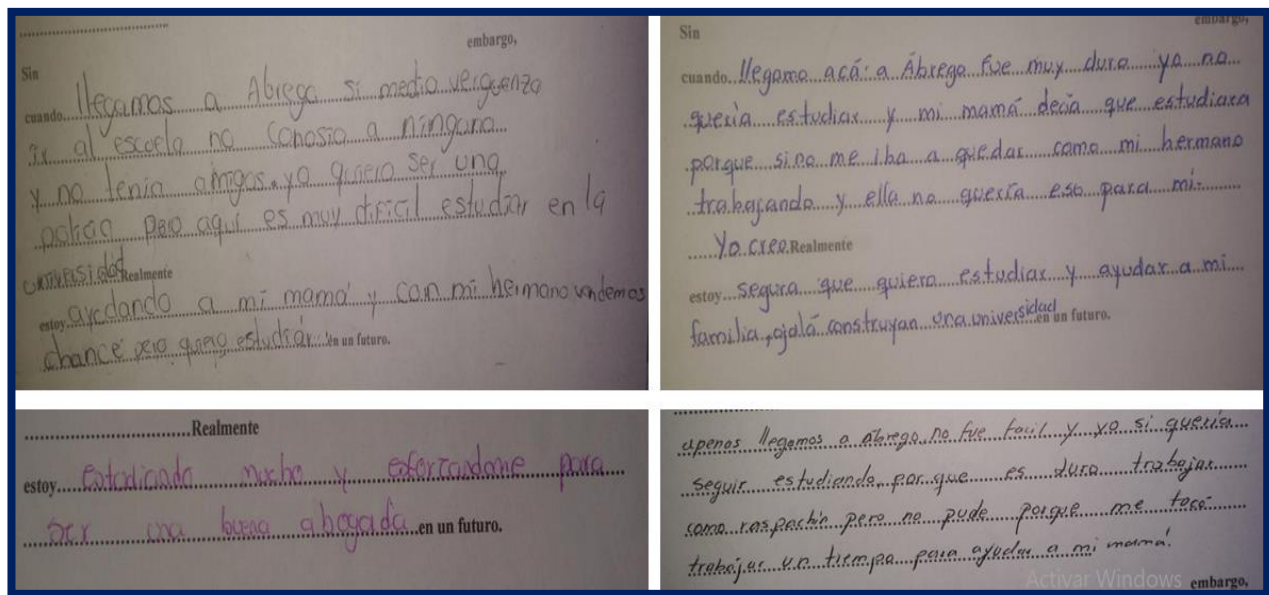


Figura 26. Relato autobiográfico. Arquitectura textual – Impactos al proyecto de vida

5. Conclusiones

*“A veces vivimos, más que en la ceguera física,
en la ceguera histórica. Es entonces necesario el buen arte,
que nos devuelva desde un testimonio de rigor estético,
fragmentos, esquirlas de nuestra dolorosa realidad”*

Juan Manuel Roca²¹

Aprender la paz y desaprender la guerra, es un proceso que exige que la sociedad colombiana en su totalidad comprenda la magnitud del conflicto armado, sus dinámicas, transformaciones y complejidades; y que desde el cuidado, el respeto y la empatía, identifique las afectaciones que la guerra ha generado en la población civil, en los territorios y en el país en general. Acercarse a los impactos y los daños de la violencia, desde las voces de los niños y las niñas, debe conducirnos a reconocer que somos parte de un mismo tejido que requiere repararse y que necesita la construcción de solidaridades para alcanzar un buen vivir juntos.

La presente investigación buscó acercarse a la experiencia de los niños y las niñas a partir de las narrativas, para interpretar los modos en los que la violencia propia del conflicto armado en la región del Catatumbo, los constituye como sujetos protagonistas y espectadores, y de este modo, aportar recomendaciones orientadas a promover una educación promotora de paz y preventiva de nuevos conflictos, pues tal y como afirma Carmen Egea, la educación por la paz, es “clave para una sociedad pacificada a largo plazo”, así mismo esta autora señala que “más allá de la educación básica, hay que fomentar una educación basada en una cultura de paz, como práctica

²¹ Juan Manuel Roca (Medellín, Colombia, 1946) Poeta, narrador, ensayista, crítico de arte y periodista. Recuperado de zurgai.com/archivos/201406/062014042.pdf?1

preventiva y curativa contra los conflictos, y una educación flexible que debe reflejar las preocupaciones de cada sociedad” (2008, p.10).

En el proceso de construcción de las narrativas, se puso en juego las subjetividades, identidades y múltiples verdades que los niños y las niñas provenientes de contextos de conflicto armado, han podido crear sobre sí mismos y sus relaciones. Estos contenidos estuvieron marcados por el contexto cultural e histórico al que pertenecen.

Para llevar a cabo tal construcción, fue necesario implementar instrumentos como el identikits, la cartografía social y el relato autobiográfico, que permitieron el uso del lenguaje narrativo oral y escrito, como herramienta esencial que facilitó la reconstrucción y socialización de los hechos relevantes que hacen parte de la identidad personal y sociocultural de los niños y las niñas de la región del Catatumbo.

En los instrumentos aplicados y los resultados obtenidos, se evidenció la afectación del conflicto armado en las subjetividades de los niños y las niñas, marcadas por dos factores recurrentes, el primero, la destrucción de relaciones con potencial de transformación como las familiares y escolares y el segundo, el proyecto de vida desde la ilegalidad y las pocas oportunidades de futuro. Del mismo modo, se evidenció las diversas posibilidades que tienen los niños y las niñas para construir y manifestar su identidad a partir de todas las experiencias que han vivido en el conflicto armado.

Con relación al primer factor, se comprobó que el conflicto armado colombiano en la región del Catatumbo, ha afectado la dignidad de los niños y las niñas, objeto de estudio de esta investigación, ya que se les ha impedido vivir como quieren, vivir bien y vivir sin humillaciones, tres condiciones que, a juicio de la Corte Constitucional, “concretan la vida digna” (CNMH²²,

²² Forma abreviada para hacer referencia al Centro Nacional de Memoria Histórica.

2014, pág. 10). Esto quiere decir que su integridad se ha visto afectada, y sus cotidianidades y relaciones con sus territorios y personas cercanas se han fragmentado. “Los daños son los resultados de acciones violentas que han vulnerado los derechos de personas y comunidades y que han producido dolor, sufrimiento y distintas afectaciones en dimensiones íntimas, familiares, sociales, políticas, culturales y productivas” (CNMH, *Daños: análisis de los impactos del conflicto armado*, 2018 p. 8).

En este contexto y para dar fin al conflicto armado en el país, se firma en el año 2016, un acuerdo para la terminación de éste y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Tal acuerdo determina la “decisión mutua de poner fin al conflicto armado nacional”. Dentro de los aspectos más relevantes del documento, se busca satisfacer y reivindicar “los derechos políticos, sociales, económicos y culturales de la población en general” y, por otro lado, “los derechos de las víctimas del conflicto a la verdad, la justicia y la reparación” (Acuerdo final de paz, 2016).

Entretanto, la reparación a las víctimas a la que hace referencia tal acuerdo no puede ser solo para los adultos, a los niños también se les debe compensar los daños que el conflicto les ha dejado, pero sobre todo es importante darles la oportunidad de expresar lo que sienten para comprender qué tipo de país visualizan, si uno liderado por la venganza o por la reconciliación.

En sí, el fin del conflicto depende en parte del entendimiento de este, por eso es oportuno darles paso a voces no tradicionales como la de los niños que han vivido la guerra, para tener una mirada más amplia de dicho fenómeno.

En el mismo acuerdo final de paz, se planteó la implementación de “modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, que se adapten a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial”.

En este sentido, para garantizar la restitución de los derechos con enfoque diferencial de los niños y las niñas y priorizar su acceso y permanencia en la educación, es necesario que la escuela se convierta en un lugar que ofrezca protección y espacios de aprendizaje, pero también de recreación, pues en ella se establecen vínculos afectivos que de alguna manera contribuyen a mitigar la ausencia de la familia y olvidar por momentos la realidad violenta en la que viven. Por consiguiente, es necesario fortalecer el contexto educativo, implementando metodologías que permitan permear en la vida de los niños y las niñas valores humanitarios, como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la empatía, la justicia, la responsabilidad, la honestidad y el amor por sí mismo, pero también por el otro, para que los puedan vivenciar y transmitir en su familia y su comunidad

En este diagnóstico se evidencia que la escuela colombiana se encuentra anquilosada, pegada a patrones fijos, autoritaria y directiva, se requiere con urgencia de la flexibilización, para poder responder a las particularidades sociales, afectivas y cognitivas de estos niños y niñas, que llegan con una carga emocional ocasionada por los hechos violentos vividos por las pérdidas materiales y humanas, por el choque cultural que significa llegar a un lugar tan distinto de su sitio de procedencia. Una respuesta adecuada garantizará la permanencia de los menores en situación de desplazamiento en la escuela. Pero además de la flexibilización para responder a estas necesidades, la escuela debe tener una solución pedagógica adecuada frente a hechos como la discriminación, la violencia, la estigmatización y la exclusión social que viven estos niños al interior de todas estas situaciones.

Así pues, sería importante entender este tipo de fenómenos en relación con el sistema educativo, como herramienta para el desarrollo y como instrumento de protección de los niños y las niñas, concebirla como algo más que el aprendizaje de conocimientos, se trata del aprendizaje

y la interiorización de valores que suponen una oportunidad para cambiar su entorno. “Es fundamental un marco educativo que aparte al niño o a la niña de un contexto donde la norma es una cultura de violencia, donde el sostener un arma y ver como un niño dispara, es algo de la cotidianeidad” (González, 2008, p. 4).

Por otra parte, y haciendo referencia al segundo aspecto, las secuelas y daños que ha dejado el conflicto armado en la región del Catatumbo, no solo se miden en términos del número de víctimas, porcentajes, o de la destrucción material causada, la guerra ha traído consigo consecuencias incuantificables e intangibles, afectaciones emocionales y psicológicas, y sobre todo, rupturas en los proyectos de vida de los niños y las niñas. El proyecto de vida debe concebirse entonces, “no sólo como una acción racional, planeada y ejecutada en un estado de madurez del individuo, sino que implica expectativas del ser humano desde su infancia” (Portela, 2015, p.84). Por tanto, cuando hay un daño al proyecto de vida de los niños y las niñas, se imponen nuevas circunstancias que modifican drásticamente sus planes, restringiéndolos, limitándolos o retardándolos.

Aunado a lo anterior, es importante para la presente investigación, reconocer el alto nivel de resiliencia de la población objeto de estudio, ya que pese a los daños y secuelas que les ha ocasionado el ser víctimas del conflicto armado, se encuentra en los niños y las niñas un elevado nivel de esperanza, en cuanto a situaciones de vida a futuro y confianza de que las cosas pueden mejorar para bien y de esta manera ser felices y exitosos, lo cual es una característica resiliente muy favorable en su comportamiento e importante a la hora de confrontaciones que pongan en peligro su buen desarrollo.

Por lo antes mencionado, se resalta la importancia que representan los factores protectores internos y externos. Los factores protectores internos de la resiliencia, aunque son a nivel

personal, se deben generar desde espacios de socialización primaria, como lo es la familia. Para posteriormente, potenciarse desde la escuela y la comunidad, mejorando la visión del futuro y el desarrollo del proyecto de vida desde una visión realista, persistente y flexible al mundo cambiante. Para que, de este modo, los eventos adversos vividos en el conflicto solo sean parte de un proceso de resistencia, flexibilidad y aprendizaje continuo, que les permita a los niños y niñas el desarrollo del potencial humano y favorezca la reconstrucción y la adaptación a las diferentes circunstancias de la vida.

Así mismo, es importante empezar a construir ambientes sociales que permitan a los niños y niñas fortalecer los factores protectores externos (la familia, las instituciones educativas y la comunidad), pues es allí donde presentan comportamientos de poco acompañamiento y soledad al no sentir apoyo en los sucesos cotidianos de la vida, así como alguna incapacidad para valorar los talentos específicos de alguna persona, lo cual está en relación con la pérdida de confianza en su contexto social, situación que se presenta en niños y niñas que han sido víctimas de algún tipo de violencia o se encuentran en situación vulnerable o de exclusión social. (Moreno et. Al, 2019 p. 59-67)

Finalmente, es importante resaltar que los resultados de esta investigación se constituyen en un importante aporte que legitima las voces, las experiencias y la capacidad creativa de los niños y las niñas, quienes a través de sus relatos les dan vida a otras comprensiones del conflicto armado y la construcción de paz.

En este sentido y a partir de estos aprendizajes, se propone a la política pública, y las organizaciones sociales, desarrollar procesos pedagógicos e investigativos en entornos familiares, educativos y comunitarios, encaminados a la construcción de paz, mediante prácticas relacionales que emerjan desde los propios niños y niñas como lo es la participación activa;

teniendo en cuenta que estos procesos permiten comprender y fortalecer aquellos sentidos y prácticas que los niños y las niñas, sus familias y otros agentes relacionales vienen desarrollando en su cotidianidad de forma no intencionada y en momentos silenciada, pero que se constituyen en acciones que al ser reconocidas adquieren un valor transformador de las relaciones y las realidades.

6. Referencias Bibliográficas

- Aguilar, P. (2017). Construcción de cultura de paz desde la base, estudio de caso: proyecto nasa construcción de cultura de paz desde la base, estudio de caso: proyecto nasa. Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8704/Construccion_cultura_paz.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arango, C. (2018). Análisis de la comprensión de la historia reciente del conflicto armado colombiano, en estudiantes del ciclo IV. Recuperado de https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1234/1/CAA-Spa-2018-An%C3%A1lisis_de_la_comprension_de_la_historia_reciente_del_conflicto_armado_colombiano_en_estudiantes_del_ciclo_IV_Trabajo.pdf
- Árvalo, E., & Torrado, L. (2016). Creación de la cartilla cuentos que no son cuentos, para narrar historias de víctimas del conflicto armado en el Catatumbo norte de Santander. Universidad Francisco De Paula Santander, Ocaña. Disponible en <http://repositorio.ufpso.edu.co:8080/dspaceufpso/bitstream/123456789/1506/1/29726.pdf>
- Ávila, L. (2018). Las narrativas: Construcción social del lenguaje “Una mirada a las experiencias significativas de los jóvenes de la Fundación Luis Amigó”. Universidad Santo Tomás, Bogotá
- Antequera, J. (2011). Memoria histórica como relato emblemático Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia.
- Aguilar, P. (2008). Políticas de la memoria y memorias de la política.

Bal M. (2013). Teoría de la narrativa.

Borja Paladini Adell, (2010). Construcción de paz, transformación de conflictos y enfoques de sensibilidad de los contextos conflictivos. Especialización acción si daño y construcción de paz. Recuperado de http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/657/1/Arte%20M%C3%B3dulo%2005%20_Hojas%20internas.pdf

Cárdenas J, Acevedo R., & Alquichire M. (2018) Representaciones de las víctimas del conflicto armado colombiano sobre el reconocimiento. 39(25), 24.

Cardona, et al. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. CES Psicología, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre. pp. 171-181 Universidad CES Medellín, Colombia. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417010>

Cardona, A. & Salgado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. Revista CES Psicología, 8(2), 171-181.

Cardón, R. (2015). La autobiografía como metodología de enseñanza en el proceso investigativo (Doctoral dissertation, Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Maestría en Comunicación Educativa).

Casillas M., Ramírez A., & Ortiz V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural. Una propuesta para su medición. Háblame de TIC: Tecnología Digital en Educación Superior, 23-38.

Castro, M. (2016). Cartografía social como recurso metodológico en los procesos de planeación participativa de un territorio incluyente. El caso del Plan Parcial de Renovación Urbana “El Triángulo de Fenicia” en la ciudad de Bogotá. Universidad Pontificia Bolivariana, Bogotá.

- Catatumbo: memorias de vida y dignidad / Centro Nacional de Memoria Histórica [y otros]. --
Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018. Recuperado de
http://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/catatumbo_memorias-de-vida-y-dignidad.pdf
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Ediciones Desde Abajo.
- Dajoma, S. (2017). Estrategia pedagógica para la promoción de cultura de paz y derechos humanos en una institución educativa. Pontificia Universidad Javeriana. En http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8333/Estrategia_pedagogica_promocion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De la Ossa, E. & González J. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641.
- De Zubiría, M. (2007). Teoría de las seis lecturas. Fundación Alberto Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- De Zubiría, M. (2007). Introducción a la pedagogía conceptual. Colaepsi. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Domínguez, A. (1996). El texto narrativo. Síntesis.
- Duero, D. & Arce, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: Un modelo de análisis narrativo. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(2), 232-275.
- Duffy K., Grosch J., Olczak P., & Garoz M. (1996). La mediación y sus contextos de aplicación: una introducción para profesionales e investigadores.
- Entelman, R. (2002). Teoría de conflictos. Gedisa.

- Echeverri, S. (2016). Las tipologías familiares colombianas del siglo XXI: Un análisis de los vínculos familiares en las películas de animación infantil estrenadas en Colombia entre el 2009 y el 2016.
- Espinosa, M. (2017). Nociones de reconciliación en el marco de los mecanismos de justicia transicional en Colombia: ley de justicia y paz (ley 975 de 2005) y ley de víctimas y restitución de tierras (ley 1448 de 2011). Bogotá, DC
- Fisas, V. (2012). Roles de un proceso de paz. Recuperado de <https://www.semana.com/opinion/articulo/roles-proceso-paz/264160-3>.
- Flórez Z., & Eljaher G. (2017). Diseño E Implementación De Una Estrategia De Comunicación Para Promover Procesos De Memoria Histórica Con Mujeres Víctimas De La Violencia Sexual En El Marco Del Conflicto Armado, Residentes En Ocaña, Norte De Santander (Doctoral dissertation).
- Foucault, M. (2013). Obras esenciales. Grupo Planeta (GBS).
- Ford Woodward, N. (2017). "Mapear las memorias: Caracterización de los impactos inmateriales del conflicto armado en los Montes de María," Revista Economía y Región, Universidad Tecnológica de Bolívar, vol. 11(2), pp. 115-157.
- Freund, Julien. (1968). La paz como medio de la política. Cap. V. Recuperado de <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-JulienFreund-610080.pdf>
- Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. Tabula rasa, (1), 265-278.
- Galtung, J. (1976). Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking, and Peacebuilding. En Peace, War and Defense: Essays in Peace Research, Vol. II, Copenhagen: Christian Ejlens.

- González, E. (2019). La teoría de la sociedad internacional. De la narrativa clásica de Escuela Inglesa al enfoque crítico. *Relaciones Internacionales*, (41), 13-31.
- Guber, R. (2005). *El Salvaje Metropolitano. Manual de Trabajo de Campo* (p.47)
- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, 7(17), 8-24.
- Hall S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad. *Cuestiones de identidad cultural*, 13-39.
- Habegger, S. & Mancila, I. (2006): El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio.
- Jaramillo, S. & Moreno, J. (2016). *Arquitecturas textuales La escritura: universo del significante*. Bogotá: Corporación Escuela de Artes y Letras Institución Universitaria.
- Jervolino, D. (2006). El ultimo parcours de Ricoeur. *ÁGORA-Papeles de Filosofía*, 25(2), 207-215.
- Kalyvas, S. (2001). La violencia en medio de la guerra civil: esbozo de una teoría. *Análisis Político*, (42), 3-25.
- Kozulin, A. (1990). The concept of regression and Vygotskian developmental theory. *Developmental review*, 10(2), 218-238.
- Latorre, M. (2015). Análisis de la política pública implementada con los niños desplazados de 10 a 14 años por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN).(Círculos de aprendizaje). *Criterios*, 8(2), 179-204.
- Lederach, J. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, Bilbao, Bakeaz

- Lederach, J. (2008). *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*, Bogotá, Editorial Norma.
- Martínez, L. (2009). *Memoria histórica y significados de la memoria en Guatemala*. Acceso el, 27.
- Melo, J. O. (2016). "Resumen del acuerdo de paz", *Revista de Economía Institucional* 18, 35, pp. 319-337. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18601/01245996.v18n35.19>
- Ministerio de justicia y del derecho. Decreto 4803 e 2011. En http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/decretos/DECRETO_DE-ESTRUCTURA_DEL_CENTRO.pdf
- Morales, L. (2017). *La Paz y la Protección Ambiental en Colombia. El Diálogo: Liderazgo para las Américas*.
- Moreno, J. & Jaramillo, S. (2016). *Arquitecturas textuales. La escritura universo del significante*. Corporación Escuela De Artes y Letras. Bogotá, Colombia.
- Méndez, B. (2009). *Manual de convivencia entre discursos de formación y los relatos de vivir con otros*.
- ONU A. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos. Ginebra, Suiza: Organización de las Naciones Unidas*.
- Osorio, J. (2016). *La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos*. Monterey, México.
- Osorio, J. (2016). *La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos*. Hallazgos: Revista De Investigaciones, 13(26), 179-191.
- Ordóñez, F. (2007). *Notas para una aproximación a la dinámica del conflicto armado en El Catatumbo. La seguridad democrática y las transformaciones de la guerra*. Ciencia Política, 2(4).
- PNUD P. (2014). *Informe sobre desarrollo humano 2014*. New York, NY, 10017.

- Piña, G. (2009). El cuento: Anatomía de un género literario. *Hispania*, 476-487.
- Ramos, J. (2017). Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia: prácticas docentes y conocimiento escolar.
- Robayo, G. (2003). Mecanismos de resolución de conflictos. Defensoría del Pueblo.
- Rodríguez, M. (2013). Ciudad Juárez: la frontera de la violencia expiatoria y la ciudad como sostén de paz ficcional. *Revista Kavilando*, 5(2), 86-90.
- Ruiz, G. (2019). Más allá de la ilusión de paz en Colombia. Articulación de voces locales contra la violencia narrativa.
- Rodríguez, C. (2018). Las narrativas como aproximación a las subjetividades de los niños y jóvenes que practican el skateboarding en la plazoleta ubicada frente al colegio Minuto de Dios (Bogotá). Universidad Santo Tomás, Bogotá (2018).
- Rekalde I., Vizcarra, M., & Macazaga, A. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y. *Educación XX1*, 203.
- Ricoeur, P. (1913). _ . 2005. *Theory of Interpretation: Discourse and the Surplus of Meaning*. Terj. Musnur Heri. "Filsafat Wacana: Membedah Makna dalam Anatomi Bahasa." Yogyakarta: IRCiSoD.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Prometeo Libros Editorial.
- Ricoeur, P. (1991). *Sobre Paul Ricoeur: narrativa e interpretación*. Prensa de psicología.
- Suárez, M. (1996). *La comunicación humana en mediación conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Lima-Perú: Editorial Paidós.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.

- Torrado, L. & Arévalo P. (2017). Creación De La Cartilla Cuentos Que No Osn Cuentos Para Narrar Historias De Víctimas Del Conflicto Armado En La Zona Del Catatumbo, Norte De Santander (Doctoral Dissertation).
- Vallejo, I. & Agudelo A. (2019). La batalla por la narrativa: intelectuales y conflicto armado en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (69), 53-66.
- Vásquez, N., Posada, J. & Messenger, T. (2015). Conceptualización De Ciclo Vital Familiar: Una Mirada A La Producción Durante El Periodo Comprendido Entre Los Años 2002 A 2015 (Conceptualization Of Family Life Cycle: A View Of The Production During The Period Between 2002 And 2015). *Ces Psicología*, 8(2), 103-121.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Barcelona: Critica*.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.
- White, M., & Epston, D. (1993). Medios narrativos para fines terapéuticos (pp. 53-87). Barcelona: Paidós.
- Woodward, N. (2017). Mapear las memorias: Caracterización de los impactos inmateriales del conflicto armado en los Montes de María. *Economía & Región*, 11(2), 115-157.
- Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *Revista CS*, (8), 187-208.

Anexos

Anexo 1. Identikits

“Percepciones de sí mismo”

Objetivo:

Brindar herramientas para que los y las estudiantes se acerquen a la noción de identidad y se reconozcan como portadores y portadoras de ella.

Fases de aplicación:

1. Realizar actividad rompe hielo “el juego del nudo humano”, se solicita al grupo que se formen dos subgrupos de 8 personas y cada subgrupo se sitúe formando un círculo. Una vez formado el círculo se pedirá que se tomen de las manos con otros compañeros y compañeras, con la salvedad que no pueden ser las personas con las que estén ubicadas a su derecha y a su izquierda. Luego, se le solicita que suelten unas de sus manos y vuelan a tomar otra mano distinta, de la misma manera que la vez anterior no puede ser su compañero y compañera de al lado. Una vez que lo hagan se habrá formado un gran nudo humano. Finalmente, y trabajando en equipo, deberán empezar a ver la manera de desarmarse y volver a su posición inicial.

2. La maestra en formación, dará a conocer el significado del identikit para familiarizar a los estudiantes con el término. Luego, elaborará su propio identikits como ejemplo a los niños y las niñas de su elaboración.

3. Entregar el material a los estudiantes para que cada uno elabore su identikits.

4. Brindar y explicar la estructura organizativa como guía para la elaboración del Identikit:

Mis vínculos afectivos: ¿Cuáles son las personas que más quiero y con las que más comparto?

Mis pasatiempos: ¿Cuáles son las actividades que más disfruto hacer en el día a día? Mis

espacios significativos: ¿Cuáles son los lugares en los que más disfruto y qué hago cuando estoy en ellos? Mis sueños: ¿Cómo me imagino mi propio futuro?

5. Los niños y las niñas que deseen, socializarán al grupo, su propio identikits

6. Evaluar la actividad.

Preguntas orientadoras para elaborar el identikits.

¿Cuál es tu nombre?, ¿Qué edad tienes?, ¿Quiénes son las personas más importantes en tu vida?, ¿Cuáles son tus gustos en cuanto a comida, música, deportes o lugares?, ¿Qué te molesta o no te gusta? , ¿Cuáles son tus planes a futuro?

Materiales: Hojas blancas, lápices, colores, marcadores, borradores y tajalápiz.

Santiago Páez 10 años

Me gustan
los tenis
Me gusta el
vegeton

Me gustan las
motos y las
hamburguesas.
y trabajar
para tener
plata.
Me gusta el
Futbol.

Las personas
importantes
Yo

Mi mamá
mi hermano
mi abuela
mi papá



no me gusta
hacer tareas

no me gusta
la gente que
critica

Yo sueño
con ser
policia del
INPED

y tener un
buen trabajo.

yo soy Yiseth Mariana Garriga Torres y tengo
11 años.

Mi comida favorita
es arroz con pollo

Me gusta el color
negro y rosado

Me gusta el
regueton

me gusta el
patiraje

me gustan los
mascotas



No me gusta que
me agan bulling en
la escuela en
el colegio

no me gusta la
violencia

no me gusta que
maltratan las personas

las personas mas importantes
Mi papá y mis Abuelos

yo quiero ser abogada para defender
a los indefensos y viajar.

Hi nombre es:
Yennifer Karim

Tengo:
10 años



no me gusta
que maltreaten
a los animales
y las niñas.

me gusta el
Ballenato,
me gusta
Comer pizza
me gusta
Cuando mi papa'
viene mi casa y compartimos


mi mamá y
mi papa'

me gustaria ser
policia para ayudar
a mis papais para que
no trabajen más.

también para
proteger las
niños de las
personas adultas.

Jullian Andres
Peres

12 años



Las ciclas
y el futbol
ranchera
gaseosa

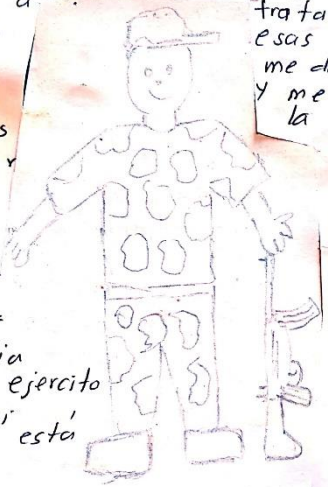
no me gusta
los muñecos

mi mamá y
mi papa
mi abuelo
mi abuela
mi hermana

me gusta
ser mecanico
y motorista

Luis Fernando Bayona C.
11 años de edad

GUSTOS =
me gusta
la pasta y
también salir
al parque a
montar en
bicicleta.
Me gustan
las armas
y escuchar
ranchera y
Carrangua.



PLANES =
Me gustaria
irme pal ejercito
porque mi
hermano está
allá

NO ME GUSTA =
no me gusta
cuando la gente
me grita y me
trata mal.
esas cosas
me da rabia
y me salgo de
la casa.

FAMILIA =
Mi hermano
menor y
mi mamá
y mi
hermano
mayor.
También
mis abuelos.

MI NOMBRE ES JHON JAIRO ORTIZ

11 años

ME GUSTAN =>
ME GUSTA VER JAP
ME GUSTA
REBETON
ME GUSTA EL FUTBOL
Y ME GUSTA ESTE
PORELO ES MAS
TRANQUILO

ME GUSTAN LAS
PERSONAS IMPORTANTES =>
MI MEJOR AMIGO

ME NO ME GUSTA =>
NO ME GUSTA COMER
LAS PERSONAS SE CREAN
MAS Y LO HUMILLAN.
A UNO. NO ME GUSTA
LOS RIGIDOS DE LA
CASA.

ME GUSTARIA SER
PADRE

ME SUEÑOS A FUTURO =>

Anexo 2. Taller de Cartografía Social

Objetivo:

Generar espacios de reflexión para que los y las estudiantes se aproximen en clave comunitaria a la noción de identidad y daños

Fases de aplicación:

1. Realizar la actividad rompe hielo “cualidades de mi vecino”. Para el desarrollo, la docente en formación pide a los estudiantes ubicarse en círculo. Luego, se explica al grupo que cuando se

habla de cualidad se hace referencia a una característica buena o positiva. La docente en formación comienza el juego diciendo: "Mi vecino es..." (Aquí dice una cualidad). Todos los jugadores deben decir cualidades que comiencen con la misma letra que comienza la palabra dicha por la docente. Por ejemplo, si la docente dice: "Mi vecino es maravilloso", todos los demás jugadores dirán palabras con la letra M, añadiéndolas a la frase "Mi vecino es... No se pueden repetir palabras. Terminada la primera ronda, el dirigente escoge otra letra, y así continúa el juego.

2. El ejercicio práctico de cartografía social se hace teniendo en cuenta varias consideraciones:

Se inicia con una etapa de motivación, con el fin de generar en el grupo de niños y niñas participantes las expectativas deseadas alrededor de la temática a ser abordada. Posterior, se realiza una explicación sobre qué es cartografía social, su tipología y alcances. De igual manera, se resalta la necesidad de re- conocer los significados individuales y colectivos sobre los lugares y las relaciones que en ellos generan sentidos de seguridad e inseguridad. Se invita a los participantes a registrarse con otros ojos ante su propia vida cotidiana, aquella que tiene lugar en un espacio específico de su territorio, "para aprehender la idea de la transformación continua de los lugares, lo que permite que desde la conciencia y la imaginación se haga factible una posibilidad de cambio sobre el territorio". (Ramos, 2000, p.23)

3. Tras la etapa de motivación y explicación de la temática, se da inicio al trabajo sobre los mapas. En esta oportunidad, se comunica a los estudiantes que se realizará un mapa temático de red de relaciones. Para ello, deben organizarse trabajando en pequeños grupos de 4 participantes

e identificar lugares con una condición especial, orientados por medio de una guía de preguntas e intereses de acuerdo a los objetivos específicos y al nivel de conocimiento que el grupo posee.

Se organizan tres subgrupos de cuatro participantes y uno de tres participantes. Cada uno de ellos elaborará o tendrá a su cargo un mapa diferente con los aspectos o relaciones relevantes de los cuales se desee obtener información concreta, ya que en uno solo no es posible plasmar toda la información. Una vez conformados los subgrupos, se entrega al líder de cada uno de ellos, pliegos de cartulina a cada grupo y se les explica que en éstos van a dibujar un mapa en el que van a plasmar los lugares más importantes en la vida cotidiana de la gente de su barrio, vereda, pueblo o ciudad.

Para iniciar el ejercicio cartográfico, se les recuerda que deben ponerse de acuerdo sobre cuáles son los límites espaciales del territorio en el que van a trabajar y se les sugiere que discutan sobre un punto de referencia común para que lo dibujen en la cartulina y para que identifiquen otros lugares representativos del territorio, atendiendo a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los espacios naturales que la comunidad más valora? ¿Existe algún arraigo especial en estos espacios? (dimensión ambiental)

¿En qué lugares celebran festividades colectivas especiales? ¿Existe algún arraigo significativo en estos espacios? (dimensión cultural)

¿Cuáles son los lugares recreativos, sagrados e importantes para las personas que viven en este territorio? ¿Existe algún arraigo especial en estos espacios? (dimensión recreativa, social y espiritual)

¿Hay alguna actividad económica a la que se dedique una gran cantidad de personas en la comunidad? ¿En dónde la realizan? (dimensión económica)

En caso de ser necesario, se puede apoyar de la siguiente definición de arraigo:

El arraigo explica la relación del individuo con el medio ambiente construido (...) se entiende como el modo en que se vincula [una persona] con su espacio y tiempo vital, con su semejante próximo y con los principios o valores vigentes en la comunidad en la que habita. A través del arraigo se establece una relación específica con el territorio, en la que metafóricamente se “echan raíces” en él por diversas situaciones, creando lazos que mantienen algún tipo de “atadura” con el lugar.

4. Se finaliza el ejercicio con una gran plenaria y reflexión, en la que cada grupo expone los resultados y hallazgos del ejercicio al resto de participantes del taller, esperando que en este momento cada grupo colectivice los saberes que sobre esta zona específica tienen, identificando las principales problemáticas y alternativas de cambio, frente a la seguridad y la convivencia de cada sector del territorio mapeado. Para ello, como cierre se realiza, además, una relación de los cuatro mapas elaborados en función de tres grandes tipos de mapas que serían: mapa del pasado (que permita el reconocimiento del territorio, el cual ha habitado), mapa del presente (analizando la situación actual de la localidad. Contrastándolo con el anterior para darnos cuenta de la realidad inmediata sobre la que tenemos que operar) y finalmente, mapa del futuro (que podría denominarse también, mapa de los sueños que permita visualizar cómo queremos que sea nuestro municipio el día de mañana y qué acciones debo aportar como habitante).

Materiales: lápices, colores, marcadores, borradores, tajalápiz, láminas de cartulina, reglas, pinturas, tijeras, guía explicativa, revistas, colbón, etc.

Anexo 3. Creación de relatos autobiográficos e identidad personal

En esta actividad, se invita a los estudiantes a pensar, sentir, decir, narrar desde el relato autobiográfico como pretexto para delinear una voz propia.

Objetivo:

Acercar a los y las estudiantes a la comprensión de la tipología de los daños inmateriales del conflicto armado.

Fases de aplicación:

Paso 1. En esta sesión los estudiantes se enfrentarán a la lectura de testimonios de víctimas del conflicto armado en Colombia. Por ello, es importante que inicien la jornada con un momento de concentración y preparación. Se les pide que hagan un círculo, se tomen de las manos y sean conscientes de su respiración y de las emociones con las que llegan al salón. Cuando consideres que estén listos, proponles respirar conjuntamente: todos a un mismo ritmo para que sincronicen la manera como el aire entra y sale por su nariz.

Pregúntales: ¿Qué deberíamos tener en cuenta si vamos a conocer la memoria de un hecho victimizante en el marco del conflicto armado, y los daños que ocasionó en una persona y en una comunidad? ¿Qué actitudes deberíamos promover y cuáles evitar?

Se espera que al abordar este tipo de temáticas, haya diferentes tipos de reacciones. Sin embargo, hay que apostarle a una escucha respetuosa y empática de los testimonios presentados. Algunas de las actitudes que quisiéramos evitar son: no creer lo que dice el relato, no validar la voz de las víctimas o atribuirles la responsabilidad de lo ocurrido.

Paso 2. Los daños en los conflictos armados:

Luego del ejercicio de respiración, coméntales a tus estudiantes que en esta sesión van a empezar a relacionar lo trabajado en las actividades anteriores con el conflicto armado. Invítales a reflexionar alrededor del siguiente extracto del informe *¡Basta ya!* (CNRR-GMH, 2013), que se leerá en voz alta:

Es usual que los impactos y los daños causados por las guerras se midan por el número de muertos y la destrucción material que estas provocan. Pero la perspectiva de las víctimas pone en

evidencia otros efectos incuantificables e incluso intangibles. Estos daños han alterado profundamente los proyectos de vida de miles de personas y familias.

En sus Identikits y mapas los niños y las niñas, identificaron diferentes aspectos de su identidad y lugares significativos para la comunidad. Teniendo presentes las reflexiones que surgieron se les pregunta: ¿Cómo creen que un contexto de guerra podría afectar las dimensiones sobre las cuales se habló en las sesiones pasadas? Se anotan sus respuestas en una cartelera.

Clave: Se puede apoyarse en las reflexiones sobre el daño construidas en las sesiones anteriores y en las siguientes definiciones:

Definición de daño: “El resultado de acciones criminales que vulneran los derechos de una persona o de una colectividad. Estas acciones causan sufrimiento a las víctimas y afectan todas las dimensiones que soportan su vida íntima, familiar, social, política, cultural y productiva” (CNMH, 2014, página 10).

Paso 3. Los testimonios de los daños:

Se organiza a los/las estudiantes en cuatro grupos y se indica que deben leer los fragmentos que se les entregará y responder estas preguntas:

¿Qué ocurrió? ¿A quién le ocurrió? ¿Cuál fue el crimen perpetrado? (si aplica, no todos los casos lo mencionan)

¿Quiénes experimentaron el daño? ¿Generó daños en alguien diferente a la víctima directa?

¿Qué daños, ámbitos o dimensiones de la vida de las personas fueron afectados por el hecho?
¿Qué expresan las personas que perdieron? ¿Qué no volvió a ser igual? ¿Cómo se manifiestan las afectaciones hoy?

Grupo 1

Contexto del relato: la violencia contra las comunidades indígenas la han ejercido diferentes actores armados como estrategia para la consolidación militar y el dominio territorial en donde habitan estos grupos. En el caso de la comunidad wayúu, que tradicionalmente ha vivido en la península de La Guajira, los actores armados “recorrieron el territorio ancestral indígena torturando y asesinando a sus víctimas, asimismo saquearon las casas y establecimientos de servicios, y profanaron el cementerio. Durante varios días más de 600 personas se escondieron entre cardones y manglares en el desierto, e iniciaron un desplazamiento forzado masivo sin que hasta el momento hayan logrado congregarse nuevamente en su territorio” (CNRR-GMH, 2010, página 19).

La violencia ejercida contra ellos *no fue cualquier violencia*, sino que buscó tomar provecho para sus fines estratégicos de la forma en la que la comunidad estructura sus relaciones sociales. Es por esta razón que se cometieron crímenes y vejámenes dirigidos particularmente hacia las mujeres, “tanto por su condición de género como por su carácter de voceras comunitarias” (CNRR-GMH. Grupo de Memoria Histórica, 2010, página 16).

Grupo 2

Contexto del relato:

El departamento del Putumayo se caracteriza, entre otras cosas, por la coexistencia de economías legales (asociadas al petróleo y al caucho) con negocios ilegales, particularmente el de la coca. El entrelazamiento entre estas ha causado que la zona sea estratégica para diferentes grupos armados ilegales que se han disputado su control.

La inspección de policía de El Placer, parte del municipio del Valle del Guamuez, no ha escapado de las dinámicas que se ciernen sobre el departamento. A principios de la década de los noventa, el Frente 48 de las FARC controlaba tanto militar como socialmente la región, mediante la “regulación del negocio de la coca, la administración de justicia y la intervención en la vida cotidiana de la población”, consolidando un orden social específico al que la sociedad civil tuvo que ajustarse. En el 99, con la consolidación de la expansión de los paramilitares en el sur del país, “el Bloque Sur Putumayo de las AUC incursionó en la Inspección de El Placer para disputar el control territorial, económico, político y social a las FARC” (CNRR-GMH, 2012, página 18), así como el control de la economía cocalera. A su llegada, este grupo armado construyó una base militar en el casco urbano de El Placer. “El terror, las amenazas, la zozobra, el miedo, el confinamiento, los combates, la estigmatización, la tortura, la violencia sexual y la regulación cotidiana caracterizaron a la Inspección [de El Placer] durante ese periodo” (CNRR-GMH, 2012, página 18). El orden impuesto por las AUC continuó hasta 2006, cuando se desmovilizaron.

Mujer de El Placer en Putumayo:

“Este pueblo era lleno de gente. Es que ahora no queda ni la sombra. No había ni un solo negocio que estuviera cerrado. Eso eran supermercados, heladerías, tiendas, fuentes de soda, billares, bares. De la escuela a la salida uno se demoraba una hora para salir, porque era tanta la

gente que no se podía pasar. Imagínese el hartísimo de gente y ahora ver este pueblo tan solo, tan muerto, se puede decir” (CNMH, 2013, página 275).

Grupo 3

Contexto del relato:

La región del Caribe colombiano se ha caracterizado por diferentes dinámicas de tenencia, propiedad y lucha por la tierra. En los años setenta, de la mano de un movimiento campesino fuerte, se realizaron numerosas tomas de tierras en las que miles de campesinos accedieron por primera vez a un terreno para trabajar. Sin embargo, este proceso no fue garantía de una propiedad rural formalizada, en las décadas siguientes, si bien “algunas de ellas fueron adjudicadas a campesinos en el marco de la reforma agraria; otras volvieron a manos de terratenientes, empresarios o, ya en los noventa, de actores armados” (CNRR-GMH, 2010, página 23). Estos últimos se valieron de diferentes repertorios de violencia para amedrentar y desplazar a comunidades enteras, y dismantelar las organizaciones campesinas que hacían presencia en la región.

Testimonios de mujeres adultas, campesinas, desplazadas, lideresas.

“(…) Allá en mi comunidad, antes de que pasara la masacre, teníamos comités, un grupo juvenil y acción popular, y cuando pasó eso ya no íbamos a hacer nada más... (…) Luego del desplazamiento me dijeron “oye, vamos a organizarnos”, y yo “¡Noooo, déjenme quietica!, que a mí sí me ha pasado eso, y yo no me meto en eso”, yo sí soy que no me meto en nada porque quedé con ese miedo, ese temor...”.

(CNMH, 2013, páginas 2-63; CNRR-GMH, 2010).

Grupo 4

Contexto del relato:

La masacre de El Salado ocurrió entre el 16 y el 21 de febrero de 2000 en el corregimiento que lleva el mismo nombre, en el municipio de El Carmen de Bolívar, en los Montes de María. Esta fue perpetrada por 450 paramilitares que ingresaron a la zona urbana, quienes apoyados por helicópteros, asesinaron de forma cruel y atroz a 60 personas, ocasionando el éxodo de la totalidad de la población y convirtieron al corregimiento en un pueblo fantasma.

Luego de ocurridos estos hechos, la población saladera ha impulsado diferentes acciones y esfuerzos para promover un proceso de retorno a la zona.

Joven del corregimiento de El Salado:

“Mi mamá era una líder, una mujer activa y alegre; desde la masacre, ella se fue poniendo mal, poco a poco. Primero eran los sueños y las pesadillas. Ella empezó a hablar incoherencias... a hacer cosas raras, y así se fue poniendo hasta que ahora está así...ya casi no conoce a nadie, habla de lo de la masacre... a veces vuelve y nos reconoce y se alegra” (CNMH, 2013, pág. 268).

Paso 4. Categorías de los daños:

Cuando tus estudiantes terminen de leer los fragmentos testimoniales, repárteles las siguientes definiciones de daños. Invítalos a que las observen e identifiquen si el tipo de daños mencionados.

¿Qué tipo de daños podemos encontrar en cada relato?

¿Hay más de uno?

¿Hay alguna situación o emoción vivida por las víctimas que no responda a estas categorías?

Definición de daño moral: “Todo sufrimiento psíquico que padece una persona como consecuencia de una multitud de hechos muy difíciles de enumerar, de variada magnitud y que no son objeto de valoración económica” (Rebolledo & Rondón, 2010).

“Toda modificación dolorosa del espíritu, consistente en profundas preocupaciones o en estados de aguda irritación que afectan el honor, la reputación y el equilibrio anímico de las personas que incide en la aptitud del pensar, de querer o de sentir” (CNMH, 2013, página 268).

Definición de daño psicológico: “Estos daños hacen alusión a las lesiones y modificaciones que sufren las víctimas en sus emociones, pensamientos y conductas ante hechos extremos o de carácter traumático. Se refieren también a la imposibilidad de afrontar el evento violento y sus efectos, así como a la dificultad de generar procesos que podrían dar continuidad a sus vidas” (CNMH, 2014, página 33).

Definición de daño sociocultural: “Los daños socioculturales se refieren a las lesiones y alteraciones producidas en los vínculos y relaciones sociales. Las agresiones incluyen la vulneración de las creencias, prácticas sociales y modos de vivir de las comunidades. Estos daños, que afectan colectivamente a las comunidades, son consecuencia de la prohibición explícita o del impedimento y las dificultades que experimentaron las personas y las

comunidades para mantener sus relaciones, vínculos e intercambios, con los cuales participaban de la construcción de la identidad grupal y colectiva” (CNMH, 2013, página 272).

Definición de daños materiales: “Pérdidas materiales, cuya dimensión aún no ha sido calculada y que incluyen tierras, casas, infraestructura, maquinarias, enseres y animales. Estas pérdidas, además del detrimento en la calidad de vida, causan un grave daño sociocultural, pues las posesiones materiales son portadoras de sentidos y significados” (CNMH, 2013, página 275).

Definición de daño al proyecto de vida: “Daño que incide sobre la libertad del sujeto a realizarse según su propia y libre decisión, con garantías de autonomía y dignidad” (CNMH, 2014, página 44).

Definición de daños físicos: “Se trata de aquellos daños que tienen lugar en el cuerpo de las víctimas” (CNMH, 2014, página 36).

Paso 5. Soltar en papel:

Se cierra el espacio de trabajo en grupo e invita a los y las estudiantes a que vuelvan a sus puestos iniciales. Luego, se les comenta que reconoces que el trabajo sobre los daños puede desencadenar diferentes emociones, ya sea por aproximarse a las huellas que la guerra ha dejado en las víctimas o quizás porque ellos y ellas mismas han tenido que vivir la violencia. Por esa razón, en este ejercicio les invitas a dejar ir las emociones que quedaron después de esta sesión por medio de un ejercicio de escritura. Entonces, la maestra en formación, presenta al grupo la actividad a desarrollar brindando un organizador gráfico compuesto por preguntas orientadoras que servirán como suministro a la hora de la elaboración del texto. Seguido, explica el significado de autobiografía y arquitectura textual para familiarizarlos con los

términos. Igualmente, explica la función y el significado de los conectores que aparecen en el texto. Finalmente, la docente en formación elabora su propia arquitectura textual, como ejemplo de su elaboración. Entrega la ficha con la arquitectura textual diseñada a los estudiantes (cuyo nivel de complejidad se adapta a sus nociones y conocimientos), para que cada uno elabore su propia historia de vida y una vez finalizado el ejercicio, los niños y las niñas que deseen, pasarán y en un espacio de socialización presentan al grupo sus relatos autobiográficos.

Paso 6. Evaluar la actividad y proponer elaborar un pequeño libro que guardará todos los relatos escritos como recuerdo ya que, seguramente, disfrutarán viéndolo cuando sean mayores. (Si están de acuerdo, se puede dejar en la biblioteca de la Institución Educativa)

Materiales: Hoja impresa con arquitectura, lápices, colores, marcadores, borradores y tajalápiz.

Anexo 4. Modelo de arquitectura textual

Un.....

Para que me conozcan y reconozcan, quiero.....que
físicamente.....
.....

.....; y que en cuanto mis emociones,
yo.....
.....

.....De igual manera, considero que en mi
vida.....
.....
.....
.....

Sin
embargo,cuando.....
.....
.....

.....Realmente
estoy.....
.....en un futuro.

Un acontecimiento en mi vida

Para que me conozcan y reconozcan, quiero contarles a ustedes que físicamente soy alto delgado y muy tomador de pelo me gusta montar bici y jugar fútbol con mis amigos.

i y que en cuanto mis emociones, yo soy una persona que siempre se está riendo aunque no quiere decir que no tenga problemas sino que hay que saber lucharlos. De igual manera, considero que en mi vida han sucedido cosas no tan buenas como la muerte de mi hermano que lo mataron los peleros que la viven jodiendo en todos lados matando gente inocente de debió mucho eso porque mamá lo llora todavía y ya no hay felicidad en mi familia.

Sin embargo, cuando yo sea mayor de edad quiero que mamá no sufra más por eso y poder comprarle una casa bien bonita y vivamos bien con mis hermanos

Realmente

Un... Relato DE MI VIDA

Para que me conozcan y reconozcan, quiero... contarles... que
 físicamente... soy bajita de cabello chorro gorda
soy muy feliz comiendo arroz con pollo
y jugando con mi hermanito

...; y que en cuanto mis emociones,
 yo vivo alegre en este municipio porque
tengo amigos y voy al colegio porque en todo
date vivir y a mi hermanito que me

contaba cosas alegres De igual manera, considero que en mi
 vida ha sido un poco difícil por que con
mis papas y mis hermanos nos toca dejar
la finca y trabajar para el pueblo y
me da lo porque tuve que vender
mi terreno para comprar un medicamento
que necesitaba mi hermanito

Sin embargo,
 cuando llegan los problemas me intristece
y quisiera que nunca llegaran a mi vida
pero creo que aqui estoy mejor porque
no nos molesta tanto

... Realmente
 estoy estudiosa mucho y esforzandome para
ser una buena abogada en un futuro.

Un... cuento muy real

Para que me conozcan y reconozcan, quiero... contarles que físicamente... soy... alta ni soy gorda ni muy flaca de pelo negro largo y liso... mis ojos son cafés oscuros... y... me gusta el vallenato y la piza... mucho.....; y que en cuanto mis emociones, yo... soy... una persona tranquila... que no me gusta cuando las personas pelean, eso me entristece mucho... por que... nosotras... somos... buenas... personas..... De igual manera, considero que en mi vida... nací y crecí... en un... pueblito muy bonito que se llama San Gilito... es pequeño pero chevere... ^{vivir allá} Un día... me tocó dejar todo y salir valadas... por que la guerrilla... siempre la vivía corriendonos y para que no nos hicieran daño nos salimos y nos vivimos paraca.

Sin embargo, cuando llegamos aquí... y fue duro porque mi papá le decía a mi mamá que no había plata y mi mamá trabaja en una casa de familia para ayudar a mi papá que a veces trabaja y a veces no. Realmente estoy... extrañando mi lugar donde vivía y quiero ser profesora y cuidar niñas en un futuro.

Att: Jennifer

Un poco de mi vida.....

Para que me conozcan y reconozcan, quiero que sepan.....que
físicamente soy alto delgado mano tengo.....
piel blanca ojos cafés me gusta jugar.....
fútbol y andar bicicleta.....

.....; y que en cuanto mis emociones,
yo me siento feliz..... porque mi padre.....
deja de ser un tomador y un pelion.....
con mi mamá y hermano y cambio.....

su vida para ser ^{negro} negro. De igual manera, considero que en mi
vida hay situaciones difíciles porque mi papa afronto
una situación muy difícil en su vida y
su ríon se dañó por causa de una
patalada.

Sin embargo,
cuando pasó lo ayudamos y lo cuidamos.....
hasta que se recuperó y ahora cambia.....
y está trabajando en un trabajo social.....

..... Realmente
estoy feliz porque quiero cuidar a mi paps'
siendo soldado para ayudar..... en un futuro.

Un día especial en mi vida.....

Para que me conozcan y reconozcan, quiero...que me escuchen.....que físicamente...soy bajo delgado de pelo negro y ojos azules, me gusta el fútbol y el beisbol y jugar con mis primos y tambien con mis amigos.

.....; y que en cuanto mis emociones, yo me siento feliz por que mi papá y mi mamá están vivos a pesar de todo lo que vivimos en la vereda El Remolino de aquí de Abrego, cuando nos tocó salir huyendo de...
...allá.....De igual manera, considero que en mi vida...ya agradezco que mucha gente nos ayudó para salir de allá y que yo tenga la oportunidad de estudiar en este colegio y ser alguien en la vida. Cuando llegamos aquí estaba triste pero me tocó por que como dice mi mamá al menos estamos mas tranquilos y puedo estudiar.

Sin

embargo,

cuando llegamos todos los pelaitos del colegio me molestaban pero yo no presto atención la profesora Yolanda dice que hay que respetarnos y no molestar a los demás. Yo soy de quinto y mi mejor amigo aquí es Ramón. Realmente

estoy en este pueblo aunque extraño los amigos de la vereda y ya los visitare.....en un futuro.

una historia de mí...

Para que me conozcan y reconozcan, quiero que sepan que físicamente soy gordita soy alta soy de pelo ondulado y me gusta comer pizza

y que en cuanto mis emociones, yo me siento bien y más tranquila aquí, aquí pasan cosas violentas pero ya esa gente no se me mete con mi familia. De igual manera, considero que en mi

vida fue triste cuando con familia nos salimos del campo a vivir aquí a Abrega, nos vinimos huyendo a la violencia tan brava que se vivía en Toluca y nos toca ver tortillas los días miedo y tristeza

Sin embargo, cuando llegamos a Abrega si medio vergenza y al escuela no conocía a ninguna y no tenía amigas ya quiero ser una profesora pero aquí es muy difícil estudiar en la

universidad. ^{realmente} estoy ayudando a mi mamá y con mi hermano vendemos chance pero quiero estudiar en un futuro.

Un momento para mí

Para que me conozcan y reconozcan, quiero decirles que físicamente yo soy alta delgada y con ojos azules, mi pelo es de color mono y largo.

y que en cuanto mis emociones, yo hay veces que siento alegría y otras tristeza porque por el colegio es muy exigente y las profes también los compañeros son cansones y a veces no respetan las niñas. De igual manera, considero que en mi vida ya trato de no prestar mucha atención a esas burlas y sola me alejo de ellos. Yo nací en Tacari es muy bonito, pero muy violento porque hay mucho conflicto y es extraño mucho mi tierra. Pero siempre era miedoso vivir allá y por eso nos venimos de allá.

Sin embargo, cuando llegamos acá: a Abrego fue muy dura ya no quería estudiar y mi mamá decía que estudiara porque si no me iba a quedar como mi hermano trabajando y ella no quería eso para mí. (No cree) realmente

estoy segura que quiero estudiar y ayudar a mi familia, ¡ojalá construyan una universidad en un futuro.



Un poco de mi historia....

Para que me conozcan y reconozcan, quiero...narrarles.....que físicamente...Soy...mas o menos...alta y morena y...delgado...y...me gusta...mucho...las...bicicletas...y las motos.....; y que en cuanto mis emociones, yo...a veces...siento...tristeza...y extraño...muchas cosas...como mis amigas de donde vivia y mi papá que ya no está con nosotros.....De igual manera, considero que en mi vida...a veces...siento...que los jóvenes...no se valoran y pierden la vida por andar de locas y locas yo creo que los problemas hay saberlos llevar y no tomar decisiones arrebatadas y sin pensar yo soy agradecido con mi mamá.

Sin embargo, cuando...papá se murió que me tocó vivir con mamá yo la vivia triste y me dolía tener que vivir solo.

.....Realmente estoy...seguro que debo portarme mejor con las personas y estudiar y ser profesional en un futuro.

