MODOS DE SUBORDINACIÓN Y/O RESISTENCIA EN NARRATIVAS DE LA JUSTICIA EN NIÑOS Y NIÑAS DE INSTITUCIONES ESCOLARES EN TERRITORIOS AFECTADOS POR EL CONFLICTO ARMADO

MARÍA LILIANA DÍAZ PERDOMO

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

UNIVERSIDAD DE MANIZALES – FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO –CINDE-

MANIZALES

2020

MODOS DE SUBORDINACIÓN Y/O RESISTENCIA EN NARRATIVAS DE LA JUSTICIA EN NIÑOS Y NIÑAS DE INSTITUCIONES ESCOLARES EN TERRITORIOS AFECTADOS POR EL CONFLICTO ARMADO

MARÍA LILIANA DÍAZ PERDOMO

TUTORA: MARIETA QUINTERO MEJIA

PhD. En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Tesis presentada como requisito final para optar al título de Doctora en

Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

UNIVERSIDAD DE MANIZALES – FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO –CINDE-

MANIZALES

2020

A mi nieto Agustín que ilumina cada día de mi existencia.

A los niños y niñas de la ciudad de Neiva por ser maestros de vida y quienes no pierden la esperanza a pesar de las tristezas por las que transitan.

Esta tesis tiene como sentido ser un acto de reparación

a la niñez víctima del conflicto armado colombiano.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la Universidad Surcolombiana y compañeras del programa de Licenciatura en Educación Infantil por generar condiciones favorables para realizar mis estudios.

A la Gobernación del Huila y COLCIENCIAS por elegirme honoríficamente como becaria.

A la Institución Educativa Gabriel García Márquez sede José María Carbonell de la ciudad de Neiva por permitirme escuchar y dar a conocer las voces de niños y niñas de mi región.

A mi maestra y amiga Marieta Quintero Mejía quien con paciencia y comprensión me permitió comprender el sentido de la investigación para la transformación de procesos sociales, en especial, los relacionados con la niñez colombiana.

A Nelson Rojas y el grupo de la línea de investigación: "Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía", por ser un apoyo moral y académico permanente.

Al maestro Alejandro Castillejo cuyas palabras convirtieron esta investigación en "una caja de resonancia de lo que piensan y sienten los niños y las niñas."

A mis hijas Alejandra Sofía y María de las Estrellas por su cariño incondicional en los momentos más complejos, así como a mi madre Beatriz y hermano José Darío por sus palabras de aliento.

A mi nuera Karen y mi yerno Camilo por brindarme su solidaridad incondicional.

A mis amigas, hermanas y hermosa familia que la vida me ha otorgado: Miriam, Ángela, Patricia, Lida, Claudia y Mary Cielo. Gracias siempre por escuchar mis alegrías y miedos.

A Omar y Jaime por creer siempre en mí como profesional.

A Eduardo por amarme.

Llegarán las horas

en que las viejas heridas,

esas que olvidamos hace tiempo,

amenazaron con consumirnos.

Llegarán los días

en que ninguna balanza

de la vida y los pesares

podrá inclinarse hacia uno u otro plato.

Transcurrirán las horas

y pasarán los días.

Pero una ganancia sí nos quedará:

la mera persistencia.

Hannah Arendt – Consuelo

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.
(FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES)

<table>
<tr><td colspan="4">1. Datos de Identificación de la ficha</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Fecha de Elaboración:</td><td rowspan="3">Responsable de Elaboración

Nombre:</td><td>Tipo de documento</td><td></td></tr>
<tr><td>Tesis de maestría ( )</td><td></td></tr>
<tr><td>Tesis de doctorado (X)</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Relación con el documento :
Autor del documento ( )
Sistematizador ( )
Estudiante de doctorado (X)
Estudiante de maestría ( )</td><td>Informe de investigación ( )</td><td></td></tr>
<tr><td>Articulo ( )</td><td></td></tr>
<tr><td>Otro:
Cual:</td><td colspan="2">Otros ( )
Cual: _____</td></tr>
<tr><td colspan="4">2. Datos de identificación de la investigación</td></tr>
<tr><td rowspan="14">Grupo (os) Línea (as) de investigación donde fue desarrollada la investigación</td><td>Grupo(s)</td><td colspan="2">Líneas(as)</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud</td><td>Socialización Política y Construcción de Subjetividades</td><td></td></tr>
<tr><td>Desarrollo Psicosocial</td><td></td></tr>
<tr><td>Construcción de las Paces</td><td></td></tr>
<tr><td>Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía</td><td>x</td></tr>
<tr><td>Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="6">Educación y Pedagogía: Imaginarios, Saberes e Intersubjetividades</td><td>Educación y Pedagogía</td><td></td></tr>
<tr><td>Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales</td><td></td></tr>
<tr><td>Infancias y Familias en la Cultura</td><td></td></tr>
<tr><td>Ambientes Educativos</td><td></td></tr>
<tr><td>Desarrollo Humano</td><td></td></tr>
<tr><td>Gestión Educativa</td><td></td></tr>
<tr><td>Jóvenes, Culturas y Poderes</td><td>Jóvenes, Culturas y Poderes</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Otro grupo
Cual:</td><td></td></tr>
</table>

	Otra línea cual Cual:	
Título	MODOS DE SUBORDINACIÓN Y/O RESISTENCIA EN NARRATIVAS DE LA JUSTICIA EN NIÑOS Y NIÑAS DE INSTITUCIONES ESCOLARES EN TERRITORIOS AFECTADOS POR EL CONFLICTO ARMADO	
Autor/es/as	MARÍA LILIANA DÍAZ PERDOMO	
Tutor-a co-tutora	MARIETA QUINTERO MEJIA	
Año de finalización de la investigación	2020	
Año de publicación	2021	
3. Información general de la investigación		
Temas abordados	Justicia, subordinaciones y resistencias de la niñez en el marco del conflicto armado.	
Palabras clave	Niñez, justicia, subordinaciones, resistencias, conflicto armado	
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿Cuáles son los modos de subordinación y/o resistencias presentes en narrativas de la justicia en niños y niñas de instituciones escolares situadas en territorios afectados por el conflicto armado que aportan a la búsqueda de la paz?	
Fines de la investigación	Comprender modos de subordinación y/o resistencia en narrativas de la justicia, de la niñez escolarizada en territorios afectados por el conflicto armado, como un aporte a la búsqueda de la paz. Interpretar en narrativas de niños y niñas juicios asociados con situaciones de subordinación y/o resistencia. Identificar en narrativas de niños y niñas acciones de subordinación y/o resistencia, situados en territorios afectados por el conflicto armado.	
4. Identificación y <u>definición</u> de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página.		
SENTIDOS DE JUSTICIA: El sentido de justicia es entendido como un proceso de aprendizaje cognitivo y emocional presente de manera gradual en el desarrollo del niño, atendiendo a tres aspectos importantes: i) moral de la autoridad; ii) moral de la asociación; iii) moral de los principios (Rawls, 1997). (pág. 65)		

SUBORDINACIONES: situaciones del entorno familiar, escolar y comunitario donde se vulneran los derechos de la niñez develados en expresiones de menosprecio, rechazo y humillación (pág.125 y 230)

RESISTENCIAS: situaciones del entorno familiar, escolar y comunitario es las que niños y niñas viven situaciones de injusticia donde se vulneran los derechos de la niñez (pág.126 y 237)

5. Actores
(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)
(caracterizar cada una de ellas)

Población: grado cuarto de básica primaria de la sede José María Carbonell jornada de la mañana de la institución educativa Gabriel García Márquez.

Unidad de análisis: 8 niños y 3 niñas en condición de desplazamiento.

Unidad de trabajo: talleres narrativos de innovación-creación.

Comunidad objetivo. Niñez víctima del conflicto armado.

6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación
(máximo 200 palabras)

El escenario de la investigación fue la sede Carbonell de la Institución Educativa Gabriel García Márquez ubicada en la comuna número 9 al norte de Neiva. Esta última está ubicada sobre la margen derecha del Río Magdalena, entre las cuencas de la quebrada Mampuesto y la quebrada El Venado, limitando al noroccidente y occidente con el corregimiento de Guacirco, al nororiente y oriente con el corregimiento de Fortalecillas y al sur con la Comuna 1 y la Comuna 2 de Neiva.

El establecimiento educativo es receptor de niños y niñas provenientes de los asentamientos Villa Nazaret, Villa Colombia, Villa Ferri y Brisas del Venado que se han establecido detrás de la escuela. La zona ha ido poblándose -en su mayoría- por personas provenientes de diferentes regiones afectadas por el conflicto armado. Sus habitantes tienen un bajo nivel de escolaridad y la mayoría de los padres y adultos cuidadores no ha finalizado la primaria. Además el sector es caracterizado por las autoridades municipales y la policía como una “olla” debido a la presencia de bandas delincuenciales, junto al expendio y microtráfico de basuco y marihuana.

7. Identificación y <u>definición</u> de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Los referentes epistemológicos retomados para esta investigación fueron los postulados de Rawls (1997) y Nussbaum (2016), que, desde la filosofía política liberal, destacan cómo las experiencias vividas por la niñez son determinantes para configurar su sentido de la justicia, configuración caracterizada por su carácter progresivo el cual se contempla desde un estadio heterónomo hasta llegar a la autonomía.

Si bien las teorías evolutivo-cognitivas de la justicia aportan a la comprensión de los modos de razonamiento, autores como Arendt (2016) y Adorno (1998), permiten dar cuenta de los límites de la justicia en experiencias totalitarias. Aunque su reflexión no se centra en la niñez, estos filósofos

develan la importancia de la educación en los primeros años de vida. (pág. 64).
Además retoman la importancia que tienen los juicios y las acciones en las experiencias de vida dela niñez.Finalmente, el pensamiento de Alasdair MacIntyre (2013), permite situar la justicia como virtud pública en la cual prevalecen valores compartidos. (pág. 65).

8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados

El aprendizaje en la adquisición del sentido de justicia como equidad. La reflexión rawlsiana, parte de una fundamentación filosófica del sentido de la justicia cimentada en principios que retoma de campos como la psicología del desarrollo. El sentido de justicia es entendido como un proceso de aprendizaje cognitivo y emocional presente de manera gradual en el desarrollo del niño, atendiendo a tres aspectos importantes: i) moral de la autoridad; ii) moral de la asociación; iii) moral de los principios (Rawls, 1997). (pág. 65)

La justicia en sus dimensiones emotivo-cognitivas: una apuesta por las capacidades.
Nussbaum (2016), propone una teoría de justicia desde algunos elementos esenciales de Rawls (1997) como la idea regulativa de la dignidad humana y la inviolabilidad de la persona. De allí, la autora soporta su teoría de la justicia desde las capacidades, al comprenderlas como elementos que dan sentido a la existencia. Así, cada sujeto se asume como un fin en sí mismo, pues es capaz de realizar todas aquellas acciones que le permiten desarrollar su proyecto de vida de manera autónoma. (pág. 68)

Experiencia humana en la vida política. En este aspecto, Arendt (2018), enuncia la importancia que tiene la experiencia humana en la configuración de los juicios en el sujeto. Los juicios son la base de todo pensamiento político que, mediante la experiencia, conducen a juzgar respecto a lo que se puede considerar justo o no. (pág. 71)

Educación para superar la barbarie. En la reflexión realizada por Adorno (1998), acerca de la importancia de una conciencia crítica para la autonomía y la resistencia, se devela todo un planteamiento de los motivos por los cuales la educación debe ser emancipadora como camino para la no repetición de hechos inhumanos como los sucedidos en Auschwitz donde una falsa libertad puede convertir una sociedad en cómplice del sometimiento y el horror. (pág. 74)
Adorno (1998), sostiene que “la única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía” (p. 83), aspecto que convoca a dejar de lado toda noción de obligación en lo que respecta a la formación, puesto que la obligación siempre tiene una connotación externa al sujeto, constituyéndose en un sometimiento al servicio del poder o de subordinación para recibir permanentemente órdenes. (pág. 75)

Las virtudes: un asunto clave en el sentido de la justicia. Las virtudes son asumidas como aquellos valores que responden a necesidades y al compromiso de los ciudadanos por establecer un escenario público vinculado a la defensa del bien común donde la justicia se considera la principal virtud en la esfera política y social (MacIntyre, 2013). (pág. 77)

La justicia como virtud socialmente relevante, convoca a un actuar en igualdad y libertad que no solo es individual sino colectivo y que se comprende en la esfera política como noción común del bien (Camps, 1990). Así mismo, MacIntyre (2013), sostiene que, al ser la virtud una capacidad que lleva a un actuar con sentido, tiene que definirse y explicarse con rasgos y elementos de la vida moral y política que abarca una gran complejidad tanto práctica como de orden narrativo de la vida que continuamente se modifica y reinterpreta. (pág. 78)

9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

La investigación en mención acogió la narración como diseño de investigación por su naturaleza comunicativa que permite comprender e interpretar la experiencia de vida, el lenguaje y la subjetividad de niños y niñas en territorios de conflicto armado. Este diseño se ubica en la perspectiva cualitativa de las ciencias sociales y humanas. De allí que, la investigación narrativa hace posible acceder a la manera como el sujeto experimenta el mundo de manera abierta y flexible (Webster & Mertova, 2007). En ese mismo sentido, Blanco (2011) sostiene que esta investigación "no cuenta con fronteras rígidamente definidas, ya que más bien se caracteriza por la intersección disciplinaria" (p. 138), una manera diferente de conocer la realidad del entorno desde múltiples miradas. (pág. 84-85)

Estrategia de recolección de información: talleres narrativos de innovación - creación
Como estrategia de recolección de información se desarrollaron talleres narrativos de innovación-creación teniendo en cuenta que los sujetos de enunciación participantes de la investigación son niños y niñas de diversas edades estudiantes de grado cuarto de primaria. Ello motivó un accionar participativo donde cada integrante accedió al uso de la palabra quedando el registro de su intervención y alimentando la construcción narrativa grupal.

Así, los talleres narrativos se asumieron como "sistema de enseñanza-aprendizaje" (Ander-Egg, 1991, p. 9) al convertirse en el medio de acercamiento y la forma en que niños y niñas configuran el mundo en la cotidianidad de sus vidas en la familia, barrio y escuela a través de la realización de actividades creativas colaborativas en las que comunicaron ideas y sentimientos. (pág. 96)

Al optar por un enfoque hermenéutico donde las narraciones de niños y niñas fueron el eje central para la obtención de la información, el presente estudio adopta un carácter de "caja de resonancia" de la niñez, razón por la cual la principal voz pertenece a los niños y niñas participantes.
La información sistematizada destaca las ideas de los niños y niñas frente a los modos de subordinación en su diario vivir, al igual que reconoce algunas acciones de resistencia por parte de otras personas con las que comparten en sus familias, barrios y escuela.
En efecto, tanto la sistematización como la interpretación de los resultados se realiza con base al registro obtenido en los talleres, que luego se organizarán en matrices en las que se evidencian los modos de sometimiento y/o resistencia que niños y niñas establecen a partir de la experiencia humana, el lenguaje y la subjetividad, atributos que sirvieron de organizadores en esta fase del estudio. (pág. 100-101)

Así, la estrategia de sistematización e interpretación de la información parte del análisis de las narrativas de niños y niñas atendiendo al carácter narrativo que cimienta el diseño metodológico que según Quintero (2018), se fundamenta en las historias narradas porque han sido vividas y hacen parte de la reflexión de la vida humana. Esto condujo al abordaje analítico a la luz de la Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica – PINH, diseñada por Quintero (2018), se desarrolla en cuatro momentos: i) registro de codificación; ii) nivel textual. Pre-configuración de la trama narrativa; iii) Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa; vi) Nivel meta textual. Reconfiguración de la trama narrativa (pág. 101 y 102).

10. Identificación y definición de los principales <u>hallazgos (empíricos y teóricos)</u> (máximo 800 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

1. Modos de subordinación que afectan los sentidos de justicia en niños y niñas

Las narrativas vinculadas con los modos de subordinación permiten concluir tres aspectos relevantes: i) existencia de autoritarismo por parte de los adultos sobre la niñez; ii) modos de humillación y menosprecio hacia la niñez desplazada; iii) vulneraciones de derechos de niñez desplazada. Si bien es cierto que, de los tres hallazgos no todos atienden a características propias del conflicto armado, se evidenció que, en contextos marcados por la pobreza y violencias por enfrentamientos armados, se reproducen modos de crueldad y daño en la vida familiar que están instalados de manera intencional por actores enfrentados en el territorio como mecanismos de control y poder, los cuales afectan la vida familiar y los entornos de socialización. También se reveló cómo las relaciones adulto-niño se caracterizan por la ausencia de entornos de protección, garantías y restablecimiento de derechos de la niñez. (pág. 230)

2. Modos de resistencia ante situaciones de injusticia en narrativas de niños y niñas

Se concluye que los modos de resistencia ante situaciones injustas relacionadas con obligaciones cotidianas y formas de dominación presenten en sus entornos de socialización y protección. Así, la resistencia fue comprendida como dispositivo político orientado a modificar prácticas convencionales de opresión, subordinación e injusticia, que impiden promover la capacidad de agencia para aportar en la construcción de sociedades y entornos justos como lo expide la búsqueda de paz. (pág. 237)

En los hallazgos se visibilizó la indignación ante el incumplimiento de promesas donde se encontró que para niños y niñas toda promesa indica el respeto a lo comprometido. Por ello, el sentimiento de indignación expresa rechazo a faltar a la palabra, por ser experiencias de vida que fracturan lazos de confianza y credibilidad con el otro, tal como sucede cuando no se cumplen las promesas. (pág. 238)

3. Categorías emergentes

En el presente estudio, se encontraron dos categorías emergentes como aporte para la educación para la paz: i) sociabilidad como aporte para la construcción de paz; ii) silenciamiento ante situaciones de conflicto armado. (pág. 241)

Sociabilidad: aporte para la construcción de paz y justicia

La fuerza argumentativa de los procesos de sociabilidad relacionados con la justicia se constituyó en un hallazgo emergente clave para aportar en la construcción de paz. Dicha sociabilidad como expresión del vínculo e interacción se centró en aspectos como: deliberar es participar en la esfera social. Para ello, se exigió el fortalecimiento de las capacidades de reflexionar y participar en asuntos comunitarios considerados fundamentales en la construcción de paz. Del mismo modo, destacó la ética de la escucha donde niños y niñas otorgaron un gran valor como cualidad de los procesos de sociabilidad. Por otro lado, es pertinente enunciar la alteridad, ya que niños y niñas víctimas de desplazamiento sostuvieron que es injusto la estigmatización que sus pares les tienen ante su condición. La autorrealización como criterio expuesto por los niños y niñas víctimas de desplazamiento, también estuvo asociada con el derecho a ser respectado. (pág. 244)

Silenciamiento ante el conflicto armado

Niños y niñas víctimas de desplazamiento mostraron tres razones o juicios por los cuales se silencian con sus pares, con el adulto y como mecanismo de autoprotección. En el primer caso, el silenciamiento se da para protegerse frente a los estigmas, estereotipos y prejuicios que se dan con sus pares. El silencio es un mecanismo de defensa para esconder y ocultar la vergüenza que se instala en su cuerpo como expresión de subjetividad al ser llamado desplazado. Este mecanismo de protección implica distancia frente a la construcción de otros vínculos comunitarios, además de perder su aparición en la vida pública, pues la palabra queda sin posibilidad de extenderse entre los pliegues de la vida comunitaria. (pág. 245).

11. Observaciones hechas por los autores de la ficha
(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)

Este ejercicio del proceso de sistematización de la tesis permite precisar de manera ejecutiva y puntual cada uno de los desarrollos realizados durante la investigación, permitiendo retomar los aspectos más significativos del estudio.

Además, permite volver a la reflexión de manera clara y coherente, organizando cada uno de los ejes estructurales de la tesis, para su presentación tanto escrita como verbal.

12. bibliografía citada en la investigación

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación.* Madrid: Morata.

Aguilar, L. A. (2004). La hermeneútica filosófica de Gadamer. *Sinéctica*, 61-64.

Akar, B. (2016). Dialogic pedagogies in educational settings for active citizenship, social cohesion and peacebuilding in Lebanon. *Education, citizenship and social justice*, 44-62.

Alvarado, S. V., & Ospina, H. F. (2006). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, 198-215 .

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., & Luna, M. T. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 - 29.

Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias.

Pedagogía y Saberes No 37, 73-87.

Ammad, M., Kanwal, N., & Wang, L. (2018). Violent attacks on education in the tribal areas of Pakistan and the role of NGOs in providing educational services. *Conflict, Security & Development*, 113-136.

Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica.* Rio de la Plata: Magisterio del Rio de la Plata.

Anderson, E., & Smith, A. (2017). Teaching for democracy in the absence of transitional justice: the case of Northern Ireland. *Comparative Education*, 1-18.

Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro.* Barcelona: Ediciones peninsula.

Arendt, H. (2018). *¿Qué es la polítca?* Bogotá: Nomos.

Aristóteles. (2015). *Ética a Nicómaco* . Barcelona: Fontana.

Arredondo, Í. (14 de Agosto de 2017). Niños de El Salvador huyen por la violencia. *El Universal*, págs. 1-3.

Bácares Jara, C. (2015). Los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales en Colombia: ¿Víctimas de la violencia política o sujetos del delito? . *Estudios socio-jurídicos*, 233-262.

Bácares, C. (2015). Los niños, niñas y jóvenes de los grupos armados ilegales en Colombia: ¿Víctimas de la violencia política o sujetos del delito? *Estudios Socio-Jurídicos, 17(2)*, 233-262.

Barreiro, A., & Castorina, J. A. (2005). Las creencias en el mundo justo:¿un invariante cognitivo o

una apropiación social? *psicologia da educação*, 103-122.

Barreiro, A., & Castorina, J. A. (2006). Dos perspectivas sobre la creencia en la justicia del mundo: naturalismo versus legitimación ideológica. . *Espacios en blanco. ,* 97-121.

Barreiro, A., & Zubieta, E. (2004). Justicia inmanente y creencias en el mundo justo. Dos procesos complementarios. *Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de Investigaciones / XII Anuario de Investigaciones,* 71-78.

Barstad, K. (2015). Preventing the recruitment of child soldiers: The icrc aproach. *Downloaded from*, 142- 149.

Beresford, S. (2015). Child Witnesses and the International Criminal Justice System. Does the International Criminal Court Protect the Most Vulnerable? *Journal of International Criminal Justice,* 721-748.

Bickmore, K., Salehin, A., & Guerra-Sua, A. (2017). Creating capacities for peacebuilding citizenship: history and social studies curricula in Bangladesh, Canada, Colombia, and México. *Journal of Peace Education*, 1-29.

Billingsley, K. (2018). Intersectionality as Locality: Children and Transitional Justice in Nepal. *International Journal of Transitional Justice*, 64–87.

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: forma de genera ción de conocimientos. *Nueva época*, 135-154.

Boscardin, M. L. (1996). The inclusive school Integrating diversity and solidarity through community-based management. *Journal of Educational Administration,* 466-476.

Boyden, J. (2009). The Moral Development of Child Soldiers: What Do Adults Have to Fear? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 343-362.

Bragin, M. (2012). So that our dreams will not escape us: Learning to think together in time of war. *Psychoanalytic inquiry*, 115-135.

Britsa, P., & Nela, M. (2014). The Criminal Liability of Child Soldiers: In Search of a Standard. *Journal of Psychology in Africa*, 467-472.

Burde, D., Middleton, J., & Walhl, R. (2015). Islamic studies as early chidhood education in countries affected by conflict: the role of mosque school in remote Afghan villages. *International Journal of Educational Development*, 70-79.

Camps, V. (1990). *Virtudes públicas.* Madrid: Espasa Calpe.

Centro Nacional de Memoria Histórica, Grupo de Memoria Histórica. (2013). ¡*Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. (2016). *Tomas y ataques guerrilleros 1965-2013.* Bogotá: CNMH – IEPRI.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2012). *El Placer, mujeres, coca y guerra en el bajo Putumayo.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Textos corporales de la crueldad, memoria histórica y antropología forense.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Escuelas con memoria, voces y memorias de docentes del Catatumbo. Catatumbo memorias con dignidad.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Chindoy, G. L., Quiñones, T. Y., & Villa, A. J. (2016). *Niños, Niñas y Adolescentes: Voces que construyen concepciones de justicia en el marco del conflicto armado colombiano.* San Juan de Pasto : Universidad de Manizales.

Coalición Colombia - COALICO. (20 de junio de 2019). *Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (COALICO).* Recuperado el 27 de marzo de 2020, de Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (COALICO): http://coalico.org/comunicado-publico-los-ninos-ninas-y-adolescentes-de-colombia-necesitan-proteccion-en-sus-territorios-preocupante-situacion-de-la-ninez-y-la-adolescencia-desplazada-y-migrante-en-el-dia-mundial-de/

Colom, A., & Touriñan, J. M. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación,*, 7-29.

Coomaraswamy, R. (2012). Protecting Children in Situations of Armed Conflict: Interview with Radhika Coomaraswamy. *Journal of Human Rights Practice*, 155-163.

Cortés Salcedo, R. A. (2012). *Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia 1984-2004.* Bogotá: Programa Interinstitucional del doctorado en Educación.

Coursen-Neff, Z., & Sheppard, B. (2011). *Human Rights Watch*. Recuperado el 7 de 7 de 2020, de Human Rights Watch: https://www.hrw.org/es/world-report/2011/country-chapters/259523

Creswell, J. (2006). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco tradiciones.* Manizales: Documento en proceso de construcción traducción del libro original en inglés producto de la línea de investigación en juventud Doctorado.

De-Bono, E. (2004). El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. Barcelona: Paidós.

Denov, M. (2010). Coping with the trauma of war: Former child soldiers in post-conflict Sierra Leone. *International Social Work*, 721-806.

Denov, M. (2012). Child Soldiers and Iconography: Portrayals and (Mis)Representations. *Children and Society*, 280–292.

Denov, M., & Marchand, I. (2014). "One Cannot Take Away the Stain": Rejection and Stigma Among Former Child Soldiers in Colombia. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 227-240.

Denov, M., & Ricard-Guay, A. (2013). Girl soldiers: towards a gendered understanding of wartime recruitment, participation, and demobilisation. *Gender & Development*, 473-488.

Echavarría, C. V., Bernal, J., Murcia, N. A., Gonzáles, L., & Castro, L. (2015). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. *Cuadernos de Administración*, 159-187.

Elcheroth, G. (2006). Individual-level and community-level effects of war trauma on social

representations related to humanitarian law. *European Journal of Social Psychology*, 907-930.

Gallen, J. (2016). Jesus Wept: The Roman Catholic Church, Child Sexual Abuse and Transitional Justice. *International Journal of Transitional Justice*, 1-18.

Garibay, D. (2007). A peace built on forgetting demobilised combatants in post-war El Salvador. *UNESCO*, 467-478.

Gordillo, M., Castro, E. (2014). Educar para innovar, innovar para educar. Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación. Buenos Aires, Argentina.

Haarr, R. (2014). Violence and exploitation of children in Tajikistan, Central. *Central Asian Survey*, 131-149.

Hernández, I., Alvarado, J. C., & Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 135-151.

Hurtado, M., Iranzo, Á., & Gómez, S. (2017). The relationship between human trafficking and child recruitment in the Colombian armed conflict. *Third World Quarterly*, 1-19.

Hyder, T., & Mac Veigh, J. (2007). Gender-based violence against children in emergencies: Save the Children UK's response. *Gender & Development*, 81-93.

ICBF, OIM, UNICEF. (2014). *Impacto del conflicto armado en el estado psicosocial de niños, niñas y adolescentes.* Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Jiménez, A. (2013). *Infancia Ruptura y discontinuidades de su historia en Colombia.* Bogotá: Eco Ediciones.

Kabera, S. (2008). Child Soldiers in Peace Agreements: The Peace and Justice Dilemma! *Global Jurist*, 1-41.

Khamis, V. (2008). Post-traumatic stress and psychiatric disorders in Palestinian adolescents following intifada-related injuries. *Social Science & Medicine* , 1199–1207.

Lykes, B., & Sibley, E. (2014). Liberation Psychology and Pragmatic Solidarity: North–South Collaborations Through The Ignacio Martín-Baró Fund. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 209-226.

Macintyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad.* Barcelona: Ediciones internacionales universitarias, EIUNSA, S.A.

Macintyre, A. (2013). *Tras la virtud.* Barcelona: Espasa libros.

Maclure, R., & Sotelo, M. (2004). Youth Social Capital Formation in Nicaragua. *Journal of Latin American Studies*, 85-108.

Mariniello, T. (2012). Recent Developments. Prosecutor v Thomas Lubanga Dyilo: The First Judgment of the International Criminal Court's Trial Chamber. *International Human Rights Law Review* , 137-147.

Martínez, L. A., & Prado, D. A. (2018). Justicia y conflicto infantil. *Via Inveniendi et Iudicandi*, 191-206.

Minou, T. (2006). The possible models of creative therapies for the child victims of war and armed conflicts. *Asia Pacific Education Review*, 229- 235.

Moncayo, J. A., Ángel, H. F., Paruma, A. F., & Botero, P. (2012). *Escuela guerra y resistencia.*

Diarios desde dos Instituciones Educativas en el Departamento del Cauca. Popayán.

Montjourides, P. (2013). Education data in conflict-affected countries: The fifth failure? *Prospects*, 85-105.

Mouthaan, S. (2015). Barefoot, pregnant and in the kitchen: Am I a child soldier too? . *Women's Studies International Forum*, 91-100.

Murphy, K., & Gallagher, T. (2009). Reconstruction after violence: How teachers and schools can deal with the legacy of the past. *Perspectives in Education*, 1-21.

Murris, K. (2013). The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice. *Stud Philos Educ*, 245-259.

Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública.* Barcelona: Andrés Bello.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones.* Paidos: Barcelona.

Nussbaum, M. (2016). *Fronteras de la justicia, consideraciones sobre la exclusión.* Bogotá: Planeta Colombia.

ONU, O. d. (27 de enero de 2020). Noticias ONU, Mirada Global Historias Humanas. Recuperado el 27 de marzo de 2020, de Noticias ONU, Mirada Global Historias Humanas: https://news.un.org/es/story/2020/01/1468602

Orford, J. (2017). Turning psychology against militarism. *Wiley. J Community Appl Soc Psychol*, 287–297.

Osorio, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 179-191.

Pachón, X. (2009). La infancia perdida en Colombia: los menores en la guerra. *Georgetown University Center for Latin American Studies Working Paper Series No. 15*, 1-21.

Pachón, X. (2015). La persistente presencia de los niños combatientes en la historia de Colombia. *Projeto História, São Paulo, n. 54*, 14-48.

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología.* , 81-102.

Poirie, T. (2012). The effects of armed conflict on schooling in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 341- 351.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD-. (2010). Huila: análisis de conflictividad. Colombia: PNUD.

Quaynor, L. (2011). Citizenship education in post-conflict contexts: A review of the literature. *Education, Citizenship and Social Justice*, 33-57.

Quintero Mejia, M. (2006). *Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia.* Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas. Epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación.* Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.

Rashid, J. (2012). An analysis of . *International Social Work self-accounts of children-in-conflict with-law un Kashmir concerning the impact of torture and detention on their lives*, 629–644.

Rawls, J. (1997). *Teoria de la justicia.* México, D.F.: Fondo de cultura económica.

República de Colombia. (22 de enero de 1991). Ley 12 de 1991. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Congreso de la República de Colombia.

Ricoeur, P. (1997). *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur. Narratividad, fenomenología y hermenéutica.* Madrid: Cuaderno Gris.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad.* Barcelona: Paidos.

Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *Agora*, 9-22.

Ríos, L. E. (2019). *La niñez desvinculada de las FARC – EP, en el último proceso de paz en Colombia, al cumplir la mayoría de edad. Condiciones para su reintegración.* Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Romero Picón, Y., & Chávez Plazas, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa, núm. 8*, 197-210.

Romero, F. A. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis político nº 77*, 57 - 84.

Rose, G. (2013). Visual methodologies. An introduction of visual materials. London: Sage publications.

Rubin, B. (2016). We Come to Form Ourselves Bit by Bit: Educating for Citizenship in Post-Conflict Guatemala. *American Educational Research Journal*, 639-672.

Salgar, D. (17 de junio de 2015). Escuelas en guerra. *El Espectador*.

Sánchez, T. (2018). The Hollow Shell: Children Born of War and the Realities of the Armed Conflict in Colombia. *International Journal of Transitional Justice*, 45–63.

Shakya, A. (2011). Experiences of children in armed conflict in Nepal. *Children and Youth Services Review*, 557–563.

Sharkey, D. (2014). Contradictions in girls' education in a post-conflict setting. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 569-579.

Shenoda, S., Kadir, A., & Goldhagen, J. (2015). Children and Armed Conflict. *Pediatrics perspectivives*, 1-5.

Tirado, M. (2013). Niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Verba Iuris 29*, 147-159.

Torres, E. (2019). *Temporalidades en narrativas de excombatientes: experiencia humana de infancia y educación*. Bogotá: Universidad Distrital.

Torres, E. (2019). *Temporalidades en narrativas de excombatientes: Experiencia humana de infancia y educación.* Bogotá D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Torres, E., Cárdenas, Y., & Pertuz, C. (2018). La infancia y los niños en tiempos de guerra: el caso de Nicaragua, El Salvador y Guatemala. *Palobra*, 194 -215.

UNICEF - Colombia. (1999). *El dolor oculto de la infancia.* Bogotá: UNICEF - Colombia.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Villacampa, C., & Flórez, K. (2017). Human trafficking for criminal exploitation and participation

in armed conflicts: the Colombian case. *Crime Law Soc Change*, 1-25.

Villacampa, C., & Flórez, K. (2017). Human trafficking for criminal exploitation and participation in armed conflicts: the Colombian case. *Crime Law Soc Change*, 1-25.

Waschefort, G. (2010). Justice for Child Soldiers? The RUF Trial of the Special Court for Sierra Leone. *International Humanitarian Legal Studies* , 189–204.

Watkins, K. (2011). *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos. Una crisis encubierta: conflicto armados y educación.* Paris: UNESCO.

Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as research method.* Nueva York.

Wood, S., & Liossis, P. (2007). Potentially Stressful Life Events and Emotional Closeness Between Grandparents and Adult Grandchildren. *Journal of Family Issues*, 380 - 398.

Yablon, Y. (2015). Positive School Climate as a Resilience Factor in Armed Conflict Zones. *Psychology of Violence*, 393–401.

Zapata, G. (2009). Ética narrativa en Paul Ricœur. *Signo y Pensamiento* , 80-91.

Zubieta, E.., Barreiro, A. (2006). Percepción social y creencia en el mundo justo. Un estudio con estudiantes argentinos. *Revista de psicología,* 175-196.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 15

1. NIÑEZ FRAGMENTADA EN EL CONFLICTO ARMADO INTERNO: APROXIMACIONES AL DEBATE 20

1.1. Niñez deshabitada 21

1.2. Escuelas desoladas, pero en resistencia 26

1.3. Una huérfana educación para la paz 31

2. OBJETIVOS 37

2.1. Objetivo general 37

2.2. Objetivos específicos 37

3. DE LOS VEJÁMENES CONTRA LA NIÑEZ: ESTADO DE LA CUESTIÓN 38

3.1. Niñez en contextos de conflicto armado 38

3.1.1. Jugando entre fusiles 39

3.1.2. Cosificados para obedecer órdenes 42

3.1.3. La huella del rechazo ante la reincorporación social 45

3.2. Escuelas afectadas por el conflicto armado 47

3.2.1. Escuelas abiertas 47

3.2.2 La escuela en el marco del post-acuerdo 53

3.3. Noción de justicia de niñez en contextos escolares 57

4. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LOS SENTIDOS DE JUSTICIA EN LA NIÑEZ 64

4.1. El liberalismo político y la configuración del sentido de justicia 65

4.1.1. El aprendizaje en la adquisición del sentido de justicia como equidad 65

4.1.2. La justicia en sus dimensiones emotivo-cognitivas: una apuesta por las capacidades 68

4.2. Experiencias totalitarias 71

4.2.1. Experiencia humana en la vida política 71

4.2.2. Educación para superar la barbarie 74

4.3. Las virtudes: un asunto clave en el sentido de la justicia 77

5. CAMINOS METODOLÓGICOS 81

5.1. Enfoque investigativo 81

5.2. Diseño: investigación narrativa 84

5.3. Sujetos de enunciación 89

5.3.1. Edad 90

5.3.2. Género 91

5.3.3. Condición de desplazamiento 92

5.3.4. Escenario escolar 94

5.4. Estrategia de recolección de información: talleres narrativos de innovación - creación ... 96

5.5. Criterios de sistematización y análisis de la información 100

5.5.1. Momento I: registro de codificación 102

5.5.2. Momento II: nivel textual. Pre-configuración de la trama narrativa 103

5.5.3. Momento III: nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa 108

5.5.4. Momento IV: nivel meta textual. Reconfiguración de la trama narrativa 112

6. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA: VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS 113

6.1. Significados de la justicia..... 117

6.1.1. Significados de la justicia: juicios 118

6.1.1.1. Valores entre pares: La convivencia junto a otros..... 118

6.1.1.2. Precariedad en el contexto filial: el diálogo 123

6.1.1.3. La ausencia de un ser querido: la mentira 129

6.1.2. Significados de la justicia: acciones 131

6.1.2.1. El juego en contextos comunitarios: sociabilidad, rechazo y humillación..... 131

6.1.2.2. Juego entre pares: resistencias ante las injusticias que se viven en la escuela 134

6.1.2.3. Inequidad en el contexto filial: trato diferencial y desprecio 137

6.1.2.4. Promesas en el contexto filial: emociones y frustración 141

6.1.2.5. Derecho a la salud: precariedad..... 152

6.2. Comprensiones en torno a los modos de subordinación y resistencia: juicios..... 154

6.2.1. El juego: espacio de reconocimiento..... 154

6.2.2. Trabajo en grupo: la cooperación 171

6.2.3. Obediencia: la noción de norma 177

6.2.4. Reflexiones en torno a lo justo: justicia como virtud 191

6.3. Comprensiones en torno a modos de subordinación y resistencia: acciones 212

6.3.1. Participación en la familia para la construcción de normas sociales 212

6.3.2. Visibilizando al otro: el valor de escuchar 217

6.3.3. Momentos de libertad: autonomía 221

7. CONCLUSIONES 229

7.1. Modos de subordinación que afectan los sentidos de justicia en niños y niñas 230

7.1.1. Autoritarismo del adulto en las relaciones con niños y niñas 230

7.1.2. Modos de humillación y menosprecio que afectan juicios y acciones justas para y con la niñez desplazada 233

7.1.3. Vulneraciones de derechos de la niñez desplazada 235

7.2. Modos de resistencia ante situaciones de injusticia en narrativas de niños y niñas 237

7.3. Categorías emergentes 241

7.3.1. Sociabilidad: aporte para la construcción de paz y justicia 241

7.3.2. Silenciamiento ante el conflicto armado 246

8. BIBLIOGRAFÍA 248

9. ANEXOS 261

9.1. Anexo 1: Matriz #1 – significados de la justicia: los juicios 261

9.2. Anexo 2: Matriz #2 – significados de la justicia: acciones 267

9.3. Anexo 3: Matriz #3 – comprensiones en torno a modos de subordinación y resistencia: juicios 273

9.4. Anexo 4: Matriz #4 – comprensiones en torno a modos de subordinación y resistencia: acciones 293

9.5. Anexo 5: Imágenes tomadas en el taller No 1. Julio-Agosto 2018 307

9.6. Anexo 6: Imágenes tomadas en el taller No 1. Septiembre - Octubre 2018. 309

9.7. Anexo 7: Imágenes tomadas taller No 2. Febrero - Marzo 2019. 313

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. *Sujetos de enunciación* 90

Tabla 2. *Ejemplo de registro de codificación* 102

Tabla 3. *Ejemplo de interrogantes del acontecimiento* 104

Tabla 4. *Ejemplo de guía de acontecimientos* 104

Tabla 5. *Ejemplo de interpretación de los acontecimientos* 105

Tabla 6. *Ejemplo de guía de temporalidades* 105

Tabla 7. *Ejemplo de interpretación de temporalidades* 106

Tabla 8. *Ejemplo de guía de espacialidades* 107

Tabla 9. *Ejemplo de interpretación de espacialidades* 107

Tabla 10. *Ejemplo de identificación de fuerzas narrativas* 109

Tabla 11. *Ejemplo de interpretación de fuerzas narrativas* 110

Tabla 12. *Ejemplo de tipologías de la acción* 110

Tabla 13. *Ejemplo de interpretación de tipología de la acción* 111

Tabla 14. *Ejemplo de atributos del sujeto* 112

Tabla 15. *Ejemplo de reconfiguración de la trama narrativa* 112

Tabla 16. *Experiencia humana en niños y niñas: juicios sobre lo justo en función de los derechos* 118

Tabla 17. *Experiencia humana en niños y niñas. Resistencias ante injusticias* 122

Tabla 18. *Experiencia humana en niños y niñas: situaciones justas relacionadas con derechos en la familia* 123

Tabla 19. *Experiencia humana en voces de niños y niñas: subordinaciones y vulneración de derechos en la familia* 125

Tabla 20. *Experiencia humana en niños y niñas. Resistencias en la familia ante situaciones injustas* 127

Tabla 21. *Comprensiones de niños y niñas sobre lo justo en entorno familiar* 128

Tabla 22. *Experiencia humana en niños y niñas: ausencia de un ser querido* 129

Tabla 23. *Experiencia humana de niños y niñas: juego en comunidad* 132

Tabla 24. *Experiencia humana en niños y niñas: situaciones injustas en el juego* 134

Tabla 25. *Experiencia humana en niños y niñas: inequidad en la familia* 138

Tabla 26. *Experiencia humana en niños y niñas: promesas en la familia* 141

Tabla 27. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones y promesas en contexto filial* 144

Tabla 28. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones, emociones y frustración en la familia* 147

Tabla 29. *Percepciones de niños y niñas frente a resistencias en injusticias* 149

Tabla 30. *Consideraciones de niños y niñas ante promesas incumplidas* 150

Tabla 31. *Experiencia humana en niños y niñas: resistencias ante situaciones injustas en la familia* 150

Tabla 32. *Experiencia humana en niños y niñas: derecho a la salud* 153

Tabla 33. *Experiencia humana en niños y niñas: autonomía en el juego* 154

Tabla 34. *Experiencia humana en niños y niñas: juego como derecho esencial* 158

Tabla 35. *Consideraciones de niños y niñas sobre el juego como derecho* 159

Tabla 36. *Experiencia humana en niños y niñas: juicios sobre subordinaciones y prejuicios en el juego*..... 160

Tabla 37. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones en el juego y vulneraciones*163

Tabla 38. *Experiencia humana en niños y niñas. Resistencias ante injusticias durante el juego* 165

Tabla 39. *Experiencia humana en niños y niñas: situaciones humillantes en el juego*..... 166

Tabla 40. *Experiencia humana en niños y niñas: indignación ante menosprecio en el juego*... 168

Tabla 41. *Experiencia humana en niños y niñas: trabajo cooperativo* 171

Tabla 42. *Percepciones de niños y niñas sobre cooperación* 174

Tabla 43. *Experiencia humana en niños y niñas: cooperación en la escuela* 174

Tabla 44. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones en el ámbito cooperativo*... 177

Tabla 45. *Experiencia humana en voces de niños y niñas: normas y obediencia en la familia*. 178

Tabla 46. *Percepciones de niños y niñas sobre las normas de modo coercitivo*..... 179

Tabla 47. *Percepciones de niños y niñas sobre normas impuestas en casa* 180

Tabla 48. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones en ámbito familiar*..... 181

Tabla 49. *Manifestaciones de niños y niñas sobre reglas en casa* 181

Tabla 50. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones en la familia* 182

Tabla 51. *Percepciones de niños y niñas frente a normas en contexto filial*..... 184

Tabla 52. *Percepciones de niños y niñas sobre norma y acuerdo*..... 184

Tabla 53. *Experiencia humana en niños y niñas: resistencias ante obediencia en la familia* ... 185

Tabla 54. *Manifestaciones de niños y niñas sobre resistencias ante normas*..... 186

Tabla 55. *Experiencia humana en niños y niñas: obediencia en la escuela*..... 186

Tabla 56. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones en la escuela*..... 188

Tabla 57. *Manifestaciones de niños y niñas sobre normas y presencia de autoridad*..... 189

Tabla 58. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones en la escuela*..... 189

Tabla 59. *Percepciones de la niñez frente a importancia de normas*..... 190

Tabla 60. *Experiencia humana en niños y niñas: prácticas escolares relacionadas con lo justo* 191

Tabla 61. *Experiencia humana en niños y niñas: elementos de subordinación en la escuela* ... 195

Tabla 62. *Consideraciones de niños y niñas sobre la desigualdad en la escuela* 196

Tabla 63. *Experiencia humana en niños y niñas: resistencias en la escuela* 198

Tabla 64. *Experiencia humana en niños y niñas: elementos de justicia en la familia* 200

Tabla 65. *Experiencia humana en niños y niñas: autonomía como acción justa en la familia*.. 202

Tabla 66. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones en la familia como represión e indiferencia* 203

Tabla 67. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones asociadas a maltrato y silencio en la familia* 205

Tabla 68. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinación por supremacía del adulto*.... 207

Tabla 69. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinación motivada por temor* 208

Tabla 70. *Experiencia humana en niños y niñas: resistencias ante ofensas familiares*..... 210

Tabla 71. *Experiencia humana en niños y niñas: indignación ante desprecio familiar*..... 211

Tabla 72. *Experiencia humana en niños y niñas: participación familiar como acción justa* 212

Tabla 73. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinación en participación familiar*..... 214

Tabla 74. *Experiencia humana en niños y niñas: participación como acción justa en la escuela* 215

Tabla 75. *Experiencia humana en niños y niñas: escuchar como acción justa en la familia* 217

Tabla 76. *Experiencia humana en niños y niñas: escuchar como acción justa en comunidad*.. 218

Tabla 77. *Experiencia humana en niños y niñas: escuchar como acción justa en la escuela*.... 220

Tabla 78. *Experiencia humana en niños y niñas: autonomía como acción justa en familia*..... 222

Tabla 79. *Experiencia humana en niños y niñas: autonomía como acción justa en familia*..... 224

Tabla 80. *Experiencia humana en niños y niñas: autonomía como acción justa en la familia*.. 225

Tabla 81. *Experiencia humana en niños y niñas: autonomía como acción justa en comunidad* 226

Tabla 82. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones asociadas a la libertad en comunidad*..... 227

INTRODUCCIÓN

La presente investigación buscó comprender modos de subordinación y/o resistencia en narrativas de niños y niñas acerca de la justicia, situados en instituciones escolares ubicadas en territorios afectados por el conflicto armado. A partir de las voces de los niños y niñas, se procedió a indagar antecedentes en relación con el impacto de confrontaciones armadas en entornos educativos donde discurre, en buena medida, la experiencia de la niñez.

Por ello, en los antecedentes se precisaron, algunas de las fragilidades de las vivencias de niños y niñas en estos territorios. Inicialmente, se encontró que, si bien Colombia se acogió a las directrices internacionales de protección y restablecimiento de derechos de la niñez, en la práctica hemos tenido un Estado que no ha protegido y restablecido los derechos vulnerados de niños y niñas situados en zonas conflicto.

Entre las vulneraciones se encontraron principalmente, el reclutamiento forzado, la violencia sexual y el desplazamiento forzado. Estas experiencias de vulneración, así como crecer entre fusíleles, sobrevivir ante las amenazas y vivir en medio de la zozobra que trae las acciones armadas, mostraron la importancia que tiene para la búsqueda de paz comprender los sentidos de justicia presentes en narrativas de niños y niñas. Asimismo, se estudiaron las afectaciones individuales, comunitarias e institucionales sufridas, cuando las escuelas son abandonadas o desalojadas, resultado de las confrontaciones bélicas. Al lado de los daños a la subjetividad y a los lazos comunitarios, se analizaron las distintas acciones de resistencia de actores educativos.

De la misma manera, se expuso las razones por las cuales podemos sostener que en nuestro país tenemos una educación ausente en temas y acciones para La Paz. Para ello, se analiza la falta de coherencia y correspondencia entre la política pública educativa en temas de paz, con lo que acontece en ámbito educativo, pues a pesar del Acuerdo de Paz (el 24 de noviembre de 2016), este sigue siendo un espacio afectado por acciones bélicas.

Lo anterior nos llevó adoptar, perspectivas teóricas centradas en la noción de justicia desde los presupuestos filosóficos del liberalismo político de Rawls (1997) y Nussbaum (2016), quienes muestran que las experiencias vividas por el niño y niña son determinantes para configurar su sentido de la justicia. Si bien, se recogen los planteamientos del liberalismo político y del enfoque de las capacidades, en sus propuestas acerca de la justicia y su lugar en la niñez, se reconoció la importancia de analizar la experiencia humana en contextos afectados por vejaciones y hechos bélicos. En tal sentido, se interpretaron los aportes de los filósofos políticos Arendt (2016) y Adorno (1998), quienes permitieron dar cuenta de los límites de la justicia liberal en experiencias de crueldad por actos armados. Aunque estos filósofos no centran su reflexión en la niñez, develan la importancia que tiene la educación y la reflexión en los primeros años de vida. Se finaliza con el pensamiento de MacIntyre (2013), quien nos permitió situar la justicia como virtud pública, en la cual prevalecen valores compartidos.

El camino metodológico adoptado fue la investigación cualitativa cuyo enfoque hermenéutico permitió visibilizar las voces de los niños y niñas como sujetos de enunciación a través de narraciones para dar cuenta de la compleja cotidianidad y experiencias de la niñez relacionadas

con juicios y acciones valoradas como justas o injustas (sentidos de justicia) en territorios afectados por el conflicto armado. Los niños y niñas participantes de la investigación fueron estudiantes del grado cuarto de básica primaría, de una escuela ubicada en un sector urbano marginal de la ciudad de Neiva, la cual se caracteriza por ser receptora de población en condición de desplazamiento.

El uso de la estrategia narrativa permitió conocer situaciones justas, subordinación y resistencia en el devenir de la niñez en los contextos familiar, escolar y comunitario. Con relación a los significados de la justicia, los juicios de niños y niñas se centraron en sus relaciones con los pares en situaciones de convivencia. El juego se convirtió en el lugar de socialización y de aprendizaje de pactos y acuerdos requeridos para la búsqueda de acciones justas. El juego, también fue asociado a situaciones de menosprecio, humillación y estigmas por los pares en razón a la condición de desplazado.

Seguidamente, se encontró la precariedad en el contexto filial por falta de diálogo y el lugar de la mentira en los vínculos filiales, la cual fue adoptada por los adultos ante la ausencia de un ser querido víctima del conflicto armado. Finalmente, encontramos las resistencias ante injusticias vividas en el entorno escolar, inequidades en el contexto filial por tratos diferenciales y los desprecios entre miembros de una misma familia.

En las conclusiones se exponen las subordinaciones que afectan los sentidos de justicia en niños y niñas, siendo relevante: la existencia de autoritarismo por parte de los adultos sobre la niñez, los modos de humillación y menosprecio por ser niños y niñas en condición de desplazamiento.

Con relación a modos de resistencia ante situaciones de injusticia, las narrativas de niños y niñas en condición de desplazamiento dieron a conocer su rechazo ante las ofensas y el incumplimiento de promesas. Así, la resistencia fue comprendida como dispositivo político, que tiene como objetivo modificar prácticas convencionales de opresión, subordinación e injusticia, que impiden promover la capacidad de agencia y la búsqueda de paz.

En esta investigación, surgieron como categorías emergentes la búsqueda de paz centrada en el fortalecimiento de los procesos de sociabilidad. Así, los niños y niñas para lograr la Paz con justicia otorgaron un valor fundamental a los vínculos e interacciones en la esfera pública, privilegiando la participación, deliberación, escucha y cooperación social.

La otra categoría emergente hizo referencia al silenciamiento de vivencias sufridas en el marco del conflicto armado. Los niños y niñas indicaron que los silencios se presentan, en primer lugar, con sus pares por su condición de desplazados, pues deben callar las vulneraciones vívidas en este hecho victimizante para protegerse de estigmas y re-victimizaciones. Seguidamente se silencian con los adultos ajenos a su contexto filial para esconder y no revelar su condición de desplazados. Finalmente, se presentó el silencio como mecanismo de autoprotección.

Las dos categorías emergentes -sociabilidad y silenciamiento- muestran a futuras investigaciones, el lugar ético y político de las voces de niños y niñas para la construcción de paz. Las experiencias narradas de la justicia e injusticia en modos de subordinación y resistencia abren caminos a la búsqueda de la Paz tan deseada y tan esquiva para nuestro país. Si bien, en

Colombia, algunos fusiles se han silenciado y se han logrado leyes y normas para la reconciliación y la reparación, aún presenciamos asesinatos de líderes, precisamente, en territorios como en el que se desarrolló la presente investigación. Creemos que una ética de la escucha de narrativas de niños y niñas que han vivido los daños de la guerra y que han alzado sus voces para resistir muestra otros modos de solidaridad y transformación.

1. NIÑEZ FRAGMENTADA EN EL CONFLICTO ARMADO INTERNO: APROXIMACIONES AL DEBATE

"*La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida en sí misma*"

Jhon Dewey.

Colombia ha vivido una violencia interna por más de cinco décadas generando un fuerte impacto en la configuración de su tejido social y, en especial, a niños y niñas en edad escolar. Por ello, la presente investigación indaga acerca de los sentidos que tienen niños y niñas sobre la justicia cuando sus experiencias transitan en territorios en los que la desigualdad, inequidad, las desventajas en razón de clase social, género y edad se convierten en fortín para el conflicto armado; pues los enfrentamientos aumentan y amplifican estas desigualdades experimentadas por la niñez, en especial, aquella que habita en zonas de ruralidad y urbano-marginales.

Estas preocupaciones condujeron a plantear tres devenires que expresan las fragilidades en los territorios propias de las desigualdades y el conflicto armado interno, estas son: i) niñez deshabitada; ii) escuelas desoladas, pero en resistencia; iii) una huérfana educación para la paz[1].:

"para mí los derechos de los niños son justos

porque nos protegen" (T2, E, NO,444)

[1] Al respecto, dirigirse a *matriz #1 – coherencia interna* que establece la macro y microestructura que fundamenta la presente investigación.

1.1. Niñez deshabitada

Por medio de la ley 12 de 1991 (República de Colombia, 1991), Colombia aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño acogiéndose a directrices internacionales, las cuales son opuestas a la realidad en que se encontraba –para este momento- el país respecto a la niñez víctima de conflicto armado.

Tras 30 años de vinculación a este Convenio, Colombia continúa siendo un Estado inerte frente a su compromiso con los niños y niñas del país, esto se ha evidenciado en los distintos vejámenes ya conocidos.

Uno de ellos es el reclutamiento de niños y niñas para ser soldados, informantes o sicarios, por uno u otro grupo, ya fuera de manera voluntaria o forzada (Torres, 2019), tema del cual no se habla abiertamente porque es una de las violaciones más graves a los derechos humanos e infracciones que suceden en el país ante la comunidad internacional. A pesar de su gravedad y en el marco de las negociaciones con las FARC-EP, esta problemática fue uno de los temas abordados.

Al respecto, el informe titulado: "Una guerra sin edad" del Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH- (2017), revela que, entre los años 1960 y el 2016, se registraron 16.879 casos de niños y niñas que fueron reclutados y/o utilizados con ocasión del conflicto armado del país donde destaca la guerrilla de las FARC-EP como principal reclutador en un 54%. Estos actores son precedidos por los grupos paramilitares (27%), la guerrilla del ELN (10%), grupos armados pos-desmovilizados (7%) y otros actores armados (2%).

Este flagelo que esperaba darse por culminado tras el proceso de paz en el año 2016 entre la guerrilla de las FARC y el gobierno nacional, no ha sido posible en tanto la niñez continúa siendo reclutada y las cifras revelan su crecimiento. Entidades como la Organización de las Naciones Unidas –ONU- evidencian que, para julio de 2019 se registraron 600 casos de reclutamiento de menores como soldados en el territorio nacional.

La manera en que algunos niños y niñas ingresan a ser soldados en los grupos armados, también se presenta voluntariamente, realidad que tiene múltiples causas, pues es de resaltar que el reclutamiento forzoso no es la única vía de vinculación. La complejidad social de Colombia unida al desamparo estatal en varios lugares del territorio nacional, determina que un 90% de los niños y niñas que inician como soldados, manifiesten haber entrado por voluntad propia al considerar la vía armada como única opción de vida en la que múltiples variables convergen: la pobreza extrema, estructuras familiares resquebrajadas o el carecer de una red de apoyo familiar y/o social (Pachón, 2009).

Otro fenómeno que se presenta con los niños y niñas vinculados al conflicto armado es la realidad propia de la reintegración a la sociedad civil, pues no solo viven una transformación drástica en sus contextos de vida sino afrontan las tensiones de la desmovilización, el rechazo social, discriminación, exclusión y estigmatización generándose alrededor de ellos todo un ambiente de desconfianza social (Denov & Marchand, 2014).

Las experiencias vividas en medio del conflicto armado no solo afectan el relacionamiento con otros al ser niño/niña desmovilizado, pues se presentan alteraciones de la

salud mental debido a la cercanía con acciones bélicas y el porte ilegal de armas. Lo anterior, produce efectos que, en la mayoría de ocasiones, son peores a los que soportan las víctimas de crueles maltratos intrafamiliares y escolares (Jimenez, 2013).

Entre las huellas que deja la violencia armada en la niñez se encuentra la limitada capacidad de sentir alegría por la vida y experimentar felicidad, presencia de síntomas depresivos, pensamientos de muerte y sentimientos de culpa, entre otros (ICBF, OIM, UNICEF, 2014). Estas realidades que son invisibilizadas, exponen el devenir ser niño/niña a condiciones de desarrollo nocivas y lesivas en su formación (Bácares, 2015).

Así, en una sociedad como la colombiana que ha sido fragmentada por el conflicto armado interno y por una estructura clasista que censura la niñez reincorporada, se requieren esfuerzos educativos y políticas que visibilicen esa realidad (Tirado, 2013), orientados a superar las barreras de discriminación, rechazo y odio instaladas en el imaginario colectivo acerca de lo que significa la reintegración del niño y niña soldado (Denov & Marchand, 2014).

Además de las huellas del reclutamiento como la desmovilización, las niñas sufren violencia de género en el marco del conflicto armado (Villacampa & Flórez, 2017), violencia representada en el abuso sexual utilizado como arma de guerra donde su cuerpo es cosificado y se convierte en símbolo de agresión contra la población.

Según lo registrado por siete sentencias expedidas en el marco de la ley de justicia y paz, destacan 57 casos de violencia sexual de los cuales 24 fueron ejercidos sobre niñas entre los 9 y 17 años equivalente al 42%, cifra que puede ser mayor debido a que 16 casos no registraron la edad de la víctima en el momento de los hechos. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017)

Para las niñas, la violencia sexual tiene consecuencias nefastas evidenciadas en secuelas físicas y emocionales, además de la estigmatización social por enfrentar una maternidad prematura (Sánchez, 2018) y no deseada. Para las niñas, persiste una ruptura abrupta con sus propios cuerpos (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017).

Así pues, la violencia sexual a niñas y mujeres se ha usado de manera diferencial por cada actor armado en Colombia "a partir de dos ejes centrales: los escenarios del conflicto armado y los mensajes que estas violencias imprimen en los cuerpos de las víctimas". (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, pág. 131)

Por consiguiente, en el país coexistían niñeces o infancias otras (Amador, 2012), unas habitadas por las políticas estatales y otras deshabitadas o despojadas de sus derechos, ya sea porque sus lugares de vivienda están en las periferias a donde o porque la niñez es negada en su condición de ciclo de vida, pues es arrebatada por el conflicto armado que día a día se recrudece por las disputas territoriales entre guerrilla, paramilitares y narcotráfico (Centro Nacional de Memoriaa Histórica, 2017).

Este panorama permite considerar que la niñez continúa siendo deshabitada no solo por los sucesos mencionados anteriormente, sino también por otras situaciones derivadas del conflicto armado como sucede con los desplazamientos forzados que tan solo a mediados del año 2019 registraban 3.289 menores de edad afectados como consecuencia de 35 eventos de desplazamiento masivo (Coalición Colombia, 2019). Este amplio espectro de violencia trae consigo ser testigo de hechos atroces hacia sus familiares y/o vecinos por parte de uno u otro

actor y la orfandad a causa del asesinato selectivo, masacre, acción bélica, acto terrorista, minas antipersona, desaparición forzada o al declarar la muerte presunta por desaparición.

Con lo anterior puede afirmarse que, la niñez colombiana ha crecido en un ambiente hostil donde el machismo, el poder de las armas y la fuerza son las formas aceptadas y valoradas de enfrentar la vida y de solucionar todo tipo de conflictos (Pachón, 2009), una realidad que convoca a cuestionar acerca de la importancia de reconocer las acciones que niños y niñas consideran justas, e identificar los modos de resistencia y/o subordinación que registran como legítimas en ese ser niño-niña que ha vivido y ha sido víctima del conflicto armado. Esto último es precisamente el principal elemento que fundamenta la investigación en mención.

Por ello, las múltiples vicisitudes de la que ha sido objetivo la niñez colombiana conduce a que los relatos sean diferenciados con base a su experiencia humana (Pachón, 2015), donde cada voz sea escuchada, dando a conocer qué tan importante consideran la paz y su significado en el devenir como niño/niña afectado por una guerra interna.

Considerando lo anterior, la transición hacia la paz demanda un tratamiento ético justo hacia la niñez víctima del conflicto armado en sus múltiples aristas y afectaciones (Hurtado, Iranzo, & Gómez, 2017), de tal manera que, permita el restablecimiento de los derechos vulnerados como el de su dignidad (Romero & Chávez, 2008). Razón por la que se hace necesario comprender la mirada de niños y niñas como un aporte a la búsqueda de la paz.

1.2. Escuelas desoladas, pero en resistencia

En el contexto colombiano, los actos de crueldad realizados por los diferentes grupos al margen de la ley han fracturado el espacio colectivo que acoge la niñez, en este caso, se hace referencia a la escuela, en especial, las instituciones educativas ubicadas en las zonas rurales y sectores urbano marginales, espacios en los cuales el conflicto armado ha dejado centros educativos destruidos y abandonados por amenazas a los maestros o población en general, como también han sido utilizados como sitios de refugio o trinchera (Torres, 2019).

Esta realidad entra en contradicción u oposición frente a lo que sostienen las políticas gubernamentales que invisibilizan la crueldad vivida en las escuelas donde estudiantes y maestros han quedado en medio del fuego cruzado (Salgar, 2015). A esto se suma el desinterés gubernamental frente a las reclamaciones de la población civil para la protección de la escuela.

Al respecto, cabe mencionar que en Colombia se han registrado más de 61 ocasiones en que la incursión guerrillera ha dejado graves afectaciones en escenarios educativos, en algunos de estos eventos, la población estudiantil también se vio fuertemente vulnerada (Centro Nacional de Memoria Histórica, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, 2016). A manera de ilustración, se mencionarán algunos hechos en los que la escuela ha sido escenario de acciones bélicas entre grupos armados al margen de la ley y/o el ejército:

En el municipio de Guapi - Cauca se construyó un puente que facilitó el acceso militar aumentando el riesgo a la vida y la integridad de niños, niñas, familias y docentes. Caso semejante sucedió en Hacarí - Norte de Santander cuya base militar se ubicó a 200 metros de la escuela (Salgar, 2015).

Esto indica que, la escuela en Colombia no solo ha sido utilizada como escudo o medio facilitador de las fuerzas militares y de la policía sino se ha convertido en el testigo silencioso de las más crueles masacres perpetradas por los grupos paramilitares, como sucedió en Puerto Torres -Caquetá y El Placer – Putumayo donde la escuela fue el escenario de la atrocidad humana y el lugar en que la muerte se consumó de manera infernal.

El Frente Sur paramilitar de los Andaquíes llegó en el año 2000 a Puerto Torres, una inspección del municipio de Belén de los Andaquíes - Caquetá e instaló una "escuela de entrenamiento", ejerciendo paralelamente el dominio y confinamiento de la población que, a su vez, era utilizada como escudo humano.

Los espacios públicos de congregación comunitaria como la iglesia y las calles se convirtieron en lugares de crimen al igual que la escuela Gerardo Valencia Cano. El patio de esta escuela considerado un sitio de alegría y juego adquirió intempestivamente la función de centro de operaciones de los paramilitares para torturar y masacrar. Por su parte, el piso del salón de clase mantiene las huellas que dejó la sangre absorbida. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014)

Otra población del país convertida en escenario del horror fue la inspección de El Placer del municipio del Valle del Guamuez en el departamento de Putumayo donde el frente sur paramilitar Putumayo del bloque central Bolívar, tomó el lugar como base de operaciones de la región del bajo Putumayo.

La escuela quedaba ubicada cerca al "El edificio"[2] razón por la cual niños y niñas escuchaban, lamentos, súplicas, gritos y tiros en medio de sus clases, ello aunado a ver constantemente personas fallecidas en el suelo que, presuntamente, eran guerrilleros. La escuela fue testigo y escenario de combates, incluso en medio de niños y niñas que eran utilizados como escudos humanos.

La comunidad que aún vive allí considera la escuela como un espacio simbólico, razón por la cual, después del traslado de los estudiantes al nuevo colegio en el año 2013, se convirtió en el museo de la memoria.

Por esto, el impacto del conflicto armado colombiano sobre la escuela constituye un crimen de guerra contra la niñez porque la escuela como bien civil debe ser respetada por los actores armados estatales y no estatales, como lo sostiene el Derecho Internacional Humanitario (UNICEF, 1999).

Así, la escuela es afectada de manera directa por el conflicto en el desarrollo de las acciones de todos los actores armados, legales e ilegales en los que ha sido visible la destrucción de infraestructura, muertes, accidentes con minas, bombardeos y asesinatos selectivos, entre otros (Romero, 2013).

A pesar del terror que nace del conflicto armado, muchos docentes continúan decididos a ser constructores de paz, permanecen en las escuelas con sus estudiantes como acto de resistencia. De esta forma, la misión de la escuela en escenarios de posconflicto debe ser promover el empoderamiento individual y colectivo de niños y niñas, en especial, de aquellos más desfavorecidos o afectados por la violencia (Osorio, 2016).

[2] Lugar destinado para oficinas de paramilitares. En sus instalaciones torturaban y asesinaban a personas retenidas por ellos.

Esas escuelas desoladas y que se mantienen en resistencia son las que convocan en su quehacer la experiencia de ser niño-niña y donde la guerra no es un impedimento para reconstituirse como sujetos políticos. Los actores educativos entran en resistencia porque asumen la escuela como el escenario que posibilita las transformaciones en la vida cotidiana, capaz de mostrar que, en medio del dolor, existen otras oportunidades para la niñez afectada por el conflicto armado.

En este contexto, los docentes ejercen prácticas de resistencia día a día en una escuela donde el ambiente que permea sus clases es de sufrimiento y la muerte. Así lo expresa una profesora de El Placer:

> Tener al Edificio como principal vecino de la Escuela era una tragedia y una tortura psicológica constante para los maestros. Los estudiantes querían ver los entrenamientos físicos que los paramilitares hacían dentro de la escuela y que duraban gran parte de la mañana. Se asomaban cuando traían detenidos a supuestos guerrilleros y los ponían frente a El Edificio para torturarlos en público, y algunas veces los hacían salir de la escuela junto a la comunidad para que vieran quién era castigado y por qué. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2012, p. 306)

Por ello, la resistencia implica comprender la existencia de actores, escenarios y hechos que generan el conflicto armado para abordar las situaciones adversas con entereza y fortaleza, enfrentándolas de forma creativa en el acontecer del aula de clase. (Moncayo, Ángel, Paruma, & Botero, 2012).

De modo que, maestros y maestras continúan en la escuela conviviendo con la muerte, realidad que se suma a este contexto de tensión como fue la llegada de las masacres de Socuavó,

Carboneras, La Gabarra, Tibú y La Tarra, entre otras, que siguieron en la región del Catatumbo - Norte de Santander perpetradas por los paramilitares:

> Y la otra cosa que a mí me pasó en mi escuela fue que los paramilitares llegaban a hablar con los niños y las niñas, a hacerles preguntas, a meterse con ellos y de pronto a prometerles cosas. En los recreos les preguntaban que quién era su papá y que dónde vivía, preguntas sobre la familia. Y que si habían visto algo raro por ahí para que les contaran. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, p. 63)

Las resistencias docentes no solo consistieron en continuar en la escuela, sino que posibilitaron estrategias para mitigar la zozobra y el miedo reinante en la zona por parte de niños y niñas:

> Así fue como unos profesores se inventaron la idea de conformar una banda de marchas para el pueblo, un espacio en el cual niños y niñas pasaran más tiempo aprendiendo, compartiendo con otros, y no tanto viendo la violencia o exponiéndose a ser reclutados por los paramilitares o guerrilleros en la zona más rural. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, p. 66).

Lo anterior, revela que en el territorio nacional son muchas las escuelas afectadas por el conflicto armado, algunas abandonadas porque la presión de la violencia condujo a desplazamientos masivos de las comunidades. En otros casos, las escuelas ejercen resistencia trabajando por una cultura de paz, a pesar del impacto negativo que la guerra deja como huella en la memoria por los horrores vividos. (Osorio, 2016). Ante la compleja realidad en la que se

encuentra inmersa la escuela colombiana donde aún coexisten escenarios de conflicto y posconflicto, se hace nesario conocer las vivencias que posee la niñez en la escuela.

1.3. Una huérfana educación para la paz

Con esta expresión se pretende evidenciar o significar la disfuncionalidad existente entre lo propuesto en la política pública educativa interesada en consolidar una cultura de convivencia democrática autónoma, participativa y crítica, frente a aquello que acontece en los procesos educacionales con niños y niñas que aún siguen viviendo el flagelo de la guerra.

Por ejemplo, en la década de los ochenta mientras el país vivía la expansión guerrillera y la eclosión paramilitar (Grupo de Memoria Histórica, 2013), en la escuela se abordaba la cátedra de democracia y prácticas de ciudadanía centradas en el interés religioso como del gobierno de turno (Cortés, 2012), al ser una educación de espaldas a la realidad colombiana donde predominaba el abuso de autoridad y la violación a los derechos humanos.

En ese mismo período también conocido como narcoterrorismo (Cortes, 2012), Colombia iniciaba el tránsito de Estado benefactor a neoliberal, lo que llevó a que la noción de democracia quedase atrapada en los ideales del sistema capitalista donde la escuela era un espacio más reproductor de desigualdades e injusticias, pues se soportaba en una formación tradicionalista, fundamentada en el dogmatismo, disciplinamiento, autoritarismo e intolerancia, sin dar lugar a la reflexión y al diálogo frente a lo diverso, diferente y plural.

Con un país fracturado por el conflicto armado, el crecimiento del narcotráfico y del paramilitarismo inicia la década de los noventa junto a una nueva constitución política en la que se proclama a Colombia como Estado Social de Derecho, democráticamente participativo y con

garantías de derechos que reconoce la diversidad pluriétnica y multicultural, nociones que se precisarían para la formación del llamado “ciudadano deseado”.

Estas proclamaciones e ideales condujeron a cuestionarse: ¿qué tipo de educación democrática puede surgir de una escuela tradicional, disciplinar y dogmática?, ¿qué formación requiere esa nueva escuela democrática, participativa y en derechos?, ¿cómo hacer de la democracia participativa una experiencia ciudadana al interior de la escuela?, ¿qué formación requiere una sociedad en la que pervive el conflicto armado? Estos interrogantes que aún no hablaban de una educación para la paz no reconocían la existencia de un conflicto armado interno, sino la existencia de criminales para referirse a las guerrillas o los actores subversivos.

Junto a la nueva Carta Magna de Colombia se dio inicio a la primera ley general de educación o ley 115 de 1994 donde académicos como Guillermo Hoyos y otros (Cortes, 2012), plantean la importancia del empoderamiento ciudadano mediante la participación y el reconocimiento de derechos individuales y sociales, como también la institucionalización de mecanismos participativos que garantizaran las libertades y el orden constitucional donde la educación se considerase un servicio público y de función social en respuesta a las necesidades e intereses de las personas.

Estas motivaciones hacia una educación democratizante implicaban el tránsito de una democracia representativa a una democracia participativa junto a la construcción de una nueva ética ciudadana en la cual la educación fue vista como el medio más efectivo para ese propósito, planteando los primeros lineamientos curriculares en constitución política y democracia, ética y

valores, y ciencias sociales, pensados en una educación que formase una ciudadanía crítica y autónoma sobre las bases de una democracia participativa.

Estos aspectos generarán una serie de relaciones tensionantes debido a que se plantea un proceso educativo bajo la premisa “en y para la vida democrática”, en una escuela de viejo y permanente arraigo disciplinar y autoritario donde nociones como derechos humanos y justicia son el resultado de un imperativo impuesto y no de un consenso-disenso o diálogo entre las partes.

Por consiguiente, el nuevo milenio llega con un frustrado intento de acuerdo de paz con las FARC-EP en el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), sumado al recrudecimiento de un conflicto armado donde los ataques a la población civil se generalizaban y se presentaban ante la opinión pública como legítimos porque eran golpes destinados a combatir la guerrilla. En esa medida, se añadía a esas siniestras acciones los crímenes a defensores de derechos humanos como a periodistas y dirigentes políticos.

Mientras tanto, en Colombia se agudizaba el fenómeno de desplazamiento forzado, puesto que la población civil era estigmatizada y se convertía en objetivo militar por uno u otro grupo según sus preferencias electorales. En ese contexto, la educación continuaba de espaldas a la realidad, mientras en las aulas se hablaba de democracia, ética, convivencia y derechos humanos.

Sin embargo, fuera de los centros educativos se presenciaba un conflicto armado interno en crecimiento con los asesinatos selectivos, masacres, muertes de civiles en acciones bélicas,

atentados terroristas, ataques a poblaciones y a bienes civiles, secuestros, torturas, desaparición forzada, violencia sexual, minas antipersonales y reclutamiento ilícito.

En medio de la desesperanza política y social en la que estaba inmerso el país llegan los dos gobiernos de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006 y 2006-2010) basados en un ofrecimiento claro: "mano firme contra la guerrilla, corazón grande en lo social y una lucha dura contra la politiquería y corrupción", siendo un gobierno caracterizado por una actitud indiferente con las víctimas de los grupos paramilitares y de la fuerza pública, a diferencia de las víctimas de la guerrilla quienes visibilizó ante la opinión pública mostrando un solo actor armado en el país.

Durante ese gobierno se abrió más la brecha social polarizando y descalificando públicamente a sus opositores, tildándolos de amigos del terrorismo y valiéndose de su envestidura para manipular pruebas y espiar ilegalmente con el fin de judicializar a sus contrarios y favorecer a muchos políticos y periodistas envueltos en parapolítica, unido al afán de mostrar resultados positivos contra la guerrilla. Lo anterior condujo a emitir falsos reportes por parte del gobierno afirmando muertos en combate en lo que más tarde se conocería como falsos positivos[3]. Esto produjo un debilitamiento institucional debido al afán controlador del gobierno afirmándose el clientelismo y colocando en crisis la democracia del país.

Al finalizar el primer mandato de Uribe Vélez (2002-2006) e inicios del segundo (2006-2010), el Ministerio de Educación Nacional presentó las competencias ciudadanas que, irónicamente, se enmarcaban en el plan de gobierno que proponía una presunta revolución

[3] Eufemismo para referirse a los civiles muertos fuera de combate a manos de las fuerzas militares de Colombia, como si se tratasen de delincuentes o guerrilleros.

educativa como la principal herramienta de equidad social y el camino para garantizar la paz, la igualdad de oportunidades y contribuir al desarrollo del país.

Esto, sin duda, constituía todo lo contrario a lo caracterizado por el gobierno que invisibilizaba una gran parte de las víctimas del conflicto armado y polarizaba a la ciudadanía en general en las agitadas, belicosas y descalificadoras intervenciones del presidente y su gabinete ante la opinión pública.

Entre las pretensiones ministeriales a nivel educativo y desfasadas ante la quebrantada realidad social del país, llegan los dos mandatos de Juan Manuel Santos Calderón (2010-2018) en los que se da inicio a la legalización del proyecto de ley de víctimas y restitución de tierras 1448 de 2011, que reconoce el conflicto armado interno, así como los derechos de las minorías del país afectadas por el mismo. Esto facilitó el proceso de paz el 4 de septiembre de 2012 con los diálogos/negociaciones de paz entre el gobierno colombiano y las FARC-EP, diálogos que finalizaron con el Acuerdo para la Terminación Definitiva del Conflicto el 24 de noviembre de 2016.

En el contexto político antes mencionado se presenta el decreto 1038 de 2015 por el cual se reglamenta la cátedra de la paz que continúa retomando la convivencia pacífica y otros aspectos que desde 1998 el Ministerio de Educación Nacional –MEN- consideraba vitales en los procesos educativos, los cuales siempre han estado en tensión frente a lo que acontece en la vida del país respecto a lo desarrollado en la formación de niños y niñas.

En la cátedra de paz que se implementa desde el 2016, se vinculan como temas centrales: la historia de los acuerdos de paz, la memoria histórica y reconciliación, temas comprendidos como el camino que presentara las diferentes aristas que originaron el conflicto interno al igual

que las múltiples violencias que subyacen en Colombia ante la inequidad, desigualdad e injusticia social.

En razón de lo anterior, La pertinencia de este estudio está orientada a presentar un aporte a la comprensión de los sentidos de justicia de niños y niñas escolarizados de la ciudad de Neiva en el marco de la educación para la paz como elemento constitutivo del ejercicio ciudadano de la niñez, en el cual la justicia se considera como una virtud política de la educación para la paz que reconoce la importancia que tiene la voz de la niñez. (Echavarría, Bernal, Murcia, Gonzáles, & Castro, 2015).

En consecuencia, la presente investigación resulta de gran importancia en un país que continúa con un conflicto armado que sustenta violencias contra niños y niñas en todas sus manifestaciones, una realidad compleja que es atravesada por la violencia armada, protagonizada por múltiples actores presentes en el territorio nacional y que permanecen en escuelas rurales apartadas.

En razón de lo expuesto y atendiendo a las tres fragilidades que instala el conflicto armado interno en la niñez en un contexto escolar que aborda una educación para la paz en medio de una guerra sectorizada en el país, la intención investigativa a profundizar en las líneas siguientes es:

¿Cuáles son los modos de subordinación y/o resistencias presentes en narrativas de la justicia en niños y niñas de instituciones escolares situadas en territorios afectados por el conflicto armado que aportan a la búsqueda de la paz?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Comprender modos de subordinación y/o resistencia en narrativas de la justicia, en niños y niñas de instituciones escolares situadas en territorios afectados por el conflicto armado, que aportan a la búsqueda de la paz.

2.2. Objetivos específicos

Interpretar en narrativas de niños y niñas juicios asociados con situaciones de subordinación y/o resistencia en territorios afectados por el conflicto armado, que aportan a la búsqueda de la paz.

Identificar en narrativas de niños y niñas acciones de subordinación y/o resistencia, situados en territorios afectados por el conflicto armado, que aportan a la búsqueda de la paz.

3. DE LOS VEJÁMENES CONTRA LA NIÑEZ: ESTADO DE LA CUESTIÓN

"*La memoria del corazón elimina los malos recuerdos y magnifica los buenos, y gracias a ese artificio, logramos sobrellevar el pasado*."

Gabriel García Márquez

El estado del arte que fundamenta este proceso investigativo permite apoyar y ampliar el campo de conocimiento orientado a la comprensión de los sentidos de justicia en niños y niñas escolarizados que viven en lugares afectados por el conflicto armado. Los hallazgos arrojan los siguientes marcos de análisis:

3.1. Niñez en contextos de conflicto armado

Los estudios acerca de la niñez en el marco del conflicto armado han tenido como propósito comprender los diferentes modos de opresión que configura el devenir ser niño/niña.

Para la nobel de paz Malala Yousafzai, en la última década, la niñez que vive en medio del conflicto armado ha pasado de ser una víctima de daño colateral, a víctima directa del conflicto en los diferentes lugares del mundo (Shenoda, Kadir, & Goldhagen, 2015). Esta afirmación coincide con los estudios de Boyden (2009), quien sostiene que todo conflicto armado perturba el adecuado y sano desarrollo moral en la niñez. En esta misma perspectiva, la investigadora Khamis (2008), indica que el conflicto armado afecta la vida emocional, cognitiva

y psicológica de niños y niñas, dejando huellas postraumáticas en aquellos que han vivido en este contexto -ejemplo de ello, la oleada de violencia en territorio palestino e israelí-.

Boyden (2009) y Khamis (2008), dan cuenta de los diferentes vejámenes cometidos contra la niñez en contextos de conflicto armado. De allí, la importancia del devenir o la constitución de ser niño y niña en medio de la hostilidad producida en contextos de enfrentamientos armados. Veamos:

3.1.1. Jugando entre fusiles

Una cruel realidad que viven niños y niñas de países afectados por el conflicto armando es el reclutamiento forzado. Este confinamiento o desaparición de la esfera pública conduce a que, en lugar del juego, los niños y niñas aprendan a maniobrar un fusil para convertirse en soldados.

Al respecto, Coomaraswamy (2012) y Gallen (2016), exponen que el reclutamiento forzado es una violación a todos los derechos propios de la niñez. Precisamente, la Organización de Naciones Unidas judicializa este acto según la norma 136 del Derecho Internacional Humanitario al prohibir el reclutamiento de niños y niñas, aplicable en todos los Estados tanto en los conflictos armados internacionales como en los internos.

Algunos de los hechos emblemáticos de judicialización por vulneración de derechos fundamentales de la niñez son: la sentencia dictada por la Corte Penal Internacional en el caso de Thomas Lubanga Dyilo. Un jefe perteneciente a un movimiento rebelde en la República Democrática del Congo que fue hallado culpable de ser coautor del reclutamiento de niños y

niñas menores de quince años para utilizarlos como combatientes en las hostilidades del Ejército de Liberación del Congo.

Este hecho ha sido documentado en las investigaciones de Waschefort (2010) y Mariniello (2012), donde se da a conocer la condena en el caso Lubanda, un precedente que sienta las bases sobre el carácter permanente de delito que ejerce la comunidad internacional respecto al reclutamiento y la incorporación de niños y niñas como soldados en los conflictos armados, por ser considerado una de las violaciones más graves a los derechos humanos y la niñez, como lo reza el artículo 38 de la Convención sobre los Derechos del Niño –CDN- del 20 de noviembre de 1989.

Un caso semejante fue denunciado por el Shakya (2011), que analizó la situación de vulneración de derechos de niños y niñas en Nepal durante el período de 1996 a 2006, dando a conocer cómo el mismo Estado al igual que la insurgencia maoísta violaban los derechos de la niñez que bajo engaños vinculaban a los y las menores como combatientes y espías.

Por otra parte, Kabera (2008), Barstad (2015) y Billingsley (2018), exponen ante la comunidad internacional la crueldad a la que está condenada la niñez reclutada por las condiciones de vida que niegan toda posibilidad de un desarrollo armónico de la personalidad, así como la configuración de un proyecto de vida adecuado. Estas situaciones se presentan al estar inmersos en un contexto enmarcado por experiencias violentas y hostiles que dejan fracturas emocionales y psicológicas irreparables a niños y niñas quienes, por razones de sobrevivencia, juegan a la guerra con fusiles para salvaguardar sus vidas.

Para Quaynor (2011), independiente del país, la niñez reclutada que vive en medio del conflicto armado pierde la facultad de establecer vínculos sociales, condición que a futuro debilita los procesos de cohesión en colectivo, pues se pierde la credibilidad en lo social, comunitario e institucional.

En ese mismo sentido, Torres, Cárdenas y Pertúz (2018), analizaron el «no lugar» de la niñez reclutada en centroamérica en el marco del conflicto armado de la década de los años ochenta en Nicaragua, El Salvador y Guatemala, pues en los enfrentamientos armados producidos en estos territorios hubo una total indiferencia por parte del Estado hacia la niñez y los atropellos que se cometían con este grupo poblacional.

En el caso de Nicaragua, la niñez fue un actor relevante del sandinismo como brazo armado y al ser considerados como parte de la población que se encontraba en condiciones de defender la propia vida y luchar por la defensa y soberanía nacional. La constante de la niñez nicaragüense ante el hambre que los acompañaba desde el inicio de su vida, como la invisibilización y desamparo estatal, motivó a muchos niños y niñas a tomar un fusil. El reclutamiento se dio por parte del movimiento sandinista como también en la Contra[4].

Por su parte, en El Salvador, la niñez vinculada como combatiente fue agenciada por el ejército - Fuerza Armada de El Salvador (FAES)-, como por el Frente Farabundo Martí para la liberación Nacional (FMLN). El reclutamiento solo tenía como condición la capacidad de un niño y niña para usar un arma y se realizaba en cualquier lugar que convocara a los y las

[4] Acortamiento del término "contrarrevolucionarios", también autodenominados como Resistencia Nicaragüense. Es el nombre dado a los grupos de insurgentes financiados por Estados Unidos que intentaron acabar con el gobierno revolucionario (1979-1990) del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), que gobernó Nicaragua luego del derrocamiento de la dictadura de Anastasio Somoza y su familia en julio de 1979.

menores: escuelas, parques, calle y campo. Una guerra que hoy en día deja fuertes secuelas expresadas en pandillas organizadas para el crimen y la delincuencia.

Lo sucedido con el reclutamiento de la niñez de Guatemala, tuvo un fuerte componente étnico como objetivo de una estrategia sistemática de desarticulación del tejido social de las comunidades indígenas, para que niños y niñas como grupo receptor de saberes y valores originarios, se desvincularan de las prácticas ancestrales a futuro.

Para la Organización Child Soldiers International (2018), el reclutamiento de niños y niñas sigue siendo una triste realidad que continúa en aumento. Según los datos del informe publicado en 2018, se reveló un crecimiento equivalente al 159 % en 12 países entre el año 2012 al contabilizar 3.159 casos y el año 2017 que registró 8.185 casos verificados. Estos datos demuestran cómo la niñez está cada vez más expuesta a ser parte de las filas armadas.

Según el informe presentado a la UNICEF, al año 2018, Colombia es el único país de latinoamérica donde la niñez sigue en condición de vulnerabilidad ante estos riesgos a manos de grupos armados. También se referencia a África y, en particular, naciones como: Malí, Libia, Sudán, Sudán del Sur, Nigeria, Camerún, Congo, República Centroafricana y Somalia. Por último, se encuentra Asia con los escenarios más difíciles para la niñez en los que se encuentran: Siria, Irak, Líbano, Yemen, Afganistán, Pakistán, India, Birmania y Filipinas.

3.1.2. Cosificados para obedecer órdenes

Otras dos formas de sumisión que vive la niñez en el marco del conflicto armado son su instrumentalización como arma para la violencia y la esclavitud sexual. El primer caso, destaca el interés de convertir a la niñez en instrumentos al servicio de la guerra involucrándolos

directamente a actos criminales, lo que lleva a considerarles al ser detenidos como prisioneros de alta peligrosidad y tratados igual que los adultos.

Con relación a este hecho, Rashid (2012), revela que en la India y Pakistán los niños y niñas encarcelados fueron sometidos a un riguroso aislamiento, lo que impedía cualquier tipo de contacto. Adicionalmente, los niños fueron entrenados para armar y situar todo tipo de explosivos y de minas antipersonales, como también para realizar labores de espionaje. Algunas razones para la instrumentalización de los niños con estos fines radican en que su pequeña y menuda contextura facilita actividades bélicas en contra de los enemigos, entre otras prácticas propias del contexto armado.

En ese mismo sentido, Beresford (2015), documenta lo ocurrido en Podujevo Kosovo, donde los menores que hicieron parte del conflicto armado fueron judicializados por crímenes de lesa humanidad como adultos, acentuando una vez más la cosificación de los niños y niñas para ser instrumentos de guerra, situaciones en las cuales seguían órdenes y eran obligados a participar.

Por otra parte, Haarr (2014), Villacampa y Flórez (2017), indican que, luego de la disolución de la Unión Soviética en el Estado de Tayikistán, las condiciones de vida para niños y niñas era realmente adversa. La niñez fue sometida a múltiples tipos de violencia. Sin embargo, estos vejámenes no están documentados por el Estado, pues una estrategia de la guerra es su invisibilización. Uno de los hechos victimizantes en estos territorios contra la niñez es su utilización para el tráfico de armas y drogas, dado que la ubicación geográfica del país es una ruta clave para el transporte ilícito.

En ese mismo sentido, Britsa y Nela (2014), refieren a la responsabilidad penal de los crímenes durante el conflicto armado como una condición que debe ser examinada con detenimiento para no juzgar a los menores de edad con los mismos criterios del militante adulto.

Hechos como los expuestos, conducen a indagar acerca de las diferentes realidades que se presentan con la niñez durante y después de un conflicto armado. Una de estas situaciones es la ausencia de un enfoque diferencial, pues el tratamiento frente a la niñez es de carácter homogenizante (Billingsley, 2018). Este tratamiento normalizado y homogéneo limita la comprensión de la complejidad e inhibe el establecimiento de mecanismos de restablecimiento de derechos.

La segunda forma de cosificación es la esclavitud sexual ante los cuerpos dóciles y manipulables de la niñez. Otra realidad que se suma al devenir de ser niño y niña en medio de la violencia armada es la humillación a la que son sometidos niños y niñas al ser convertidos en objetos sexuales dentro de los grupos (Hyder, Mac Veigh, 2007), (Denov, Ricard-Guay, 2013), (Shakya, 2011).

En contextos de conflicto armado, la violencia sexual es una realidad que merece ser analizada para comprender las dualidades víctima/agresor, guerra/paz, que se visibilizan por medio de relatos (Mouthaan, 2015). Al respecto, la Coalición Española (2004), realizó un análisis en varios países que viven en medio del conflicto armado precisando que la violencia sexual es uno de los atropellos más presentes y poco documentados.

En África, al norte de Uganda, entre 2002 y 2004, hubo un incremento de secuestros por motivos de violencia sexual contra niños y niñas perpetrados por el grupo rebelde Ejército de Resistencia del Señor (Lord’s Resistanse Army, LRA), y ante la indiferencia estatal a esa

situación, los niños y niñas huyeron en plena noche de sus aldeas, siendo conocidos como los "viajeros nocturnos": menores que buscaban la protección frente a los grupos armados que los secuestraban para convertirlos en esclavos sexuales (Iyleva-Yorke, 2004).

3.1.3. La huella del rechazo ante la reincorporación social

Para Akar (2016) en el Líbano, Shakya (2011) en Nepal, al igual que para Denov (2010) en Sierra Leona, la niñez que ha pertenecido a un grupo armado es estigmatizada lo que ha llevado desfavorablemente a su aceptación social por más que los niños y niñas demuestren cualidades empáticas y habilidades como autoeficacia, participación, ingenio y resiliencia, para ser admitidos socialmente.

Este hallazgo que luego condujo a Denov (2012) a investigar a profundidad, permitió develar que ha sido el poder sugestivo del uso de la iconografía en contextos de conflicto armado lo que ha llevado a presentar a la niñez como sujetos, no niños, que cometen hechos atroces. La presencia de los niños en la guerra a través de estas iconografías los tipifica como sujetos violentos y merecedores del rechazo social.

Publicaciones de niños y niñas de Sierra Leona cargando un fusil, dejan abierto un campo semiótico cuyos significados llevan a aumentar la vulneración de los niños y niñas, pues sus cuerpos se usan como otro instrumento de guerra, situación que lleva a desvalorizar sus capacidades y, en particular, a la eliminación de su condición de niñez.

Las imágenes de los niños en la guerra los sitúan como carentes de protección, se convierten en sujetos que merecen ser judicializados. En los estudios de Boyden (2009) y Sharkey (2014), se evidencia el estigma de la niñez en la guerra, lo que habilita procesos de

integración social. Los observadores toman una postura de la realidad sin ahondar o cuestionar acerca de las razones para que un niño asuma el rol de combatiente.

Dado el alcance amplio e internacional de los medios occidentales, el consumo público, la aceptación de las representaciones y el discurso de los medios acerca de los niños soldados como 'peligrosos' y 'desordenados', “se exacerba el rechazo social y la estigmatización creando miedo e incertidumbre constante entre las personas, familias, comunidades, evitando la reintegración y reconciliación a largo plazo”. (Denov, 2012, p. 290)

En esta medida, para Poirie (2012), es importante reconocer que muchas veces la sociedad se basa en pánicos morales y prejuicios, como ocurre con la mayoría de los países de África subsahariana, negando toda posibilidad de brindar una red de apoyo para la niñez que se reincorpora, proceso en el que ellos y ellas puedan demostrar y expresar las razones con las que asumen una nueva vida. Como lo expone Bácares (2015), esta realidad no solo se presenta en África. Para el caso colombiano, es necesario reconocer a los niños y niñas excombatientes como víctimas de guerra, puesto que aún se hace una lectura social como victimarios merecedores de la imputación penal.

Además del rechazo que vive la niñez reincorporada, se suma la falta de compromiso gubernamental. Al respecto Ríos (2019) investigó la realidad de este grupo poblacional consultando a 16 de ellos después de tres años de la firma del acuerdo de paz entre el gobierno de Colombia con la guerrilla de las FARC-EP.

En su estudio, concluye que no se contempla el ser niño y niña, sus voces y opiniones no se tienen en cuenta, son silenciados en el marco de la reincorporación, razón por la cual, tampoco

se precisa su condición como víctimas, sobre todo cuando cumplen la mayoría de edad. Con relación a los sometimientos que afectan a la niñez de los diferentes lugares del mundo que han padecido conflicto armado, Coomaraswamy (2012) sostiene que, el consejo de seguridad de la ONU procura poner fin a la violación de los derechos de la niñez vinculados en contra de su voluntad a la confrontación bélica.

Según Gallen (2016), ante este deplorable hecho se hace necesario incluir una rendición de cuentas de los países en conflicto armado con aspectos relacionados a la justicia, la reparación y la reintegración de los niños y niñas excombatientes, así como la vulneración de sus derechos en todo sentido.

3.2. Escuelas afectadas por el conflicto armado

3.2.1. Escuelas abiertas

Ni el conflicto armado ni ningún otro hecho victimizante debería ser causante del cierre de los espacios escolares, todo lo contrario. En algunos lugares, las escuelas se convierten en sitios en que se mantienen varios procesos donde la niñez es testigo de las acciones de resistencia que se realizan en sus territorios. Burde, Middleton y Walhl (2015), sostienen que, a pesar que en muchas ocasiones no existen garantías para el desarrollo de las actividades escolares, los niños y niñas asisten a la escuela sin importar las condiciones adversas que genera la violencia.

En consonancia, Coursen-Neff y Sheppard (2011), revelan cómo acontecen estas adversidades contra estudiantes, profesores y escuelas en países como: Afganistán, Colombia, la República Democrática del Congo, India, Nepal, Birmania, Pakistán, Filipinas y Tailandia. Caso

concreto se evidencia en Afganistán donde los hechos son más conocidos por las imágenes que develan claramente esta problemática: hombres en motocicletas disparando contra estudiantes y niñas rociadas con ácido.

Una realidad semejante se ejemplifica con lo ocurrido al sur de Tailandia, donde insurgentes separatistas incendian escuelas, mientras que, al norte de la República Democrática del Congo, el rebelde Ejército de Resistencia del Señor (ERS), no solo quema las escuelas, sino que también secuestra a niños y niñas en sus propias aulas de clase.

Por su parte, la situación en Colombia se focaliza en el asesinato a los maestros activos gestado por fuerzas paramilitares. Por ello, el conflicto armado convierte a las escuelas en un objetivo fácil y de gran alcance, fenómeno poco documentado a nivel internacional.

Es así como Watkins (2011), plantea que, en sociedades fragmentadas por la violencia armada, la reconstrucción del tejido social en medio de la diferencia y la diversidad es el principal objetivo de la escuela al ser el lugar garante del sostenimiento hacia un futuro más pacífico. En la escuela del siglo XXI, los niños requieren aprender a vivir en paz con los demás, por lo que es menester fortalecer en el aula la conciencia frente a diferencias de carácter religioso, étnico, lingüístico o racial. En esta medida, “las escuelas y las aulas de clase deben ser, ante todo, lugares donde los niños aprendan a mezclarse, a compartir y a respetarse entre sí” (p. 27).

En la comunidad internacional existe una declaración de escuelas seguras como un compromiso para proteger a las instituciones educativas del ataque bélico o de ser utilizadas para

fines militares en tiempos de conflicto armado. Sin embargo, en países como Pakistán, este acuerdo continúa sin cumplirse a cabalidad en tanto las escuelas siguen adoptando la imagen de objetivo militar donde no se respeta la vida de niños y niñas y menos su derecho a la educación.

Según Ammad, Kanwal y Wang (2018)-, este asunto ha derivado en violentos ataques a las escuelas en zonas tribales de Pakistán, pero a pesar de esos hechos -como resistencia a dicha realidad- condujo "a mantener abiertas las escuelas, como una manera de mantener o reintroducir la vida normal en una comunidad, que conduce a la consolidación de la paz y una vía para el desarrollo" (p. 130).

Ante esta situación, y en virtud del derecho a la educación de la niñez, la comunidad internacional ha convenido actuar en tres frentes: mejorar los sistemas de supervisión, tener medidas preventivas específicas y respuestas decisivas e inmediatas cuando ocurren incidentes a las escuelas, estudiantes y maestros e implementar mecanismos eficaces de justicia.

Según Murris (2013), mantener abierta la escuela en territorios de conflicto armado es un acto de "compromiso ético-político que implica abrirse como maestro, a lo no escuchado antes y resistir el impulso de interpretar lo que se escuchó, lo que es familiar. Esta transformación es particularmente urgente para encuentros educativos más justos con el niño" (p. 257), cuyo desafío es escuchar la voz del niño como acto de resistencia.

Así mismo, otros investigadores como Boscardin (1996), consideran una escuela inclusiva al integrar la diversidad y la solidaridad a través de la gestión comunitaria. En esa misma perspectiva, se encuentra lo planteado por Wood y Liossis (2007), para quienes el respeto por lo diverso y diferente es entendido como el camino a una solidaridad afectiva que lleva a un

alto nivel de solidaridad asociativa y que pretende ir más allá de un marco de relaciones familiares y de eventos de vida potencialmente estresantes.

En esa misma perspectiva, para Yablon (2015), el vínculo con la escuela y el apoyo del docente es un factor relevante que contribuye a la disminución de todo trastorno y crecimiento de estrés postraumático, pues:

> Las escuelas deben ser vistas no sólo como un refugio contra la violencia física, sino también como un recurso importante para la capacidad de recuperación de los alumnos. Los resultados sugieren que cualquier posible debate sobre el funcionamiento de las escuelas en las zonas de conflicto, no debe ser limitado a la posibilidad de operar de las escuelas bajo tales condiciones o no, pero sí de cómo es posible activar y mejorar un clima escolar positivo en tales condiciones. (p. 399)

Según Montjourides (2013), en los países que atraviesan por un conflicto armado, la educación se convierte en una víctima silenciosa tanto a nivel de recursos económicos como de calidad que afectan su garantía como derecho para millones de niños que viven en países afectados por la violencia armada.

Por otra parte, destacan planteamientos como los de Quaynor (2011), quien parte de una revisión de la literatura acerca de la educación en contextos posteriores a conflictos armados como los ocurridos en Irlanda del Norte, Sudáfrica y Líbano para enunciar la importancia de la educación y la escuela para la niñez en sociedades que transitan en medio del conflicto armado y, en algunos casos, el post-acuerdo que, ciertamente, favorece la cohesión social al evitar todo

estigma hacia el otro, así como retomar asuntos controvertidos que generaron el conflicto de manera sesgada.

En esa misma mirada, Bickmore, Salehin y Guerra-Sua, (2017), proponen la educación como quehacer de la escuela y un medio de poder e influencia social en el cual se enmarca el tipo de ciudadano que pretende un Estado. Al analizar comparativamente cuatro narrativas de historia social de contextos afectados por conflictos violentos que lograron acuerdos de paz, se determinó que, a pesar de tener dinámicas políticas y sociales diferentes como constante, es de importancia el acto educativo para "crear oportunidades para enseñar / aprender competencias de ciudadanía, para la consolidación de la paz, como el diálogo, conciencia de derechos humanos y participación en procesos colectivos de sociedad civil y gobernanza" (p. 2).

Bickmore, Salehin y Guerra-Sua (2017), realizaron narrativas con niños y niñas escolarizados en contextos de conflicto armado en México, Colombia, Bangladesh y Canadá cuyos resultados mostraron -a excepción de Canadá- cómo la niñez normalizaba la violencia en medio de heroísmos militares. Además, se visibilizó que en Colombia y Bangladesh prevalece la imagen de un "otro" que es el malo, ejemplificado siempre con el insurgente. Hechos como los mencionados niegan toda posibilidad de realizar un análisis crítico frente a la realidad como medio para comprender de manera imparcial las causas que originaron la confrontación armada en un país.

Mientras que, en Ontario Canadá se encuentra la única experiencia de los cuatro países abordados que incluye análisis apoyados en evidencias de los diferentes actores armados sobre

las causas que motivaron el conflicto resistiendo a exaltaciones hegemónicas de una sola narrativa contemporánea o histórica de "verdad".

No obstante, la investigación concluye que, tanto México, Colombia, Bangladesh y Canadá, pierden la oportunidad de desarrollar procesos educativos con la niñez que no silencien, sino que respondan al desarrollo de capacidades para procesos políticos y democratizadores en valores, habilidades y entendimientos para actuar colectivamente en pro de la justicia y la paz. Una educación ética y política para la paz democrática, transversal en derechos y orientada al bien común.

Sin embargo, la comparación realizada en los cuatro países destacó que hay formas factibles de originar cierta conciencia frente a la importancia del conflicto entendido como parte de la condición humana y de posibilidad para el diálogo explícito en derechos humanos, justicia social, memoria y rehumanización.

En conclusión, la educación no puede ser silenciada al ser el lugar que convoca a un mundo con otras posibilidades en medio de la adversidad. En este sentido, Bragin (2012), mide el impacto del conflicto armado sobre una muestra de 43 países, demostrando el efecto negativo en los procesos formativos. Con ello, es posible demostrar que gran parte de todos los daños directos y colaterales que deja la guerra están sumados a una alta tasa de deserción escolar de la niñez.

3.2.2 La escuela en el marco del post-acuerdo

Para Murphy y Gallagher (2009), el post-acuerdo es un período de transición socialmente sensible en un Estado al ser un momento que determina el actuar político en cumplimiento de lo establecido y pactado. Su implementación requiere estructurar de manera crítica procesos educativos cimentados en la participación política y la promoción de una ciudadanía activa que comprenda la posibilidad de intervenir la realidad generando un cambio social y político.

En ese mismo sentido, Anderson y Smith (2017), sostienen la importancia de una educación que garantice la cohesión social con las nuevas generaciones, pues la escuela es el sitio que permite discutir en torno a las injusticias del pasado, especialmente, cuando en un Estado no existen las circunstancias políticas adecuadas para que ello. Según los investigadores, un estudio realizado en Irlanda del Norte después del conflicto armado, permite concluir que se debe retomar el pasado sin ningún tipo de sesgo hacia uno u otro actor armado con fines de reflexión y análisis de las causas que motivaron el conflicto en cada una de las partes.

Referenciando el post-acuerdo, Elcheroth (2006), afirma que, junto a la escuela, la sociedad debe ser tenida en cuenta para prestarle atención como derecho y evitar descuidos estatales como suele ocurrir en estos momentos de transición hacia la paz.

Así mismo, Garibay (2007), dio a conocer el caso de la sociedad salvadoreña que logró un proceso de paz en el año de 1992 y donde tras una década existe una marginación social de las víctimas como de los excombatientes junto a una débil economía del país y altos índices de desigualdad social siendo mayores a los presentados durante el conflicto armado. Esta realidad ha desatado una ola de violencia relacionada con la criminalidad, delincuencia y homicidios

siendo “mayor desde la firma de los acuerdos de paz que durante la guerra civil” (p. 476), debido a las Maras: bandas juveniles muy violentas que luchan entre sí y viven de la extorsión, crimen organizado y asesinatos como una manera de sobrevivir y generar inseguridad en el país.

En esta vía, Arredondo (2017), confirma la crisis social de El Salvador sobre todo de la niñez, aseverando que son seres humanos que nacen sin infancia porque se adaptan a esa realidad, lo que determina su falta de ingreso a la escuela para ser parte de una pandilla. Por tanto, el país no genera un ambiente donde ellos puedan crecer de una manera diferente[5]. Sin embargo, Maclure y Sotelo (2004), dos investigadores que estudiaron el proceso de post-acuerdo, destacan que el país aún continúa atravesando por momentos de violencia, una situación que debilita especialmente los derechos de los niños.

Tras su oleada de violencia, países como Nicaragua continúan presentando altos índices de delincuencia y criminalidad en sus sectores urbanos, lo que ha llevado a la comunidad a organizarse para mitigar dicha realidad mediante programas escolares de apoyo a la niñez y juventud. No obstante, la buena voluntad de unas pocas personas del país centroamericano, que en su mayoría trabajan de manera atomizada, se convierte en un distractor de la cruda realidad nicaragüense, contribuyendo al fortalecimiento de las hegemonías neoliberales propias de Estados débiles.

Otro país centroamericano en post-acuerdo es Guatemala. Rubin (2016), lo describe como un Estado socialmente fragmentado por la discriminación étnica hacia los indígenas en un contexto donde la heterogeneidad no solo está presente en los hechos que originan la violencia

[5] Palabras de El Mago: exlíder de la pandilla 18R de la zona rural del municipio de San Pedro Masahuat, El Salvador. Él no pudo hacerlo, pero afirma que, de haber tenido la oportunidad, cuando tenía 10 años, habría hecho lo que hacen muchos: huir.

armada, sino al mantenerse procesos hegemónicos, posturas particulares y desigualdades en todo orden, especialmente, en lo económico, político y educativo.

Las diferencias estructurales en el ámbito educativo que se mantienen en Guatemala se evidencian en un estudio comparativo entre varias instituciones educativas con distinto nivel social. La investigación realizó un análisis acerca de las expresiones de pertenencia e interpretaciones de la historia, hallando que aún persiste una fuerte influencia de legados de conquista y desigualdad estructural que no permiten comprender una noción de ser ciudadano guatemalteco, pues existen perspectivas muy alejadas entre sí.

Rubin (2016), afirma que, en el caso de las escuelas indígenas rurales oficiales, hay una fuerte formación en la resistencia como pueblo maya, existe un empoderamiento y arraigo de toda la tradición ancestral. A diferencia de los colegios privados urbanos de nivel socio económico alto, donde se evidencia una marcada distancia entre ellos como ladinos, frente a los indígenas también nacidos en Guatemala. Ellos destacan la cultura mesoamericana pre-colonial como una riqueza histórica cultural de su país y consideran que, luego del acuerdo de paz, el país entró en retroceso económico y de inseguridad por las concesiones dadas a los pueblos mayas.

Caso contrario ocurre en las escuelas oficiales urbanas integradas en su mayoría por niñez ladina e indígena, donde el enfoque de la historia y de los hechos políticos que vivió Guatemala se analiza de manera imparcial bajo la perspectiva de los derechos humanos, además se consideran las causas que desencadenaron el conflicto armado en cada una de las partes.

Para Lykes y Sibley (2014), estudiar el contexto escolar en el post-acuerdo contribuye a la participación y las acciones colectivas como una estrategia de mitigación del negativo impacto que deja todo conflicto armado.

Así las cosas, de las diferentes investigaciones consultadas acerca de experiencias escolares en contextos de conflicto armado y de post-acuerdo se destacan como importante: presentar de manera clara y sin ningún tipo de sesgo las motivaciones y los hechos históricos respecto a las causas que derivaron el conflicto armado en cada una de las partes, pues no existe una sola verdad sino verdades. Del mismo modo, resulta imprescindible reconstruir el tejido social con conciencia de existencia de lo diverso y diferente en lo étnico, religioso, cultural, social y racial, así como reconocer que el conflicto es propio de la condición humana y el diálogo es la salida pacífica. Estos aspectos no pueden lograrse sin la participación política autónoma, crítica y reflexiva para la exigencia de una justicia social mediante el cumplimiento de los derechos humanos.

En síntesis, en este segundo apartado se logra determinar cómo en territorios afectados por el conflicto armado existen modos de resistencia donde la escuela se convierte en el lugar de acogida y de vivencia del encuentro con y junto a otros diversos y diferentes en el cual los adultos no se relegan ante el terror de la violencia y logran mediante el ejemplo dar testimonio de la importancia de procesos basados en el diálogo, participación, respeto a la diferencia y cooperación como una forma de construir en medio de la destrucción. Así, la educación como razón de ser de la escuela pasa a ser el sitio de esperanza, de posibilidad para la paz, de creer que es viable otro modo de vida.

3.3. Noción de justicia de niñez en contextos escolares

En este apartado es pertinente destacar las investigaciones de Alvarado, Ospina y Luna (2005), donde se plantea cómo la concepción de justicia se ha abordado interdisciplinarmente en los procesos de socialización política de la niñez participante y las respuestas dadas por niños y niñas han tenido una relación entre sus vivencias con las concepciones sobre lo justo y lo injusto.

En este orden, los entornos de niños y niñas participantes del estudio se caracterizan por ser conflictivos lo que lleva al surgimiento de muchas expresiones de justicia basadas en el desquite, la venganza o la acusación. Los niños y niñas no consideran la legitimidad del Estado como regulador de justicia, al estimar que la impunidad es una práctica común que, además, impide el ejercicio de la equidad, el acatamiento de normas y acuerdos sociales tanto como el ejercicio de la democracia.

Así mimo, los hallazgos del estudio de Alvarado, Ospina y Luna (2005), aportan evidencia empírica sobre la manera que la niñez configura aspectos tales como:

> Concepciones de justicia en los procesos históricos y culturales reales, en grupos humanos cotidianos, que muestran al mismo tiempo la insuficiencia de estos marcos conceptuales para dar cuenta de las concepciones que sobre la idea de justicia tienen los niños y las niñas. (p. 26)

Para Alvarado, Ospina y Luna (2005), en un país como Colombia, la escuela es el lugar de socialización política y debe contribuir a los procesos de fortalecimiento de la subjetividad política de la niñez en la vivencia democrática y construcción de procesos de paz, “aportando a

la consolidación de las concepciones de justicia basadas en la equidad social (redistribución de la riqueza) y cultural (reconocimiento)" (p. 27).

Acto seguido, otro estudio desarrollado por Alvarado y Ospina (2006) en el marco del proyecto: "Niños y niñas, constructores y constructoras de paz" desarrollado desde 1998 en varios lugares del país, sirvió de marco para las reflexiones con niños y niñas de 8 a 10 años escolarizados del sector oficial en contextos urbano-marginales de gran conflictividad social. En esta investigación se precisó que las concepciones en torno a la equidad y justicia son parte central en los procesos de configuración de su subjetividad política.

La investigación en mención permitió analizar la conceptualización de justicia de la niñez en tres enfoques: social - cultural, jurídico - moral, y político, encontrando que en el enfoque social y cultural la concepción más arraigada de justicia corresponde a una interpretación en términos de equidad asociada a los actos justos dados en la interacción de la cotidianidad y ligados al afecto.

En lo que respecta al enfoque jurídico y moral, niños y niñas razonan acerca de la justicia de una manera supeditada al cumplimiento de las normas y las sanciones referidas al castigo por incumplimiento de la ley. Con relación al enfoque político, pocos niños y niñas se acercan a una noción de justicia en respuesta al ejercicio democrático y participativo.

Otro estudio realizado por Chindoy, Quiñones y Villa (2016), en escuelas rurales del Putumayo, sostiene que la violencia armada impacta la vida de niños y niñas con experiencias de vida atravesadas por el desplazamiento, el homicidio y/o amenazas, generadas por los grupos

armados, petroleras y el mismo Estado colombiano. A pesar de las condiciones desfavorables que vive la niñez en este lugar del país, “construyen en torno al concepto de justicia: la justicia como respeto a los derechos humanos, la justicia como competencia humana, la justicia como posibilidad de cambio, la justicia como construcción de paz y la justicia como restauración, reparación y distribución” (p. 58).

En este estudio, los niños y niñas expresan en sus reflexiones asuntos como: “abusos de poder, autoritarismos y diferencias ideológicas que conllevan a la violación de los derechos humanos y la imposibilidad de convivir en paz en sus comunidades” (Chindoy, Quiñones y Villa, 2016, p. 59).

Luego entonces la noción de justicia que construye la niñez escolarizada de la zona rural del Putumayo atiende a las dinámicas de sus prácticas culturales y ancestrales, pues es de destacar que a la escuela también asisten estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas. Por ello, la noción de justicia está vinculada a:

> Las cosmovisiones, prácticas culturales, particularidades históricas, económicas, y políticas de una sociedad, por lo tanto, aunque se identifiquen elementos comunes en sus concepciones de justicia, estas son relativas y varían de un sujeto a otro dependiendo de sus nociones de lo bueno y lo malo, las cuales a su vez se configuran a partir de sus necesidades, capacidades, oportunidades, problemáticas y experiencias vitales de justicia e injusticia. (Chindoy, Quiñones y Villa, 2016, p. 59)

Sumado a ello, los niños y niñas conocen lo que es justo, aunque sus entornos estén determinados por la violencia armada. Esto último impide cualquier posibilidad de creer en la

justicia. A pesar de su realidad, no hay impedimento que les permita construir concepciones de justicia en el marco del conflicto armado colombiano.

En este orden, también es sugerente destacar un estudio hecho en una escuela ubicada en el barrio Kennedy de Bogotá titulado: “Justicia y conflicto infantil” realizado por Martínez y Prado (2018), quienes identificaron que las nociones sociales sobre justicia construidas por niños y niñas, están determinadas por aspectos como: “las percepciones, los imaginarios e incluso las representaciones que se forman sobre ese concepto” (p. 192).

Con base en las actividades desarrolladas, Martínez y Prado (2018), hallaron que el sentido de justicia en niños y niñas es una noción construida que reconoce que, en sus entornos familiares y escolares, no siempre se opera con equidad e igualdad al destacar que el grupo expresa que quien establece las normas “en la familia es el papá o la mamá; en la escuela el manual de convivencia; y en la sociedad, el Estado” (p. 204).

En el estudio se concluye que los niños y las niñas reconocen la importancia de participar en todo lo relacionado con la vida cotidiana, sobre todo en lo que respecta a las normas. Sin embargo, solo participan para cumplirlas.

Por otra parte, en la ciudad de Buenos Aires Argentina, Barreiro y Zubieta (2004), realizaron una investigación con 56 niños y niñas de básica primaria que tuvo por objeto la noción de justicia a partir de aspectos como la creencia en el mundo justo y de la justicia

inmanente, logrando establecer que esas dos ideas de justicia son dos procesos complementarios que aportan al complejo desarrollo socio-cognitivo de la niñez y su formación hacia la vida adulta.

Posteriormente, Zubieta y Barreiro (2006) centraron su interés en la noción de justicia con relación a la creencia de un mundo justo, para lo cual ampliaron la muestra a 349 participantes con edades entre los 9 a 35 años cuyos resultados mostraron que esta creencia aumenta "con la edad, el nivel educativo, la educación de los padres y el capital cultural" (p. 185).

La creencia en el mundo justo, se considera una consecuencia cultural, lo que lleva a estimar una elaboración cognitiva iniciada en la niñez y que se interioriza a lo largo del desarrollo hacia la vida adulta como resultado de la relación sostenida con la sociedad.

Para autores como Barreiro y Castorina (2006), la noción de justicia que se cimienta en la creencia del mundo justo, es de origen social porque se apoya sobre juicios compartidos que conduce al niño a lo largo de su vida a disminuir la incertidumbre acerca de lo que es verdadero o falso y construir su realidad. En ese mismo sentido, Barreiro y Castorina (2005), afirman que las investigaciones con relación a la creencia del mundo justo se entienden como el lugar en el que cada uno obtiene lo que merece, razón por la que se considera dicho planteamiento como una concepción ideológica que lleva a considerar la apropiación del conocimiento como un asunto colectivo en una actividad individual.

Al retomar las investigaciones que recogen las voces de la niñez y su comprensión acerca de la justicia, se revela la importancia de los primeros años de vida en las relaciones que configuran lo social como condición necesaria para un adecuado desarrollo hacia la adultez y los juicios que se configuran a partir de las experiencias y vivencias con y junto a otros. Este es el motivo por el cual se retoman a continuación algunas experiencias que se realizan con niños y niñas que vivieron en medio de la violencia armada:

Minou (2006), utilizó estrategias como el juego de roles, las expresiones artísticas (teatro, danza, música) y los medios de comunicación (radio, cine, fotografía y televisión) que, junto a la palabra, se unen para tener un poder curativo y de resiliencia al convertirse en canales liberadores del dolor ayudando a mitigar las heridas dejadas por el conflicto armado permitiendo "limpiar su memoria para construir en una nueva dirección su vida" (p. 234).

Toda violencia afecta la vida emocional, cognitiva y psicológica de niños y niñas dejando huellas postraumáticas impidiendo un desarrollo armónico que brinde las bases en la configuración acerca de lo justo e injusto, sobre todo en aquella niñez que lo vivió directamente. Así lo menciona Khamis (2008), al sostener la importancia de técnicas de fortalecimiento de las capacidades de afrontamiento en territorios como el palestino e israelí con el objetivo de "mejorar el control cognitivo, al ser trabajado con los niños y adolescentes que vivieron experiencias violentas durante Intifada de Al-Aqsa. Como una manera de ayudarles a ver sus heridas de manera diferente" (p. 126).

Con base en lo expuesto, para Orford (2017), es importante abrir un espacio de expresión en diferentes facetas que enriquezcan en lo artístico como en lo comunicativo a la niñez afectada

por el conflicto armado como una forma de ir eludiendo la fuerte influencia militarista que les permea, aprendiendo a valorar la confrontación muchas veces como una salida del conflicto, configurando así una cultura de violencia en el imaginario colectivo -como se evidencia en los juegos de guerra que tienen un límite difuso entre realidad y ficción-.

Por su lado, para Lykes y Sibley (2014), la participación y acciones colectivas aparecen como una posibilidad de mitigación del impacto negativo del conflicto armado al convertirse en un medio que contribuye a procesos de construcción y restablecimiento del tejido social. Así mismo Boyden (2009), aborda las perturbaciones que deja el conflicto armado en el desarrollo moral de niños y niñas, afectando las dinámicas sociales caracterizadas por la no coherencia entre las normas y valores; condición adversa para garantizar un configurar una noción de justicia.

La niñez como objeto de reflexión, ha expuesto cómo el conflicto armado afecta los procesos de desarrollo y su incidencia en la configuración del sentido de justicia, debido a los traumas evidenciados en alteraciones de su desarrollo cognitivo, emocional y conductual, así como de integración social, afectiva y en bajos desempeños escolares.

4. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LOS SENTIDOS DE JUSTICIA EN LA NIÑEZ

"*La esencia del pensamiento […] no es el conocimiento, sino el que distingue entre el mal y el bien, entre lo bello y lo feo; y lo que yo busco es que el pensar dé fuerza a las personas para que puedan evitar los desastres en aquellos momentos en los que todo parece perdido*."

Hannah Arendt

A partir de lo expuesto en la situación problemática donde se plantearon algunos vejámenes que vive la niñez en territorios permeados por la violencia armada en Colombia, se reafirma la importancia de comprender los sentidos de justicia niños y niñas, en sus entornos familiares, escolares y barriales, los cuales han sido afectados por el conflicto.

Para dar alcance al problema y los objetivos son fundamentales los postulados de Rawls (1997) y Nussbaum (2016), que, desde la filosofía política liberal, destacan cómo las experiencias vividas por el niño son determinantes para configurar su sentido de la justicia, configuración caracterizada por su carácter progresivo el cual se contempla desde un estadio heterónomo hasta llegar a la autonomía.

Si bien las teorías evolutivo-cognitivas de la justicia aportan a la comprensión de los modos de razonamiento, autores como Arendt (2016) y Adorno (1998), permiten dar cuenta de los límites de la justicia en experiencias totalitarias. Aunque su reflexión no se centra en la niñez, estos filósofos develan la importancia de la educación en los primeros años de vida. Finalmente, el

pensamiento de Alasdair MacIntyre (2013), permite situar la justicia como virtud pública en la cual prevalecen valores compartidos.

4.1. El liberalismo político y la configuración del sentido de justicia

4.1.1. El aprendizaje en la adquisición del sentido de justicia como equidad

La reflexión rawlsiana, parte de una fundamentación filosófica del sentido de la justicia cimentada en principios que retoma de campos como la psicología del desarrollo. El sentido de justicia es entendido como un proceso de aprendizaje cognitivo y emocional presente de manera gradual en el desarrollo del niño, atendiendo a tres aspectos importantes: i) moral de la autoridad; ii) moral de la asociación; iii) moral de los principios (Rawls, 1997).

En la moral la de autoridad, el actuar del niño-niña está soportado en el respeto, amor y confianza que siente por el adulto. Así, en el marco del sentido de justicia el amor es el primer sentimiento que surge resultado del cuidado y la confianza en sus entornos con los adultos. Estos dos sentimientos permiten al niño-niña, abrirse a un mundo de experiencias, así como afirmar su autoestima y desarrollar aptitudes que le afiancen como sujeto independiente y autónomo.

En este primer momento se espera que el niño-niña actué según las normas establecidas en sus entornos. Siguiendo a Rawls (1997), en esta etapa emerge el sentimiento de culpa como un sentimiento relacional que "surge del temor al enojo y a sentirse indigno de gozar del reconocimiento de aquello con los que comparte ideales normativos comunes" (Quintero, 2006, p. 53).

Existen dos condiciones para favorecer el desarrollo del niño-niña en la moral de la autoridad. Por un lado, implica que los padres sientan afecto por el niño-niña y sean sujetos de

admiración. Por otra parte, es necesario el reconocimiento de normas claras, que sean justificables y adaptadas a un nivel de comprensión para lograr su comprensión (Rawls, 1997).

Posterior a la moral de la autoridad, Rawls (1997), sostiene que el niño-niña aprende de los vínculos que establece junto a otros. Estos vínculos y relacionamientos se entienden como moral de la asociación. Por ello, la importancia de esta etapa radica en el reconocimiento de sus pares como iguales, en la capacidad de exponer sus puntos de vista, interpretar otras perspectivas sociales, tomar decisiones guiado por sus aprendizajes morales y razonar para justificar sus acciones.

El desarrollo cognitivo y emocional en la niñez permite reconocer la estructura social con sus normas sociales y morales, las cuales son establecidas en los diferentes contextos o asociaciones de las cuales hace parte. Entre estos, señala el autor, se encuentra: la familia, el barrio y la escuela. Es importante destacar sentimientos de simpatía, amistad, lealtad y confianza respecto a los otros, en tanto son fundamentales para la adquisición del sentido de la justicia y la *praxis* ciudadana.

Así, en la moral de la asociación, el aprendizaje está determinado por las normas del entorno al que se pertenece y al colectivo del cual se forma parte, lo que permite considerar diferentes puntos de vista y su interpretación en una situación determinada. En esta moral los comportamientos de niños y niñas son aprobados o desaprobados por sus pares y viceversa. Del mismo modo, se propone la adquisición de la conciencia de la justicia atendiendo a normas, prácticas y saberes valorados como costos de los vínculos.

Se espera que la *praxis* y el sentido de justicia estén orientados en pro de unos objetivos y metas compartidas que permitan al niño-niña ubicarse en la situación de otros y comprender

distintos puntos de vista. Aquí sobresale el aprendizaje de lo colectivo, la cooperación y el trabajo en equipo, así como la presencia y coexistencia de diferentes miradas y puntos de vista donde los otros sean considerados en igualdad de condiciones, aunque diferenciales en sus identidades.

Según Rawls (1997), la moral de la asociación se visibiliza en una sociedad cuando todos sus integrantes se asumen como iguales y comparten unas mismas virtudes sobre la justicia y rectitud, fidelidad y confianza, integridad e imparcialidad.

Alcanzadas las condiciones de una moral de la asociación, Rawls (1997), plantea un tercer momento denominado la moral de los principios. Para el filósofo, esta etapa se logra cuando existe un profundo afecto hacia otros, fundamentado en vínculos de amistad, simpatía y lealtad a partir del reconocimiento de los principios compartidos de justicia.

Por ello, se puede afirmar que, en este nivel, el sentido de la justicia resulta del aprendizaje permanente que inicia en la niñez y está presente durante toda la vida del sujeto. En esta etapa la presencia de la cooperación como el ideal de lo justo ante situaciones de fragilidad o desventaja, tiene una gran cabida. Querer actuar justo nutre la vida en el mundo colectivo sin necesidad de algún vínculo o lazo de amistad directo o de simpatía con otros, "sino por la aceptación de unos principios de justicia públicos" (Rawls, 1997, p. 428).

Para Rawls, la noción de justicia es entendida como equidad cuando los integrantes de una sociedad interactúan en condiciones equitativas y en acuerdo mutuo cuyo fin es el bienestar colectivo. De este modo, la equidad es la estructura central que reúne los principios de libertad e igualdad donde se establecen derechos y deberes sobre la base de la deliberación y reflexión.

Siguiendo al autor, el sentido de la justicia demanda que el niño-niña adquiera una noción del mundo social vinculada con lo que es valorado para él-ella como justo e injusto. En este aspecto, la igualdad es entendida como equidad, distribución justa y mecanismo de regulación para mitigar las desigualdades.

Como se ha evidenciado, en el liberalismo predomina la justicia como equidad. Para ello, se requieren procesos de aprendizaje que, *a posteriori*, constituyen el punto de partida de Nussbaum (2016), quien adopta la noción de capacidades y la relación entre amor y justicia. Estos aspectos complementarán la teoría de la justicia del pensamiento liberal y serán el fundamento de comprensión del lugar que tiene la adquisición del sentido de la justicia desde la niñez en sociedades que asumen la ciudadanía en la justicia como equidad y en el amor como fuente de acción para el logro de sociedades más justas e incluyentes.

4.1.2. La justicia en sus dimensiones emotivo-cognitivas: una apuesta por las capacidades

Nussbaum (2016), propone una teoría de justicia desde algunos elementos esenciales de Rawls (1997) como la idea regulativa de la dignidad humana y la inviolabilidad de la persona. De allí, la autora soporta su teoría de la justicia desde las capacidades, al comprenderlas como elementos que dan sentido a la existencia. Así, cada sujeto se asume como un fin en sí mismo, pues es capaz de realizar todas aquellas acciones que le permiten desarrollar su proyecto de vida de manera autónoma.

El enfoque de capacidades propuesto por Nussbaum (2016), hace énfasis en unas capacidades consideradas razonables, pues son propias de las condiciones mínimas para lograr

una vida digna. Estas últimas son consideradas como requisitos mínimos que cobran relevancia para que la justicia sea una virtud de los miembros de una sociedad.

La lista de capacidades comprende: vida en condiciones adecuadas, salud física en un lugar apropiado y alimentación, integridad corporal para moverse libremente, no estar expuesto a la violencia, sentidos, imaginación y pensamientos para el desarrollo de las capacidades mediante la educación, emociones para mantener relaciones afectivas, razón práctica libertad de conciencia y reflexión crítica, filiación para vivir junto a otros y de bases sociales, no discriminación, relación con la naturaleza respetar el mundo natural, juego y disfrute de actividades recreativas y control sobre el propio entorno político al participar y elegir como material disponer de propiedades y trabajo igualitario (Nussbaum, 2016).

De acuerdo con Nussbaum (1997), la literatura puede considerarse la base que potencia el desarrollo de las capacidades y, a su vez, permite que un sujeto se confronte a sí mismo. En palabras de la autora: “la literatura está asociada a las emociones” (p. 85), porque conduce a experimentar diferentes emociones como: piedad, amor, temor, compasión, ira, entre otras, con las que se establece una identificación y vínculos con la experiencia propia.

Por ello, la literatura exige el uso de la imaginación con miras a comprender las múltiples situaciones que se presentan. Esto implica una mirada más amplia y compleja del mundo donde las historias narradas muestran sujetos que experimentan diversas situaciones semejantes a las vividas en sociedad.

Así las cosas, de las capacidades propuestas por Nussbaum (2016), la presente investigación profundiza en dos de ellas: emociones y razón práctica.

En lo que refiere a la niñez, la filósofa expone que las emociones son respuestas al sentido que el niño-niña otorga al contexto configurando la noción del Yo. De esa manera, las emociones cultivan un amor más profundo y cimentado en el sentimiento hacia los padres o adulto cuidador, que hace posible que el niño-niña establezca vínculos afectivos con otros. El niño-niña reconoce su propia vulnerabilidad e indefensión en el mundo a partir de su propia experiencia, pues siente y razona acerca de su entorno como un ámbito en constantes transformaciones que causan incertidumbre. En tal sentido, el niño-niña, necesita sentirse reconfortado y seguro más allá de lo determinado por sus necesidades corporales básicas, proceso en el cual las caricias y las palabras cargadas de afecto cumplen una función vital.

Los cuidados, la atención reconfortante y la interacción sensible por parte del adulto, son muy importantes en los primeros años de vida para que el niño-niña sienta seguridad y protección, condiciones indispensables para un adecuado desarrollo y funcionamiento cognitivo (Nussbaum, 2008).

Acto seguido, el entorno debe generar en el niño y la niña la sensación de confianza, razón por la cual el apego es una cualidad adaptativa que, en términos evolutivos, permite comprender desde los primeros meses de vida, la necesidad de aferrarse a un objeto que proteja del peligro. Además, la relación con el cuidador desde el nacimiento, contribuye a reconocer el medio, así como aquellas acciones y creencias que configuran su noción del mundo, aquel en el cual vale la pena vivir (Nussbaum, 2008).

Otra característica de las emociones consiste en la posibilidad de asumirse en su condición humana de imperfección, pues permite que la vergüenza en alguna limitación no sea motivo para sentir el despojo de valor. Lo imperfecto nunca es igual a carencia de valor.

Así, las emociones que se experimentan durante la niñez permiten al niño y la niña reconocer las cosas buenas y malas de su contexto, al igual que los límites de un control seguro, porque a partir de ello se evalúa, controla y manipula el entorno ubicando su Yo en el mundo (Nussbaum, 2018). En consecuencia, emociones de ira, alegría y temor, tienen un valor adaptativo en el niño y la niña, en tanto le enseñan a establecer límites.

Con ello, para Nussbaum (2016), además de sostener cómo lo emocional y cognitivo son importantes en la configuración del sentido de justicia en la niñez, existe una reflexión en torno a la importancia del desarrollo de las capacidades orientadas a una vida acorde con la dignidad humana, resultado de una justicia relacionada con potenciar las circunstancias, físicas, cognitivas y emocionales en el niño y la niña.

4.2. Experiencias totalitarias

4.2.1. Experiencia humana en la vida política

En este aspecto, Arendt (2018), enuncia la importancia que tiene la experiencia humana en la configuración de los juicios en el sujeto. Los juicios son la base de todo pensamiento político que, mediante la experiencia, conducen a juzgar respecto a lo que se puede considerar justo o no. Así pues, “la capacidad de juicio no es más que la aptitud para clasificar correcta y adecuadamente lo particular según lo general que por común acuerdo corresponde” (p. 55).

Así, lo político es entendido como el espacio de relación y aparición que tiene un sujeto al integrar su propia existencia al lugar donde sucede toda experiencia humana compartida. En esta última, se hace presente la capacidad de juzgar que permite diferenciar lo bueno y malo, lo bello y feo, al ser aquello que incide en el encuentro con otros.

Arendt (2018), destaca la importancia del pensar como facultad para generar juicios propios y acciones autónomas partiendo de las experiencias de vida con y junto a otros en escenarios cotidianos como ocurre en la familia, barrio y escuela. Estos espacios de socialización favorecen o no procesos de pluralidad y advierten el valor de la transformación. En otras palabras, se trata de activar la capacidad de hacer algo nuevo.

En este orden, los juicios y acciones son consideradas condiciones del pensamiento y de la capacidad de razonar. Estas condiciones configuran al sujeto dentro de una sociedad y permiten un actuar reflexivo y con sentido político donde se reconoce lo plural de toda comunidad, una trama de relaciones entre integrantes que se asumen como pares.

Para Arendt (2018), las acciones conducen al sujeto a "aparecer" en el mundo y revelar quién es. Esto permite reconocerse junto a otros que piensan y actúan diferentes, así como un actuar político que posibilita el acercamiento a los otros con miras a establecer acuerdos sobre asuntos comunes.

En el mismo nivel, la presente investigación precisa en el abordaje de la filósofa sobre la educación al entenderla como aquel escenario que permite al sujeto integrarse al mundo de lo público. Al respecto, Arendt (2016), la presenta como aquel espacio que tiene la responsabilidad del libre desarrollo de cualidades y talentos específicos, pues es "una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana" (p. 285).

En esta perspectiva, la educación tiene una doble importancia en la niñez: con el mundo y la vida se comparten las transformaciones en relación con todo lo vivo, así como el estar en un constante desarrollo y cambio hace posible, precisamente, la condición de ser humanos.

Ante esto, la educación se convierte en el lugar de formación en el cual el niño y la niña son los recién llegados para incorporarse al mundo y la vida como espacios de transformación. Siguiendo a Arendt (2016), se pasa de un entorno privado como la familia a uno social y público:

> Normalmente, el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo. (p. 290)

En efecto, la familia es el espacio privado donde la niñez se escuda del lugar público del mundo, se sienten protegidos y resguardados. En tal sentido, la familia contribuye al desarrollo y a la madurez sin perturbaciones. A diferencia de este espacio, la escuela se convierte en el espacio público donde se tienen experiencias con y junto a otros, permitiendo la integración con el mundo (Arendt, 2016).

Por ello, la autora considera que la educación sin aprendizaje es vacía, razón por lo cual, la escuela tiene como objetivo preparar a la niñez en su accionar en el mundo y en el pensar. Por tanto, la escuela debe instruir acerca de la vida y promover la *praxis* ciudadana. Así, las nuevas generaciones pueden distanciarse de toda aceptación a una realidad preestablecida.

4.2.2. Educación para superar la barbarie

En la reflexión realizada por Adorno (1998), acerca de la importancia de una conciencia crítica para la autonomía y la resistencia, se devela todo un planteamiento de los motivos por los cuales la educación debe ser emancipadora como camino para la no repetición de hechos inhumanos como los sucedidos en Auschwitz donde una falsa libertad puede convertir una sociedad en cómplice del sometimiento y el horror.

Para Adorno (1998), "la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación." (p. 79). Esta afirmación despliega toda una reflexión que sustenta la importancia de evitar aquellas condiciones que hicieron posible la barbarie debido a la presión social y una retórica idealista que careció de "humanidad".

En este orden de ideas, hacer que un sujeto cuestione su fragilidad deja en evidencia su vulnerabilidad para naturalizar la barbarie contra otros, al igual que la injusticia, junto a la insensibilidad e indiferencia que se consideran el foco a combatir por ser las expresiones identificadas en quienes protagonizaron el horror en Auschwitz, como en quienes lo aceptaron.

Al respecto, Adorno (2998), afirma que, ante esa realidad, todo ser humano requiere ser disuadido de actuar de esa manera, algo que solo puede lograrse al reflexionar sobre las consecuencias que conduce aceptar de manera adoctrinada todo tipo de totalitarismo como verdad absoluta.

Para Adorno (1998), la educación solo tiene sentido cuando forma en la reflexión autónoma, de tal manera que pueda impedir la repetición de los horrores y la presión dominante, logrando fortalecer la capacidad de resistencia e identidad de la sociedad:

> Cuando hablo de la educación después de Auschwitz hablo de dos ámbitos: en primer lugar, educación en la infancia, sobre todo en la primera; seguidamente, ilustración general llamada a crear un clima espiritual, cultural y social que no permita una repetición; un clima, pues, en el que los motivos que llevaron al horror se hayan hecho en cierto modo conscientes. (p. 81)

A razón de lo anterior, Adorno (1998), destaca cómo la educación durante la niñez y junto a una formación cultural, social y espiritual, determina el estímulo de la consciencia que permite al niño reflexionar autónomamente. Una de las fragilidades identificadas por el filósofo y que llevaron a toda una sociedad a ser parte del horror, fue la obediencia a la autoridad, porque las personas no estuvieron psicológicamente preparadas para determinarse a sí mismas, ni a la altura de la libertad que tenían.

Adorno (1998), sostiene que "la única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía" (p. 83), aspecto que convoca a dejar de lado toda noción de obligación en lo que respecta a la formación, puesto que la obligación siempre tiene una connotación externa al sujeto, constituyéndose en un sometimiento al servicio del poder o de subordinación para recibir permanentemente órdenes.

La falta de autonomía está ligada con el limitado nivel cultural de las personas, un hecho que, para el caso en referencia, fue aprovechado por quienes impartían las órdenes a los torturadores de los campos de concentración que se caracterizaban por ser jóvenes de familias campesinas y algunos completamente analfabetas.

Desde esa perspectiva, uno de los principales objetivos de la educación es el hacer presencia en las zonas rurales como en sectores marginales donde las condiciones culturales aún son muy dadas a la violencia y al abandono estatal (Adorno, 1998).

Siguiendo al autor, la educación debe propiciar permanentemente experiencias humanas, encuentro con los otros, amar y no reprimir el temor, pues "el medio más efectivo, probablemente, para conseguir la anulación de parte del efecto destructor del miedo inconsciente y desviado pasa por no reprimir el miedo, pasa porque uno se permita tener tanto temor como la realidad se merece" (Adorno, 1998, p. 86). Así, la educación debe llevar al sujeto a expresar toda su humanidad como sea posible y sin ningún tipo de cuestionamiento.

En su reflexión, Adorno (1998), hace referencia al concepto de consciencia cosificada para describir la conciencia de las personas que protagonizaron la barbarie como estáticas. Esta noción también fue utilizada por el autor para explicar cuando el amor es absorbido por comportamientos que niegan todo sentimiento de empatía llevando a la persecución del interés individual en detrimento del interés de los otros.

Para el filósofo, la educación requiere presentar la complejidad de las diferentes situaciones del mundo y en cada contexto con el interés de fomentar un análisis crítico de cada realidad. En palabras de Adorno (1998):

> La educación política en su conjunto debería, en fin, centrarse en hacer imposible la repetición de Auschwitz. Tal cosa sólo será posible si aborda además este problema, el más importante de todos, abiertamente, sin miedo de chocar con poderes establecidos del tipo que sea. (p. 91)

Con base en lo expuesto, es urgente que la educación estimule un pensamiento y actuar consciente que permita comprender y transformar las experiencias de injusticia y barbarie, volver a la memoria para el no olvido y silenciamiento de los hechos que oscurecen las dinámicas sociales.

Así las cosas, una educación emancipadora no silencia, olvida o invisibiliza la barbarie humana, se enfoca en hacer plenamente consciente todo hecho de injusticia con la ayuda de la memoria y el recuerdo como condiciones sustantivas para la no repetición y la posibilidad futura de justicia en una sociedad, porque todo conocimiento emancipatorio parte de la resistencia.

4.3. Las virtudes: un asunto clave en el sentido de la justicia

Las virtudes son asumidas como aquellos valores que responden a necesidades y al compromiso de los ciudadanos por establecer un escenario público vinculado a la defensa del bien común donde la justicia se considera la principal virtud en la esfera política y social (MacIntyre, 2013).

Para MacIntyre (2013), la virtud se plantea como noción que media entre el exceso y el defecto atendiendo a los postulados acerca de las virtudes en Aristóteles (2015). Las virtudes son consideradas como aquellos valores que son socialmente compartidos, un planteamiento que no responde a preceptos universales sino situados, debido a las particularidades de cada comunidad al ser dinámicas, cambiantes, diversas, diferentes y plurales.

La justicia como virtud socialmente relevante, convoca a un actuar en igualdad y libertad que no solo es individual sino colectivo y que se comprende en la esfera política como noción

común del bien (Camps, 1990). Así mismo, MacIntyre (2013), sostiene que, al ser la virtud una capacidad que lleva a un actuar con sentido, tiene que definirse y explicarse con rasgos y elementos de la vida moral y política que abarca una gran complejidad tanto práctica como de orden narrativo de la vida que continuamente se modifica y reinterpreta.

El filósofo cuestiona el pensamiento moderno, en tanto pretendió una moral universal posicionando un solo ideal de sujeto (individualismo). Por ello, el autor plantea enfatizar en unas virtudes cívicas que configuren la vida política y social en torno a la justicia como principal virtud en medio de la multiculturalidad, pluralidad y diferencia. El aporte teórico de MacIntyre (1994), se configura en concepciones de relaciones e identidades constituidas en un «nosotros» y un «ellos» dentro de una sociedad o Estado.

En la perspectiva del autor, la virtud integra la vida moral y política a través de las experiencias además de constituirse como tradición en una comunidad mediante la práctica y el orden narrativo de la vida determinado por un tiempo, lugar y momento histórico, que permite definir la búsqueda de una vida buena fundamentada en la imparcialidad, al ser una condición que accede a múltiples posibilidades como son: el respeto por lo otro y lo diferente.

Toda virtud se estructura en la razón, de allí que todo juicio y acción elija los medios para lograr un fin (fin entendido como el bien común) dado en la capacidad de juzgar y hacer lo correcto en el lugar indicado y de forma adecuada sin llegar a ser una actividad rutinaria de normas carentes de sentido, sino una acción pensada, reflexiva y consciente (Macintyre, 1994), porque las virtudes son razonamientos prácticos en los que existe coherencia entre el pensamiento y acción.

Según el filósofo, cada virtud tiene dos vicios del carácter que, en el caso de la justicia, son “el actuar de modo que uno mismo se engrandezca y de actuar de modo de sufrir una injusticia voluntariamente o recibir un daño inmerecido” (Macintyre, 1994, p. 121). Esta propuesta se soporta en el concepto de comunidad política para asegurar el desarrollo político de cada integrante en la sociedad y su comprensión de normas, como de actuación moral hasta colocarlas en práctica.

En MacIntyre (1994), los conceptos de la racionalidad e imparcialidad aparecen asociados al de justicia y práctica donde el diálogo adquiere un rol transversal como el medio adecuado para la búsqueda común y del interés colectivo. Con ello, se espera obtener decisiones que se constituyan en acuerdos racionalmente aceptables para los y las integrantes de una sociedad donde los juicios y los razonamientos prácticos previamente se someten a la mirada crítica de otros:

Por “práctica” entenderemos cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente. (Macintyre, 2013, p. 233)

Con ello, se hace énfasis en la estructura cooperativa de las prácticas colectivas para dar a entender que en el aislamiento no es posible obtener los bienes humanos básicos, ni tampoco progresar hacia una vida con virtudes, pues uno de los bienes básicos es la educación y la obtención del bien común tanto en el proceso educativo, como el fin mismo de la actividad que se pretende desarrollar (Macintyre, 2013).

En consecuencia, la justicia como virtud se aprende cuando se profundiza en el bien mediante las acciones y situaciones apropiadas para esa profundización, porque implica tener juicio para discernir acerca de los criterios que, asignados a la virtud de manera racional, lo que conlleva a ahondar en el aprendizaje de unas prácticas donde prevalece lo político entendido como aquella trama de relaciones sociales propias de un bien común.

5. CAMINOS METODOLÓGICOS

"*La imaginación…es por excelencia la institución y la constitución de lo posible humano. En la imaginación de sus posibles el hombre ejercita la profecía de su propia existencia*."

Paul Ricoeur

5.1. Enfoque investigativo

La presente investigación buscó comprender los modos de subordinación y resistencia en narrativas de la justicia de niños y niñas en sus prácticas diarias a través de procesos de interacción en contextos afectados por el conflicto armado, de allí la adopción de una perspectiva metodológica de carácter cualitativo asociada a un enfoque hermenéutico con el fin de visibilizar las voces de los niños y niñas como sujetos de enunciación y dar a conocer la compleja cotidianidad de la niñez.

Para Creswell (2006), la investigación cualitativa es:

> Un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (p. 13)

En este orden, el proceso cualitativo se centró en la comprensión de las narrativas de los niños y niñas respecto a la justicia. Asumiendo los planteamientos del autor, algunas de las motivaciones de la investigación cualitativa adoptadas en este estudio, fueron: i) explorar y profundizar en un tema de interés (sentidos de justicia de niños y niñas en territorios afectados

por el conflicto armado), ii) comprender la realidad del participante en un espacio y un tiempo determinado (niñez en una escuela ubicada en un contexto urbano marginal) y iii) valorar las voces y narrativas de niños y niñas acerca de su experiencia.

Así, lo cualitativo devela la voz de niños y niñas como "un intrincado tejido compuesto de diminutos hilos, muchos colores, diferentes texturas y varias mezclas de material." (Creswell, 2006, p. 13), donde las narraciones dan cuenta de los juicios y acciones relacionadas con la subordinación y la resistencia que identifican en su territorio.

Al respecto, según Silverman (citado por Vasilachis, 2006), el énfasis cualitativo en la investigación permite una comprensión más profunda y amplia de los fenómenos sociales y políticos, "al haber entrado y explorado territorios como los de la «experiencia interna», el «lenguaje», los «significados culturales» o las «formas de interacción social»" (p. 26). En este estudio, los significados en procesos de interacción en un territorio afectado por el conflicto armado se refieren a la experiencia de ser niño y niña que, para la investigación, se precisó como una niñez deshabitada, habitante de escuelas desoladas, en resistencia y carentes de protección en el sentido de no contar con procesos estructurales ni educativos que permitan el alcance de la paz.

Del mismo modo, Vasilachis (2006), indica que la investigación cualitativa también se caracteriza por:

> …interés por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el

contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. (p. 33)

Lo anterior, hace énfasis en tres aspectos a saber a quién y qué se estudia cuyo interés está en la manera de identificar: la comprensión, experimentación y producción del mundo, particularidades del método asociadas con el análisis y explicación en un entorno espacio temporal determinado y la finalidad del estudio que, para esta investigación, refiere al comprender en las narraciones de niños y niñas los juicios asociados con situaciones de subordinación y las acciones de resistencia que identifican en sus territorios.

Así mismo, para Maxwell (citado por Vasilachis, 2006), el carácter cualitativo de la investigación tiene como objetivo comprender los significados, acciones, experiencias y situaciones en las que se es partícipe, esto es, entender un contexto particular y la influencia que éste ejerce para identificar fenómenos e influencias no previstos y generar nuevas teorías. Del mismo modo, es de gran importancia conocer los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar y desarrollar explicaciones causales válidas que permitan analizar cómo determinados sucesos influyen sobre otros para vislumbrar los procesos causales de forma local y situada.

El carácter cualitativo de enfoque hermenéutico de este estudio precisa tres atributos a comprender en la niñez: experiencia humana, lenguaje y subjetividad. Estos atributos permiten interpretar y comprender los sentidos de justicia en narraciones del devenir ser niño y niña en territorios de conflicto armado con el fin de conocer un modo de vivir y estar-en-el-mundo

(Ricoeur, 1997), atributos determinados tras reconocer los vejámenes que enmarcan el ser niño y niña.

El enfoque hermenéutico que caracteriza este estudio tiene, entre otros principios, dejar abierto el diálogo para que lo singular de la experiencia "...ponga de relieve el carácter fundamentalmente móvil de la existencia, que es lo que constituye el carácter específico y finito del ser humano y abarca la totalidad de la experiencia humana" (Aguilar, 2004, p. 61). De esta manera, la hermenéutica como acto de comprensión y de experiencia permite al sujeto ser y manifestarse ante su contexto, como también establecer una relación con el otro y con su propio mundo mediante silencios elocuentes, palabras precisas y lo dicho en lo no pronunciado (Gadamer, citado por Aguilar, 2004).

En este orden de ideas, la narración cobra gran importancia porque permite comprender cómo se configuran los sentidos de justicia en las narrativas de niños y niñas al conocer los juicios que se asocian con situaciones de subordinación y las acciones de resistencia que identifican en sus territorios afectados por el conflicto armado, partiendo del supuesto que toda narración tiene una unidad estructural organizada donde: "el hecho de emplearlo constituye una parte de una actividad o forma de vida" (Ricoeur, 1999, p. 133), que, en este caso, configura la forma de vida de la niñez y está mediada a partir de la experiencia humana, el lenguaje y la subjetividad.

5.2. Diseño: investigación narrativa

La investigación en mención acogió la narración como diseño de investigación por su naturaleza comunicativa que permite comprender e interpretar la experiencia de vida, el lenguaje

y la subjetividad de niños y niñas en territorios de conflicto armado. Este diseño se ubica en la perspectiva cualitativa de las ciencias sociales y humanas. De allí que, la investigación narrativa hace posible acceder a la manera como el sujeto experimenta el mundo de manera abierta y flexible (Webster & Mertova, 2007). En ese mismo sentido, Blanco (2011) sostiene que esta investigación "no cuenta con fronteras rígidamente definidas, ya que más bien se caracteriza por la intersección disciplinaria" (p. 138), una manera diferente de conocer la realidad del entorno desde múltiples miradas.

Si bien es cierto que la investigación narrativa es un campo que aún continúa en desarrollo, su interés está centrado en la vida humana narrada como una forma de entregar nuevo conocimiento y donde el eje de análisis es la experiencia humana y su entendimiento. Al respecto, algunos especialistas en el tema como Jean Clandinin, Debbie Pushor y Anne Murray Orr (citados por Blanco, 2011) consideran que:

Los argumentos para el desarrollo y uso de la investigación narrativa provienen de una óptica de la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse. Las personas dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros conforme interpretan su pasado en función de esas historias. El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa. (p. 140)

Para autores como Ricoeur (2006), toda vida está vinculada a la narración por medio de un proceso integrador: la trama. Esta última constituye una suerte de puente en la relación entre vida y relato que se constituye como un aspecto dinámico "que sólo llega a su plenitud en el lector o espectador, es decir, en el receptor vivo de la historia narrada" (p. 10). Así pues, toda

narración es una historia singular y completa estructurada en una trama que expresa unos acontecimientos que dan desarrollo a lo narrado.

En efecto, toda narración tiene una trama a través de un tiempo que, según Ricoeur (1999), se caracteriza por obtener una historia a partir de acontecimientos de manera inteligible, pues reúne y organiza en su totalidad componentes heterogéneos, tales como: las circunstancias, sujetos de la acción, interacción y en relación. Así, la trama es una síntesis de lo heterogéneo con una temporalidad propia y configurada en una sucesión de acontecimientos (Ricoeur, 1999).

De este modo, la narración se caracteriza por ser dinámica, alterar y despertar el actuar del sujeto que nace de la experiencia humana en una acción reflexiva y subjetiva (Zapata, 2009). En ese mismo sentido Torres (2019) retoma a Ricoeur (1999) para establecer los vínculos entre narración y experiencia humana, puesto que, la vida está configurada por acontecimientos donde la temporalidad es un factor determinante por ser la encargada de aportar a la comprensión de las maneras que tiene el sujeto de ser y estar en el mundo de la vida.

Al respecto, MacIntyre (citado por Quintero, 2017), sostiene que: “cada sociedad o comunidad moral hace uso de un tipo de género narrativo que da cuenta del sistema de valores y las fracturas presentes. Estos géneros exponen vicios y virtudes de los miembros de una sociedad” (p. 4), que, para el caso particular, refieren a la comprensión de sentidos de justicia que develan modos de subordinación y/o resistencias identificados en los territorios que habitan niños y niñas.

En consecuencia, la narración surge del mismo lenguaje, expresa una historia de vida y la subjetividad del hablante que está en dos sentidos: “lo que ha sucedido realmente y el relato que

hacemos de ello" (Ricoeur, 1999, p. 144), como una configuración de lo que somos al ser sujetos que se narran y donde el lenguaje es el medio dispuesto para dialogar en colectivo.

Ricoeur (citado por Torres, 2019) precisa: "El carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal" (p. 114). De allí que, a partir de autores como Ricoeur (1999), el camino es el lenguaje como apertura del ser niño-niña que da a conocer su realidad, como sujeto vivo y concreto inmerso en una comunidad humana. En efecto, el lenguaje -en su función social- es objeto de intercambio que determina unas condiciones de intersubjetividad en el diálogo. En palabras de Torres (2019):

> Presupone que el que habla, en la medida en que tiene la intención de decir algo, pretende que su interlocutor tenga, a su vez, la intención de reconocerle como aquel que le dirige la palabra. Esta intención de una intención de re cognición constituye la intimidad del dialogo y motiva que lo que dice alguien se convierta en una palabra dirigida a otro que reclama una respuesta. (p. 45)

En este orden de ideas, el lenguaje es una mediación con el mundo, con otros y consigo mismo que permite expresar a los demás lo que se piensa acerca de algo o alguien, además de constituir comunidad a través del diálogo (Ricoeur 1999). Así, el lenguaje se convierte en un puente que conecta la subjetividad e intersubjetividad mediante el relato de niños y niñas que comprenden su mundo y ponen de manifiesto el ser de la niñez en esa comprensión pues, como menciona Ricoeur (1999), es "un modo de encontrarse entre las cosas" (p. 54). Por ello, la experiencia humana y la subjetividad mediadas por el lenguaje, son los atributos por medio de

los cuales se da a conocer ampliamente la voz de niños y niñas, sus miradas, percepciones, intereses y forma de configurar la vida.

A partir de lo expuesto y para responder cuáles son los sentidos de justicia presentes en narrativas de niños y niñas de instituciones escolares en territorios afectados por el conflicto armado que develan modos de resistencia y/o subordinación a través de la narración, se plantean como atributos: la experiencia humana, el lenguaje y la subjetividad. Estas tres cualidades aparecen luego de conocer los vejámenes en los que se enmarca la niñez en contextos permeados por la violencia armada, como son los diferentes modos de opresión que configura el devenir ser niño/niña, en medio de los fusiles, la instrumentalización y/o cosificación a la que son obligados para obedecer órdenes, y la huella del rechazo ante la reincorporación social.

Así mismo, se registró cómo las escuelas afectadas por el conflicto armado se mantienen abiertas en algunos sitios para constituirse en lugares de resistencia en el territorio y en el marco del post-acuerdo como aporte a la educación para la paz. Finalmente, se tuvo en cuenta la noción de justicia y el abordaje que se hace a los procesos de socialización política de la niñez en el contexto escolar.

Los antecedentes al igual que las tensiones que se develaron sobre la niñez en los primeros capítulos de este estudio, llevaron a que la narración fuese el diseño de investigación y que los atributos organizadores ya mencionados adquiriesen relevancia al ser considerados como los aspectos que permitieron acceder a las narraciones de la niñez.

En efecto, estas narraciones poseen un carácter político que permite comprender el ser y devenir niño-niña, así como su experiencia humana mediante el uso del lenguaje, en una construcción narrada que, por lo demás, permite evidenciar sus relacionamientos y subjetividad en términos de vínculos con sus pares, así como con instituciones y sociedad en general.

5.3. Sujetos de enunciación

Considerando el momento histórico y político que atraviesa Colombia en el marco del post-acuerdo, se hace necesario conocer cuál es el sentido de justicia que configura la niñez escolarizada en un sector urbano y marginal de la ciudad de Neiva caracterizada por su alto nivel de violencia social y por ser receptora de población desplazada del departamento del Huila como de otros lugares del país.

Se hizo un acercamiento formal con las directivas de la institución educativa para exponer el objetivo de la investigación y expresar el interés de realizarlo en una sede específica, dadas las particularidades de la niñez que asiste a la escuela. En dicho encuentro, se acordó trabajar los talleres con el curso cuarto de básica primaria de la jornada mañana por ser el grupo con mayor recepción de niños y niñas en condición de desplazamiento y aquel que presenta más dificultad de convivencia en los encuentros y espacios de comunidad como las horas de recreo, el desayuno y las formaciones generales de la primaria.

A continuación, se presenta una caracterización de la población:

Tabla 1. *Sujetos de enunciación*

Aspecto	**Característica**	
Edad	Años cumplidos	# de estudiantes
	13	2
	12	5
	11	8
	10	10
	9	8
Género	Niñas	10
	Niños	23
Desplazado	Niñas	3
	Niños	8

Fuente: elaboración propia.

En la caracterización del grupo resulta importante considerar tres aspectos: edad, género y condición de desplazamiento, que precisan particularidades en el desarrollo de la niñez, permitiendo acceder a una comprensión más amplia acerca de los juicios y acciones asociadas con situaciones de subordinación y resistencia que niños y niñas identifican en sus territorios.

5.3.1. Edad

La característica etaria es de gran relevancia en el grado cuarto de básica primaria de la sede Carbonell jornada mañana, dado que está conformado por niños y niñas con edades que oscilan entre los 9 a 13 años, una particularidad en la que convergen momentos no solo del desarrollo biológico y psicológico, sino también aquellos producidos por las propias condiciones sociales.

Considerando las edades, se ampliaron las posibilidades de diálogo en tanto la producción oral de niños y niñas en esta etapa posee mayor fluidez, cierto grado de autonomía y una subjetividad propia, además de ser un periodo de la vida en el que según Mead (citado por (Pavez, 2012), se está en continuo diálogo consigo mismo y con los otros que le rodean, aspecto

que se evidencia en los modos de relacionamiento y en el juego espontáneo y el juego organizado. Lo anterior permitió una participación más activa de niños y niñas en los talleres y la receptividad para establecer vínculos con otros adultos que no integraban el cuerpo docente de la escuela.

Desde esta perspectiva, se comprende la niñez desde lo social a través de procesos que se dan en la familia y escuela al ser los espacios de mayor interacción y relacionamiento en el que niños y niñas recrean, construyen y reconstruyen la realidad, configurando su subjetividad y forma de comprender el mundo a través de la experiencia social, pues, para James y Prout (citado por Pavez, 2012) “Las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes; es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven” (p. 94), dado que son parte activa de todo proceso social.

Así, la edad ofreció la oportunidad de conocer los sentidos de justicia manifestado en los modos de subordinación y resistencia de un grupo etario de niños y niñas como actores sociales, con capacidad de agencia y, conocimientos permeados por diferentes experiencias de vida.

5.3.2. Género

La presente investigación concibe el género como una característica diversa en los sujetos de enunciación dado que el grupo escolar está conformado por 23 niños y 10 niñas. Si bien, en términos cuantitativos, la cantidad de niños es el doble respecto a la cantidad a las niñas, el relacionamiento resulta de gran complejidad, pues por sus rasgos etarios sumados a esta particularidad de género, niños y niñas enfrentan continuamente transformaciones físicas, emocionales y psicosociales diversas.

Lo anterior, conduce a destacar los planteamientos de Rose (2013) quien afirma que las mujeres poseen modos de pensamiento disímiles al momento de decidir y actuar ante los problemas de la vida porque el razonamiento femenino está centrado en sentimientos de empatía, compasión y cuidado donde es importante mantener las relaciones interpersonales, aunque las reglas deban cambiarse por conservarlas. A diferencia del pensamiento masculino cuyo razonamiento está más ligado al respeto de las normas y derechos formales como la autonomía y la individualidad.

En ese sentido, se dio valor a la característica de género, dado que la niñez afectada por el conflicto armado vive de manera diferente el devenir niño y el devenir niña en contextos familiares donde aún existe una fuerte tendencia machista que permea las formas de relacionamiento al igual que la manera en que se configuran los modos de resistencia y/o subordinación en narrativas de justicia.

5.3.3. Condición de desplazamiento

Por ser una de las vicisitudes más traumáticas que puede vivir un niño y niña al tener que abandonar su lugar de residencia por ocasión del conflicto armado interno, la condición de desplazamiento es una clara vulneración a los derechos de la niñez que exige especial atención en la vida escolar y cuya responsabilidad social y ética está en promover proyectos de vida, cimentados en la identidad y el arraigo, así como en el ejercicio, defensa de derechos y empoderamiento ciudadano.

El ser desplazado conduce a las personas a sobrevivir en medio de situaciones dramáticas que van más allá de toda intervención estatal, lo que lleva a la niñez que vive en esta condición a dejar de lado su educación, ingresar tardíamente a la escuela primaria, repetir un curso con frecuencia y desertar con gran facilidad.

Del mismo modo, la condición de desplazamiento trae consigo el estigma y la discriminación, razón por la cual muchos niños y niñas son obligados a silenciar ante otros su lugar de origen y costumbres con miras a evitar el rechazo y la hostilidad de diferentes actores sociales.

Los estudiantes en condición de desplazamiento provienen de otros municipios del departamento del Huila, Putumayo y Caquetá, lo que determina que algunos de estos niños y niñas se encuentran en condición de extraedad para el grado que cursan, debido a la intermitente asistencia dentro del sistema educativo y, en ocasiones, al abandono por largos periodos de tiempo, una realidad muy común en la niñez colombiana sobre todo para la que habita en la zona rural del país y lugares apartados sumado a la indiferencia del Estado ante un derecho fundamental como su educación.

Otra consecuencia del conflicto armado que se suma a la vida de los sujetos de enunciación, es formar parte de otras estructuras familiares, debido a los cambios del entorno que ha conducido a la acomodación a nuevas formas del convivir en familia, tales como: las familias extensas (vivienda compartida con abuelos, tíos y otros familiares), recompuestas (comparten en la misma vivienda con mamá o papá junto su nueva pareja y sus hijos) y uniparentales femeninas donde la mayor obligación recae en la mujer como cabeza de hogar.

Los limitados ingresos económicos de sus cuidadores obligan a algunos estudiantes a trabajar en la jornada de la tarde, en oficios como: cuidado de carros y motos, ventas callejeras de comestibles en una caseta o puerta a puerta, lavado de carros, reciclaje y con sus hermanos mayores que pertenecen para ejecutar actos ilícitos. En algunas calles del asentamiento, es común que se agrupen jóvenes que, en ocasiones, utilizan a los niños como “mandaderos”.

El conflicto armado en algunos niños y niñas participantes de la investigación, ha dejado fuertes afectaciones de orden cognitivo y emocional que, en ocasiones, se revelaban durante los talleres con actitudes de aislamiento y poca interacción con el resto del grupo y los subgrupos que se conformaban. Lo anterior sumado a un limitado nivel de comprensión acerca de las orientaciones dadas. Otros, por su parte, demuestran gran satisfacción de vivir en un lugar diferente, están muy motivados de vivir con sus abuelos y otros primos, "así sea arrimado", porque se puede salir a jugar a la calle y se tienen más amigos.

Así como las edades y tipificación familiar se caracterizan por ser heterogéneas, los comportamientos, intereses y niveles de desarrollo del grupo, mantienen esa misma condición. Esto determinó una amplitud en los horizontes de comprensión de la realidad social. En ello reside la importancia de comprender las relaciones que el niño y niña establece con el mundo, así como consigo mismo en medio de esta coyuntura nacional.

5.3.4. Escenario escolar

Los niños y niñas partícipes de esta investigación cursan el grado cuarto de básica primaria en la mañana en la sede Carbonell de la Institución Educativa Gabriel García Márquez ubicada en la comuna número 9 al norte de Neiva. Esta última está ubicada sobre la margen derecha del Río Magdalena, entre las cuencas de la quebrada Mampuesto y la quebrada El Venado, limitando al noroccidente y occidente con el corregimiento de Guacirco, al nororiente y oriente con el corregimiento de Fortalecillas y al sur con la Comuna 1 y la Comuna 2 de Neiva.

El establecimiento educativo es receptor de niños y niñas provenientes de los asentamientos Villa Nazaret, Villa Colombia, Villa Ferri y Brisas del Venado que se han establecido detrás de la escuela. La zona ha ido poblándose -en su mayoría- por personas provenientes de diferentes regiones afectadas por el conflicto armado. Sus habitantes tienen un

bajo nivel de escolaridad y la mayoría de los padres y adultos cuidadores no ha finalizado la primaria.

Ilustración 1. *Vista del asentamiento desde la escuela*

Fuente: captura propia.

Es un sector que no cuenta con sistema de alcantarillado y otros servicios básicos. Además, tienen graves problemas de contaminación al estar ubicados en un **1**a zona industrial que no realiza un adecuado manejo de residuos sólidos y líquidos, pues estos son dispuestos a campo abierto sin ningún tipo de tratamiento causando serios problemas de salud a sus habitantes.

A esto se suma el limitado cubrimiento y horario de recolección de basura debido a la inexistencia de vías de acceso a todo el sector, lo que determina que las personas asignen un lugar de basurero aumentando la contaminación e invasión del poco espacio público.

Lo anterior, aunado a las condiciones de infraestructura en las que crecen los niños y niñas, así como los factores de habitabilidad de los espacios comunes junto a personas que consumen sustancias psicoactivas a cualquier hora del día y de la noche. Esto incide de manera frecuente en los ambientes escolares, dado que los consumidores de estupefacientes permanecen en los alrededores de la institución.

5.4. Estrategia de recolección de información: talleres narrativos de innovación - creación

Como estrategia de recolección de información se desarrollaron talleres narrativos de innovación-creación teniendo en cuenta que los sujetos de enunciación participantes de la investigación son niños y niñas de diversas edades estudiantes de grado cuarto de primaria. Ello motivó un accionar participativo donde cada integrante accedió al uso de la palabra quedando el registro de su intervención y alimentando la construcción narrativa grupal.

Así, los talleres narrativos se asumieron como "sistema de enseñanza-aprendizaje" (Ander-Egg, 1991, p. 9) al convertirse en el medio de acercamiento y la forma en que niños y niñas configuran el mundo en la cotidianidad de sus vidas en la familia, barrio y escuela a través de la realización de actividades creativas colaborativas en las que comunicaron ideas y sentimientos.

De acuerdo con Ander-Egg (1991), "el taller reemplaza el mero hablar recapitulativo/repetitivo, por un hacer productivo en el que se aprende haciendo" (p. 12), y se caracteriza por:

- La acción/reflexión como elemento sustantivo en la realización de toda actividad que implica la plena participación de los y las integrantes de un colectivo donde predomina el diálogo.
- Ser un momento colaborativo en construcción, "no ajeno al sujeto/observador/conceptuador".
- Es una estrategia participativa donde todos son sujetos/agentes.
- Facilita los procesos de socialización y cooperación.
- Es dinámico porque conduce a la pregunta y búsqueda de respuestas desde múltiples puntos de vista.
- Permite reconocer lo complejo de toda realidad.

Considerando lo anterior, al ser el taller una práctica "sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser necesariamente globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada" (Ander-Egg, 1991, p. 15), dicha realidad debe ser comprendida desde múltiples perspectivas y que llevan a establecer relaciones con otros y lo otro. Esto, sin duda, comprende el trabajo colaborativo.

Siguiendo a Ander-Egg (1991), el taller es un grupo social organizado con objetivos comunes que exige aprender a pensar y a hacer (actuar) juntos, a partir de una situación que requiere de la reflexión y del conocimiento que se tenga de la realidad sobre la que se indaga y la que se va a actuar.

Para estos talleres, aspectos como la innovación y la creatividad tuvieron gran determinación como complemento para generar un ambiente adecuado para que niños y niñas

sintieran plena libertad de expresar sus pensamientos de manera abierta, sin ningún tipo de estigma frente a las inquietudes expuestas.

Así, la innovación y la creatividad, son dos conceptos que en este estudio van unidos: la innovación permite flexibilizar el acercamiento a niños y niñas al utilizar como medios de expresión el dibujo, la arcilla, la plastilina, los juegos entre otros, que facilitaron la participación y el diálogo. Toda innovación es una manifestación del desarrollo creativo que está presente en la sociedad (Colom & Touriñan, 2012). De manera que, los talleres de narración se caracterizan por ser dinámicos, poseer una interpretación multicausal y permanecer abiertos a desarrollos colectivos sin ningún tipo de limitación.

Las narraciones que se recogieron a través de los talleres se caracterizan por registrarse durante el desarrollo de toda la actividad de forma espontánea y sin omitir las particularidades espacio temporales. Por lo anterior, la innovación en el contexto social tiene una definición más más abierta, susceptible de ser aplicada, pues: "innovación es la modificación de las formas de hacer (o la aparición de nuevas formas de hacer) gracias a la invención o a la adopción de nuevas prácticas" (Godin, citado por Gordillo y Castro, 2014).

Por su parte, la creatividad que junto a la innovación se plantea en los talleres de narración, se acoge a lo planteado por De-Bono (2004), quien sostiene que la creatividad no es solo una manera de hacer mejor las cosas, sino la capacidad de "utilizar plenamente la información y la experiencia disponibles, encerradas dentro de viejas estructuras, viejas pautas, viejos conceptos y viejas percepciones" (p. 47), con el objetivo de dar una mejor utilización y aprovechamiento gracias a las adaptaciones que se realicen según lo requiera el área de interés.

En efecto, innovación y creación son dos procesos continuos aplicables -en este caso- a las ciencias sociales, que llevan al desarrollo de nuevos caminos y construcciones caracterizándose por su originalidad, novedad, pertinencia, transformación, naturalidad, entre otras (Hernández, Alvarado, & Luna, 2015), condiciones determinantes en las actividades realizadas con los niños y niñas participantes de la investigación.

Según Ordóñez (citado por Hernández, Alvarado y Luna. 2015): "la creatividad está en la capacidad que tiene el ser humano de pensar cosas nuevas, y en la innovación, que es la capacidad de implementar dichas ideas de un modo diferente" (p. 138). Sin embargo, implementar nuevas formas de recolectar información con niños y niñas de manera natural, abierta y flexible, permite comprender el sentir de la niñez y cómo sucede su configuración de mundo.

A razón de lo anterior, innovación y creación constituyen una actividad sistemática que tiene un objetivo determinado y planificado donde la innovación es la herramienta que lleva una solución creativa. Para Jiménez (citado por Hernández, Alvarado y Luna, 2015), la innovación incorpora en sí misma una solución con esta característica porque asume una transformación importante. Se puede decir entonces que la creatividad y la innovación son dos capacidades configurables a toda actividad social.

El taller de narración innovación-creación, se convierte en el medio para visibilizar y escuchar la voz y sentir de niños y niñas al ser un espacio que permite libre y autónomamente dar a conocer experiencias de vida. En ese orden de ideas, el taller de narración innovación-creación, es una estrategia dinámica que lleva a la reflexión y no se limita a un formalismo

predeterminado para su desarrollo, puesto que, se construye y enriquece a partir del diálogo en cada encuentro con el grupo donde emergen situaciones del entorno familiar, local y escolar que generan emocionalidades diversas.

Con motivo de realizar prácticas de trabajo colaborativo con los niños y niñas partícipes de esta investigación, se desarrollaron los siguientes talleres:

- Noción de justicia en la cotidianidad de niños y niñas
- Situaciones consideradas como injusta respecto a la relación niño-adulto.
- Momentos justos junto a otros niños y niñas.
- Noción de norma y/o regla en la familia y escuela.
- Libre, oprimido y opresor
- La participación
- A favor o en contra.

5.5. Criterios de sistematización y análisis de la información

Al optar por un enfoque hermenéutico donde las narraciones de niños y niñas fueron el eje central para la obtención de la información, el presente estudio adopta un carácter de "caja de resonancia" de la niñez, razón por la cual la principal voz pertenece a los niños y niñas participantes.

La información sistematizada destaca las ideas de los niños y niñas frente a los modos de subordinación en su diario vivir, al igual que reconoce algunas acciones de resistencia por parte de otras personas con las que comparten en sus familias, barrios y escuela.

En efecto, tanto la sistematización como la interpretación de los resultados se realiza con base al registro obtenido en los talleres, que luego se organizarán en matrices en las que se

evidencian los modos de sometimiento y/o resistencia que niños y niñas establecen a partir de la experiencia humana, el lenguaje y la subjetividad, atributos que sirvieron de organizadores en esta fase del estudio.

Por ello, toda narración implica una acción que es relatada, que tiene un tiempo, una historia de vida y unos criterios éticos, tres dimensiones que conducen a "comprender la identidad narrativa que como categoría práctica se refiere, en Ricoeur, tanto a la comunidad como al individuo" (Quintero, 2017, p. 59). De allí que:

> …contar y vivir las narraciones es parte clave de la educación en las virtudes y el elemento fundamental para que los seres humanos constituyan su identidad personal y para la imputación de nuestras acciones. En esto radica, precisamente, el valor de la narrativa. En tal sentido, la narración no es una secuencia de acciones es la misma historia real y los personajes de esta historia no son la colección de personas sino parte de la misma historia (Quintero, 2017, p. 74).

Así, la estrategia de sistematización e interpretación de la información parte del análisis de las narrativas de niños y niñas atendiendo al carácter narrativo que cimienta el diseño metodológico que según Quintero (2018), se fundamenta en las historias narradas porque han sido vividas y hacen parte de la reflexión de la vida humana. Esto condujo al abordaje analítico a la luz de la Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica – PINH, diseñada por Quintero (2018).

La Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica – PINH, se desarrolla en cuatro momentos: i) registro de codificación; ii) nivel textual. Pre-configuración de la trama narrativa; iii) Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa; vi) Nivel meta textual. Reconfiguración de la trama narrativa.

Estos cuatro momentos están soportados en la propuesta realizada por Ricoeur (2006), acerca de la trama narrativa quien la considera una organización de elementos heterogéneos presentes en toda historia: acontecimientos, personajes, espacialidades, tipologías de acción, lenguaje y fuerza narrativa.

5.5.1. Momento I: registro de codificación

Al realizar cada taller, se acudió al registro de video para realizar los procesos de transcripción de las narraciones y organizar la información recolectada. Posterior a ello, se enumeraron las líneas de cada texto para citar de manera clara y ordenada las voces de niños y niñas. En esta fase, se especifica el género de cada participante o se puntualiza si la intervención fue grupal, como aparece en el siguiente ejemplo:

Tabla 2. *Ejemplo de registro de codificación*

Momento I. Registro y codificación
Matriz 1. Transcripción y asignación de códigos de identificación
Tema: comprender modos de resistencia y/o subordinación en narrativas de la justicia de niños y niñas de instituciones escolares en territorios afectados por el conflicto armado
Codificación: **Estrategia de recolección de información:** narraciones por cada encuentro registradas en audios **Número de taller: Taller 1 (T1) Taller 2 (T2)** **Población: E**scolarizada **(E)** **Participación por Género:** Niño (NO) - Niña (NA)

38. M.L: pero, ¿qué pasaba con la hormiga?
39. **Todos los niños**: que la hormiga no quería compartir.
40. **Niño:** se sentía mal del estómago, pero no regala el ponquecito.
41. M.L: se sentía mal porque ya había comido lo suficiente y el Yedi como era más grande y
42. fuerte, ¿qué le pasó?
43. **Todos los niños:** le quedo faltando comer.
44. M.L: le quedo faltando y, ¿la hormiga quiso compartir?
45. **Todos los niños**: ¡no!

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Quintero (2018)

5.5.2. Momento II: nivel textual. Pre-configuración de la trama narrativa

Tras codificar cada narrativa, se establecieron las categorías que orientan la investigación, en este caso: justicia, subordinación y resistencia. Seguidamente, se identificaron los acontecimientos que se relacionan con los modos de resistencia y/o subordinación en narrativas de la justicia de niños y niñas. De allí reside la importancia de "ser cuidadoso y riguroso en la elección de uno o varios acontecimientos, los cuales deben estar relacionados con su objeto de estudio" (Quintero, 2018, p.139).

Cada acontecimiento devela una trama narrativa fruto de la acción que realiza un sujeto, en este caso, narrativas que cuentan niños y niñas, mostrando en sus propias voces los juicios asociados con situaciones de subordinación y las acciones de resistencia que identifican en sus territorios afectados por el conflicto armado y que aportan para la búsqueda de una educación para la paz.

Tabla 3. *Ejemplo de interrogantes del acontecimiento*

Interrogantes del acontecimiento	
Situación	**¿Qué hace el actor en su narrativa?**
"es que mi papá me mando hacer un mandado, que si comía me dejaba salir pero apenas comí y acabé, yo le dije papi ya termine y me dijo ah espere, vaya hacer un mandado y la dejo salir, fui hacer el mandado y no me dejó salir" **(T1,E,NA,113-115)**	Enojo e inconformidad

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Quintero (2018)

Luego de identificar el acontecimiento, se procedió al análisis e interpretación de las circunstancias, medios y consecuencias no deseadas contestando los interrogantes generados en torno a ello.

Tabla 4. *Ejemplo de guía de acontecimientos*

Guía de acontecimientos			
Situación	¿Cuáles fueron las circunstancias que dieron lugar a las situaciones?	¿Con qué medios se realizaron?	¿Cuáles fueron las consecuencias no deseadas?
Promesas	"es que mi papá me mando hacer un mandado, que si comía me dejaba salir pero apenas comí y acabé, yo le dije papi ya termine y me dijo ah espere, vaya hacer un mandado y la dejo salir, fui hacer el mandado y no me dejó salir" **(T1,E,NA,113-115)**	¿Por qué no es justo que no se respete un acuerdo por parte del adulto? (T1,E,NO,109)	"fui hacer el mandado y no me dejó salir" (T1,E,NA,113-115)

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Quintero (2018)

Al contestar los interrogantes presentados y que se vinculan o relacionan con el acontecimiento, se procedió a la primera aproximación de la interpretación de las narrativas de los sujetos de enunciación:

Tabla 5. *Ejemplo de interpretación de los acontecimientos*

Interpretación de las situaciones
Descripción del acontecimiento: en la narración grupal y ante la pregunta: ¿por qué no es justo que no se respete un acuerdo por parte del adulto?, los niños y niñas expresan como injusto que los padres no respeten las promesas que les hacen. En la cotidianidad de sus familias es muy normalizado motivar a niños y niñas con ofrecimientos que luego se incumplen con gran facilidad, generando en ellos y ellas sentimientos de ira e inconformidad al ser engañados por parte del adulto y la facilidad para quebrantar su palabra.

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Quintero (2018)

Tras este abordaje a los acontecimientos, se identificaron las temporalidades propuestas por Quintero (2018) y que precisan tres tiempos: i) tiempo datable, cronológico o físico, alusivo a lo que puede ser medido, ii) tiempo de la experiencia humana concerniente a la reflexión (en este caso relacionada con la experiencia de niñez, vivencias y momentos significativos), iii) tiempo histórico referido al pasado, presente y/o futuro, como también el tiempo evocado por la memoria acerca de lo vivido con relación a unas condiciones sociales y culturales, entre otras. Respecto a la información obtenida, se realizó segunda interpretación a la narrativa precisado en las temporalidades.

Tabla 6. *Ejemplo de guía de temporalidades*

Guía de temporalidades			
Situaciones	Tiempo calendario o construcción episódica. ¿Cuál es el tiempo de la preocupación humana?	Tiempo humano de la experiencia. ¿Cuál es el tiempo del cuidado de sí? ¿Cuál es el tiempo del cuidado del otro?	Tiempo histórico ¿Cuáles son los momentos coyunturales?
Promesas	"pues de que mi mamá en la casa por la tarde me dijo que lavara la loza" (T1, E, NO,106)		"de que los padres le dicen que se porten bien en la escuela y que le compran una muda de ropa o algo que a uno le

			guste y uno se porta bien en la escuela y nuestros padres no nos compran lo que ellos prometieron" (T1,E,NO, 121-123)

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Quintero (2018)

Tabla 7. *Ejemplo de interpretación de temporalidades*

Interpretación de las temporalidades
Descripción de los hechos en relación con las temporalidades: en la reflexión grupal, el momento que consideran injusto los niños y niñas es el perteneciente al entorno familiar después de llegar de la escuela. El colectivo de participantes fue muy reiterativo al expresar sobre el incumplimiento de promesas por parte del adulto en varias situaciones que van desde portarse bien en la escuela, lavar la loza entre otros, para poder salir a jugar y luego no permitirlo.

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Quintero (2018)

Posteriormente, se identificaron las espacialidades que pertenecen al acontecimiento. Sobre esto, Quintero (2018) se refiere a dos aspectos: i) espacios de coordenadas territoriales: aquellos lugares físicos localizables en un punto geográfico como barrio, escuela, aula de clase, ciudades entre otros. ii) espacios simbólicos: territorios de memoria, que se vinculan con las normas y expresiones culturales, "de construcción de identidades colectivas" (p.144).

Lo anterior tiene lugar en el encuentro con otros y sus modos de resistencia, subordinación y emancipación, aspectos que se interpretan en una tercera comprensión de la narrativa:

Tabla 8. *Ejemplo de guía de espacialidades*

Guía de espacialidades		
Situaciones	Espacio de coordenadas territoriales: ¿Cuáles son los entornos físicos, políticos y sociales que configuran el territorio?	Espacios simbólicos (memoria de los lugares) ¿Cuáles son los espacios deseados, imaginados y afectivos que dan lugar a la memoria de la experiencia humana?
Promesas	"Pues de que mi mamá en la casa por la tarde me dijo que lavara la loza" (T1, E, NO,106) "…me dijo que no podía salir a montar cicla" (T1, E, NO,107) "…de que los padres le dicen que se porten bien en la escuela …" (T1, E, NO, 121) "...allá en mi barrio estaban jugando unas niñas..." (T1,E,NA, 145)	

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Quintero (2018)

Tabla 9. *Ejemplo de interpretación de espacialidades*

Interpretación de las espacialidades
Descripción de los hechos en relación con las espacialidades: las situaciones narradas por niños y niñas suceden en la casa, escuela, calle y barrio, al ser los entornos inmediatos en los que interactúan con otros y en los que crecen. El espacio en el cual más enfatizan acerca de su descontento porque no se cumplen las promesas y acuerdos es el contexto familiar donde los adultos -al no respetar lo pactado- despiertan sentimiento de enojo e inconformismo.

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Quintero (2018)

En este segundo momento, el foco de la narrativa se encuentra en el acontecimiento que responde a interrogantes como: ¿qué hace el narrador? y en el que emergen toda una red de significaciones según Ricoeur (citado por Quintero, 2018).

5.5.3. Momento III: nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa

Para Quintero (2018), el análisis de la fuerza narrativa recae en el sujeto de enunciación y sus acciones, se establece una correspondencia entre lenguaje y mundo incluyendo al otro que forma parte de toda acción social y del mundo subjetivo, lo que significa que se vive de manera narrada y en esa narración se configuran significaciones.

Con ello, se identifican tres tipos de fuerza narrativa para su sistematización: i) Enunciativas compromisorias: son todo aquello que comunica el sujeto de enunciación con relación a promesas, pactos, compromisos entre otros que se valoran como morales, porque son expuestos por un sujeto moral y describen sus comportamientos, precisan un propósito moral y señalan una condición moral. ii) Enunciativas metafóricas: un recurso que se emplea para expresar algo inexpresable. iii) Narrativas simbólicas: manera mítica en la que se narra lo ocurrido. iv) Narrativa en emociones: responde a las emociones que se expresan en la narración (Quintero, 2018).

Posteriormente, se realizó una cuarta interpretación de la narrativa en la que se describió lo significativo registrado en las fuerzas narrativas:

Tabla 10. *Ejemplo de identificación de fuerzas narrativas*

Estrategia de sistematización de las fuerzas narrativas				
Situaciones	*Fuerza enunciativas compromisorias*	*Fuerza enunciativa metafóricas*	*Fuerza narrativa simbólicas*	*Fuerza narrativa en emociones*
Promesas	"…pues de que mi mamá en la casa por la tarde me dijo que lavara la loza y me dejaba salir a montar cicla y lavé la loza, pero mi mamá me dijo que no podía salir a montar cicla porque ella necesitaba un mandao'" (T1, E, NO, 106-108) ".. allá en mi barrio estaban jugando unas niñas entonces yo fui y le dije puedo jugar? Y ellas me dijeron que no porque estaban completas y faltaba una y no me quisieron invitar." (T1,E,NA, 145-147)		"…de que los padres le dicen que se porten bien en la escuela y que le compran una muda de ropa o algo que a uno le guste y uno se porta bien en la escuela y nuestros padres no nos compran lo que ellos prometieron" (T1,E,NO, 121-123)	

Derecho a la salud	"…no es justo que no le digan a uno la verdad, que no digan que la abuelita se murió, sino que le dijeron que estaba viajando" (T1, E, NA, 154-155)		"…no es justo que no le digan a uno la verdad, que no digan que la abuelita se murió, sino que le dijeron que estaba viajando" (T1,E,NA, 154-155)	"No es que los abuelitos no tengan la salud perfecta…. …con mi abuelita Inés (deja de hablar y llora en el puesto) (T1,E,NO, 137-139)

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Quintero (2018)

Tabla 11. *Ejemplo de interpretación de fuerzas narrativas*

Interpretación de fuerzas narrativas
En la fuerza narrativa de niños y niñas el engaño por parte del adulto es una constante que no solo se visibiliza con el incumplimiento de promesas, sino al negar hechos que acurren al interior de cada familia, como sucede con el fallecimiento de un ser querido, cuando el adulto miente para "protegerlos de una verdad dolorosa" resulta siendo más triste el engaño que ni la misma muerte.

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Quintero (2018)

Así mismo, en este tercer momento se analizaron las tipologías de la acción asociada con los actos constantes presentados durante la narración y que manifiestan poder, deseos, sufrir, entre otros. Seguidamente, se hizo una quinta interpretación de la narración con la información analizada (Quintero, 2018):

Tabla 12. *Ejemplo de tipologías de la acción*

Guía de tipologías de la acción en fuerzas narrativas	
Promesas	"…pues de que mi mamá en la casa por la tarde me dijo que lavara la loza y me dejaba salir a montar cicla y lavé la loza, pero mi mamá me dijo que no podía salir a montar cicla porque ella necesitaba un mandao" (T1,E,NO, 106-108)

Interacciones con pares	".. allá en mi barrio estaban jugando unas niñas entonces yo fui y le dije puedo jugar? Y ellas me dijeron que no porque estaban completas y faltaba una y no me quisieron invitar." (T1,E,NA, 145-147)
Derecho a la salud	"no es justo que no le digan a uno la verdad, que no digan que la abuelita se murió sino que le dijeron que estaba viajando" (T1,E,NA, 154-155)

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Quintero (2018)

Tabla 13. *Ejemplo de interpretación de tipología de la acción*

Interpretación de las tipologías de acción
Descripción de tipos de acontecimiento según las fuerzas narrativas: En la narración grupal, niños y niñas la fuerza narrativa más reiterativa hace referencia a sentimientos de enojo e inconformidad, rechazo y tristeza, que se expresa en la decepción que trae el engaño por parte del adulto. También está la exclusión entre pares, al ser muy arraigada ante el estigma del que puede ser víctima un niño o niñas en su entorno, porque viene de otro lugar. Además, está la mentira cuando un ser amado muere, que según lo comentado por el grupo es muy común que se les engañe diciendo que la persona ausente está de viaje y no permitirles hacer un adecuado duelo, este acontecimiento deja profundas huellas en niños y niñas que los adultos no alcanzan a comprender.

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Quintero (2018)

En este momento, se finalizó con la sistematización de los atributos de los sujetos de la acción por ser quienes dan lugar al acontecimiento junto a otros. Aquí, se analizaron los atributos del sujeto con relación a: i) Juicios vinculados con las valoraciones de la vida con otros, los principios morales y políticos que orientan su vida en comunidad. ii) Actuar prestando atención a narrativas de resistencia, subordinación, emancipación entre otras. iii) Potencialidades como capacidades para expresar sentimientos, creencias, luchas dirigidas hacia el logro de una vida buena (Quintero, 2018).

Tabla 14. *Ejemplo de atributos del sujeto*

Guía de atributos del sujeto de la acción		
Relacionados con juicios	*Relacionados con el actuar*	*Relacionados con sus potencialidades (yo puedo)*
"…de que los padres le dicen que se porten bien en la escuela y que le compran una muda de ropa o algo que a uno le guste y uno se porta bien en la escuela y nuestros padres no nos compran lo que ellos prometieron" (T1,E,NO,121-123)	"…que en mi casa a mí me toca hacer todo, lavar la loza y a los otros de mi familia no" (T1,E,NO,149)	"…no es justo no poder jugar con otros niños porque no soy del mismo grupo" (T1, E, NO,104)

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Quintero (2018)

5.5.4. Momento IV: nivel meta textual. Reconfiguración de la trama narrativa

Este último momento, precisa una nueva lectura de la trama narrativa tras un detallado análisis de cada uno de los elementos abordados y su respectiva interpretación y descripción con miras a establecer un diálogo con otras voces y sujetos de enunciación como marco de referencia teórica donde las narrativas se configuran en un conjunto de creencias, normas y costumbres que el investigador pone en conocimiento a través de una narrativa reconfigurada (Quintero, 2018).

Tabla 15. *Ejemplo de reconfiguración de la trama narrativa*

Guía interpretación del nivel metatextual: reconfiguración de la trama narrativa.
En la primera narrativa grupal realizada con los niños y niñas del grado cuarto, expresaron varias situaciones que consideran injustas y que diariamente se presentan en sus entornos inmediatos como son la familia (o personas con las que bien en una misma casa), el barrio y la escuela, donde el incumplimiento a las promesas, al igual que la mentira y el engaño son las percepciones más comunes que tienen hacia el adulto los sujetos de enunciación de este estudio, una realidad que hace que el devenir niño – niña, se configure en medio de un artificio.

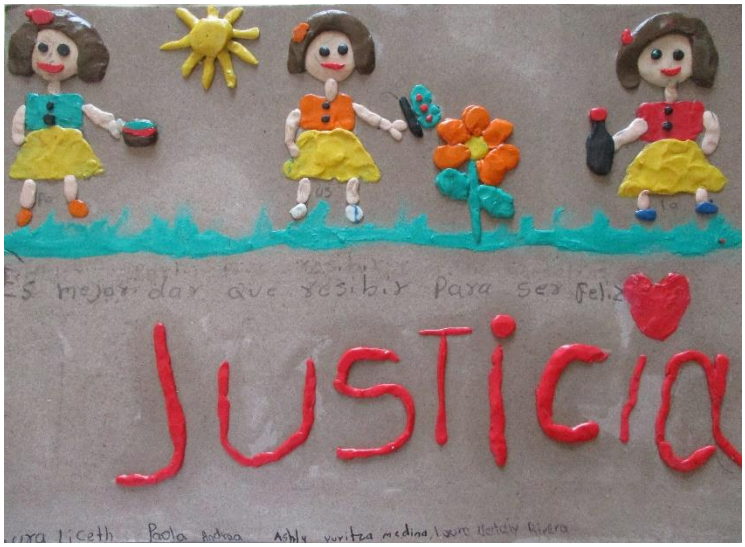
Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Quintero (2018)

6. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA: VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS

"Realmente no se puede cambiar el corazón sin contar una historia."

Martha Nussbaum

Ilustración 2. *Percepciones sobre justicia en el grupo escolar*



Fuente: captura propia

Atendiendo al problema y objetivos de esta investigación, se realizó una serie de talleres narrativos de innovación – creación para visibilizar las voces de niños y niñas a través de sus experiencias de justicia en territorios afectados por el conflicto armado, enfatizando en los modos de resistencia y/o subordinación presentes en sus narrativas.

Los niños y niñas partícipes de la investigación pertenecen al grado cuarto de básica primaria, jornada mañana de una institución educativa ubicada al norte de la capital Huilense,

departamento afectado por la violencia del país. Neiva se caracteriza por su recepción de población desplazada víctima del conflicto armado proveniente de otros municipios del departamento del Huila y de otras latitudes, especialmente, Caquetá y Putumayo.

En consecuencia, el departamento del Huila tanto como su capital ha presentado cambios en sus dinámicas sociales y económicas resultado del conflicto armado interno. Así mismo, este departamento fue afectado por el establecimiento de la zona de distensión de San Vicente del Caguán, durante el gobierno del presidente Andrés Pastrana (Resolución 85, 14 de octubre 1998). Esta zona de distensión se creó con motivo de proporcionar el acercamiento con las FARC-EP y como preámbulo a los diálogos de paz con el grupo guerrillero. De allí que, esta zona estuvo conformada por cuatro municipios de los cuales dos limitan con el Huila y, al finalizar el despeje en el año 2002 sin concluir en un acuerdo entre las partes, agudizó más la situación de este departamento.

Tras la finalización de la zona de despeje, Huila continúa siendo receptor de un gran número de personas víctimas del conflicto armado, una realidad compleja aunada a la presencia de varios grupos paramilitares del Bloque Central Bolívar y la conformación del frente sur de los Andaquies. Para el año 2001, estos grupos se establecieron en la región con motivo de ejercer vigilancia e intervenir perimetralmente la zona. Así pues, dicho grupo procedente del departamento del Meta, ingresó por Pitalito desde Putumayo y Caquetá hasta asentarse en el territorio, lo que acrecentó la crisis económica y social del departamento.

En este orden, la finalización de la zona de despeje del Caguán recrudeció la violencia hacia la población civil de varios municipios del Huila, tanto en las cabeceras municipales como en la zona rural. Del mismo modo, hubo un potencial incremento de asesinatos selectivos, desapariciones forzadas y masacres junto a amenazas que obligaron a muchos a abandonar sus

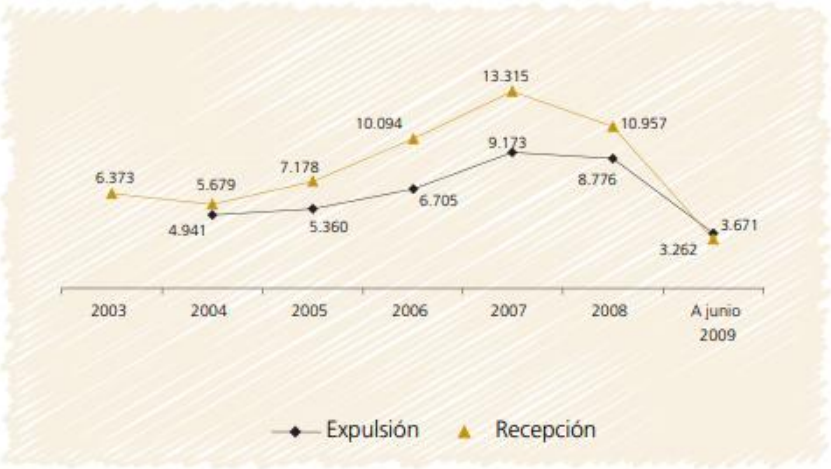
lugares de origen por temor a perder la vida. Al respecto, resulta importante presentar algunos datos relacionados con el impacto de dicha violencia en el departamento:

Ilustración 3. *Indicadores de impacto de conflicto armado en población del Huila*

Cuadro 6. INDICADORES DE IMPACTO DE CONFLICTO ARMADO EN POBLACIÓN DEL HUILA							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Enero-junio 2009
Homicidios	611	416	404	398	513	412	171
Casos masacres	1	1	3	2	0	0	0
Homicidios de alcaldes y ex alcaldes	1	1	0	0	0	0	0
Homicidio de concejales	0	1	1	11	1	2	0
Homicidio de indígenas	1	0	0	0	0	0	0
Secuestros	63	75	23	17	8	16	3
Desplazamiento (expulsión)	6.007	4.941	5.360	6.705	9.173	8.776	3.671
Desplazamiento (recepción)	6.373	5.679	7.178	10.094	13.315	10.957	3.262
Minas/Muse (eventos - víctimas)	24/11	27/8	28/20	49/26	32/12	64/28	18/6
Acciones armadas (ataques, hostigamientos, emboscadas, etc.)	23	44	38	30	34	28	15
Contactos armados	18	36	24	64	40	24	5

Fuente: Observatorio de Derechos Humanos, Vicepresidencia de la República (2009) (citado por PNUD, 2010)

Ilustración 4. *Desplazamiento forzado en Huila*



Fuente: PNUD, (2010)

Sumado a lo anterior, el departamento del Huila se caracteriza por el extractivismo y explotación de los recursos naturales como fuentes económicas, lo que genera un fuerte descontento social y desconfianza en la institucionalidad, siendo un factor que se suma al impacto del conflicto armado de la región. Este panorama incide significativamente en la labor pedagógica de las instituciones educativas del departamento y, en especial, en la sede escolar de primaria donde se realizó el trabajo de campo.

Así, los niños y niñas que asisten a la institución educativa son provenientes de asentamientos[6] vecinos, conviviendo en ambientes hostiles como "ollas"[7], identificadas por la policía y las autoridades municipales. Este escenario se convierte en receptor focalizado de familias vulnerables de la ciudad, sumado al alto riesgo geológico en el que construyen sus viviendas.

En efecto, la experiencia subjetiva de ser niño y niña en un sector urbano - marginal como el antes mencionado, cobra gran importancia en esta investigación donde resulta importante considerar los espacios de interacción de niños y niñas con miras a identificar sus sentidos sobre la noción de justicia en cada uno de ellos.

Para dar cuenta de los objetivos propuestos en esta investigación, se desarrollaron dos talleres narrativos de innovación-creación con el grado cuarto. El primer taller se desarrolló en el segundo semestre del año 2018 y el segundo taller en el primer semestre del año 2019, y estuvieron orientados a la realización de actividades creativas y lúdicas que permitieran un acercamiento a las narrativas de niños y niñas sobre sus sentidos de justicia.

[6] Termino para referirse a las personas que invaden un lugar para establecer su vivienda.
[7] Inmuebles en la Comuna 9 de Neiva usados para el expendio de estupefacientes.

El primer taller denominado: "*Significados de la justicia"* tuvo como objetivo conocer la noción de justicia en la cotidianidad de la niñez participante. Por su parte, el segundo taller: "*Comprensiones en torno a los modos de subordinación y resistencia*" permitió conocer los modos de subordinación y resistencias que niños y niñas expresaron en sus narrativas.

A continuación, se presentan los resultados de las narrativas de niños y niñas quienes conviven en medio de situaciones adversas que afectan su seguridad y sus modos de otorgar significado a la justicia. Cabe mencionar que estos resultados se presentan atendiendo inicialmente a las situaciones donde la narrativa tuvo mayor fuerza enunciativa y develó los momentos más significativos en la vida de la niñez. Seguidamente, se expone el devenir del sujeto que hace referencia al ámbito o contexto donde se desarrolla cada situación. Finalmente, se presenta la experiencia humana en las voces de niños y niñas (códigos in vivo) donde se expresan las diferentes situaciones vinculadas con la justicia, modos de subordinación y resistencias:

6.1. Significados de la justicia

Seguidamente se dan a conocer las situaciones justas, de subordinación y resistencias relacionadas con los juicios y las acciones que niños y niñas develaron en su experiencia humana en cada uno de los entornos en los que crecen y establecen relaciones que dan sentido a la forma de comprenderse como parte del mundo que habitan.

6.1.1. Significados de la justicia: juicios

A continuación, se realiza el análisis de los juicios expuestos por la niñez partícipe de esta investigación en función de los sentidos de justicia en situaciones valoradas como justas e injustas[8]:

6.1.1.1. Valores entre pares: La convivencia junto a otros

Tabla 16. *Experiencia humana en niños y niñas: juicios sobre lo justo en función de los derechos*

SITUACIONES	DEVENIR DEL SUJETO	EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS	
		JUSTO (Relacionados con los derechos)	
Valores entre pares	**Escuela**	**Compartir**	*"…hay que compartir" (T1, E, NO,2)* *" Hay que compartir con los demás" (T1,E, NO,15)*
		Respeto	*"Los niños y las niñas debemos respetarnos para que nos respeten" (T1, E, NA,17)*
		Amistad	*"Los niños debemos ser amistosos entre todos para cuidarnos" (T1, E, NA,16)* *"No hay que ser envidiosos con los demás, porque todos los niños somos iguales" (T1, E, NA,3)* *"Todos los amigos son importantes" (T1, E, TG,33)*
		Tolerancia	"*Es importante ser tolerante con los amigos de la escuela*" (T1,E, NO,13)

Fuente: elaboración propia.

[8] Al respecto, dirigirse a *matriz # 1 – significados de justicia: los juicios*, que permite abordar las voces de niños y niñas en el desarrollo del primer taller.

Niños y niñas valoraron en la convivencia del entorno escolar asuntos relacionados con lo justo y de resistencia de la siguiente manera:

a) Compartir: niños y niñas sitúan el compartir en relación con las actividades de aula, los implementos escolares, así como apoyar a los y las demás para que cumplan con los compromisos asignados en clase. En ese mismo sentido, el juego se considera como situación que evoca a ésta noción. Es importante señalar que el compartir no se restringe al ámbito de los amigos, implica un «todos» en el sentido de la inclusión y el reconocimiento de otros, como aquellos y aquellas que no hacen parte de sus círculos cercanos: "… hay que compartir" (T1, E, NO,2) y, sobretodo, "hay que compartir con los demás" (T1, E, NO,15). Con ello, se evidencia la búsqueda de aceptación del otro y la ruptura o rechazo con todo tipo de egoísmo o de segregación hacia los demás.

Es posible señalar que, en el contexto escolar, compartir implica vínculo, unión e interacción. También se evidenció la búsqueda del reconocimiento de intereses y necesidades de otros, a partir de relaciones horizontales de apoyo y beneficio mutuo.

Para niños y niñas, el acto de compartir no sólo se limita al hecho de poner a disposición de los demás algo propio, sino también reconocer su subjetividad y socializar momentos en los que se cuentan experiencias y cosas nuevas.

b) El respeto: la niñez enfatizó en el respeto como valor fundamental para una convivencia pacífica en las relaciones con sus compañeros y compañeras de escuela. En palabras de los estudiantes: "los niños y las niñas debemos respetarnos para que nos respeten" (T1, E, NA,17). Así, el respeto se relaciona como una cualidad que se establece en las relaciones

escolares por lazos de mutualidad, cuyo límite, es el valor de dignidad personal como de los otros.

Niños y niñas se refieren al respeto como un atributo social que se manifiesta en el reconocimiento entre pares y donde prevalece el sentido de la igualdad. Por otra parte, el respeto en la niñez está anclado a la experiencia humana de la sociabilidad.

Así las cosas, el respeto para la niñez es un sentimiento que expone la conciencia de sí mismo y del otro. La capacidad de respetar muestra que niños y niñas establecen límites que van más allá de los lazos de afecto, pues sólo se sustenta en el trato hacia uno mismo y a los demás.

c) Amistad: por otro lado, niños y niñas hicieron mención a la amistad como: igualdad y cuidado entre pares. La amistad se caracteriza por ser un valor, pero al mismo tiempo expresión de sensibilidad y apego. Se plantea una idea de amistad cuyos afectos son, de un lado, desinteresados y del otro, recíprocos. Desinteresado porque no está condicionada al recibir un beneficio o al cumplimiento de un objetivo específico y recíproco ya que es un vínculo de ida y vuelta que permanece en el tiempo. Esta amistad se cultiva y fortalece en el encuentro diario que tienen en la escuela.

Por otra parte, la amistad como cuidado para niños y niñas es una cualidad que permite admitir y manifestar preocupación por sus pares, respecto a este último, afirman que es necesario: “los niños debemos ser amistosos entre todos para cuidarnos” (T1, E, NA,16). La amistad hace crecer lo verdaderamente humano en cada uno de los amigos y amigas, porque contribuyen a dar lo mejor de sí acompañándose al mostrar interés por los otros.

La amistad como cuidado se expresa en la niñez como la comprensión del otro al igual que su reconocimiento, pues el cuidado se manifiesta como el compromiso y ayuda hacia los demás, junto al deseo de evitar el daño, para proteger y atender a los compañeros y compañeras de la escuela. Así, el cuidado es una noción moral que deriva en el interés del bienestar colectivo.

Con relación a igualdad entre amigos y amigas de la escuela, afirman que: "no hay que ser envidiosos con los demás, porque todos los niños somos iguales" (T1, E, NA,3). Este enunciado contiene los ideales del bien general que llevan a que cada miembro goce de las mismas condiciones en la vida colectiva.

En consecuencia, la noción de igualdad como un aspecto esencial de la amistad es convocado por la niñez a formar parte de aquel «nosotros», un hecho que no implica renunciar a la mismidad, sino a reconocer que los ideales de otros poseen la misma importancia que los propios y son decisivos en la vida colectiva, como fue manifestado: "todos los amigos son importantes" (T1, E, TG,33). El amigo es la compañía que ayuda a cultivar lo que se lleva dentro, de manera que se pueda actuar y pensar cada vez mejor, además crea comunidad en la que cada cual es auténtico para sí mismo y con el otro, porque en la amistad ambos se descubren mutuamente. La amistad hace posibles vínculos horizontales y de afecto en la niñez, al fundamentarse en sentimientos y virtudes compartidas entre unos y otros.

d) Tolerancia: la niñez visibilizó este aspecto como valor que denota justicia en la aceptación de prácticas, formas de pensar y comportamientos diferentes a los propios, siguiendo esta idea, un niño manifiesta que: "es importante ser tolerante con los amigos de la escuela" (T1, E, NO,13). Así, la tolerancia se considera como una relación mutua entre niños y niñas

singulares y disímiles en la que ninguno está por encima de otros, pues todos y todas se valoran como iguales entre sí.

Así mismo, la niñez precisó la tolerancia como valor que hace posible la convivencia pacífica en medio de la diferencia y diversidad de la comunidad escolar como respeto a la autonomía y dignidad de cada niño y niña, base para el consenso en las relaciones colectivas.

Con relación a las resistencias, la niñez presentó la envidia como una expresión de ausencia de humanidad con el otro, especialmente con el que viene de afuera, en tanto se niega todo vínculo de correspondencia que permita comprender e interpelar a ese otro, dado que: "no ser envidiosos con los compañeros de la escuela, si un niño es de otra parte" (T1, E, NO, 26).

Tabla 17. *Experiencia humana en niños y niñas. Resistencias ante injusticias*

SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		RESISTENCIAS (Ante situaciones injustas)	
Valores entre pares	**Escuela**	**Envidia**	*"no ser envidiosos con los compañeros de la escuela, si un niño es de otra parte" (T1,E, NO, 26)*

Fuente: elaboración propia.

Así las cosas, la envidia se identifica en la niñez como un sentimiento limitante en la vida escolar, porque no hace posible ni crea alegrías compartidas, niega todo encuentro armónico con otros al no ser una buena mediadora y consejera en las relaciones humanas, al impedir vínculos positivos.

La envidia es un sentimiento que genera desestabilidad en todo colectivo, al exponer el deseo de unos por destacarse sobre los demás. Lo que lleva a que se erosione toda noción de bien común. La envidia se considera una emoción dolorosa, pues se centra en la buena fortuna o ventaja de otros, en la que se compara desfavorablemente la situación propia, lo que implica un rival que goza de uno bienes valorados como importantes. En todo colectivo, la envidia genera tensión que impide alcanzar objetivos compartidos de bienestar como sociedad.

6.1.1.2. Precariedad en el contexto filial: el diálogo

Respecto al contexto familiar, los estudiantes manifestaron que el diálogo es el acto comunicativo esencial para reflexionar sobre la realidad y, por supuesto, para robustecer las relaciones con los diversos integrantes del hogar. Así las cosas, niños y niñas expusieron situaciones consideradas como justas, de subordinación al igual que de resistencia.

Tabla 18. *Experiencia humana en niños y niñas: situaciones justas relacionadas con derechos en la familia*

SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		JUSTAS (Relacionadas con los derechos)	
Precariedad en el contexto filial	**Familia**	**El diálogo**	*"…una vez mi tío tuvo un accidente y no llego a la casa con el pollo que había prometido* y *mi abuela dijo porque mi tío no llegó con el pollo"* *(T1, E, NO,460-461)* *"Perdonaría a mi papá porque a veces no tienen plata, mi papá a veces no tiene trabajo ni tampoco plata para la comida" (T1, E, NO,424-*

			425) *“ O van a ir a comprar las cosas y un ladrón les roba la plata, a mi mamá le paso cuando paso por la cancha de arriba, un choro le quito las cosas y nos contó” (T1,E,NO,487-488)*

Fuente: elaboración propia.

Así, el diálogo es preciado por la niñez como el medio por el cual se explican los limitantes y causas que acontecen en la vida familiar y afectan lo pactado con sus padres. Por ello, se considera justo cuando existe un canal de comunicación asertivo que hace posible expresar pensamientos, situaciones y emociones. Así lo indica un estudiante: “…una vez mi tío tuvo un accidente y no llegó a la casa con el pollo que había prometido y mi abuela dijo porque mi tío no llegó con el pollo” (T1, E, NO,460-461). Reflexión en la que se manifestó el valor que tienen las palabras para la niñez cuando dan a conocer una realidad y/o hecho.

Niños y niñas reflexionaron que lo justo es evidente cuando sus padres establecen un diálogo con ellos y ellas sobre las limitaciones económicas que impiden satisfacer necesidades básicas al interior de familia, en este caso, tener dinero para comprar alimentos, como fue señalado: “perdonaría a mi papá porque a veces no tienen plata, mi papá a veces no tiene trabajo ni tampoco plata para la comida” (T1, E, NO,424-425). En este sentido, el diálogo que tiene lugar en el entorno familiar, permite sentar las bases de lo que significa un proceso de interacción social que privilegia la comunicación, que se da en relación con otros.

Para la niñez el diálogo se reconoce como una relación de recíproco intercambio, donde cada interlocutor ofrece lo suyo y también recibe, de allí la importancia que niños y niñas otorgan a las conversaciones con el adulto, porque les permite comprender lo que acontece en su entorno familiar, como indicó un estudiante: “ o van a ir a comprar las cosas y un ladrón les roba

la plata, a mi mamá le pasó cuando pasó por la cancha de arriba, un choro[9] le quitó las cosas y nos contó" (T1,E,NO,487-488).

Tabla 19. *Experiencia humana en voces de niños y niñas: subordinaciones y vulneración de derechos en la familia*

SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		SUBORDINACIONES (Relacionados con vulneraciones de derechos)	
Precariedad en el contexto filial	**Familia**	**El diálogo**	*"Los papás no dicen cuando a veces no tienen tanta plata" (T1, E, NO,451)* *"Uno puede hablar con los papás, pero solo a veces, porque ellos siempre dicen que tienen la razón" (T1, E, NO,399-400)* *"Uno se va guardando la rabia y la tristeza, pero no dice nada" (T1,E,NO,411)*

Fuente: elaboración propia.

Niños y niños asignan gran importancia a la existencia del diálogo en su entorno familiar, de allí que su ausencia sea asumida como una forma de subordinación por parte del adulto cuando no comunica alguna situación que afecte lo pactado, dado que en el diálogo están presentes algunas condiciones como la presencia de un interlocutor y su aceptación, por otra parte, el o los participantes deben implicarse en el correlato, como fue expresado: " los papás no dicen cuando a veces no tienen tanta plata" (T1,E,NO,451).

Cuando niños y niñas al interior de la familia no son parte de los diálogos porque solo se les permite escuchar, no pueden opinar al respecto, es una conversación pre-ordenada y/o

[9] Persona que hurta en la calle.

unilateralmente finalizada por el adulto, son limitantes que se constituyen en sí misma como subordinaciones. En palabras de un niño “uno puede hablar con los papás, pero solo a veces, porque ellos siempre dicen que tienen la razón” (T1, E, NO,399-400).

Así mismo, para niños y niñas la carencia de diálogo muchas veces se asume como una forma de sometimiento porque no hay posibilidad de interacción familiar que facilite comprender los limitantes que los padres tienen para dar cumplimiento a lo enunciado, donde el silencio del adulto se considera como injusto, según lo manifestado por un niño: “uno se va guardando la rabia y la tristeza, pero no dice nada” (T1,E,NO,411), porque hacen presencia emociones que lesionan en la niñez todo interés por lo social que va más allá de una justificación moral asociada al valor normativo, revela una comprensión cognitiva y emocional de la realidad, reflexión centrada en las emociones como advertidores de sufrimiento y vulnerabilidad de la dignidad humana menoscabada.

La rabia es una emoción con la que se expresa una situación de injusticia, es una forma de exigir al adulto el cambiar una circunstancia que considera de opresión, así mismo la tristeza se manifiesta como la decepción al no poder dialogar y expresar lo que siente.

En el diálogo también emergieron experiencias que suscitan resistencias en el entorno familiar, pues en él está la intención comunicativa que tiene cada sujeto, lo que supone un intercambio de ideas y de palabras que exige expresar lo que acontece, razón por la cual su omisión se considera como una de las injusticias más frecuentes y que generan tensión en la relación filial, según lo revelaron las voces de la niñez: “es que si uno pide algo y los papás no pueden cumplir entonces que no nos ilusionen, ellos nos ilusionan y luego nada, ellos saben si tienen plata o no la pueden conseguir, porque dice esas cosas, no diga nada, así uno vera como se porta”(T1,E,NO,377-380).

Tabla 20. *Experiencia humana en niños y niñas. Resistencias en la familia ante situaciones injustas*

SITUACIÓN	DEVENIR DEL SUJETO	EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS	
		RESISTENCIAS (Ante situaciones injustas)	
Precariedad en el contexto filial	**Familia**	**El diálogo**	*"Es que si uno pide algo y los papás no pueden cumplir entonces que no nos ilusionen, ellos nos ilusionan y luego nada, ellos saben si tienen plata o no la pueden conseguir, porque dice esas cosas, no diga nada, así uno vera como se porta" (T1, E, NO,377-380)* *"Porque no tienen dinero y nos portamos mal" (T1, E, NO,443)* *"Porque muchas veces no pueden comprar cosas los papás y nos portamos mal" (T1, E, NA,449-450).* *"Los papás no cumplen lo que dicen y nosotros nos portamos mal en la escuela y somos groseros con ellos, porque no explican que no tienen plata" (T1, E, NA,444-445)* *"Que no nos ilusionen los papás, y que nos digan que día nos puedan dar lo que prometieron, pero que le digan a uno, porque a veces le dicen no hay plata no joda." (TI, E, NO,426-428).* *"los papás a veces no tienen plata, no deben decir nada entonces y hacen como si se les olvidara" (T1, E, NA,455-456).* *"los papás no cumplen y no dicen nada, y nos portamos mal" (T1,E,NO,452).*

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar, que para niños y niñas el diálogo es una forma explícita de conocer las situaciones que enmarcan la vida familiar, además hace posible que cada integrante participe y

comparta su subjetividad, pues el diálogo es considerado por la niñez el camino por el cual se establecen vínculos comunicativos con los padres, como es ejemplificado:

Tabla 21. *Comprensiones de niños y niñas sobre lo justo en entorno familiar*

"Porque no tienen dinero y nos portamos mal" (T1,E,NO,443)
"Porque muchas veces no pueden comprar cosas los papás y nos portamos mal"(T1,E,NA,449-450).

Fuente: elaboración propia.

Con el diálogo se logra la comprensión y el acuerdo con el otro, bases para la vida social que se inicia en la familia y que configura lo dialógico de la vida en colectivo.

Ello manifiesta que, para los y las estudiantes, el diálogo es un elemento que mejora las relaciones que están en la base de la sociedad, por lo tanto es significativo que la familia tienda por situaciones que empoderen lo dialógico en la niñez como un aspecto esencial de la vida junto a otros, donde tiene lugar poder comunicar lo que se siente, como fue revelado por un niña: "los papás no cumplen lo que dicen y nosotros nos portamos mal en la escuela y somos groseros con ellos, porque no explican que no tienen plata" (T1,E,NA,444-445)

Así, el diálogo es parte esencial de las relaciones sociales, pues en él se enriquece cada dialogante en el intercambio con otros, de allí que, sea imprescindible lograr un auténtico y veraz diálogo en su contexto familiar, como fue expresado: "que no nos ilusionen los papás, y que nos digan que día nos puedan dar lo que prometieron, pero que le digan a uno, porque a veces le dicen no hay plata no joda." (TI, E, NO,426-428).

Por tanto, el diálogo ha de ser pertinente para el interlocutor, en este caso, la niñez, quien reclama una comunicación asertiva y no de eludida. El diálogo para niños y niñas consiste en una conversación que va más allá de las razones, al abrir la posibilidad para la comprensión que se

establece en la participación que surge de reconocer al otro, como indica una niña: “los papás a veces no tienen plata, no deben decir nada entonces y hacen como si se les olvidara” (T1, E, NA,455-456).

Así, el diálogo es ineludible para la convivencia en el entorno familiar y la vida social porque es el medio que permite ir más allá de la obligatoriedad al igual que comprender la complejidad de la realidad del entorno. Según lo señalado: “los papás no cumplen y no dicen nada, y nos portamos mal” (T1, E, NO,452). Acto seguido, el diálogo es una cualidad fundamental que prepara a la niñez para lo político y la convivencia sobre la base del entendimiento que deriva en el equilibrio de las relaciones en los diferentes ámbitos de la vida.

La ausencia de diálogo para la niñez se constituye por parte de los padres como un acto de injusticia al que se resisten por ser una relación asimétrica que otorga la jerarquía y el poder al adulto el cual –presuntamente- omite la importancia que tiene para niños y niñas una comunicación comprensiva y abierta que facilite a futuro los procesos de integración a la vida social.

6.1.1.3. La ausencia de un ser querido: la mentira

Tabla 22. *Experiencia humana en niños y niñas: ausencia de un ser querido*

SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		RESISTENCIAS (Ante situaciones injustas)	
La ausencia de un	**Familia**	**La mentira**	*“no es justo que no le digan a uno la verdad, que no digan que la abuelita se*

ser querido			*murió sino que le dijeron que estaba viajando" (T1,E,NA,154-155)*

Fuente: elaboración propia.

En esta situación, niños y niñas expresaron resistencia a la falta de veracidad del adulto ante la ausencia de un ser querido. Una estudiante indico: "no es justo que no le digan a uno la verdad, que no digan que la abuelita se murió, sino que le dijeron que estaba viajando" (T1, E, NA,154-155). Se manifestó la mentira de los padres al ocultar la muerte de un familiar amado como una acción injusta.

Según lo indicado por la niñez, banalizar la muerte es considerado un acto que afecta las relaciones adulto-niño/niña al ser un hecho no conversable, que deja profundas huellas de dolor y angustia en la niñez, cuando se le niega la posibilidad de elaborar un duelo como corresponde ante la pérdida invaluable de quien desaparece y con el que se no volverá a estar, un otro importante con quien se tenía vínculos de amor y apego.

Así, la mentira ante la muerte para la niñez es valorada como la falta de coherencia entre lo dicho y la realidad por parte del adulto, es asumido como un ocultamiento de la verdad, ocultamiento al que ellos y ellas se resisten ante la falta de autenticidad de sus padres para mostrar lo que es verdad y que sucede en cada entorno familiar.

Niños y niñas se refirieron a la mentira como un engaño al que los mayores acuden fácilmente para no decir cómo sucedieron o fueron los hechos de manera exacta. Para la niñez, la verdad más que ser enunciada se muestra, descubre y revela la realidad tal cual es sin ningún tipo de ocultamiento por triste que sea. La mentira constituye un enunciado que lesiona el derecho a conocer la verdad y afecta directamente los vínculos afectivos establecidos.

De tal modo que, la mentira como acto comunicativo errado e intencionado en opinión de la niñez debe ser juzgado por la incompatibilidad entre lo que se sabe, piensa y expresa, sobre todo cuando daña a otros. Así, ante las mentiras niños y niñas subyacen resistencias al ser un hecho que se narra de manera deliberada para engañar y como pérdida de la credibilidad en el otro y el poder comunicador de la palabra.

De lo anterior, es viable afirmar que, de acuerdo con lo estimado por los estudiantes, la mentira es un recurso fácil de utilizar sin tener que pasar por esfuerzos ni penurias, que se da a través de un lenguaje que encubre la verdad. Para los niños y niñas, el hablante que miente comunica con palabras todo lo contrario a lo que sucede. Según lo expuesto por la niñez, la mentira se soporta en el engaño, enunciado y declarado públicamente que viola el derecho de conocer una verdad que trasgrede la libertad, es un problema moral que tiene como consecuencia la pérdida de credibilidad en el otro y en los lazos sociales.

6.1.2. Significados de la justicia: acciones

Seguidamente, se procedió al análisis de resultados de las acciones de cada situación expuesta en las voces de niños y niñas[10]:

6.1.2.1. El juego en contextos comunitarios: sociabilidad, rechazo y humillación

[10] Al respecto, puede observarse la *matriz # 2 - significados de justicia: acciones*, que presenta algunas consideraciones de niños y niñas sobre estos aspectos en el primer taller.

Tabla 23. *Experiencia humana de niños y niñas: juego en comunidad*

SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		SUBORDINACIONES (Relacionadas con vulneraciones de derechos)	
El juego en contextos comunitarios	**Comunidad Barrio**	**sociabilidad, rechazo y humillación**	*"Un niño desplazado se antoja de jugar, y porque uno puede jugar y luego otro" (T1E, NO,84)* *"No es justo que no me dejen jugar porque soy desplazado" (T1, E, NO,99)* *"Allá en mi barrio estaban jugando unas niñas entonces yo fui y le dije: ¿puedo jugar? Y ellas me dijeron que no porque estaban completas y faltaba una y no me quisieron invitar, luego otra envidiosa me dijo que era por desplazada." (T1, E, NA, 145-147)*

Fuente: elaboración propia.

En esta situación no se hicieron presentes resistencias, el énfasis estuvo en los modos de subordinación en las narrativas de niños y niñas que expresan los sentimientos del desplazamiento que repercuten en la negación de su derecho al juego y participación en actividades colectivas. Por consiguiente, los niños y niñas desplazados viven una doble victimización: una generada por el dolor del desarraigo al lugar de origen y otra asociada al rechazo y humillación que enfrentan con sus pares en el sitio de llegada.

De allí que, todo tipo de rechazo y humillación que experimenta la niñez ante la condición de desplazamiento, debilita sus procesos de sociabilidad al persistir un impedimento en su interacción con otros como su reconocimiento en función de una comunidad, como es mencionado por niños y niñas: "un niño desplazado se antoja de jugar, y porque uno puede jugar y luego otro" (T1E, NO,84)

El juego en la niñez permite que se afirmen procesos de sociabilidad. Cuando un niño o niña no es integrado a los juegos por sus pares debido a su condición de desplazamiento, se niega su posibilidad de transitar hacia otras formas de ser y estar en el mundo, así como al restablecimiento de sus derechos y dignidad. El rechazo y la humillación son una forma de violencia ejercida contra un inocente al ser subordinado por otros. Así lo mencionan algunos niños y niñas: "no es justo que no me dejen jugar porque soy desplazado" (T1, E, NO,99)

Ser partícipe de los juegos hace posible el establecimiento de vínculos y sentimientos de cooperación, empatía y solidaridad hacia lo colectivo, un espacio que se niega al niño-niña en condición de desplazado, en especial, lo relacionado con el restablecimiento de lazos sociales que se instauran durante el juego en los primeros años de edad.

De allí que, el estigma asociado al desplazamiento se considera una forma de subordinación hacia las víctimas que lesiona toda autoconfianza, autovaloración y autoestima. Este estigma persiste a través del tiempo y se encuentra unido a la victimización que se asume muchas veces con resignación ante el reconocimiento como víctimas del conflicto armado interno.

En este orden de ideas, la estigmatización que recae sobre la niñez desplazada, hace que las comunidades receptoras los consideren como intrusos o generadores de algún peligro, pues son rechazados por migrar desde sus lugares de origen, aquello que dificulta la sociabilidad entre sus pares. Así lo menciona un estudiante: "Allá en mi barrio estaban jugando unas niñas entonces yo fui y le dije: ¿puedo jugar? Y ellas me dijeron que no porque estaban completas y faltaba una y no me quisieron invitar, luego otra envidiosa me dijo que era por desplazada." (T1, E, NA, 145-147)

Así las cosas, los niños y niñas desplazados se asumen como sujetos de derechos que han sido desterrados y despojados de su mundo debido al conflicto armado que vive el país, expresando sus emociones cuando son vulnerados tanto en sus derechos como en dignidad.

Escuchar las experiencias de vida en voces de la niñez en condición de desplazamiento, condujo a conocer las acciones justas e injustas en las cuales ellos y ellas se sienten vulnerados, al ser muy común y natural el desprecio y humillación que otros les expresan. Por lo anterior, esta realidad deja al descubierto la falta de humanidad y de solidaridad que existe hacia quien proviene de otro lugar y necesita del encuentro con otros para escuchar y ser escuchado, esto es, para legitimarse como sujeto de derechos en un nuevo entorno.

6.1.2.2. Juego entre pares: resistencias ante las injusticias que se viven en la escuela

Tabla 24. *Experiencia humana en niños y niñas: situaciones injustas en el juego*

SITUACIÓN	DEVENIR DEL SUJETO	EXPERIENCIA HUMANA - VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS	
		RESISTENCIAS (Ante situaciones injustas)	
El juego entre pares en la escuela	**Escuela**	**Injusticias**	*"No es justo, que yo no ponga cuidado si están jugando a la lleva, y me toque" (T1, E, NO,8)* *"Julio se pegó cuando el niño no le avisó que no quería jugar y se fue". (T1, E, NO, 96)* *"No es justo que no avise que se va a parar y uno se aporrie" (T1, E, NO,98)* *"No es justo cuando están incompletos, porque uno se puede turnar*

			jugando" (T1, E, NO,101) *"no es justo no poder jugar con otros niños porque no soy del mismo grupo" (T1,E,NO,104)*

Fuente: elaboración propia.

La tabla anterior manifiesta que el juego entre pares en el contexto escolar determina cómo niños y niñas resisten ante situaciones que reconocen como injustas y que vulneran sus derechos antes y durante los juegos. El juego entre pares es un espacio vital de sociabilidad en la niñez al ser el lugar en el que aprende a establecer conjunta y autónomamente las normas, de allí la importancia de participar en la elaboración de acuerdos que solo son posibles al dialogar junto a otros. Pues como mencionan los niños y niñas:

> "No es justo, que yo no ponga cuidado si están jugando a la lleva, y me toque" (T1, E, NO,8)

En efecto, el juego es el lugar de encuentro donde emergen los cimientos para la comprensión de las normas y su importancia en las relaciones sociales, puesto que, en los primeros años de vida y en el encuentro entre pares, se configuran nociones como cooperación, solidaridad y empatía, condiciones fundamentales en la constitución de una sociedad que tiene como objetivo el bienestar colectivo.

Cuando niños y niñas elaboran sus normas de juego, se están formando en la convicción porque existe conciencia ante lo pactado, las normas son comprendidas y se conoce su forma de aplicación. Con ello, las normas se establecen conjuntamente y por consenso entre los participantes, experiencias que preparan y aportan en la autonomía de la niñez: "Julio se pegó cuando el niño no le avisó que no quería jugar y se fue". (T1, E, NO, 96)

Acto seguido, en la instauración de normas antes y durante el juego, el niño y niña se acoge a respetar los acuerdos en los que previamente ha participado en igualdad de condiciones, lo que motiva el respeto mutuo, una característica fundamental de las relaciones sociales en la que todos y todas se consideran merecedores de un respeto recíproco que deriva en la cooperación esencial para la autonomía y vida en colectivo.

La vida social es reglamentada debido a la necesidad de igualdad que se afirma durante la niñez, de allí la importancia de pertenecer y ser aceptado en un grupo, aspectos que se configuran al experimentar la cooperación y solidaridad al compartir junto a otros por ser el espacio mutuo donde se es visibilizado. Así lo mencionan los niños y niñas: “No es justo que no avise que se va a parar y uno se aporrie” (T1, E, NO,98)

Al respecto, niños y niñas expresaron resistencia al no ser tenidos en cuenta durante los juegos en igualdad de condiciones que sus pares. Con ello, se refirieron a situaciones injustas donde reclaman respeto y consideración, aspectos propios de las relaciones de reciprocidad cuando los integrantes de un colectivo establecen las normas conjuntamente y se asumen como iguales: “No es justo cuando están incompletos, porque uno se puede turnar jugando” (T1, E, NO,101)

Lo anterior conduce a afirmar que, las normas elaboradas participativamente en los juegos de la niñez contribuyen a la constitución de sociedades autónomas, colaborativas y solidarias, caso contrario cuando se generan sentimientos de inferioridad y enojo al no considerarse valido para el colectivo ni igual a otros.

En el juego se concibe al otro, se abren espacios de sociabilidad donde se legitima la presencia de cada participante a través de las normas que se pactan conjuntamente y que remiten

al principio de igualdad, de allí que cuando se impide que un niño o niña juegue, se provocan emociones de rabia.

Estas últimas son expresadas como resistencia ante la negación de poder jugar en tanto limitan el espacio social que permite la integración, pues todo niño y niña sólo se constituye como persona en relación con otros seres humanos, un aspecto fundamental para el pleno desarrollo de la autoestima y la autoconfianza. Al respecto, los estudiantes afirman: “no es justo no poder jugar con otros niños porque no soy del mismo grupo” (T1, E, NO,104)

Esto conduce a postular que, la autoconfianza y la autoestima son aspectos vitales de la relación positiva con sí mismo que cada sujeto requiere con miras a una plenitud vital. Así, el bienestar e integridad de sí mismo en el niño y niña, depende en gran medida de las auto-relaciones (autoconfianza y autoestima) como procesos agradables y emotivos en la interacción social que se logran a través de la internalización de actitudes positivas como amor, respeto y aprecio de los demás.

En consecuencia, ser tenido en cuenta por sus pares en un “nosotros”, favorece los procesos de sociabilidad en la niñez. De esta manera, las acciones mencionadas por niños y niñas en la narración demostraron que su experiencia social muchas veces carece de reconocimiento, lo que deriva en diversas experiencias del devenir niño-niña en la vida escolar poco satisfactorias a las que se resisten.

6.1.2.3. Inequidad en el contexto filial: trato diferencial y desprecio

Tabla 25. *Experiencia humana en niños y niñas: inequidad en la familia*

SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		SUBORDINACIONES (Relacionados con vulneraciones de derechos)	
Inequidad en el contexto filial	**Familia**	**Trato diferencial y desprecio**	*"El papá dice" invite solo a cinco amigas a los cumpleaños" y la hermana invitó más" (T1, E, NA,28)* *"No es justo que mi hermana estrene y yo no" (T1, E, NO, 134)* *"Que en mi casa a mí me toca hacer todo, lavar la loza y a los otros de mi familia no" (T1, E, NO,149)* *"No es justo que un adulto le de todo a alguien, al hijo preferido" (T1, E, NO,117)* *"No es justo que yo tenga algo y mi primo me lo quite y no le digan nada" (T1, E, NO, 141)*

Fuente: elaboración propia.

En lo que refiere a la situación de inequidad en el contexto filial, cabe mencionar que las narrativas de niños y niñas expresaron subordinaciones y resistencias al reconocer que los adultos tienen preferencias en el trato hacia unos y otros integrantes de la familia. De allí que, niños y niñas consideran vulnerados sus derechos identificando una forma de sometimiento cuando los padres y parientes con los que viven, sostienen favoritismos al interior de la familia que degradan y cuando no todos y todas son tratados de la misma manera.

En efecto, ante el trato injusto del adulto en el contexto familiar, el niño-niña víctima de estos actos, asume como desprecio la carencia de gozo de unas condiciones adecuadas dentro de

un entorno que debe brindar las garantías suficientes de equidad en tanto contribuyen a configurar modos de relacionamiento en la vida colectiva.

En este sentido, la equidad como expresión de justicia es una cualidad propia del vivir junto a otros y que contribuye a concebir la noción de bien común donde cada sujeto es visibilizado en igualdad de condiciones. Desde esa perspectiva, la justicia hace realidad esa hipotética idea de igualdad entre todas las personas y el respeto de sus derechos.

El trato inequitativo afecta la calidad de vida de un niño – niña al considerar que sus derechos son despreciados frente a otros en el entorno familiar. Sin embargo, los estudiantes manifiestan lo contrario al mencionar afirmaciones como: “El papá dice invite solo a cinco amigas a los cumpleaños y la hermana invito más” (T1, E, NA,28) y “no es justo que mi hermana estrene y yo no” (T1, E, NO, 134). Esto indica que, en la niñez, la noción de equidad convoca a la vida en comunidad, exigiendo un interactuar en reciprocidad donde cada uno cumple con su parte al interior del colectivo, una realidad con fisuras evidentes cuando en la familia se presentan desprecios que vulneran dicha condición de equidad y reciprocidad.

De allí, que expresiones de privilegio de unos frente a otros y desprecio entre unos y otros, afecten la comprensión acerca de lo que significa convivir en sociedad, razón por la cual, la familia debe ser un lugar donde la niñez entienda la importancia que tiene cada integrante en un colectivo como parte de un todo que aporta al bien común. Así, la equidad es reconocida por niños y niñas como un principio de justicia donde los derechos son dados en condiciones de igualdad para el beneficio general y los deberes se asumen como las responsabilidades que se distribuyen de tal manera que cada integrante contribuya sin sentirse transgredido respecto a otros en las actividades que se le asignen. No obstante, se presentan situaciones como la

siguiente: “Que en mi casa a mí me toca hacer todo, lavar la loza y a los otros de mi familia no” (T1, E, NO,149)

Lo anterior, permite afirmar que la equidad es comprendida por niños y niñas como distribución y retribución que toman forma en los derechos y en su aplicación igualitaria, en tanto permite establecer relaciones simétricas con otras personas con las que se comparten intereses y necesidades. Así, la equidad es entendida como aquella condición que permite especificar unos términos equilibrados y colaborativos entre los integrantes de una familia y/o sociedad.

Acto seguido, la justicia como equidad es una noción aplicada a cada micro-entorno social –familia- y que se ajusta a las cambiantes circunstancias de cada contexto, si bien ante situaciones injustas algunos niños y niñas los reconocen como escenarios de vulneración de derechos, también confluyen en éstos la resistencia como rechazo: “no es justo que un adulto le de todo a alguien, al hijo preferido” (T1, E, NO,117)

Estas afirmaciones indican que, la equidad como estructura básica de todo colectivo social, es uno de los objetivos de la justicia social, razón por la cual ante las preferencias que demuestra el adulto ante un miembro sobre otro del mismo núcleo familiar, genera una experiencia de menosprecio y limita la posibilidad de un armónico desarrollo del vivir en comunidad. Las preferencias que expresa el adulto se identifican como desprecio hacia quien es invisibilizado, lo que lleva a manifestar su inconformidad cuando no se recibe un trato igualitario. Esto afecta la valoración de sí, por lo que los niños y niñas reclaman equidad frente a la distribución asimétrica de amor, cuidado, estímulos e incentivos.

Niños y niñas conciben la justicia como equidad porque se asumen como iguales, pues se enuncian como sujetos amparados por unos fines compartidos, de allí que se resistan ante las injusticias hacia ellos y ellas por parte del adulto: “No es justo que yo tenga algo y mi primo me lo quite y no le digan nada” (T1, E, NO, 141).

Cuando niños y niñas sostienen no poseer las mismas condiciones de favorabilidad frente a otros miembros en iguales condiciones, es explícito el daño moral ocasionado, pues consideran que no existe imparcialidad respecto a la forma en que son tratados por el adulto. En consecuencia, su reflexión se centra en la carencia de justicia y, por consiguiente, de equidad. Las preferencias, siguiendo las voces de los niños y niñas, segregan y dividen, generan descontento en tanto los beneficios no son compartidos ni distribuidos equitativamente. Así mismo, están experiencias de inequidad, atendiendo a los enunciados de los niños y niñas, deteriora toda concepción de lo que significa vivir en colectivo.

6.1.2.4. Promesas en el contexto filial: emociones y frustración

Tabla 26. *Experiencia humana en niños y niñas: promesas en la familia*

ACCIONES			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		JUSTAS (Relacionadas con los derechos)	
Promesas en el contexto filial	**Familia**	**Emociones y frustración**	*“nos sentimos felices cuando se cumple lo que nos prometieron” (T1, E, NA, 260)* *“es justo cuando me saco buenas calificaciones y mis papás cumplen lo que me prometieron” (T1, E, NA, 416-417)*

			"me porto bien en la casa haciendo las tareas para ser buena persona y que cumplan lo que prometen" (T1, E, NA, 418-419) *"Me porto bien para que cumplan lo que prometen en mi casa y que la profe Consuelo no de quejas mías" (T1, E, NO, 421-422)*

Fuente: elaboración propia.

Respecto a las promesas en el contexto filial en el devenir ser niño-niña, se expresaron situaciones consideradas como justas, al igual que otras en las que vivieron momentos relacionados con la vulneración de sus derechos e injusticias:

Las promesas son entendidas como acuerdos que se establecen en situaciones de experiencia compartida y surgen de actividades conjuntas que tienen una base común: la presencia entre dos o más personas. Así, la promesa surge como parte fundamental en la familia y se considera justa cuando se da un cumplimiento de lo acordado donde la palabra pasa a ser el acto realizado y cuya realización tiene como fin satisfacer o producir felicidad a quienes intervienen, pues: "nos sentimos felices cuando se cumple lo que nos prometieron" (T1, E, NA, 260)

Además, las promesas que se llevan a cabo se entienden como actos que expresan una intención realizable. El prometer tiene inmerso el tácito propósito de cumplir al existir un beneficio para el destinatario de la promesa. Así, las expresiones realizables son consideradas justas porque la acción se efectuó: "es justo cuando me saco buenas calificaciones y mis papás cumplen lo que me prometieron" (T1, E, NA, 416-417)

El compromiso voluntario que está ligado a toda promesa implica ser un acto verdadero con propósito de generar credibilidad en cada contexto y situación, razón por la cual el cumplimiento de lo acordado, ocupa un lugar de vital importancia en la configuración de la

subjetividad y delos procesos de socialización en la niñez, porque la promesa es un hecho visible, público y divulgado que el hablante realiza: “me porto bien en la casa haciendo las tareas para ser buena persona y que cumplan lo que prometen” (T1, E, NA, 418-419)

De este modo, para que una promesa pueda ser plenamente realizable, es menester mencionar que nadie está en la condición de prometer por otro, esto quiere decir que, los actos que se establecen en una promesa deben ser sinceros y pertinentes, además, es estrictamente necesario haber sido escuchado por alguien y que el destinatario haya comprendido lo prometido. En el momento que se dice una promesa emerge un compromiso que exige la consecución de algo determinado, como fue develado por las voces de niños y niñas: “me porto bien para que cumplan lo que prometen en mi casa y que la profe Consuelo no de quejas mías” (T1, E, NO, 421-422)

Según lo expuesto en las voces de niños y niñas las promesas son invenciones humanas instauradas en las necesidades e intereses al ser actos que se pronuncian para ser desarrollados, lo que implica que expresar es concebir algo, en este caso, se trata de aquello que requiere veracidad porque genera un deber voluntario que da satisfacción a quien la enuncia como el beneficiado del hecho en mención.

Ahora bien, de la misma manera que se conocieron expresiones relacionadas con lo justo de las promesas y su importancia en la configuración de lo social, expusieron situaciones que son consideradas como injustas y que vulneran sus derechos ante el incumplimiento de ofrecimientos.

Tabla 27. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones y promesas en contexto filial*

ACCIONES			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		SUBORDINACIONES (Relacionadas con vulneraciones de derechos)	
Promesas en el contexto filial	**Familia**	**Emociones y frustración**	*"A mí me da mucha tristeza cuando no cumplen las promesas mis papás" (T1, E, NO,173)* *"Me pongo muy triste y a llorar porque los adultos no cumplen con sus promesas y yo ya no les voy a creer a ellos, uno no puede confiar ni creer cuando le prometen arto y no lo cumplen o le cumplen a uno poquito" (T1, E, NA, 274-276)* *"Pues de que mi mamá en la casa por la tarde me dijo que lavara la loza y me dejaba salir a montar cicla y lavé la loza, pero mi mamá me dijo que no podía salir a montar cicla porque ella necesitaba un mandao" (T1, NO, E,106-108)* *"…a los papás no les gusta cumplir lo que prometen" (T1, E, TG, 111)* *"Es que mi papá me mando hacer un mandado, que si comía me dejaba salir, pero apenas comí y acabé, yo le dije papi ya terminé y me dijo ah espere, vaya hacer un mandado y la dejo salir, fui hacer el mandado y no me dejó salir" (T1, E, NA, 113-115)*

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo lo indicado por la niñez en la cotidianidad familiar, expresaron cómo se frustra al perder la credibilidad en el adulto y el efecto negativo cuando se quebranta lo declarado, donde emociones de tristeza muestran a modo de subordinaciones la vulneración de derechos.

En relación con las subordinaciones en voces de niños y niñas destaca la tristeza en afirmaciones como: “A mí me da mucha tristeza cuando no cumplen las promesas mis papás” (T1, E, NO,173)

Toda promesa enunciada puede ser juzgada, de manera que, cuando un adulto promete a un niño-niña en el contexto familiar, existe un compromiso a realizarse de allí que su incumplimiento genere sentimientos de tristeza, al no poder creer y confiar en sus padres. Junto a la promesa está el compromiso de cumplir y de realizar una acción que se pronunció de manera auténtica y con la intención de consumarse: “me pongo muy triste y a llorar porque los adultos no cumplen con sus promesas y yo ya no les voy a creer a ellos, uno no puede confiar ni creer cuando le prometen arto y no lo cumplen o le cumplen a uno poquito” (T1, E, NA, 274-276).

En consecuencia, según lo señalado por niños y niñas toda promesa se narra como un hecho posible, donde el emisor se reconoce como responsable a un actuar de determinada manera ante la palabra dada, es una representación asequible que prevé una acción para el futuro. Estas condiciones enmarcan un carácter identitario por parte de quien se compromete. Por tal motivo, cuando la promesa es hecha por los padres, se considera como obligatorio cumplimiento al ser procedente por quien tiene a su cargo el amparo y protección familiar, en tal sentido podríamos decir que las promesas tienen un alto contenido moral: “pues de que mi mamá en la casa por la tarde me dijo que lavara la loza y me dejaba salir a montar cicla y lavé la loza, pero mi mamá me dijo que no podía salir a montar cicla porque ella necesitaba un mandao” (T1, NO, E,106-108)

El quebrantamiento de promesas en la niñez genera frustración ante la fisura del vínculo estrecho entre acto y palabra enunciados, al quedar esta última carente de hecho al no ser empleada para confirmar intenciones. Así, las promesas se convierten en expresiones deshabitadas que solo generan desconfianza en las relaciones familiares. En consecuencia, una promesa incumplida pasa a ser palabras vacías de sentido: "…a los papás no les gusta cumplir lo que prometen" (T1, E, TG, 111)

Toda promesa advierte el respeto a lo enunciado por parte del adulto, coherencia que permite que la niñez configure su experiencia de vida en el establecimiento de relaciones donde la confianza ocupa un lugar preponderante al ser la que permite que niños y niñas puedan creer en el otro: "es que mi papá me mando hacer un mandado, que si comía me dejaba salir, pero apenas comí y acabé, yo le dije papi ya terminé y me dijo ah espere, vaya hacer un mandado y la dejo salir, fui hacer el mandado y no me dejó salir" (T1, E, NA, 113-115)

Cuando en el entorno familiar se cumple con lo acordado, se cimientan las bases de confianza porque las promesas no se dan en soledad sino en compañía de otros, lo que posibilita que en la niñez se comprenda la importancia de establecer vínculos sinceros y dar cumplimiento a la palabra emitida como también a la expuesta por los demás. No obstante, ante el incumplimiento de lo prometido se genera incredulidad y desconfianza en niños y niñas.

Tabla 28. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones, emociones y frustración en la familia*

ACCIONES			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA - VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		SUBORDINACIONES (Relacionados con vulneraciones de derechos)	
Promesas en el contexto filial	**Familia**	**Emociones y frustración**	*"De que los padres le dicen que se porten bien en la escuela y que le compran una muda de ropa o algo que a uno le guste y uno se porta bien en la escuela y nuestros padres no nos compran lo que ellos prometieron" (T1, E, NO,121.123)* *"No cumplir las promesas es igual que decir mentiras y eso a los grandes no les importa porque uno es niño, solo les importa que uno cumpla lo que dice, pero a ellos no les importa lo que uno piense, eso no es justo" (T1, E, NO, 192-192)* *"Me siento triste y ya no puedo confiar en ellos cuando no cumplen lo prometido" (T1, E, NO, 293-294)* *"Me siento muy mal, porque ellos no cumplen lo prometido y no les importa lo que uno sienta" (T1, E, NO,303-303)* *"Deseo que cambien mis papás y después cumplan con sus promesas para yo poder confiar en ellos y ser felices" (T1, E, NA, 313-314)*

Fuente: elaboración propia.

En este orden, las promesas son una forma de predecir un futuro cercano que deriva en seguridades. Como sucede con los ofrecimientos que se realizan a niños y niñas quienes esperan situaciones ya preconcebidas: "de que los padres le dicen que se porten bien en la escuela y que

le compran una muda de ropa o algo que a uno le guste y uno se porta bien en la escuela y nuestros padres no nos compran lo que ellos prometieron" (T1, E, NO,121.123)

En las promesas está presente la memoria de la niñez como una facultad que permite recordar y mantener presentes lo ofrecido, una capacidad de vital importancia para el cumplimiento de lo acordado, pues de lo contrario, quien la emite pasa a ser juzgado como protagonista de una mentira.

En efecto, la memoria es una habilidad que en niños y niñas mantiene vigente la promesa, al hacer que la palabra dada en un momento determinado derive en actos organizados y preconcebidos. Así, la memoria es la voluntad de proceder según lo acordado y/o enunciado como fue expresado por un niño: "No cumplir las promesas es igual que decir mentiras y eso a los grandes no les importa porque uno es niño, solo les importa que uno cumpla lo que dice, pero a ellos no les importa lo que uno piense, eso no es justo" (T1, E, NO, 192-192)

Del mismo modo, se presentan emociones de tristeza frente al sentirse engañado, lo que se asume como expresión de resignación ante la indiferencia y facilidad con la que el adulto falta a lo prometido. Pues, la facultad de prometer decreta un compromiso que en la niñez es asumido como cierto. Así, como lo expresado por el niño: "me siento triste y ya no puedo confiar en ellos cuando no cumplen lo prometido" (T1, E, NO, 293-294)

La tristeza como manifestación de frustración se hace visible en la niñez cuando el adulto falta a lo enunciado causando dolor: "me siento muy mal, porque ellos no cumplen lo prometido y no les importa lo que uno sienta" (T1, E, NO,303-303).

Junto a la falta cometida por el adulto por no actuar según lo pactado, persiste el constante deseo que los acuerdos se configuren como referentes de obligatorio cumplimiento a

ser incorporados como parte de la vida cotidiana en su entorno familiar, requisito que lleva a la felicidad: “deseo que cambien mis papás y después cumplan con sus promesas para yo poder confiar en ellos y ser felices” (T1, E, NA, 313-314).

Por otro lado, niños y niñas expresaron emociones de resistencia ante el incumplimiento de las promesas hechas por sus padres:

Tabla 29. *Percepciones de niños y niñas frente a resistencias en injusticias*

ACCIONES			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA - VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		RESISTENCIAS (Ante situaciones injustas)	
Promesas en el contexto filial	**Familia**	**Emociones y frustración**	*“Nos ponemos tristes y enojados porque los papás se aprovechan de nosotros” (T1, E, NA, 177-178)* *“Hay mucha tristeza y rabia cuando los papás no cumplen lo prometido, además uno no les puede decir lo que piensa, eso es lo que da más rabia.” (T1, E, NO, 221-222)* *“Yo me pongo enojado y bravo porque en mi familia no cumplen una promesa y eso es súper importante para mí, yo me doy cuenta que mi papa siempre dice cosas y no las cumple” (T1, E, NO, 286-288)* *“Me genera muchas rabias porque mis padres no cumplen sus promesas, eso es feo porque siempre pasa en la casa” (T1, E, NO, 298-299).*

Fuente: elaboración propia.

Las promesas son parte sustantiva de lo social dado su carácter de exigencia donde lo enunciado guarda coherencia con lo realizado. De allí que, la niñez exprese sentimientos de frustración cuando además de aceptar el quebrantamiento de lo ofrecido, no les es posible expresar lo que se piensa ante la falta cometida por el adulto:

Tabla 30. *Consideraciones de niños y niñas ante promesas incumplidas*

"Yo me pongo enojado y bravo porque en mi familia no cumplen una promesa y eso es súper importante para mí, yo me doy cuenta que mi papa siempre dice cosas y no las cumple" (T1, E, NO, 286-288)
"Me genera muchas rabias porque mis padres no cumplen sus promesas, eso es feo porque siempre pasa en la casa" (T1, E, NO, 298-299).

Fuente: elaboración propia.

Para los niños y niñas, las palabras no comunican y carecen de sentido al no ser realizables cuando es una constante el incumplimiento de lo prometido por parte del adulto, un aspecto que lesiona comprender el valor que tienen los compromisos en el mundo de lo social como realizaciones certeras que enmarcan la vida en colectivo.

Tabla 31. *Experiencia humana en niños y niñas: resistencias ante situaciones injustas en la familia*

ACCIONES			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA - VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		RESISTENCIAS (Ante situaciones injustas)	
Promesas en el contexto filial	**Familia**	**Emociones y frustración**	*"Me pongo triste y me pongo brava y me pongo mal, porque no me cumplieron mis promesas y lo feo es que a uno si le toca cumplir lo que dice o le pegan" (T1, E, NA, 308-310)* *"Me enojo y lloro, pero ya no voy a creer en ellos" (T1, E, NA, 301)* *"Rabia, siempre da rabia que no se cumplen lo prometido, si los papás no tienen plata para que hablan, pues que no prometan nada y no digan, es mejor" (T1, E, NO, 183-184).* *"A mí me da rabia y por eso me pongo a llorar y le grito a mi mamá y me salgo de la casa, porque si uno no cumple lo*

			que dice cómo arreglar la casa la mamá si le dice a uno cosas y hasta le pega, pero si ella no cumple no pasa nada." (T1, E, NA, 230-232) *"A mí sí me da mucha rabia, que solo le toque a uno cumplir lo que dice y a la mamá no" (T1.E.NO,238-239)*

Fuente: elaboración propia.

Así, la promesa se asume como verdad y responsabilidad de consecución: "Me pongo triste y me pongo brava y me pongo mal, porque no me cumplieron mis promesas y lo feo es que a uno si le toca cumplir lo que dice o le pegan" (T1, E, NA, 308-310).

Con lo señalado por niños y niñas las promesas son verdades en beneficio del receptor, caso contario es una amenaza, por lo cual, las proposiciones ellos y ellas las consideran enunciados justos que se realizarán para satisfacer al oyente que está a la espera de su cumplimiento voluntario, de allí que niños y niñas se resisten con aquellas situaciones que valoran como injustas porque el adulto manifiesta algo que no le interesó llevar a cabo: "me enojo y lloro, pero ya no voy a creer en ellos" (T1, E, NA, 301).

Así, emociones como el enojo expresado por la niñez ante la inconformidad por el incumplimiento de un hecho que estima como verdad y de obligatorio acatamiento, generan incertidumbre y duda ante los modos de relacionamiento en la familia: "rabia, siempre da rabia que no se cumplen lo prometido, si los papás no tienen plata para que hablan, pues que no prometan nada y no digan, es mejor" (T1, E, NO, 183-184).

Por otra parte, y según lo expresado por niños y niñas, el ambiente de verdad y sinceridad en el que se instauran las promesas es de mutua responsabilidad, al ser una experiencia compartida y voluntaria, de allí que consideren como injusto cuando ellos y ellas niños tienen que dar un cumplimiento a lo enunciado y para los adultos sea opcional su realización: “a mí me da rabia y por eso me pongo a llorar y le grito a mi mamá y me salgo de la casa, porque si uno no cumple lo que dice cómo arreglar la casa la mamá si le dice a uno cosas y hasta le pega, pero si ella no cumple no pasa nada.” (T1, E, NA, 230-232)

Así pues, las promesas para niños y niñas forman parte de la vida en el mundo, son el conjunto de cosas que se hallan en un determinado entorno donde se produce una trama de relaciones humanas en las que siempre está la expectativa por el cumplimento de lo ofrecido como lo enunció un niño: “a mí sí me da mucha rabia, que solo le toque a uno cumplir lo que dice y a la mamá no” (T1.E.NO,238-239).

En esta directriz, las promesas en la niñez tienen una fuerte carga emocional en los modos de relacionamiento que son reflexionados a partir de su devenir como niño-niña esencialmente en el entorno familiar. Así, la promesa es considerada un acto voluntario de obligatorio cumplimiento que se establece junto a otros. Prometer exige pensar los modos de relacionamiento que se dan en comunidad.

6.1.2.5. Derecho a la salud: precariedad

Tabla 32. *Experiencia humana en niños y niñas: derecho a la salud*

ACCIONES			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA - VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		RESISTENCIAS (Ante situaciones injustas)	
Derecho a la salud	**Familia**	**Precariedad**	*"No es justo que los abuelitos no tengan la salud perfecta y no tener plata" (T1,E,NO,137)*

Fuente: elaboración propia.

Junto al derecho a la salud, niños y niñas reconocen la precaria situación económica que impide a sus familiares acceder a un sistema de salud digno. La salud se considera un derecho fundamental que forma parte de un conjunto de objetivos humanamente necesarios para que todas las personas puedan gozar de unas condiciones de vida adecuadas.

Los derechos son referentes específicos que se orientan sobre la base que todas las personas son merecedoras de vivir en circunstancias adecuadas y decentes, para que puedan desarrollarse como un fin en sí mismo y con capacidad de gestionar su propio proyecto de vida, para lo cual el Estado debe posibilitar garantías con miras a que cada sujeto pueda acceder a lo fundamental.

En efecto, la noción de precariedad a la que hacen mención niños y niñas se asume como una injusticia cuando la familia no cuenta con los recursos económicos mínimos que permitan mejorar las condiciones que amenazan la vida de un ser amado al considerar que se niega la posibilidad de gozar de los medios mínimos requeridos para estar en gozar de una salud digna: "no es justo que los abuelitos no tengan la salud perfecta y no tener plata" (T1, E, NO, 137)

Por otra parte, la precariedad para niños y niñas está determinada por una serie de condicionantes entre los que se encuentra no contar con un sistema de salud estatal que ampare a los más desfavorecidos de una sociedad y haga posible vivir una vida digna en medio de las condiciones propias de edades avanzadas. Así, la precariedad se entiende por la niñez como una realidad que caracteriza la vulnerabilidad a la que están expuestos quienes sufren debido a la indiferencia del Estado.

6.2. Comprensiones en torno a los modos de subordinación y resistencia: juicios

A continuación, se relacionan las valoraciones expresadas por la niñez en el segundo taller develando situaciones justas o injustas, así como modos de subordinación y resistencia[11]:

6.2.1. El juego: espacio de reconocimiento

Tabla 33. *Experiencia humana en niños y niñas: autonomía en el juego*

JUICIOS				
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**		
		JUSTICIA (Relacionada con los derechos)		
El juego	**Escuela**	**Espacio de reconocimiento**	**Autonomía**	*"El momento más agradable para mí en la escuela es el recreo, porque es cuando uno habla con los amigos de otro curso y juega un partido de futbol" (T2, E, NO, 26-27)* *"El momento más justo es cuando uno puede estar jugando con los amigos" (T2, E, NO,277-278)*

[11] Al respecto, dirigirse a *matriz # 3 – comprensiones de subordinación y resistencia: juicios*, perteneciente al componente Anexos.

				"Cuando todos estamos jugando juntos y sin pelear es justo porque hacemos un equipo, por compartir y la amistad." (T2, E, NO,641-642) *"Nosotros por ejemplo comentamos como justo por ejemplo una niña queriendo un pedazo de pastel y la otra dándoselo, porque es justo cuando uno comparte con los amigos o con las niñas, uno a veces no comparte con las niñas en la escuela" (T2, E, NO,543-546)* *"El momento más justo es cuando la profe Consuelo está contenta, nosotros somos el curso más cansón de la escuela y ella se pone feliz cuando nos portamos bien al recreo y los otros niños y profes no le dan quejas de nosotros" (T2, E, NO, 49-51*)

Fuente: elaboración propia.

Los niños y niñas asociaron el juego durante el recreo escolar como aquel momento en el que se presentan el mayor número de situaciones tanto justas como de subordinación y resistencia considerando lo siguiente:

Los y las estudiantes identificaron como justo cuando se integran autónomamente para el juego libre con sus compañeros y compañeras en tiempos de descanso escolar, dando lugar a diferentes actividades colectivas de manera espontánea entre pares: "el momento más agradable para mí en la escuela es el recreo, porque es cuando uno habla con los amigos de otro curso y juega un partido de futbol" (T2, E, NO, 26-27)

Así, se crea el interés particular de estar junto a otros por decisión propia donde cada uno se gobierna teniendo en cuenta que su actuar no afecte a los demás. También guía y orienta estas prácticas de sociabilidad en la búsqueda defines colectivos que gocen de consenso, tal como sucede con el juego: “el momento más justo es cuando uno puede estar jugando con los amigos” (T2, E, NO,277-278). El jugar con los amigos manifiesta un bienestar compartido en el que cada uno realiza lo que es de su interés y se concibe como un fin en sí mismo. La autonomía se reconoce por la niñez como el encuentro entre iguales.

El juego expresa que la autonomía es una cualidad anclada en lo comunitario mediante prácticas que gozan de la valoración acerca de lo que es justo para la niñez. Asimismo, las prácticas consideradas como justas en el juego, muestran el lugar de lo mutuo, es decir, como aquello que es establecido y aprobado por el grupo: “cuando todos estamos jugando juntos y sin pelear es justo porque hacemos un equipo, por compartir y la amistad.” (T2, E, NO,641-642). En virtud de lo anterior, la autonomía se asume en relación con la idea de un pensar y actuar en libertad bajo los presupuestos del compartir e integración con los otros: “nosotros por ejemplo comentamos como justo por ejemplo una niña queriendo un pedazo de pastel y la otra dándoselo, porque es justo cuando uno comparte con los amigos o con las niñas, uno a veces no comparte con las niñas en la escuela” (T2, E, NO,543-546).

Con ello, es posible afirmar que, lo comunitario va cimentando la idea del vivir “entre-nos” aquello que configura lo político en la niñez, se destaca el lugar que tienen el carácter voluntario y el deseo para establecer vínculos basados en una noción de beneficio común, no solo entre pares sino también con el adulto: “el momento más justo es cuando la profe Consuelo

está contenta, nosotros somos el curso más cansón de la escuela y ella se pone feliz cuando nos portamos bien al recreo y los otros niños y profes no le dan quejas de nosotros" (T2, E, NO, 49-51).

En ese sentido, la autonomía es un concepto clave para la configuración de lo político en la niñez, en particular, cuando está relacionado con la defensa en la búsqueda del compartir y de tener en cuenta al otro. Así mismo, se caracteriza por la voluntad y libertad en la que niños y niñas expresan sus valoraciones acerca de lo justo a la luz de una reflexión privada que cada uno hace sin ser influido o influida por intereses egoístas que lesionen lo común.

Esta reflexión es propia de la autonomía, cualidad que confiere la dignidad de ser persona como aquella capacidad de autorregularse y que hace posible comprender lo político como una noción constitutiva de la vida social en la medida que las posibilidades y los medios brindados en la escuela lo consientan.

Desde las voces de los niños y niñas podemos decir que ésta noción se configura en el encuentro con sus pares en espacios que promuevan la autonomía y la libertad.

Por otro lado, los estudiantes refieren al juego como un derecho social con gran importancia para la niñez al ser una actividad que promueve su pleno desarrollo y propicia encuentros con otros. En ese orden de ideas, se valoró como justo por los y las estudiantes porque: "nosotras pensamos hacer la escuela bonita, eso es justo para las niñas y también para los niños, una escuela con jardín, unos árboles, hacer un niño, y los otros niños aquí en el sube y

baja, porque lo más rico de la escuela es el recreo, es el momento más justo cuando jugamos en el recreo no nos regañan" (T2, E, NA,37-40).

Tabla 34. *Experiencia humana en niños y niñas: juego como derecho esencial*

JUICIOS				
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**		
		JUSTICIA (Relacionada con los derechos)		
El juego	**Escuela**	**Espacio de reconocimiento**	**El juego como derecho esencial**	*"Nosotras pensamos hacer la escuela bonita, eso es justo para las niñas y también para los niños, una escuela con jardín, unos árboles, hacer un niño, y los otros niños aquí en el sube y baja, porque lo más rico de la escuela es el recreo, es el momento más justo cuando jugamos en el recreo no nos regañan" (T2, E, NA,37-40).* *"Nosotros pensamos de una, dijimos vamos hacer a nosotros jugando futbol con plastilina porque es lo que más nos gusta y lo que dijimos que es lo más justo" (T2, E, NO, 416-418)* *"Los derechos son justos, por ejemplo, jugar hace que los niños se defiendan del papá y la mamá" (T2, E, NO,289-290)* *"Es justo jugar y por eso es un derecho, porque si no tenemos derechos no podemos vivir bien los niños y nadie nos defiende" (T2, E, NO,548-549).* *"Jugar es justo, un derecho, porque cuando uno crece solo le toca trabajar para la comida, el arriendo, muchas cosas y no se puede jugar" (T2, E, NO, 284-285).*

Fuente: elaboración propia.

De manera que, según fue expresado por la niñez, jugar en escenarios dignos favorece la interacción entre pares y la configuración de lo social. Así, el juego es un requisito que fortalece

los procesos de desarrollo caracterizados por la comprensión de la realidad que se da al interactuar con otros. En niños y niñas el juego es vital para alcanzar la condición humana, se precisa como un derecho fundamental que le satisface y agrada, razón por la cual lo valoran como justo en sus vidas. Al respecto, menciona un niño que: "nosotros pensamos de una, dijimos vamos hacer a nosotros jugando futbol con plastilina porque es lo que más nos gusta y lo que dijimos que es lo más justo" (T2, E, NO, 416-418).

Para niños y niñas el juego es un aspecto central que beneficia los modos de relacionamiento y de integración con el mundo al estimular procesos mediante la realización de actividades que acontecen en la cotidianidad. Así mismo, fortalece el desarrollo de funciones y estructuras de conocimiento que permiten explorar y consolidar habilidades muy diversas al interactuar, pues al jugar se constituyen las primeras formas de organización social en la niñez.

Así, el juego es un derecho que se aprecia como justo, se asume como una declaración que debe ser respetada por el adulto, de allí, el valor que niños y niñas le atribuye como derecho por ser una actividad de positiva influencia donde tiene lugar la felicidad, como es afirmado en las voces de los niños:

Tabla 35. *Consideraciones de niños y niñas sobre el juego como derecho*

"Los derechos son justos, por ejemplo, jugar hace que los niños se defiendan del papá y la mamá" (T2, E, NO,289-290)
"es justo jugar y por eso es un derecho, porque si no tenemos derechos no podemos vivir bien los niños y nadie nos defiende" (T2, E, NO,548-549)

Fuente: elaboración propia.

El juego por sí mismo es una característica de la niñez cuya importancia está en ser un medio que desarrolla en niños y niñas la capacidad para actuar por decisión propia, ello sumado a que las interacciones presentes en su realización facilitan la comprensión de nociones como comunidad por ser actividades simplificadas de la realidad observada y/o experimentada donde subyace el entorno cultural habitado, como se enuncia por un niño: "jugar es justo, un derecho, porque cuando uno crece solo le toca trabajar para la comida, el arriendo, muchas cosas y no se puede jugar" (T2, E, NO, 284-285).

En definitiva, a través del juego, la niñez tiene un espacio de encuentro que se caracteriza por ser autónomo, en el cual se aseguran experiencias que promueven el fortalecimiento de capacidades para concertar y actuar en comunidad. Así, el jugar es un requisito ineludible en la vida de la niñez tanto en la esfera personal como social, puesto que su desarrollo se determina junto a la existencia con otros.

Al lado del encuentro con el otro que se propicia en el entorno escolar en situaciones de juego y el compartir en el recreo, también se develan situaciones vinculadas con modos de subordinación:

Tabla 36. *Experiencia humana en niños y niñas: juicios sobre subordinaciones y prejuicios en el juego*

JUICIOS				
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**		
		SUBORDINACIONES (Relacionados con vulneraciones de derechos)		
		Espacio		*"Nos sentimos mal, porque cuando en el campeonato pensamos y decimos que íbamos a ganar, porque tenemos buenos jugadores,*

El juego	**Escuela**	**de reconocimiento**	**Prejuicio**	*porque jugamos bien, sin empujar. Esto nos deja que es una enseñanza para los niños, que dejemos ser cansones porque luego no nos creen y eso es malo y es injusto" (T2, E, NO,1045-1049).* *"me sentí mal cuando los profes dicen que nosotros somos colinos en el campeonato, porque nosotros íbamos ganando y jugamos bien, somos los mejores, pero el árbitro el profe de edufisica nos la montó por cansones" (T2, E, NO, 1081-1083).* *"lo más injusto en la escuela es que los niños del salón a la hora del recreo le estén pegando a los niños de preescolar, de primero y a otros niños, por eso dicen que somos los más fastidiosos de la escuela, y los que pegan a los niños pequeños son solo dos niños del salón y todos los profesores de la escuela dicen todos los de cuarto son los fastidiosos, eso no es justo" (T2, E, NO,1759-1763)*

Fuente: elaboración propia.

Por lo anterior, es posible afirmar que, la sociabilidad adquiere lugar en la niñez cuando se tiene la comprensión sobre el proceder propio y de las implicaciones del mismo en función de los demás, donde también el otro interpela y, por supuesto, se presenta la pluralidad de intereses que puede fortalecer o debilitar los modos de relacionamiento colectivo.

De modo que, la sociabilidad en la niñez supone que cada quien sitúa en escena su singularidad y su diferencia en todo encuentro colectivo donde la condición política emerge del mismo actuar con otros, de allí la importancia que tiene el juego como una actividad espontanea en la que cada niño y niña tiene un rol que se valora en las acciones que conjuntamente emprenden:

> "Nos sentimos mal, porque cuando en el campeonato pensamos y decimos que íbamos a ganar, porque tenemos buenos jugadores, porque jugamos bien, sin empujar. Esto nos

deja que es una enseñanza para los niños, que dejemos ser cansones porque luego no nos creen y eso es malo y es injusto" (T2, E, NO,1045-1049).

Niños y niñas crean una noción de sociabilidad en una trama de relaciones en la que constituyen comunidad mientras juegan y conviven con sus pares en el patio de la escuela, al ser el espacio público en el que cada uno se reconoce como distinto/distinta y singular en medio de lo plural, que se afecta cuando hay actitudes de prejuicio.

Cuando la condición humana está limitada a relaciones de ofensa a la dignidad y jerárquicas que impone el adulto para la niñez, hay una valoración de injusticia porque silencia las diferencias y pluralidad presentes en un colectivo, sumado al desconocimiento de las singularidades y las diferencias dentro del grupo, como lo señaló un niño: "me sentí mal cuando los profes dicen que nosotros somos colinos en el campeonato, porque nosotros íbamos ganando y jugamos bien, somos los mejores, pero el árbitro el profe de edufísica nos la montó por cansones" (T2,E,NO, 1081-1083).

El prejuicio del docente hace que los conflictos y diferencias que se presentan entre pares en los momentos de comunidad como la hora del recreo sea motivo de predisposición del docente, llevándole a estigmatizar y vulnerar los derechos entre unos y otros estudiantes, como indicó un estudiante: "lo más injusto en la escuela es que los niños del salón a la hora del recreo le estén pegando a los niños de preescolar, de primero y a otros niños, por eso dicen que somos los más fastidiosos de la escuela, y los que pegan a los niños pequeños son solo dos niños del salón y todos los profesores de la escuela dicen todos los de cuarto son los fastidiosos, eso no es justo" (T2, E,NO,1759-1763)

Acto seguido, cuando niños y niñas no pueden compartir espacios de encuentro justos con sus pares se niega la posibilidad de pertenecer a un lugar en el mundo, limitación que impide procesos de sociabilidad armónicos durante la niñez donde interactuar es importante para comprenderse como parte de una comunidad.

Del mismo modo, se precisaron como subordinaciones situaciones como las siguientes:

Tabla 37. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones en el juego y vulneraciones*

JUICIOS				
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**		
		SUBORDINACIONES (Relacionadas con vulneraciones de derechos)		
El juego	**Escuela**	**Espacio de reconocimiento**	**Vulneración al derecho de jugar**	*"Nosotros tenemos una situación de la escuela que nos gustaría tener, nosotros no tenemos cancha grande, solo una pequeña para toda la escuela y casi no podemos jugar futbol, eso no es justo, no tener cancha en la escuela" (T2, E, NO,58-60).* *"Hacemos un columpio, donde las niñas estén jugando y las canchas para los niños, eso es justo que estuviera en la escuela, nosotros no tenemos nada aquí en cambio la otra sede y el colegio sí tiene cacha grande" (T2, E, NA, 61-63).* *"Y las cosas que no son justas son cuando trabajan los niños porque nos quita los días de juego." (T2, E, NO, 1193-1194).*

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, los niños y niñas también visibilizan las limitaciones que tiene el entorno escolar al no poder ofrecer escenarios adecuados para el encuentro de diferentes actividades que

se valoran como importantes y significativas. La carencia de lugares es juzgada por la niñez como una expresión de vulneración a sus derechos. Así se describe: “nosotros tenemos una situación de la escuela que nos gustaría tener, nosotros no tenemos cancha grande, solo una pequeña para toda la escuela y casi no podemos jugar futbol, eso no es justo, no tener cancha en la escuela” (T2, E, NO,58-60).

La denuncia que la niñez hace respecto a los insuficientes escenarios de la escuela, da a conocer la inexistente coherencia entre lo que se dice en el aula y la realidad del entorno escolar, lugar en el que -se supone- están dadas las garantías para el juego.

El juego es todo un sistema de relaciones interpersonales, en tanto se presentan regulaciones sociales y convenciones simbólicas, que estructuran los colectivos de niños y niñas, como fue aludido en la voz de un niño: “hacemos un columpio, donde las niñas estén jugando y las canchas para los niños, eso es justo que estuviera en la escuela, nosotros no tenemos nada aquí en cambio la otra sede y el colegio si tiene cacha grande” (T2, E, NA, 61-63).

Aunque la niñez reconozca de la poca existencia de espacios para la recreación y que es necesario contar con algunas condiciones físicas en la escuela, esto no es una limitación para que niños y niñas jueguen. Dicho lo anterior, el juego como derecho va más allá de su reconocimiento en el marco legal y constitucional de una institución.

Injusto es la denominación que niños y niñas expresan ante la falta de espacios y oportunidades para poder jugar debidamente con otros, pues es una capacidad que necesitan desarrollar para vivir a plenitud su niñez, escenario en el que además ellos y ellas toman conciencia de todo lo que implica ser parte de un colectivo.

Al jugar, la niñez siempre plantea el establecimiento de reglas cuya comprensión explica su origen en las mismas normas sociales y la forma de interactuar con otros. Dicho de otra forma, el juego se enmarca en actividades espontáneas que están llenas de búsquedas sobre todo aquello que la niñez considera posible sobre lo que es viable o no.

Caso contrario, no poder jugar es una vulneración a un derecho fundamental, pues comparte el mismo nivel de importancia que la salud, la alimentación y la educación entre otros, al considerarse una necesidad básica que debe ser satisfecha en la garantía de condiciones dignas que beneficien la calidad de vida de la niñez. Al respecto, un estudiante afirma: "y las cosas que no son justas son cuando trabajan los niños porque nos quita los días de juego." (T2, E, NO, 1193-1194).

Ante la falta de juego, como vulneración a un derecho fundamental, se expresan resistencias que se identifican como una injusticia por parte de la niñez que –desde su parecer- está supeditada a la voluntad del adulto.

Tabla 38. *Experiencia humana en niños y niñas. Resistencias ante injusticias durante el juego*

JUICIOS			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		RESISTENCIAS (Ante situaciones injustas)	
El juego	**Escuela**	**Espacio de reconocimiento**	*"Los niños tenemos derecho a jugar y los adultos no nos dejan cuando están bravos." (T2, E, NO, 435-436)* *"Es justo poder jugar y que los papas lo dejen a uno, no solo toca hacer cosas y tareas y que olviden que uno tiene que jugar" (T2, E, NO, 437-438).*

Fuente: elaboración propia.

Así, el juego es motivo de reclamación como derecho constitutivo de la esencia de ser niño-niña, como fue manifestado: “los niños tenemos derecho a jugar y los adultos no nos dejan cuando están bravos” (T2, E, NO, 435-436).

A través del juego, la niñez manifiesta un escenario alternativo para la construcción de subjetividades individuales y colectivas en la constante interacción con otros de una forma amena y agradable sin la presión del adulto.

De forma tal que, el juego es una actividad u ocupación libre, dentro de un tiempo y lugar determinados, según unas pautas establecidas por sus participantes y de obligatorio cumplimiento, aunque sean libremente aceptadas, actividad que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de alegría junto a la conciencia de ser de otra manera a lo cotidiano, como es mencionado: “es justo poder jugar y que los papas lo dejen a uno, no solo toca hacer cosas y tareas y que olviden que uno tiene que jugar” (T2, E, NO, 437-438).

Es así que el juego además de ser un derecho fundamental para la niñez, es valioso por las múltiples posibilidades de aprendizaje que motiva y derivan de él, al ser un espacio compensador de los deberes cotidianos como el estudio y tareas del hogar. En efecto, se resalta la importancia de este derecho al ser el más buscado por niños y niñas al cual se exige mayor garantía de cumplimiento.

Continuando con las resistencias, niños y niñas también manifestaron lo siguiente:

Tabla 39. *Experiencia humana en niños y niñas: situaciones humillantes en el juego*

JUICIOS				
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**		
		RESISTENCIAS (ante situaciones injustas)		
El juego	**Escuela**	**Espacio de reconocimiento**	**Indignación ante humillaciones**	*"La pura verdad uno se pone a llorar cuando no comparten con uno y no importa si es hombre." (T2, E, NO,1098-1099)* *"Yo me sentí como un poco con rabia cuando me la montan y digo porque a mí, yo me pongo a pensar porque no me invitaran a jugar futbol. Porque yo quiero ser un futbolista como lo hizo mi tío. Tenía mucha rabia. (T2, E, NO, 1065-1067)* *"Uno se pone bravo cuando los amigos que por a veces ellos tienen un balón y yo les digo que si me invitan y ellos dicen que no. Pero también es feo que se la monten a uno, yo casi no me dejo, por ejemplo, una vez estaban jugando al escondite y escogieron a un niño pequeño de siete años para que contara eso es feo y también injusto" (T2, E, NO,1746-1750)*

Fuente: elaboración propia.

El juego se configura como derecho en la medida que niños y niñas lo apropian como tal, cuando lo estiman como un espacio adquirido para mejorar sus condiciones y capacidades. Según los participantes, en esta situación se presentan humillaciones que generan indignación cuando se les vulnera su derecho a jugar en casos como: no ser reconocido por otros en condiciones de igualdad, por parte de aquellos con los que libremente se pueden asociar y con quienes hay intereses comunes.

La humillación generada por rechazo entre pares, niños y niñas está relacionada con un agravio a su dignidad que deriva en sentimientos de tristeza e impotencia ante el desconocimiento; ello genera una emoción que incide negativamente en la configuración de los procesos de sociabilidad y subjetividad en la niñez, porque se está negando la existencia de un otro como sujeto en condiciones de igualdad.

Así las cosas, la niñez expresa indignación hacia el rechazo como un acto de humillación en el cual la víctima es invisibilizada, despojada de valor y de toda capacidad, en este caso formar parte de un colectivo para jugar, dado que las acciones vinculantes son las dan sentido a la configuración de ser parte de una comunidad en los primeros años de vida.

Tabla 40. *Experiencia humana en niños y niñas: indignación ante menosprecio en el juego*

JUICIOS				
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**		
		RESISTENCIAS (ante situaciones injustas)		
El juego	**Escuela**	**Espacio de reconocimiento**	**Indignación ante el menosprecio**	*"Nosotros actuábamos con braveza porque no nos gustaba la forma de los otros niños en el partido del otro curso, entonces con Javier dibujamos algo que no nos gusta como empujar a alguien en el partido y que no cobren falta. Porque la braveza nos coge y nos puede controlar y mandar, entonces es pa' que se den de cuenta de esto, es una enseñanza para los niños no ser colino y decir mentiras solo para ganar y jugar limpio en el campeonato. (T2, E, NO 1033-103).* *"me sentía bravo cuando el profe no cobraba la falta, porque uno quería otra cosa que todo fuera justo y él decía que no porque no había visto, al curso de nosotros se la*

				tiene todos los profes montada, por eso dijimos no volver al campeonato, para que digan la verdad." (T2, E, NO,1039-1042).

Fuente: elaboración propia.

El menosprecio, también surgió en las interacciones entre pares en la escuela donde niños y niñas lo reconocieron como causante de emociones de enojo por parte de quien experimenta el despojo de sus derechos como sujeto. Así, el menosprecio es considerado por la niñez como expresión de indiferencia y minimización del otro.

El juego tiene una función socializadora cuando se goza de experiencias positivas porque se fortalecen los vínculos y la noción de comunidad, caso contrario, como expusieron algunos participantes, el momento de jugar resulta ser un espacio aversivo debido a las vivencias que dificultan la aceptación y la amistad entre pares. Así, el menosprecio pasa a ser una manifestación de violencia escolar que impide a la víctima establecer relaciones armónicas y considerarse parte de un grupo.

La pertenencia a un grupo es una condición que perdura la noción de sociabilidad en la niñez y continúa a lo largo de la vida como parte de un actuar en comunidad, pues en lo social es donde acontece todo ámbito de lo público al vivir con y junto a otros. Así, los diferentes modos de humillación que experimenta la niñez al no poder ingresar o ser parte de un juego, afectan toda forma de relacionamiento positivo al ser una experiencia apolítica que instrumentaliza y se impone a otros. Al respecto, indicó un estudiante:

> Nosotros actuábamos con braveza porque no nos gustaba la forma de los otros niños en el partido del otro curso, entonces con Javier dibujamos algo que no nos gusta como empujar a alguien en el partido y que no cobren falta. Porque la braveza nos coge y nos puede controlar y mandar, entonces es pa' que se den dé cuenta de esto, es una enseñanza

> para los niños no ser colino y decir mentiras solo para ganar y jugar limpio en el campeonato. (T2, E, NO 1033-103).

En consecuencia, el enojo manifestado por la niñez ante las ofensas y humillaciones tanto de sus pares como del adulto, motiva conductas agresivas que impiden establecer relaciones y vínculos horizontales entre unos y otros negando toda posibilidad para fortalecer la noción compartida de un "nosotros" en el escenario público, como sucede al jugar en el patio de recreo y en los encuentros deportivos, como se indica a continuación:

> Me sentía bravo cuando el profe no cobraba la falta, porque uno quería otra cosa que todo fuera justo y él decía que no porque no había visto, al curso de nosotros se la tiene todos los profes montada, por eso dijimos no volver al campeonato, para que digan la verdad. (T2, E, NO,1039-1042).

Por ello, el enojo fue una manifestación de indignación en los niños y niñas partícipes ante la humillación pública de la cual se sintieron víctimas en el campeonato donde no se les reconoció en igualdad de condiciones como a su contrario. Como colectivo sintieron atropellada su dignidad al señalar lo inaceptable de la falta de respeto que hizo el adulto a su humanidad.

Así, la humillación es dada a conocer por la niñez como una experiencia compleja que menoscaba sus derechos en términos de ruptura y marginalización del mundo social, además de ser una percepción dolorosa ante la impotencia que suscita la imposición injusta del adulto al marginar y degradar a unos con relación a otros.

Toda humillación, es un agravio moral que trasgrede y niega la dignidad humana, donde niños y niñas como sujetos individuales o parte de un grupo, son tratados de manera deshumanizadora y degradante, que llevan a experimentar el sufrimiento.

6.2.2. Trabajo en grupo: la cooperación

El trabajo en grupo se evidenció en términos de cooperación al reconocer expresiones valoradas mayoritariamente como justas y de subordinación en los diferentes comportamientos que se presentan en la realización de actividades colectivas:

Tabla 41. *Experiencia humana en niños y niñas: trabajo cooperativo*

JUICIOS			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		JUSTICIA (relacionada con los derechos)	
Trabajo en grupo	**Escuela**	**Cooperación**	*"Cuando nosotras trabajamos en grupo, no colocamos reglas, porque nosotras trabajamos bien no peleamos ni nada y hacemos todo, ya uno sabe esto, por eso nadie es la capitana ni nada y nadie pone las reglas." (T2, E, NA, 72-74).* *"Nosotros cuando hacemos trabajo en grupo si ponemos reglas o nos ponemos de acuerdo para no salir bravos" (T2, E, NO, 458-459).* *"cuando fuimos a trabajar en grupo con la plastilina nosotros estuvimos repartiéndonos el trabajo, alguien va haciendo los muñecos y los demás haciendo las demás cosas." (T2, E, NO, 522-524)*

			"Cuando vamos a trabajar juntos si hay reglas o mejor dicho nos ponemos de acuerdo, cada uno hace su dibujo las caras, su cuerpo, todo y escribir "es mejor estar juntos que separados". (T2, E, NO,563-565), *"Yo dije cuando empezamos a trabajar en grupo cada uno dice, porque comenzaban a pelear ese día, yo por eso dije eso. Y el otro empezaba a decir hagamos esta cosa y esta otra, entonces le dije ¡no Esteban! – si usted quiere hacer sus cosas hágalas usted solo, pero mejor todos y por eso hablamos para ponernos de acuerdo (T2, E, NO, 566-570).*

Fuente: elaboración propia.

Esta cooperación es caracterizada como justa cuando cada integrante tiene la posibilidad de aportar al interior de la comunidad elegida voluntariamente y realizar una actividad específica. Así, el trabajo en grupo es un aspecto valioso de organización y cooperación donde cada niño y niña tiene conciencia de cómo el comportamiento individual determina el desempeño colectivo. Una estudiante afirma que: "Cuando nosotras trabajamos en grupo, no colocamos reglas, porque nosotras trabajamos bien no peleamos ni nada y hacemos todo, ya uno sabe esto, por eso nadie es la capitana ni nada y nadie pone las reglas." (T2, E, NA, 72-74).

Los trabajos grupales que se desarrollan en el contexto escolar constituyen un excelente medio para la emergencia del interés por cooperar y aportar a la realización eficiente de la actividad asignada. Dicha actitud fortalece la toma de decisiones en conjunto, así como facilita la aplicación de dinámicas que permiten la exploración de cualidades y el autodesarrollo de cada integrante.

Por su parte, la cooperación es una noción que es más fácil de comprender para la niñez cuando interactúa en trabajos grupales porque contiene metas y objetivos comunes donde se comparten recursos y exige coordinar los esfuerzos para aportar ideas y conocimientos que

ayuden a tomar decisiones por consenso. Así, la cooperación pasa a ser una experiencia de vida compartida que va más allá de un concepto.

En relación con lo anterior, la cooperación en la niñez se caracteriza por el ambiente de apoyo y ayuda entre sus integrantes al asumirse como un colectivo con responsabilidad compartida en la consecución de un mismo fin. Así lo afirma un estudiante que plantea: "nosotros cuando hacemos trabajo en grupo si ponemos reglas o nos ponemos de acuerdo para no salir bravos" (T2, E, NO, 458-459). En consonancia, la cooperación es una forma significativa de entendimiento con otros, modo en que se establece la intersubjetividad como una acción recíproca que conduce a unas formas de sociabilidad auténticas en la niñez.

De allí, la importancia de la cooperación en los procesos formativos que niños y niñas tienen en el contexto escolar, pues, de la interacción entre pares se configura la construcción de lo social como principio básico de la vida en colectivo y como factor de desarrollo en los primeros años de vida.

Al respecto, un estudiante menciona: "cuando fuimos a trabajar en grupo con la plastilina nosotros estuvimos repartiéndonos el trabajo, alguien va haciendo los muñecos y los demás haciendo las demás cosas" (T2, E, NO, 522-524). Por ello, la cooperación se va configurando como un asunto de lo social en la niñez, pues se orienta por unas reglas y procedimientos compartidos y conocidos por quienes integran la colectividad y la consideran como un espacio en el que se establecen unas pautas para regular la conducta al interior del grupo, como fue mencionado por los niños:

Tabla 42. *Percepciones de niños y niñas sobre cooperación*

"Cuando vamos a trabajar juntos si hay reglas o mejor dicho nos ponemos de acuerdo, cada uno hace su dibujo las caras, su cuerpo, todo y escribir "es mejor estar juntos que separados" (T2, E, NO,563-565).
"Yo dije cuando empezamos a trabajar en grupo cada uno dice, porque comenzaban a pelear ese día, yo por eso dije eso. Y el otro empezaba a decir hagamos esta cosa y esta otra, entonces le dije ¡no Esteban! – si usted quiere hacer sus cosas hágalas usted solo, pero mejor todos y por eso hablamos para ponernos de acuerdo (T2, E, NO, 566-570).

Fuente: elaboración propia.

Aunado a lo anterior, niños y niñas destacan la importancia de la vida en colectivo, de allí que las experiencias justas se manifestaron como aquel espacio que se comparte:

Tabla 43. *Experiencia humana en niños y niñas: cooperación en la escuela*

JUICIOS			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		JUSTICIA (relacionada con los derechos)	
Trabajo en grupo	**Escuela**	**Cooperación**	*"Cuando nosotros siempre hacemos los trabajos juntos toca que decir porque nos ponemos de acuerdo entre todos hablando que quiere cada uno hacer con la plastilina" (T2, E, NO, 630-632)* *"Nos pusimos de acuerdo, de que todas íbamos a trabajar juntas y ninguna se iba a quedar sin hacer nada" (T2, E, NA, 657-658)* *"…fue fácil colocarnos de acuerdo cuando trabajamos en grupo porque nos gustó cuando Ashley dijo que es justo cuando compartimos las niñas sin pelear y cuando todas podemos jugar porque nadie es envidiosa." (T2, E, NA, 731-733)* *"Cuando nosotros vamos a trabajar juntos nos ponemos de acuerdo porque somos amigos" (T2, E, NO,795-796).* *"Nos pusimos de acuerdo para trabajar porque todos queríamos hacer los dibujos con plastilina porque nosotros tres íbamos a poner los*

			niños jugando futbol, pero al final decidimos hacer la familia porque es más justo cuando todos tenemos que comer en la casa, eso es más justo que jugar futbol (T2, E, NO, 903-907).

Fuente: elaboración propia.

En ese sentido, los y las cooperantes deciden si contribuyen en su relación con los otros miembros del grupo de manera voluntaria y libre, pues al cooperar niños y niñas no están actuando por la imposición de una autoridad. Por dicha razón, la cooperación involucra la noción de lo justo donde cada participante está sujeto a unos términos que previamente aceptó.

Luego la cooperación conlleva la reciprocidad en la medida que los beneficios son mutuos. En palabras de los estudiantes: "cuando nosotros siempre hacemos los trabajos juntos toca que decir porque nos ponemos de acuerdo entre todos hablando que quiere cada uno hacer con la plastilina" (T2, E, NO, 630-632)

Siguiendo con lo expuesto, existe una suerte de responsabilidad con miras a un bienestar común. De esta forma, cada niño y niña asumen con responsabilidad lo acordado dentro del sistema de cooperación que define la asociación y las metas que se persiguen, como se señala: "nos pusimos de acuerdo, de que todas íbamos a trabajar juntas y ninguna se iba a quedar sin hacer nada" (T2, E, NA, 657-658).

En consecuencia, cuando la cooperación adquiere un carácter de cualidad por el colectivo, niños y niñas aprenden la empatía porque conciben puntos de vista múltiples. Todo actuar cooperativo exige un complejo conjunto de facultades como reconocer la existencia de los diferentes puntos de vista ante una misma realidad.

Por ello, la relevancia de las acciones colaborativas como experiencia para inferir hechos, palabras, conductas y aspectos de los demás que llevan a identificar las necesidades y deseos.

Así lo manifiesta una de las estudiantes: "…fue fácil colocarnos de acuerdo cuando trabajamos en grupo porque nos gustó cuando Ashley dijo que es justo cuando compartimos las niñas sin pelear y cuando todas podemos jugar porque nadie es envidiosa." (T2, E, NA, 731-733)

Haciendo énfasis, cuando niños y niñas comprenden la situación del otro, se les facilita establecer vínculos que conducen a una cooperación social y, en efecto, a una comprensión de normas consideradas como justas para todos y todas donde la amistad es el común denominador, pues: "cuando nosotros vamos a trabajar juntos nos ponemos de acuerdo porque somos amigos" (T2, E, NO,795-796).

Según ello, la cooperación se caracteriza por sentimientos de confianza que fortalecen los vínculos entre sus asociados en un «nosotros» compartido donde la niñez reconoce la heterogeneidad de sus integrantes y las acepta. Siguiendo estas consideraciones, un estudiante dice: "Nos pusimos de acuerdo para trabajar porque todos queríamos hacer los dibujos con plastilina porque nosotros tres íbamos a poner los niños jugando futbol, pero al final decidimos hacer la familia porque es más justo cuando todos tenemos que comer en la casa, eso es más justo que jugar futbol (T2, E, NO, 903-907). Así las cosas, para la niñez es justo poder trabajar en grupo porque se comparten experiencias familiares como escolares y permite colocarse de acuerdo a los integrantes.

Del mismo modo, como subordinación se presentó la siguiente situación:

Tabla 44. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones en el ámbito cooperativo*

JUICIOS			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		SUBORDINACIONES (relacionadas con vulneraciones de derechos)	
Trabajo en grupo	**Escuela**	**Cooperación**	*"A veces si peleamos, cuando trabajamos en grupo porque yo grito porque Kiara hace rápido y feo las cosas y yo quiero dejar todo bien presentado" (T2, E, NA, 75-76).*

Fuente: elaboración propia.

En esta situación se presentó la subordinación cuando se cuestionó la participación de una compañera y se sacó del grupo en un momento donde otras integrantes expresaron que la niña no se comprometió con la actividad conjunta que realizaban. Una estudiante afirma: "a veces si peleamos, cuando trabajamos en grupo porque yo grito porque Kiara hace rápido y feo las cosas y yo quiero dejar todo bien presentado" (T2, E, NA, 75-76).

Considerando lo anterior, es posible afirmar que, la cooperación es un factor esencial para la vida en colectivo y el avance intelectual en la niñez, pues al interactuar con sus pares aprenden en la experiencia. La vida social en la escuela fomenta la colaboración y la seguridad en niños y niñas al poner en práctica estrategias que motivan la toma decisiones donde se concibe el bienestar común. En esta perspectiva, la cooperación que se da en el trabajo grupal del contexto escolar, constituye la acción más fecunda de la formación moral de la niñez.

6.2.3. Obediencia: la noción de norma

Niños y niñas manifestaron situaciones en dos contextos, por lo cual se abordó primero lo relacionado con el entorno filial y, posteriormente, la vida en la escuela.

En el primer caso, se expresaron subordinaciones y resistencias asociadas a la obediencia que aún se establece como la principal forma de relacionamiento:

Tabla 45. *Experiencia humana en voces de niños y niñas: normas y obediencia en la familia*

JUICIOS		
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**
		SUBORDINACIONES (relacionadas con vulneraciones de derechos)
Obediencia a la norma en el entorno filial	**Familia**	*"Una norma de la casa, es que si llego tarde a la casa me dan garrote, yo salgo a la cancha y si me demoro me pegan, porque allá es la olla dice mi mamá, y no le gusta que cuando paso los vagos me dicen cosas" (T2, E, NA 96-98).* *"Hay que cumplir las normas en la casa porque si no nos castigan y nos pegan una juetera y le pega a uno también el hermano mayor" (T2, E, NO, 637-638).* *"Cuando uno no cumple las normas debe ser castigado, porque a veces rompemos las reglas y a veces nos deben castigarnos. Sino los papás deben decir, no rompan las reglas que yo pongo en la casa porque si no se sale a la calle lo puede llevar una moto y atropellar y entonces así son las reglas, lo protegen a uno". (T2, E, NO, 393-397)* *"Así no estén mis papás las reglas se cumplen, porque salir a la calle cuando los papás no están es peligroso y le puede pasar algo al hermano pequeño." (T2, E, NO, 505-507)* *"Uno debe hacer caso y ser obediente con los papás y los abuelitos y los tíos, porque ellos son los únicos que nos cuidan" (T2, E, NO, 620-621).*

Fuente: Elaboración propia.

Según lo enunciado por los y las estudiantes, en sus familias prevalecen las relaciones verticales entre padres e hijos/hijas, una realidad que niega toda posibilidad de autonomía en la niñez además de ser un limitante en la configuración de normas establecidas de común acuerdo.

Luego la adquisición y la práctica de las normas es un proceso que enfoca el interés de la niñez por la regla en sí misma como un referente que permite gozar en igualdad de condiciones con los demás integrantes de la colectividad. Cabe mencionar que, se llega a la configuración de la norma solo a partir de la conciencia que se hace de ésta como un aspecto importante y necesario en las relaciones de la vida en colectivo.

Según lo manifestado por varios niños y niñas, las normas son prácticas que se enmarcan en la obediencia hacia sus padres o familiares cuidadores por ser quienes las colocan y exigen su cumplimiento bajo amenazas de reprimenda física. Así, la norma se establece con un carácter coercitivo a partir de una verdad revelada que ostenta el adulto al decir las leyes que regulan en el hogar. Esto fue expresado por los niños y niñas de la siguiente manera:

Tabla 46. *Percepciones de niños y niñas sobre las normas de modo coercitivo*

"Una norma de la casa, es que si llego tarde a la casa me dan garrote, yo salgo a la cancha y si me demoro me pegan, porque allá es la olla dice mi mamá, y no le gusta que cuando paso los vagos me dicen cosas" (T2, E, NA 96-98)
"Hay que cumplir las normas en la casa porque si no nos castigan y nos pegan una juetera y le pega a uno también el hermano mayor" (T2,E,NO, 637-638).

Fuente: elaboración propia.

En diálogo con lo anterior, predomina la obediencia en las normas, dado que generalmente son impuestas y no son el resultado de un consenso reflexivo entre los integrantes de un núcleo familiar, se condiciona a la niñez a comportamientos heterónomos que condicionan

y coartan toda posibilidad de formación en la autonomía como proceso progresivo de respeto a la regla que deriva en ser asumido como ley moral, en este caso, niñez-adulto.

En ese sentido, no existe una conciencia por la norma, porque carece de un origen colaborativo y del reconocimiento del otro como un igual. Por ello, es relevante comprenderlas como parte esencial de la vida en sociedad donde no tiene que existir una figura de autoridad que verifique su cumplimiento, sino como resultado de acuerdos. Pues:

> Cuando uno no cumple las normas debe ser castigado, porque a veces rompemos las reglas y a veces nos deben castigarnos. Sino los papás deben decir, no rompan las reglas que yo pongo en la casa porque si no se sale a la calle lo puede llevar una moto y atropellar y entonces así son las reglas, lo protegen a uno. (T2, E, NO, 393-397)

En este orden, la reflexión de la norma hace que se transite de considerarla una ley exterior impuesta por el adulto a comprenderse como el resultado de una decisión libre digna de respeto en la medida que se establece como fruto del consentimiento mutuo, como mencionan los niños y niñas:

Tabla 47. *Percepciones de niños y niñas sobre normas impuestas en casa*

"Así no estén mis papás las reglas se cumplen, porque salir a la calle cuando los papás no están es peligroso y le puede pasar algo al hermano pequeño." (T2, E, NO, 505-507)
"Uno debe hacer caso y ser obediente con los papás y los abuelitos y los tíos, porque ellos son los únicos que nos cuidan (T2, E, NO, 620-621).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 48. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones en ámbito familiar*

JUICIOS		
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**
		SUBORDINACIONES (relacionadas con vulneraciones de derechos)
Obediencia a la norma en el entorno filial	**Familia**	*"…en la casa la norma de mis papás son no pelear, no decir groserías, no salir a la calle por la noche porque es muy peligroso, en el asentamiento pasan cosas feas a veces y toca hacer las tareas." (T2, E, NA, 102-104)* *"Una regla es que alguien la pone y nosotros la debemos que cumplir, por ejemplo, si nosotros tenemos que salir temprano y no nos tenemos que quedar por ahí afuera sino coger para la casa" (T2, E, NO, 804-806)* *"Las normas en la casa las pone los papás" (T2, E, NA, 692)* *"Las normas que los adultos ponen uno si las puede cumplir, como no decir groserías, no gritar, uno puede obedecerlas, pero se le olvida" (T2, E, NA, 138-139).*

Fuente: elaboración propia.

Así, las normas en el entorno familiar son un mandato de los padres, una orientación propia del respeto unilateral que subordina y silencia a niños y niñas, se enmarcan en la obligación más que por la conciencia de un respeto mutuo propio de las normas cuando son planteadas por quienes se asumen como iguales entre sí. Así, las reglas son el resultado de una imposición del adulto a la niñez, según los manifestaron los y las estudiantes:

Tabla 49. *Manifestaciones de niños y niñas sobre reglas en casa*

"Los papas ponen las normas para ellos podernos educar bien" (T2, E, NO,424)
"… a mí me ponen la norma de no pelear y no molestar a mis sobrinos."(T2,E,NA, 101)
"…en la casa la norma de mis papás son no pelear, no decir groserías, no salir a la calle por la noche porque

es muy peligroso, en el asentamiento pasan cosas feas a veces y toca hacer las tareas.” (T2, E, NA, 102-104)
“Una regla es que alguien la pone y nosotros la debemos que cumplir, por ejemplo si nosotros tenemos que salir temprano y no nos tenemos que quedar por ahí afuera sino coger para la casa”(T2,E,NO, 804-806)

Fuente: elaboración propia.

En ese sentido, cuando la norma aparece por mandato o imposición, es una noción de la cual la niñez no tiene conciencia y genera descuido e incumplimiento de la misma. Al ser un mandato asignado no se incorpora como parte natural del comportamiento. En palabras de unas estudiantes: “las normas en la casa las pone los papás” (T2, E, NA, 692) y “las normas que los adultos ponen uno si las puede cumplir, como no decir groserías, no gritar, uno puede obedecerlas, pero se le olvida” (T2, E, NA, 138-139).

Acto seguido, el entorno familiar requiere promover con la niñez acciones que fortalezcan los vínculos entre sus integrantes como iguales, mediante prácticas voluntarias de intercambio moral en el planteamiento de las normas, de modo que éstas se configuren como justas al ser admitidas por cada miembro.

Tabla 50. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones en la familia*

JUICIOS		
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**
		SUBORDINACIONES (relacionadas con vulneraciones de derechos)
Obediencia a la norma en el entorno filial	**Familia**	*“… nosotras nunca ponemos todas las normas en la casa ni en ninguna parte, solo son los grandes.” (T2, E, NA, 131-132).* *“Nosotros los niños no ponemos las normas, porque los adultos solo pueden poner esa regla porque ellos saben qué hacer y qué no hacer, los niños no saben si ponen una norma pues a nosotros se nos olvida y hacemos todo lo contrario y cuando los adultos lo ponen ahí si toca hacerles caso porque ellos los puso y esas son las reglas de ellos, de los adultos (T2, E, NO, 340-*

		344) *"Por veces son buenas las normas, porque uno siempre es haciendo lo que los papás quieren" (T2, E, NO, 258-259)* *"No es lo mismo una norma que un acuerdo, porque esas normas nos pueden ayudar para no hacer mal las cosas y siempre las ponen los grandes y un acuerdo es cuando los niños jugamos y nos ponemos de acuerdo para hacer las cosas." (T2, E, NA,314-317)* *"las normas no son lo mismo que los acuerdos porque en los acuerdos nosotros pensamos antes de decirlo y las normas son las que dicen los mayores. (T2, E, NA, 364-366).* *"toca cumplir las reglas porque entonces me regañan y me castigan, en cambio uno si cumple los acuerdos con los amigos jugando futbol o a policías y ladrones y no pasa nada" (T2, E, NO, 323-325)*

Fuente: elaboración propia.

Cuando las normas surgen del adulto y se valoran por la niñez como leyes inamovibles que deben permanecer porque así son las cosas, subordinación que niega toda posibilidad de autonomía a niños y niñas, además de interferir en los procesos de aprehensión acerca de lo colectivo que ellos y ellas necesitan para entender las normas como un aspecto voluntario y esencial en la vida junto a otros, como se menciona a continuación: "… nosotras nunca ponemos todas las normas en la casa ni en ninguna parte, solo son los grandes." (T2, E, NA, 131-132).

En consecuencia, niños y niñas reconocen el valor de la norma desde una postura muy heterónoma al ser una acción de inevitable acatamiento más no se reconoce como un deber consciente producto de la reflexión y del razonamiento. En voces de los niños y niñas:

Tabla 51. *Percepciones de niños y niñas frente a normas en contexto filial*

"Nosotros los niños no ponemos las normas, porque los adultos solo pueden poner esa regla porque ellos saben qué hacer y qué no hacer, los niños no saben si ponen una norma pues a nosotros se nos olvida y hacemos todo lo contrario y cuando los adultos lo ponen ahí si toca hacerles caso porque ellos los puso y esas son las reglas de ellos, de los adultos (T2, E, NO, 340-344)
"A veces son buenas las normas, porque uno siempre es haciendo lo que los papás quieren" (T2, E, NO, 258-259)

Fuente: elaboración propia.

En esta misma vía, el marcado autoritarismo de los padres al interior de las familias deja al descubierto cómo la niñez naturaliza las normas ajenas a su comportamiento y pasa a considerarlas como pautas a cumplirse porque es lo adecuado, mientras que las normas que se establecen entre pares al jugar se asumen como acuerdos o pactos que se llevan a cabo de manera voluntaria. De esta forma, lo enuncian algunos estudiantes partícipes de esta investigación:

Tabla 52. *Percepciones de niños y niñas sobre norma y acuerdo*

"No es lo mismo una norma que un acuerdo, porque esas normas nos pueden ayudar para no hacer mal las cosas y siempre las ponen los grandes y un acuerdo es cuando los niños jugamos y nos ponemos de acuerdo para hacer las cosas." (T2, E, NA,314-317)
"Las normas no son lo mismo que los acuerdos porque en los acuerdos nosotros pensamos antes de decirlo y las normas son las que dicen los mayores. (T2, E, NA, 364-366).

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, cuando la niñez comprende la norma como algo externo y que proviene de los padres, se limita solo a su cumplimiento para evitar un regaño o castigo, más no existe un respeto por convicción a la norma como lo señala un niño: "toca cumplir las reglas porque entonces me regañan y me castigan, en cambio uno si cumple los acuerdos con los amigos jugando futbol o a policías y ladrones y no pasa nada" (T2, E, NO, 323-325).

Frente a la tendencia que existe en la niñez de aceptar las normas como aspectos ya establecidos, se suscitan expresiones de resistencias ante el autoritarismo del adulto

Tabla 53. *Experiencia humana en niños y niñas: resistencias ante obediencia en la familia*

JUICIOS		
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**
		RESISTENCIAS (ante situaciones injustas)
Obediencia a la norma	**familia**	*"Todas las normas que nos ponen en la casa se pueden cumplir, pero en veces uno no lo hace porque esta bravo con el papá, o quiere salir a la calle y ellos no dejan (T2, E, NO, 239-241)* *"El hacer caso, uno casi siempre rompe esa norma en la casa, es fácil, pero uno la rompe fácil, además los papás tampoco cumplen las normas como no salir a tomar y eso (T2, E, NO, 242-244)* *"Yo digo que no siempre hacemos caso porque nos aburre y nos da rabia solo cumplir lo que otros dicen (T2, E, NA,669-670).*

Fuente: elaboración propia.

El desconocimiento de los padres y adultos en el entorno familiar al sentir de niños y niñas con relación a las normas genera descontento y motiva aversión a respetarlas, pues: "todas las normas que nos ponen en la casa se pueden cumplir, pero en veces uno no lo hace porque esta bravo con el papá, o quiere salir a la calle y ellos no dejan" (T2, E, NO, 239-241).

Esto indica que, también surgen resistencias ante el reconocimiento de la obligatoriedad de la norma en un solo sentido, realidad ante la cual exigen que el adulto se comprometa de la misma manera. Es un enfático reclamo de igualdad que niños y niñas expresaron:

Tabla 54. *Manifestaciones de niños y niñas sobre resistencias ante normas*

"El hacer caso, uno casi siempre rompe esa norma en la casa, es fácil, pero uno la rompe fácil, además los papás tampoco cumplen las normas como no salir a tomar y eso (T2, E, NO, 242-244)
"Yo digo que no siempre hacemos caso porque nos aburre y nos da rabia solo cumplir lo que otros dicen (T2, E, NA,669-670).

Fuente: elaboración propia.

Por ello, es posible mencionar que, para los niños y las niñas que manifestaron su informidad ante el desequilibrio del cumplimiento de normas, hay una claridad sobre las diferencias que hay entre al respeto unilateral y respeto mutuo, el primero característico de relaciones heterónomas y, el segundo, concerniente a procesos de desarrollo propios de la autonomía.

Ahora se dan a conocer las vivencias que niños y niñas manifestaron con relación a la obediencia de la norma en el contexto escolar. En relación con esta situación del contexto escolar, se visibilizaron experiencias valoradas como justas y de subordinación por parte de la niñez:

Tabla 55. *Experiencia humana en niños y niñas: obediencia en la escuela*

JUICIOS		
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**
		JUSTICIA (relacionadas con los derechos)
Obediencia a la norma en el contexto escolar	**Escuela**	*"Una norma es que se hay que poner normas que se tienen que cumplir para nosotras no pelear, las normas ayudan a que no peleemos" (T2, E, NA, 78-79).* *"Una norma es cuando uno tiene que hacer todo bien y pensar a ver como lo va*

		hacer uno algo y no molestar a nadie" (T2, E, NA, 80-81). *"Los niños solo hacen las reglas en el momento que nosotros comenzamos a trabajar en el salón o cuando jugamos nosotros en el recreo." (T2, E, NO, 385-386).*

Fuente: elaboración propia.

Como justo se destacaron aquellas normas establecidas como un medio de control recíproco, que se constituye y aplica al colectivo grupal en general como un elemento que favorece la convivencia entre sus integrantes. En palabras de los educandos: "una norma, es que se hay que poner normas que se tienen que cumplir para nosotras no pelear, las normas ayudan a que no peleemos" (T2, E, NA, 78-79).

Luego las normas en el contexto escolar se soportan en las relaciones que niños y niñas establecen con sus pares y con el docente, a su vez que se consideran como justas cuando son adquiridas en la conciencia del deber y respeto voluntario porque se admiten en la aceptación, como fue indicado por una niña: "una norma, es cuando uno tiene que hacer todo bien y pensar a ver como lo va hacer uno algo y no molestar a nadie" (T2, E, NA, 80-81).

Así mismo, cuando las normas se sustentan en la reciprocidad como un aspecto de la noción compartida acerca de lo justo, es una característica que indica que en la niñez se facilita la adhesión a lo colectivo. Un estudiante reafirma esta posición reflexionando que: "los niños solo hacen las reglas en el momento que nosotros comenzamos a trabajar en el salón o cuando jugamos nosotros en el recreo." (T2, E, NO, 385-386).

Con ello, niños y niñas presentaron situaciones de subordinación presentes en el entorno escolar de la siguiente manera:

Tabla 56. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones en la escuela*

JUICIOS		
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**
		SUBORDINACIONES (relacionadas con vulneraciones de derechos)
Obediencia a la norma en el contexto escolar	**Escuela**	*"Las normas en el salón sí son importantes, porque le tenemos que obedecer a la profesora y si la profesora pone una norma de que no deben de pelear, que no deben de gritar, entonces nosotros debemos hacer caso. (T2, E, NA, 92-94)* *"En ningún momento nosotros hicimos las normas de la escuela, solo la profesora hace reglas (T2, E, NO, 232-233)* *"Las normas son importantes, porque si no hay reglas no puede la profesora controlar a los niños" (T2, E, NO, 466-467)* *"Porque cuando la profesora se va todos comienzan a jugar, a saltar en los pupitres otros le gritan desde aquí a la calle de abajo a los marihuaneros, parecemos locos" (T2, E, NO, 249-251)* *"Sí y no, no es justa la norma de no salirse del salón cuando la profe no está y huele mucho a marihuana porque afuera están fumando y el olor sube y a uno le duele cabeza (T2, E, NO, 942-944).*

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior, indica que las normas son modos de subordinación en el contexto escolar, porque están determinadas por directivos y docentes, una situación que niega la posibilidad de formar parte del planteamiento normativo, pues el hecho de cumplir una responsabilidad unilateral demuestra cómo los niños y las niñas están condicionados a una formación heterónoma y a la presión del adulto. Por tanto, cuando las normas sugieren el respeto unilateral del adulto quedan condicionadas a la presencia de la autoridad para su cumplimiento. Este aspecto se menciona de la siguiente manera:

Tabla 57. *Manifestaciones de niños y niñas sobre normas y presencia de autoridad*

"Porque cuando la profesora se va todos comienzan a jugar, a saltar en los pupitres otros le gritan desde aquí a la calle de abajo a los marihuaneros, parecemos locos" (T2, E, NO, 249-251)
"Sí y no. No es justa la norma de no salirse del salón cuando la profe no está y huele mucho a marihuana porque afuera están fumando y el olor sube y a uno le duele cabeza (T2, E, NO, 942-944).

Fuente: elaboración propia.

En el contexto escolar, la niñez ha permitido inferir dos vías en la configuración de normas: la primera dada en el acuerdo que son justificadas en el consenso recíproco entre pares y la segunda por la imposición del adulto que se asimilan por adhesión al sistema normativo vigente formulado por la autoridad quien toma acciones sancionatorias cuando se falta al orden establecido.

Por ello, los modos de subordinación fueron reconocidos ampliamente por niños y niñas de la siguiente forma:

Tabla 58. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones en la escuela*

JUICIOS		
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA - VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**
		SUBORDINACIONES (Relacionados con vulneraciones de derechos)
Obediencia a la norma en el contexto escolar	**Escuela**	*"No jugar en los baños porque las niñas grandes de cuarto les gustan jugar al escondite con picos en la boca con los niños de quinto" (T2, E, NA, 106-107).* *"Si no cumplimos las normas del salón nos castigan y nos gritan todos los profes de la escuela porque dicen que no hacemos caso." (T2, E, NA, 149-150)* *"Las reglas son importantes, porque hay unas reglas de no decir groserías, aquí en la escuela los niños son groseros y le dicen a uno cosas, sapo, gonorrea, allá en el campo no era así, y hay que ser respetuoso. (T2, E, NO,*

		218-220). *"Todas las normas de la escuela son buenas, porque si no tuviera uno las normas nos volveríamos todos locos y cada uno hace lo que quiera. (T2, E, NO, 514-515).*

Fuente: elaboración propia.

Aunado a lo anterior, formar parte de la elaboración de las normas permite comprender las regulaciones sociales para la vida en colectivo, aun cuando la escuela es un escenario donde acontecen encuentros y desencuentros intersubjetivos que requieren de aprender a coordinar sus acciones dentro de un marco normativo. Al respecto, niños y niñas dicen: "no jugar en los baños porque las niñas grandes de cuarto les gustan jugar al escondite con picos en la boca con los niños de quinto" (T2, E, NA, 106-107).

Para la niñez, el cumplimiento de las normas es una forma de regulación que tiene el adulto frente al comportamiento de niños y niñas porque:

Tabla 59. *Percepciones de la niñez frente a importancia de normas*

"Si no cumplimos las normas del salón nos castigan y nos gritan todos los profes de la escuela porque dicen que no hacemos caso." (T2, E, NA, 149-150).
"Las reglas son importantes, porque hay unas reglas de no decir groserías, aquí en la escuela los niños son groseros y le dicen a uno cosas, sapo, gonorrea, allá en el campo no era así, y hay que ser respetuoso." (T2, E, NO, 218-220).

Fuente: elaboración propia.

A razón de lo anterior, es posible afirmar que, la norma es un principio regulador que tiene el rol de mediación entre adulto y niñez al ser un recurso aceptado y validado en la sanción desde lo comprendido por niños y niñas, pues: "todas las normas de la escuela son buenas,

porque si no tuviera uno las normas nos volveríamos todos locos y cada uno hace lo que quiera. (T2, E, NO, 514-515).

Así, las normas, se enmarcan en un sentimiento de responsabilidad que puede o no estar mediado por el castigo expiatorio. En ello reside la importancia de propiciar situaciones en las que niños y niñas tengan permanentemente la experiencia de plantear normas a partir de consensos en colectividad.

6.2.4. Reflexiones en torno a lo justo: justicia como virtud

En esta situación, niños y niñas destacaron los entornos escolares y familiares como importantes para valorar la justicia y, en efecto, las prácticas de subordinación y resistencia bajo los siguientes elementos:

Tabla 60. *Experiencia humana en niños y niñas: prácticas escolares relacionadas con lo justo*

JUICIOS			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		JUSTICIA (Relacionada con los derechos)	
Reflexiones en torno a lo justo	**Escuela**	**Compañerismo**	*"Uno a veces piensa si es justo lo que va hacer, porque por ejemplo cuando pensamos si peleamos o no y si uno piensa bien nunca es justo pelear, porque pelear no es bueno" (T2, E, NO, 967-969)* *"Conmigo no son odiosos y a mí no, a mí nadie me hace nada. Siempre me emprestan, y cuando me dicen yo también empresto aquí en la escuela" (T2, E, NO, 2035-2036)*

			"Hay justicia cuando estamos juntos porque es mejor que separados, porque si un niño del salón le llega a pegar a él nosotros nos metemos a defenderlo y a separarlos" (T2, E, NO,1792-1794)
		Compartir	*"Una niña dando recreo a otra niña, que es mejor dar que recibir para ser feliz, eso es justo, que es mejor dar a alguien sin recibir nada a cambio. Si tiene para darnos a cambio pues por voluntad de ellos que nos den. Pero uno no estarle pidiendo a los demás, que tiene que darme plata por ese favor"* *(T2, E, NA,1622-1625)*
		Aceptación de los errores	*"Yo creo que si es justo que nos digan los profes de la escuela que somos fastidiosos, porque molestamos a los otros de los otros salones, y para que haya justicia debemos cambiar y si no cambiamos siempre nos la seguirán montando y diciendo fastidiosos" (T2, E, NO,1850-1853)*
		Responsabilidad	*"Justicia es llegar temprano a la escuela y estudiar juiciosos y cumplir las reglas que nos pone la profesora en la escuela" (T2, E, NO,1880-1881)*

Fuente: elaboración propia.

En las reflexiones sobre lo justo en el contexto escolar, niños y niñas develaron cómo la justicia es entendida como una cualidad que parte de la relación con otros en términos de aceptación y aplicación de acuerdos previamente convenidos y valorados por todos y todas como bueno y justo. Con esto, un estudiante indica: "uno a veces piensa si es justo lo que va hacer, porque por ejemplo cuando pensamos si peleamos o no y si uno piensa bien nunca es justo pelear, porque pelear no es bueno" (T2, E, NO, 967-969).

Así, lo justo es entendido como constitutivo de la vida humana, una virtud moral compartida en torno a unos ideales cuyo fin es la felicidad y el bienestar del colectivo. Así, la justicia es considerada como una virtud por excelencia al ser la responsable de instaurar la convivencia, la paz en comunidad y donde prevalecen las siguientes condiciones:

a) Compañerismo: entendido como un sentimiento de unidad y reciprocidad entre los y las integrantes de un grupo para lograr un fin. Se genera a partir de vínculos mediante situaciones de armonía y buena correspondencia. Al respecto, un estudiante enuncia que: "conmigo no son odiosos y a mí no, a mí nadie me hace nada. Siempre me emprestan, y cuando me dicen yo también empresto aquí en la escuela" (T2, E, NO, 2035-2036).

Así las cosas, el compañerismo aparece como complemento de la justicia donde niños y niñas se relacionan y mantienen vínculos comunitarios fundamentales para la convivencia y la sociabilidad, elementos importantes que se conducen a la práctica cuando se ayuda a un compañero y/o compañera en algo, o cuando existe la colaboración en actividades o momentos complejos. Con ello, un estudiante afirma que: "hay justicia cuando estamos juntos porque es mejor que separados, porque si un niño del salón le llega a pegar a él nosotros nos metemos a defenderlo y a separarlos" (T2, E, NO, 1792-1794).

b) Compartir: es una cualidad de lo justo en situaciones como: "una niña dando recreo a otra niña, que es mejor dar que recibir para ser feliz, eso es justo, que es mejor dar a alguien sin recibir nada a cambio. Si tiene para darnos a cambio pues por voluntad de ellos que nos den. Pero uno no estarle pidiendo a los demás, que tiene que darme plata por ese favor" (T2, E, NA,1622-1625).

Así, compartir trasciende la conveniencia y retribución al ser una acción de entrega y apoyo al otro cuyo objetivo es el bienestar colectivo y desinteresado.

c) Aceptación de los errores: para la niñez, las prácticas de aceptación de los errores son importantes durante la creación más aún cuando sus actitudes afectan la sana convivencia escolar. Un estudiante plantea su opinión en relación con la percepción que tienen los docentes

de la escuela sobre ellos y ellas: “yo creo que sí es justo que nos digan los profes de la escuela que somos fastidiosos, porque molestamos a los otros de los otros salones, y para que haya justicia debemos cambiar y si no cambiamos siempre nos la seguirán montando y diciendo fastidiosos” (T2, E, NO, 1850-1853).

De modo que, aceptar la falta, implica escuchar y reconocer el posicionamiento de quienes integran un colectivo a través del diálogo, por lo que se otorga sentido a la intención comunicada, pues el mensaje emitido por el adulto se considera como verdadero y requiere ser tenido en cuenta.

Por ello, para niños y niñas, el sentido de lo justo es parte de la racionalidad de lo humano dado en las relaciones intersubjetivas que derivan en la configuración de lo social.

d) Responsabilidad: este componente surge como un criterio del bien digno de compromiso pues, “justicia es llegar temprano a la escuela y estudiar juiciosos y cumplir las reglas que nos pone la profesora en la escuela” (T2, E, NO, 1880-1881). De ahí que, la responsabilidad es más que una relación causa – efecto o del simple cumplimiento a la ley al nacer de la decisión personal. Realizar lo debido de manera voluntaria es un actuar con libertad y característico de la capacidad de autonomía.

De la misma manera, niños y niñas manifestaron subordinaciones en relación con la justicia como virtud en el contexto escolar. Entre los modos de sometimiento más visibles en las relaciones que se establecen en la escuela se encontraron:

Tabla 61. *Experiencia humana en niños y niñas: elementos de subordinación en la escuela*

JUICIOS			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		SUBORDINACIONES (relacionadas con vulneraciones de derechos)	
Reflexiones en torno a lo justo	**Escuela**	**Discriminación**	*"Para mí la justicia es que a todos nos traten por igual en la escuela y la casa. Por ejemplo, si yo molesto y otra niña también entonces que a las dos nos tiene que castigar la profe, y no solamente a una, porque si solo castigan a la niña o solo me castigan a mí sería injusto." (T2, E, NA,1539-1542)* *"Que cuando un niño me está hablando a mí y yo lo volteo a mirar y la profesora me regaña solo a mí, eso es injusto porque otros hacen lo mismo que yo y no les dice nada, siempre yo" (T2, E, NO.1836-1838)* *"Injusticia es cuando no somos iguales, uno se pone triste como aburrida como con ganas de llorar y con rabia." (T2,E,NA,1544-1545)*
		La ley del más fuerte	*"Uno solo piensa en veces cuando va hacer algo si es justo, por ejemplo, si a mí hermanita de preescolar le pega una del curso de primero yo pienso no es justo que le pegue porque ella es más grande y le digo a la profe" (T2, E, NO, 650-652)* *"..., uno a veces con las peleas, uno piensa es injusto porque decidimos golpear a otros y eso no está bien, la profe dice que es mejor siempre dialogar, pero en la casa le dicen a uno no se deje, los que se dejan son nenitas." (T2, E, NO,970-973)*
		Negar momentos agradables	*"El profesor de edufísica no viene a la escuela cuando tiene con nosotros clase Casi todos los jueves no viene, dice que esta varado, que está enfermo, siempre llama a la profe y le dice algo para no venir en cambio con los niños de quinto si viene a darles clase, eso es injusto con nosotros" (T2, E, NO,1766-1769)* *"Somos muy fastidiosos, somos los más fastidiosos de la escuela, todos*

			los profesores dicen lo mismo, por eso no viene el profe de edufísica, no nos aguanta, dice que somos fastidiosos" (T2, E, NO,1845-1847)

Fuente: elaboración propia.

a) Discriminación: es prevista por niños y niñas cuando el adulto establece preferencias entre unos y otros, esto es, una concepción relacionada con la igualdad y exigir justicia de la misma manera. Según lo precisado por una participante: "para mí la justicia es que a todos nos traten por igual en la escuela y la casa. Por ejemplo, si yo molesto y otra niña también entonces que a las dos nos tiene que castigar la profe, y no solamente a una, porque si solo castigan a la niña o solo me castigan a mí sería injusto." (T2, E, NA, 1539-1542). Por ello, el trato igualitario se valora como eje articulador en las relaciones escolares justas.

Así las cosas, niños y niñas reconocieron como injusto el trato discriminatorio por parte del adulto en tanto desconoce la dignidad, pues en las manifestaciones de inferioridad a unos y de preferencia a otros, se generan sentimientos de desigualdad como fue dado a conocer:

Tabla 62. *Consideraciones de niños y niñas sobre la desigualdad en la escuela*

"Que cuando un niño me está hablando a mí y yo lo volteo a mirar y la profesora me regaña solo a mí, eso es injusto porque otros hacen lo mismo que yo y no les dice nada, siempre yo" (T2,E,NO.1836-1838).
"Injusticia es cuando no somos iguales, uno se pone triste como aburrida como con ganas de llorar y con rabia" (T2, E, NA, 1544-1545).

Fuente: elaboración propia.

El trato no igualitario es un sinónimo de desigualdad en las oportunidades a las que todos y todas tienen derecho, por tanto, es un elemento esencial en la configuración de las relaciones de sociabilidad. La igualdad se trata de un principio ineludible constitutivo de la justicia y de los derechos fundamentales, que aportan en la cohesión social de niños y niñas.

b) La ley del más fuerte: en este aspecto, los educandos mencionaron cómo algunos estudiantes de mayor edad se aprovechan de los más vulnerables, reconociéndose como injusto cuando se instrumentalizan a otros para el logro de fines particulares, lo que lleva a violar las normas de convivencia establecidas con el objetivo de obtener un beneficio personal a expensas del más frágil, como precisó un niño: "uno solo piensas en veces cuando va hacer algo si es justo, por ejemplo si a mí hermanita de preescolar le pega una del curso de primero yo pienso no es justo que le pegue porque ella es más grande y le digo a la profe" (T2,E,NO, 650-652).

Para niños y niñas, los modos de relacionamiento entre pares se determinan en las experiencias de los contextos escolares y familiares donde se encuentra la disyuntiva de lo justo e injusto por ser nociones que difieren en lo manifestado por los padres y lo predicado por docentes. Lo anterior, conduce a confusiones sobre un mismo hecho como sucede con la violencia. Sobre esto, un niño dice: "… uno a veces con las peleas, uno piensa es injusto porque decidimos golpear a otros y eso no está bien, la profe dice que es mejor siempre dialogar, pero en la casa le dicen a uno no se deje, los que se dejan son nenitas." (T2, E, NO, 970-973).

Niños y niñas precisaron que en la escuela se hace referencia a la importancia del diálogo como una cualidad esencial de la justicia que media ante las dificultades con otros, se valora como un medio para resolver los conflictos y permite mantener una buena convivencia entre los integrantes de una comunidad. Esto puede evidenciarse en casos como: "…la profe dice que es mejor siempre dialogar", mientras que en las familias se hace énfasis en un comportamiento totalmente contrario y se insiste en: "…no se deje, los que se dejan son nenitas.", incitando a la ley del más fuerte y de responder a la violencia con más violencia, caso contrario el "dejarse golpear" se asume como una conducta de sometimiento ante sus pares, razón que lleva a concebir como apropiado y justo devolver el golpe ante una situación problemática.

Las contradicciones impiden que niños y niñas configuren una noción de justicia bajo unos mismos atributos, solo se reconoce como elemento de importancia para el logro de relaciones pacíficas entre pares que difieren entro uno y otro contexto. Bajo estos criterios, la escuela orienta el diálogo mientras que en la familia se incita a devolver la ofensa de la misma manera.

c) Negar momentos agradables: este aspecto fue manifestado por niños y niñas como un acto de sometimiento que el adulto realiza en su contra al impedir los momentos que se valoran satisfactorios.

Al respecto, niños y niñas expresaron que, debido al mal comportamiento de algunos integrantes del curso, son discriminados como grupo, no se les reconoce en igualdad de derechos que a los demás grados de la escuela. De allí, niños y niñas valoraron la importancia del trato igualitario como parte sustantiva de la justicia donde la idea de igualdad está cimentada sobre la base de la rectitud que no debe ser vulnerada ni puede estar condicionada a criterios sancionatorios del adulto, porque disfrutar del juego y la recreación son un derecho en la niñez.

Por otro lado, se estimaron algunas resistencias en torno a situaciones injustas en el contexto escolar donde surgen:

Tabla 63. *Experiencia humana en niños y niñas: resistencias en la escuela*

JUICIOS			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		RESISTENCIAS (ante situaciones injustas)	
Reflexiones	**Escuela**	**Enojo**	*"Uno siempre piensa cuando algo es justo o no, porque hay veces uno hace cosas malas y entonces hay que pensar primero que debe hacer*

en torno a lo justo			*uno y sin rabia, porque una vez con rabia uno hace cosas feas como pensar que alguien mejor se muera" (T2, E, NA, 199-202)* *"A veces, si se meten conmigo yo también peleo, yo no me dejo si me molestan yo peleo, yo no me la dejo montar en la escuela" (T2, E, NO,2012.2013)*
		Ante el rechazo al desplazado	*"Cuando a uno se la sacan uno empieza a ser vanidoso y odioso más cuando me dicen desplazada, a mí no me gusta que me fastidien con eso" (T2, E, NA,1645-1646)* *"No es justo que me toque hacerme de última siempre porque los demás dicen, no me gusta y eso lo hacen en veces porque soy desplazada, yo lo sé."(T2, E, NA,1858-1859)*

Fuente: elaboración propia.

a) Enojo: sentimientos que dan lugar al pensamiento retributivo en niños y niñas por el deseo de infligir sufrimiento al ofensor. Este es el caso particular de un estudiante: "uno siempre piensa cuando algo es justo o no, porque hay veces uno hace cosas malas y entonces hay que pensar primero que debe hacer uno y sin rabia, porque una vez con rabia uno hace cosas feas como pensar que alguien mejor se muera" (T2, E, NA, 199-202).

Así, el enojo se reconoce como el sentimiento suscitado por el agravio o la injusticia de la que se fue protagonista. Sin embargo, es un asunto de indignación que tiene como objetivo restablecer límites entre ofensor y víctima, motivando acciones de resistencia consistentes en cobrar la humillación recibida de la misma manera, como señaló un niño: y "a veces, si se meten conmigo yo también peleo, yo no me dejo si me molestan yo peleo, yo no me la dejo montar en la escuela" (T2, E, NO, 2012-2013). Dado esto, actuar en defensa propia es un comportamiento

arraigado y asumido como resistencia en quien es víctima de situaciones injustas presentes en la cotidianidad escolar con sus pares.

b) Ante el rechazo al desplazado: niños y niñas defendieron el derecho que tienen a recibir un reconocimiento digno y en igualdad de condiciones entre sus pares, además de negarse a aceptar ser tratado de manera diferente o como objeto. Al respecto, una niña narra su experiencia de la siguiente manera: "no es justo que me toque hacerme de última siempre porque los demás dicen, no me gusta y eso lo hacen en veces porque soy desplazada, yo lo sé." (T2, E, NA, 1858-1859).

Luego el rechazo ante la condición de desplazamiento permite generar sentimientos de indignación como reacción ante la opresión de sus pares, pues se reconoce como una señal de ofensa que exige ser replanteada con el fin de reivindicar su dignidad, como fue manifestado por una estudiante: "cuando a uno se la sacan uno empieza a ser vanidoso y odioso más cuando me dicen desplazada, a mí no me gusta que me fastidien con eso" (T2, E, NA, 1645-1646).

En consonancia, los niños y niñas suscitaron reflexiones sobre la justicia en el contexto filial precisando las situaciones justas, de subordinación y resistencia así:

Tabla 64. *Experiencia humana en niños y niñas: elementos de justicia en la familia*

JUICIOS			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA - VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		JUSTICIA (relacionadas con los derechos)	
		Respeto por los acuerdos	*"Lo justo es que cuando mi madrastra me promete que me va a dejar salir, cuando lave la loza. Me tiene que cumplir" (T2, E, NO,1700-1701)*

Reflexiones en torno a lo justo	**Familia**	**Cuidado**	*"Cuando yo llego de la escuela mi mamá ya tiene el almuerzo hecho ya tiene todo, ella sale a vender pescado temprano y luego llega y hace el almuerzo"* *(T2, E, NO,1899-1900)* *"Que cuando mi mamá sale a vender pescado que lo pueda vender todo eso es justo porque ella trabaja duro"* *(T2, E, NO,1892-1893)*

Fuente: elaboración propia.

a) Respeto por los acuerdos: niños y niñas destacaron como justo cuando los adultos cumplen con lo pactado, porque se suspende el olvido para respetar lo convenido en un futuro presente y donde decir es hacer o dar por hecho algo. Así el respeto por lo negociado es una cualidad que se enmarca en la justicia cuando el compromiso enunciado por el adulto se establece en un contexto adecuado y sincero al gozar de validez y cumplimiento, como sostiene un niño: "lo justo es que cuando mi madrastra me promete que me va a dejar salir, cuando lave la loza. Me tiene que cumplir" (T2, E, NO, 1700-1701).

b) Cuidado: es reconocido por niños y niñas como un bien relacional y característico de la justicia que nace en las experiencias familiares e involucra a todos los miembros. Su importancia radica en el reconocimiento que hacen niños y niñas del cuidado que reciben del adulto para satisfacer sus necesidades y tener una vida feliz. En palabras de los niños: "cuando yo llego de la escuela mi mamá ya tiene el almuerzo hecho ya tiene todo, ella sale a vender pescado temprano y luego llega y hace el almuerzo" (T2, E, NO, 1899-1900).

Por tanto, el cuidado también fue asociado como una cualidad esencial para la vida individual y social, en la medida que en sus hogares se dispone de unas condiciones económicas

para satisfacer lo requerido a nivel familiar. La reflexión que niños y niñas hicieron en torno a este aspecto fue identificada como un merecimiento ante el esfuerzo. Esto afirma un estudiante: "que cuando mi mamá sale a vender pescado que lo pueda vender todo eso es justo porque ella trabaja duro" (T2, E, NO, 1892-1893). Así, el cuidado se enmarca como una condición que permite a cada sujeto ser un fin en sí mismo para alcanzar una vida digna y acorde a sus expectativas.

Tabla 65. *Experiencia humana en niños y niñas: autonomía como acción justa en la familia*

JUICIOS			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		JUSTICIA (relacionada con los derechos)	
Reflexiones en torno a lo justo	**Familia**	**Autonomía**	*"Es mejor uno crecer y ser grande mayor de edad, nos dejan hacer nuestra propia finca y volver al campo, dejan de mandarnos tanto y después de los 18 años es mejor todo" (T2, E, NO,1803-1805)* *"Cuando uno es mayor de edad y trabaja es justo, porque ahí si uno puede salir y todo. Puede salir a jugar, a bailar, a hacer todo lo que uno quiera y no le dicen que hacer siempre" (T2, E, NO,1808-1810)*

Fuente: elaboración propia.

Niños y niñas afirmaron que llegar a la mayoría de edad es justo porque es cuando -en sus contextos familiares- se les permitirá actuar con libertad. Así, la mayoría de edad se vislumbra como la madurez anhelada, que permitirá la autorrealización, independencia y pleno desarrollo de todas sus capacidades como sujetos.

Por tanto, la autonomía se considera como parte un proceso de desarrollo asociado con un tiempo cronológico donde cada sujeto se comporta como desea sin estar condicionado a la autoridad del adulto. Así las cosas, la autonomía no se comprende en relación con unas normas morales vinculadas al reconocimiento y entendimiento de las mismas sino por la edad.

Por otro lado, en el contexto filial también se presentan subordinaciones dadas a conocer de la siguiente manera:

Tabla 66. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones en la familia como represión e indiferencia*

JUICIOS			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		SUBORDINACIONES (Relacionadas con vulneraciones de derechos)	
Reflexiones en torno a lo justo	**Familia**	**Represión de actividades recreativas**	*"Es injusto que yo no pueda salir con mis tíos al rio porque mi mamá no me deja, viendo que no vivo con ella, pero si mi abuela me deja ir se la monta a ella, porque de pronto dice que yo me ahogo, pues pa mi es injusto, pero también es un bien para mí porque si yo no sé nadar y yo me voy a un rio que por allá es hondo, pues hay partes bajitas pero el rio es traicionero" (T2, E, NA,1547-1551)* *"en mi casa son injustos cuando no me dejan salir, cuando no me dejan ir a entrenamiento y Pilocitos****** *" (T2, E, NO,1703-1704)* *****Actividades escolares de refuerzo que realiza la Cruz Roja en la caseta comunal de la institución.
			"Yo no vivo con mi mamá, porque ella quiere más a las

		Indiferencia afectiva	*hijas del marido que tiene ahora, mi mamá siempre quiere mimar a mis hermanas, conmigo no lo hace y eso no es justo, pues yo pienso que por lo menos sea a la más pequeñita pero la otra tiene 7 años y también la mima y a mí nunca, ella no me dice nada y si yo le digo algo me dice: ¡ya! ¡ya! ¡ya! Y empieza a regañarme, ella prefiere a la hija de 7 años más que a mí" (T2, E, NA,1598-1603).*

Fuente: elaboración propia.

a) Represión de actividades recreativas: niños y niñas manifestaron que el adulto supedita su derecho al libre y sano desarrollo a criterios injustificables que muchas veces le impiden realizarse en el encuentro colectivo, una privación que afecta las condiciones en las que ellos y ellas encuentran una forma más humana para salir del aburrimiento al compartir espacios de alegría y felicidad junto a sus pares.

Al realizar actividades recreativas, los niños y niñas tienen uno de los modos más auténticamente lúdicos de configurarse como seres sociales, pues en la recreación donde se plantean y negocian unas reglas que son adaptadas a la medida de cada participante, se exigen altos niveles de aprobación que permiten experimentar la vida en comunidad de manera amena.

Por tanto, los espacios de esparcimiento que se vulneran a la niñez, perjudican los procesos de sociabilidad que se desarrollan en los primeros años de vida, generando sentimientos de frustración y descontento.

b) Indiferencia afectiva: niños y niñas expresan cómo las emociones están vinculadas al comportamiento y la construcción social en una comunidad. En este caso, una niña menciona cómo la indiferencia afectiva por parte de su madre biológica es valorada como injusta al no recibir las mismas expresiones de cariño que sus hermanas, llevándola a tomar la decisión de vivir junto a su abuela. En efecto, la carencia de afecto dispone a niños y niñas a la fragilidad en

la configuración normativa y su importancia en los procesos de sociabilidad, ya que no existe una relación de respaldo mutuo entre la salud emocional y una visión ético normativa que da lugar a concepciones como reciprocidad, flexibilidad e indulgencia.

Tabla 67. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones asociadas a maltrato y silencio en la familia*

JUICIOS			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		SUBORDINACIONES (Relacionadas con vulneraciones de derechos)	
Reflexiones en torno a lo justo	**Familia**	**Maltrato**	*"No pelear, eso sí es más justicia, que el padrastro no le pegue a la mamá cuando llega tomado" (T2, E, NO,1889-1890)* *"Es injusto que mi hermana todos los días me esté pegando y me esté aruñando" (T2, E, NO,1712)*
		Callar	*"No sé de donde somos desplazados, yo pregunto que antes de venir acá como se llamaba donde vivíamos y me dicen que no joda que pa' qué pregunto lo que no me importa, ya estamos acá, allá yo era feliz, yo me acuerdo que jugaba y estaba mi papa, ya no sé ni siquiera dónde está mi papa ni nada." (T2, E, NA,1605-1609)* *"Vivimos donde la mamá de mi abuela, ella nos dio posada, pero dijo que no debemos decir de dónde venimos" (T2, E, NA,1618-1619)*

Fuente: elaboración propia.

a) Maltrato: niños y niñas visibilizaron el maltrato como un obstáculo en la noción compartida de bien y beneficio en los integrantes de una familia en tanto afecta la configuración

de lo colectivo al representar un comportamiento contrario al objetivo de las relaciones humanas y de la razón, pues en el maltrato está tácito un acto que se impone para lograr fin particular.

Así, el maltrato es concebido como algo injusto, ya que lesiona las relaciones al interior de la familia, además es opuesto al deseo y la voluntad de quien lo sufre. En ese orden, se afirma que el maltrato es una forma de subordinación del cual es víctima el más frágil.

b) Callar: según los y las participantes, una forma de sometimiento es cuando se les obliga a no hablar o preguntar, así como no poder transmitir lo que piensan y sienten, esto es, estar impedidos para comunicarse abiertamente. El hablar es una cualidad característica de los seres humanos y el modo particular para relacionarse con otros.

Por tanto, el silenciamiento implica negar la existencia humana. De acuerdo con lo descrito por los niños y niñas en la tabla anterior, es posible afirmar que, callar es una forma de obstaculizar el hablar. En este caso, no dar a conocer lo relacionado con la experiencia de vida precedente a la actual es una interrupción que hace referencia a no establecer o reanudar cualquier tipo de conversación que devele quién se es.

Por ello, callar es equivalente a no estar en el mundo, pues el ser humano es esencialmente lingüístico y está expuesto permanentemente a preguntar como a responder lo que significa existir.

Tabla 68. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinación por supremacía del adulto*

JUICIOS			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		SUBORDINACIONES (relacionadas con vulneraciones de derechos)	
Reflexiones en torno a lo justo	**Familia**	**Supremacía del adulto**	*"Es injusto que mi mamá, bueno mi madrastra me manda a mí a lavar la loza y me dice que me deja salir si lavo la loza y cuando la lavo no me deja salir, ella es así siempre dice cosas para que uno le haga caso y luego ella hace como si nada"* *(T2, E, NO, 1692-1695)* *"Creo que lo más injusto en mi casa es que siempre nos ponen hacer los oficios y nunca mi madrastra hace nada, solo ve novelas y manda y manda, y más a mí, solo yo." (T2, E, NO,1730-1732)* *"Por a veces no me dejan hacer nada los adultos porque soy pequeño, solo mandan y mandan" (T2, E, NO,1812-1813)*

Fuente: elaboración propia.

Conforme a lo enunciado en la tabla anterior, es admisible afirmar que niños y niñas reconocieron cómo en su entorno filial el adulto es autoridad plena, una autoridad que actúa como medio para el logro de objetivos e intereses particulares mediante la imposición que conduce a la anulación de toda noción de respeto por el otro, así como a la manipulación por parte de quien ostenta el poder.

En ese sentido, la privación de actuar equivale a negar la posibilidad del derecho a pensar y a la capacidad de iniciar algo nuevo, pues como mencionan los niños: "por a veces no me dejan hacer nada los adultos porque soy pequeño, solo mandan y mandan" (T2, E, NO, 1812-1813).

Acto seguido, niños y niñas también dieron a conocer las diferentes experiencias que valoraron como subordinaciones motivadas por el temor que acontece en el devenir familiar:

Tabla 69. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinación motivada por temor*

JUICIOS				
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**		
		SUBORDINACIONES (relacionadas con vulneraciones de derechos)		
Reflexiones en torno a lo justo	**Familia**	**Temores**	**Habitar un entorno hostil**	*"Es injusto en mi familia cuando pelean" (T2, E, NA,1553).* *"…pues por ejemplo cuando es en la familia que por ejemplo están tomando y después pelean y más que todo mi tío que ay Dios mío mi tío, ese el más injusto de todos." (T2, E, NA,1555-1557)* *"Cuando los vecinos pelean y sacan navaja o machete eso es injusto, porque los niños miramos y nos asustamos mucho" (T2, E, NO,1896-1897)* *"No es justo vivir en la olla porque hay problemas, meten vicio al pie de uno, pero no pasa nada, uno solo avisa si viene la policía y ellos no se meten con uno, mi mamá si se asusta y dice usted no se haga con esos viciosos" (T2, E, NO,1973-1975)*
			Por creencias de los	*"Es injusto que venga la bruja de noche como un pisco, porque la bruja se puede llevar la niña porque no está bautizada." (T2, E, NO,1945-1946)* *"Es injusto, no ve que porque ya van dos días que ella esta nacida y la bruja han sido dos días que ha asustado, y es que la bruja está en la noche en el palo de marañón y yo salgo a mirar y hay un pájaro grande y negro y le brillan los ojos y ella se*

			padres	*agasapea así y yo le digo a mi mamá y mi mamá la saca con agua bendita, riega pa que ella no me intente chupar, mi mamá dice no me le acerque al pisco que es una bruja"(T2,E,NO,1948-1953).*

Fuente: elaboración propia.

a) Habitar un entorno hostil: niños y niñas expresaron cómo el resultado de una acción agresiva alberga manifestaciones de poder arbitrarias hacia otros mediante el control de la fuerza para obligar al oponente a hacer lo previsto. De allí que, el temor que suscita vivir en un entorno hostil es considerado como un aspecto de coacción que precisa convivir en medio de dificultades y ser testigo directo del uso de sustancias nocivas para la salud en el lugar que se habita.

b) Por creencias de los padres: como se presenta en la tabla anterior, los estudiantes sienten temor lo que puede hacerles daño, razón por la cual se cataloga como injusta cualquier acción que lesione a un integrante. En ese sentido, los dogmas de los padres forman parte de las creencias familiares donde el miedo a lo desconocido emerge como un modo de sometimiento del cual es víctima toda la familia.

Así las cosas, ante los temores instalados por las creencias de las familias, el temor surge como experiencia colectiva adversa donde las relaciones de vida con los otros transforman la manera de ser, pensar, actuar y comportarse.

Con relación a las diferentes reflexiones hechas por los estudiantes sobre la justicia como virtud en la familia, también se develaron modos de resistencia con situaciones que valoraron como injustas:

Tabla 70. *Experiencia humana en niños y niñas: resistencias ante ofensas familiares*

JUICIOS			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		RESISTENCIAS (ante situaciones injustas)	
Reflexiones en torno a lo justo	**Familia**	**Ofensas**	*"Pues es injusto cuando mi tío se emborracha y como la mujer se dejó con él, entonces cuando él toma se pone a llorar y le echa la culpa a mi mamá también porque el papá de él se murió" (T2, E, NA 1561-1563)* *"Ellos se dejaron, entonces mi abuelo ahí empezó con el vicio, cogió la calle, vivía en la calle y mi tío dice que porque mi mamá abuela lo dejo ella tiene toda la culpa, si ve eso no es justo, siempre se la monta y ella no dice nada, solo llora" (T2, E, NA,1574-1576)* *"No es justo que mi mamá abuela sea tan alcahueta con mis tíos, eso no es justo y por eso le pasa eso, sabiendo que mi tío la trata mal cuando se pone borracho y todo eso y después lo perdona, no le dice nada" (T2, E, NA,1592-1594)*

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la tabla anterior, niños y niñas precisaron resistencia ante las ofensas, pues las consideran insultos o descalificaciones que se hacen a una persona sin ningún tipo de fundamento y cuyo objetivo consiste en ultrajar la dignidad de otro. Así, niños y niñas manifestaron no admitir los enunciados que motivan agresiones.

En las relaciones familiares, las ofensas son entendidas como una falta de respeto, por tanto, son asumidas como ataques verbales que generan perturbaciones emocionales en la persona afectada cuando se acusa sin razones. Esto permite evidenciar que las ofensas son expresiones con sentido que hacen referencia situaciones precisas cuya intención es lastimar a quien van dirigidas.

Tabla 71. *Experiencia humana en niños y niñas: indignación ante desprecio familiar*

JUICIOS			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		RESISTENCIAS (ante situaciones injustas)	
Reflexiones en torno a lo justo	**Familia**	**Indignación ante el menosprecio**	*"Mi madrastra solo hace el almuerzo y deja todo desordenado y sucio eso es injusto, y lo pone a uno a lavar la loza, trapear, barrer. Solo una vez que hizo oficio porque nosotros no estábamos. Porque estábamos donde mi mamá. Y ella se puso brava con nosotros porque hizo oficio eso es injusto y mi papá no le dice nada, le hace caso a lo que ella diga, a uno le da rabia" (T2, E, NO,1734-1738).* *"Que mi papá le ponga más cuidado a ella (madrastra) y a uno no, eso es lo más injusto y da rabia, ella nos hace dar duro de mi papá le dice chismes y mi papá me regaña y me pega, no pregunta, solo le cree a ella" (T2, E, NO, 1740-1742).*

Fuente: elaboración propia.

Los planteamientos anteriormente descritos, presentan que niños y niñas se indignan ante situaciones familiares que lesionan su integridad personal y exigen la restitución de un orden moral que consideraron perturbado. Así, la indignación es una emoción de la reacción vehemente ante la injusticia que está marcada por una fuerte actitud pro-social acompañada de un sentimiento de enojo y desaprobación moral. En este sentido, adquiere especial importancia cuando se pretende el reconocimiento del otro y la restitución de la dignidad maltratada.

6.3. Comprensiones en torno a modos de subordinación y resistencia: acciones

En relación con las acciones, niños y las niñas expresaron sus comprensiones en torno a los modos de subordinación y resistencia en tres situaciones a saber: i) participación; ii) visibilización del otro y iii) momentos de libertad: autonomía[12].

En el presente acápite, la participación se desarrolla en dos escenarios: familia y escuela:

6.3.1. Participación en la familia para la construcción de normas sociales

En esta situación niños y niñas dieron a conocer situaciones justas y de subordinación de la siguiente manera:

Tabla 72. *Experiencia humana en niños y niñas: participación familiar como acción justa*

ACCIONES		
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**
		JUSTICIA (relacionada con los derechos)
Participación	**Familia**	*"Participar en la elaboración de normas en las familias si es justo, pero a uno no le preguntan" (T2, E, NA, 192-193).* *"Yo creo que nosotros tenemos derecho a participar en todas las cosas, porque así uno también dice lo que piensa cuando participa" (T2, E, NO,420-421).* *"Participar es justo porque estamos jugando y estamos saliendo y podemos hablar con los amigos y nos estamos sintiendo bien con nosotros mismos" (T2, E, NO,1285-1287).* *"Acá están las gallinas poniendo huevitos y acá estamos todos juntos mirando la gallina como ponen huevos y participamos con mis hermanos en*

[12] Al respecto, puede revisarse: *matriz # 4* que se encuentra en el componente de anexos de la presente investigación.

		el cuido de la finca con mi papá y mi mamá" (T2, E, NO, 1240-1242).

Fuente: elaboración propia.

En razón de lo anterior, la participación está relacionada con la deliberación en tanto permiten intervenir con la elaboración de normas donde están implicados los adultos (quienes ostentan la autoridad). Por ello, niños y niñas valoran la participación como un principio que permite en el contexto filial que cada integrante de la familia goce de un mismo *status*. En efecto, participar implica integrarse al planteamiento de unos acuerdos racionales en la familia y que conducen al respeto mutuo como a su cumplimiento.

Como menciona la tabla anterior, participar activamente en la elaboración de normas familiares es un factor que facilita el desarrollo de procesos de sociabilidad en la niñez y está cimentado en la autonomía que sucede a la heteronomía al desaparecer jerarquías unilaterales e imposiciones. Así, la participación permite que niños y niñas configuren como justo el derecho que tienen a ser parte de un colectivo.

La deliberación como atributo de la participación da cuenta de las capacidades que tienen los niños y las niñas para reflexionar y expresar de manera argumentada sus puntos de vista. Así las cosas, niños y niñas vivencian el reconocimiento mutuo al deliberar como personas capaces de comunicarse y defender sus posiciones a través del diálogo.

Sumado a ello, la participación es una acción establecida junto a otros cuyo fin no es persuadir sino establecer una relación de acción conjunta en la que todos y todas se consideran como iguales. Esto sucede en situaciones como las siguientes: "acá están las gallinas poniendo huevitos y acá estamos todos juntos mirando la gallina como ponen huevos y participamos con mis hermanos en el cuido de la finca con mi papá y mi mamá" (T2, E, NO, 1240-1242).

En este orden de ideas, la participación es valorada como justa porque permite vincularse plenamente al entorno habitado mientras se comparte junto a otros de manera consciente y racional, un actuar que representa experiencias comunitarias que cimientan las bases sociales donde las normas se asumen como acuerdos que median la vida colectiva.

Acto seguido, niños y niñas dieron expusieron sus modos de subordinación en la familia de la siguiente manera:

Tabla 73. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinación en participación familiar*

ACCIONES		
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**
		SUBORDINACIONES (relacionadas con vulneraciones de derechos)
Participación	**Familia**	*"Pues si uno no participa uno nunca se va a sentir feliz" (T2, E, NO, 1267).* *"Uno participa cuando dice lo que quiere hacer, pero a uno siempre le dicen que toca, y uno lo hace para que no corramos riesgos" (T2,E,NA,1296-1297).*

Fuente: elaboración propia.

Para los niños y niñas no participar en su entorno familiar es una limitación que impide dar a conocer a los otros integrantes lo que piensan y cómo se sienten, es una negación asociada con la infelicidad. Por ello, los planteamientos de la niñez indican que, el silenciamiento es una condición que garantiza tranquilidad sin ningún tipo de riesgo.

Del mismo modo, niños y niñas mostraron cómo en sus familias se mantienen relaciones verticales entre adulto-niño/niña al impedírseles ser integrantes de las decisiones de la comunidad familiar. Esto se encuentra asociado con la segunda comprensión acerca de la participación en el entorno escolar como un asunto de deliberación que tienen niños y niñas donde manifestaron situaciones relacionadas con lo justo:

Tabla 74. *Experiencia humana en niños y niñas: participación como acción justa en la escuela*

ACCIONES		
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**
		JUSTICIA (relacionada con los derechos)
Participación	**Escuela**	*"Los niños y las niñas y los profesores todos deben participar en hacer las normas, para que todos digan lo que piensan" (T2, E, NO, 270-271).* *"Es bueno cuando uno participa diciendo las cosas en la escuela, pero toca darles la oportunidad a otros y entonces uno se calla, a veces otros tienen razón y uno debe escuchar, pero también participar" (T2, E, NO 528-530).* *"Porque si uno no participa entonces uno no tiene ese derecho, eso es un derecho de los niños ya que uno puede participar en lo que uno quiera" (T2, E, NO,1273-1274).* *"Uno puede participar en lo que uno quiera, porque uno se divierte en las participaciones." (T2, E, NO,1263-1264).* *"Porque es justo que todos juguemos y participemos" (T2, E, NO,1284).* *"Íbamos a recrear una cancha de futbol, pero se nos dañó, para nosotros participar es cuando jugamos todos contentos así uno gane o pierda un partido"(T2,E,NO,1302-1303).*

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la participación en el contexto escolar, la tabla anterior evidencia que niños y niñas manifestaron que los procesos deliberativos son justos en la medida que se puede dar a conocer lo que cada uno piensa. En ese mismo sentido, es posible escuchar las razones de otros como una forma de satisfacer y dar respuesta a los intereses y expectativas de los y las integrantes de una comunidad.

De este modo, deliberar se interpreta como un procedimiento orientado al entendimiento mutuo que conviene en una sana convivencia. Es por ello que, la deliberación fue asumida como el espacio que permite negociar y establecer acuerdos entre las partes -de manera justa-, además, de buscar el entendimiento entre los y las participantes de una comunidad. En sus percepciones sobre la participación como vía para la deliberación, niños y niñas comprenden un derecho que favorece la toma de decisiones basadas en la voluntad común, como bien lo afirman: "porque si uno no participa entonces uno no tiene ese derecho, eso es un derecho de los niños ya que uno puede participar en lo que uno quiera" (T2, E, NO,1273-1274).

De esta manera, la deliberación no es la única forma de participación que asumen niños y niñas y, quizás, es la menos habitual. Sin embargo, esta realidad no desconoce su favorecimiento para la formación de procesos colectivos en la niñez.

La deliberación ocupó un lugar central en las acciones de niños y niñas, puesto que contribuye a la autodeterminación en la toma de decisiones agradables, racionales y justas porque al participar se deliberan diversos asuntos tales como: determinar dentro de qué marco y reglas se lleva a cabo un juego, discutir el logro de acuerdos básicos que permitan una convivencia pacífica y justa dentro y fuera del salón de clase, entre otros.

De la misma forma, niños y niñas valoran la participación como una condición de satisfacción, al interactuar junto a otros, espacio común que permite formar una voluntad común con miras a resolver las diferencias de manera pacífica sin dar lugar al descontento que motiva la existencia de vencedores y vencidos. Bajo estas premisas, toda deliberación exige una participación activa entre los integrantes de una comunidad, lo que implica conocer las opiniones de los y las participantes con el objetivo de orientar decisiones y acciones sobre la base de la voluntad común, descentrando el poder adulto como la búsqueda unilateral de beneficios.

6.3.2. Visibilizando al otro: el valor de escuchar

En este aspecto, niños y niñas manifestaron tres lugares de su devenir: familia, comunidad y escuela. La incidencia del contexto familiar en la escucha se expresó así:

Tabla 75. *Experiencia humana en niños y niñas: escuchar como acción justa en la familia*

ACCIONES			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		JUSTICIA (relacionada con los derechos)	
Visibilizando al otro	**Familia**	**El valor de escuchar**	*"Es importante escuchar a otras personas para saber que piensa, para nosotras eso es justo, que lo escuchen a uno" (T2, E, NA, 152-153).*

Fuente: elaboración propia.

Según la tabla anterior, en lo que refiere al ámbito familiar, niños y niñas atribuyeron una gran importancia a la escucha por ser una cualidad que da sentido al hablar, ya que, en todo diálogo genuino se visibiliza y comprende a un otro. De allí, el valor que tiene en la comunicación y la escucha como resultado de la atención que se hace explícita entre quienes hablan.

Para niños y niñas escuchar es un acontecer en colectivo y que permite acceder a lo que otros piensan, es un acto que valida y respeta la presencia entre los que intervienen. Por eso, escuchar no es solo atender a razones sino entenderse con otros, lo que significa una mutua comprensión basada en la práctica de escuchar como experiencia humana receptiva de lo otro.

Esto sostiene diálogos con el valor de la escucha en la vida de comunidad:

Tabla 76. *Experiencia humana en niños y niñas: escuchar como acción justa en comunidad*

ACCIONES			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		JUSTAS (relacionadas con los derechos)	
Visibilizando al otro	**comunidad**	**El valor de escuchar**	*"Es importante escuchar lo que otros niños piensan porque algunas veces nos dicen algo importante, como no pasar por algún lado allá en el barrio o por otra cosa." (T2, E, NO, 261-263).* *"La opinión del otro puede ser algo que nos anime, entonces toca escuchar las opiniones de otro si no nos gustan pues decimos, no nos gusta." (T2, E, NO, 332-333)* *"Quisimos recrear en un momento alguien quiso hablar sobre su vida y su amistad y los demás lo escucharon" (T2, E, NO, 1257-1258)*

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo expresado, escuchar se relaciona con visibilizar un otro como hablante. La escucha permite el contacto con las personas y las cosas para compartir visiones de mundo. Del mismo modo, sugiere ir más allá de una propia forma de entender las cosas e interpelarlas, donde la experiencia de escuchar se asume como un acto de entrar en contacto con el medio y las personas: “la opinión del otro puede ser algo que nos anime, entonces toca escuchar las opiniones de otro si no nos gustan pues decimos, no nos gusta.” (T2, E, NO, 332-333)

Por tanto, toda práctica de escucha es un requerimiento de diálogo que relaciona las opiniones del otro con las propias, es el reconocimiento de la validez en la experiencia humana de los demás y merece ser escuchada así exceda la forma que cada niño-niña tiene de comprenderse en el mundo.

Niños y niñas expresaron resistencia cuando lo enunciado no es transparente y puede causar daño: “solo podemos escuchar la opinión de algunos, porque hay otros que están dañados y nos dañan a nosotros.” (T2, E, NO, 891-892). Por lo anterior, la escucha permite valorar el mensaje como bueno o malo según la percepción del emisor.

Para finalizar, se relaciona lo manifestado por niños y niñas respecto al valor de escuchar en el contexto escolar:

Tabla 77. *Experiencia humana en niños y niñas: escuchar como acción justa en la escuela*

ACCIONES			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		JUSTAS (relacionadas con los derechos)	
Visibilizando al otro	**Escuela**	**El valor de escuchar**	*"Es importante escuchar a los otros, como a la profe, eso es justo, porque hay algunas veces no prestamos atención y no podemos hacer las tareas." (T2, E, NO, 410-412).* *"Cuando uno va perdiendo año y falta 5 semanas tocar ponerse las pilas y no perder año, eso son consejos buenos que uno debe escuchar" (T2, E, NO, 896-897).* *"Por ejemplo, uno debe escuchar cuando le dicen que deberíamos portarnos bien" (T2, E, NO, 894-895).* *"Es importante escuchar a los otros niños, porque si no escuchamos a otros después no van a escucharnos a nosotros" (T2, E, NO, 517-518).* *"Si uno escucha uno respeta a alguien, y después van a escuchar a uno cuando hable." (T2, E, NO,1259-1260).*

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los planteamientos presentados en la tabla, niños y niñas consideraron fundamental escuchar en el contexto escolar, dado que la comunicación en el aula de clase es condición indispensable en las relaciones interpersonales y factor determinante para establecer una conversación. En otras palabras, escuchar implica un sentido del lenguaje hablado como un proceso interpretativo que requiere atención recíproca, un compromiso ético con el interlocutor materializado en el reconocimiento del otro como un participante válido, pues como agregan los

niños: “es importante escuchar a los otros, como a la profe, eso es justo, porque hay algunas veces no prestamos atención y no podemos hacer las tareas.” (T2, E, NO, 410-412).

Al escuchar, niños y niñas manifiestan su sentir, pensar y actuar en beneficio de su propio desarrollo, pues sin ello no es posible establecer procesos de sociabilidad que favorezcan una actitud de amistad cooperativa, como se manifestó en el grupo: “cuando uno va perdiendo año y falta 5 semanas tocar ponerse las pilas y no perder año, eso son consejos buenos que uno debe escuchar” (T2, E, NO, 896-897)

En esa medida escuchar en la escuela es un continuo aprender, acoger y captar el sentido de lo dicho, así como pertenecer a lo escuchado y corresponder a ello. Así las cosas, escuchar permite concebir al otro, es una actividad dinámica porque requiere la actuación consciente por parte del sujeto que escucha, y, a su vez, es pasiva porque no interviene en lo escuchado sino se desarrolla la interiorización.

En razón de lo anterior, escuchar representa abrir el pensamiento al otro. Se trata de un respeto mutuo que se establece en la aceptación a la diferencia y su legitimidad. Sin la aceptación del otro como sujeto autónomo no es posible escuchar. Esto explica por qué se escucha solo cuando se está en la disposición de aceptar otras formas disímiles a las propias lo que lleva a la apertura hacia las demás personas.

6.3.3. Momentos de libertad: autonomía

En esta situación, niños y niñas manifestaron comprensiones relacionadas con dos entornos: familiar y comunitario. La siguiente tabla destaca el contexto filial donde se abordaron situaciones justas, de subordinación y resistencia:

Tabla 78. *Experiencia humana en niños y niñas: autonomía como acción justa en familia*

ACCIONES			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		JUSTAS (Relacionadas con los derechos)	
Momentos de libertad	**Familia**	**Autonomía**	*"Cuando uno se porta bien uno hace la tarea y todos los oficios de la casa lo dejan salir a la calle libre mientras la mamá ve la novela por la tarde." (T2, E, NO,1008-1009).* *"Sentirse libre es siempre que yo le pido permiso a mi mamá que, si me deja, ir con una prima a la piscina, yo le digo que si me deja ir a bañarme con ella y me dice sí" (T2, E, NA,1027-1029).* *"En el campo, uno se siente libre en el campo en veces uno va al campo cuando los papas los llevan hacer cosas, con las gallinas a recoger huevos y así, allá antes donde yo vivía era diferente y me gustaba, pero acá ya es diferente y no me gusta" (T2, E, NO,1798-1801).* *"Uno se siente libre cuando puede hacer lo que quiera." (T2, E, NO,1092).* *"Me siento feliz y libre solito, porque libre es estar solo y que nadie lo moleste" (T2, E, NO, 1161-1162).* *"Uno se siente libre cuando puede hablar y los papás no se ponen bravos" (T2,3, NO, 1159- 1160).* *"Cuando estamos felices nos portamos bien y somos libres" (T2, E, NO,1163).* *"Uno se siente libre y bien cuando sabe que lo respetan y le dan permiso los papás" (T2, E, NO, 1157-1158).*

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo expresado, niños y niñas valoraron como libertad las acciones enmarcadas en lo correcto y justo en términos de respeto y desarrollo de la autonomía que hace posible el adulto al permitir vivencias agradables y satisfactorias. Conforme a esta idea, la familia se reconoce como un lugar que debe promover la independencia. En este orden de ideas, la familia es una institución que garantiza el derecho a escoger el modo de vivir y los valores que habrán de orientar esa vida, en otras palabras, es el espacio que asegura y promueve la aptitud de cada sujeto para realizar el proyecto de vida deseado con la condición de no coartar el plan de vida de otros.

Así, la autonomía es un actuar sin restricción referido principalmente a las acciones externas de lo que se quiere realizar. En ese sentido, muchas veces la autonomía queda supeditada a la decisión y presión que el adulto ejerce sobre niños y niñas. Para niños y niñas, la libertad que otorga la autonomía tiene como objetivo estructurar y configurar sobre sus cimientos la existencia de la vida social que la concibe como una realidad colectiva, participante y no absoluta. Es una libertad definida por una actividad orientada al bien común y a la convivencia social, como señalan algunos niños y niñas: “uno se siente libre cuando puede hablar y los papás no se ponen bravos” (T2,3, NO, 1159- 1160) y “cuando estamos felices nos portamos bien y somos libres” (T2, E, NO,1163).

En este sentido, la libertad se precisa como independencia y autonomía donde nadie tiene derecho a imponer nada a los demás, prevaleciendo una noción de libertad como respeto por el otro, según señaló un niño: “uno se siente libre y bien cuando sabe que lo respetan y le dan permiso los papás” (T2, E, NO, 1157-1158)

Por otro lado, niños y niñas dieron a conocer situaciones de subordinación en el entorno filial así:

Tabla 79. *Experiencia humana en niños y niñas: autonomía como acción justa en familia*

ACCIONES			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		SUBORDINACIONES (relacionadas con vulneraciones de derechos)	
Momentos de libertad	**Familia**	**Autonomía**	*"Tristeza y como un nudo en la garganta porque uno no puede hablar a los papás de lo que ellos le hacen dar rabia a uno, porque lo oprimen" (T2, E, NA,1171-1172).* *"A mi primo yo lo oprimo en la casa porque yo le digo que deje de ser tan cansón que parece que en el campo siempre fuera molestando y él se pone como medio triste." (T2, E, NO,1178-1180)* *"A mí no me gusta que me opriman, no me gusta que me maltraten. Me siento mal" (T2, E, NO, 1120-1121).*

Fuente: elaboración propia.

A razón de lo anterior, es evidente el carácter represivo por parte de quien ostenta el poder en la familia al oprimir al más frágil. Esto último, suscita emociones de tristeza en el afectado cuando se presenta una falta de libertad y persiste una expresión de degradación que aniquila la subjetividad. Toda forma de sometimiento está relacionada con la injusticia. En este caso, el maltrato es un daño causado en la relación íntima y necesaria de la libertad con la justicia donde el descubrimiento del otro no despierta una conciencia de responsabilidad y cuidado, sino una indiferencia que niega su ser. Así, la falta de libertad se considera una forma de maltrato. Al respecto, los estudiantes agregan: "a mí no me gusta que me opriman, no me gusta que me maltraten. Me siento mal." (T2, E, NO, 1120-1121).

Según lo dicho por niños y niñas, la libertad solo es posible cuando se reconoce la presencia del otro y se permite un actuar autónomo sin estar condicionado a la voluntad del adulto.

Por lo expuesto, niños y niñas también hicieron mención a las resistencias en su entorno familiar cuando sienten vulnerada su autonomía:

Tabla 80. *Experiencia humana en niños y niñas: autonomía como acción justa en la familia*

ACCIONES			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		RESISTENCIAS (ante situaciones injustas)	
Momentos de libertad	**Familia**	**Autonomía**	*"…porque cuando yo juego futbol me siento libre, corriendo, que sienta el viento en mi cara y que yo pueda jugar con mis amigos. En el momento mi comportamiento es bueno, yo me siento libre, yo me comporto bien. A veces en la casa mi tía me pega y yo le contesto porque ella dice que llego sucio revolcado cuando llego de jugar." (T2, E, NO, 1052-1056)* *"Si no lo dejan salir nos volvemos insoportables, salir es ser libre y uno se porta bien luego en la casa" (T2, E, NO,1779-1780)*

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior expresa que, ante la ausencia de un actuar con independencia, la niñez considera coartada su libertad aludiendo resistencias ante situaciones que le supeditan como sujeto emancipado. El carácter impositivo del adulto es considerado una negación al pleno ejercicio de su autonomía por cooptarse el desarrollo de sus capacidades como sujetos libres e independientes.

Finalmente, se relaciona el contexto comunitario donde niños y niñas destacaron la autonomía como principio de libertad, situación en la que expusieron vivencias justas y de subordinación:

Tabla 81. *Experiencia humana en niños y niñas: autonomía como acción justa en comunidad*

ACCIONES			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		JUSTAS (relacionadas con los derechos)	
Momentos de libertad	**comunidad**	**Autonomía**	*"Soy libre cuando vamos al parque con mis amigas porque nosotras mismas nos mandamos y decimos que hacer, cuando nos vamos a divertir con nuestros papás uno solo a veces se siente libre, porque ellos siempre están diciendo esto sí o esto no" (T2, E, NA, 983-986).* *"Cuando uno juega y todos estamos contentos porque podíamos hacer lo que quisiéramos en ese momento me sentí libre" (T2, E, NO,1090-1091).* *"Me siento libre cuando voy a jugar, porque metemos goles, porque hacemos amistades, soy feliz y me siento re bien" (T2, E, NO, 1108-1109).* *"Me siento libre cuando puedo hacer cosas, como ayudar a los animales del barrio para que tengan agua y comida" (T2, E, NO,1155-1156).*

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior pone en evidencia el encuentro entre pares como un momento significativo sumado al juego que constituye una experiencia vital para la búsqueda de la libertad. Las experiencias dadas en el juego configuran la noción de libertad como un componente de lo justo al descubrirse como sujetos que gozan de la potestad para autogobernarse en las dinámicas que

establecen. En ese orden de ideas, el juego se aprecia como una expresión de libertad que permite explorar el entorno de manera práctica mientras se dictan y aplican normas acordadas por todo el colectivo, una actividad que prepara para la vida adulta a través de procesos de sociabilidad que se dan en la cotidianidad.

Así, la libertad es una conquista establecida en las relaciones con otros que sostiene vínculos con la autodeterminación de cuidado y protección que realizan hacia otros seres vivos que habitan en la comunidad estableciendo un vínculo próximo y respetuoso con ellos. Los estudiantes lo asocian de este modo: "me siento libre cuando puedo hacer cosas, como ayudar a los animales del barrio, para que tengan agua y comida" (T2, E, NO,1155-1156).

Así mismo, se presentaron situaciones asociadas con las subordinaciones visibilizadas en las comunidades al reconocer que la libertad es una acción limitada e intervenida por voluntad de otros cuyo fin es la opresión:

Tabla 82. *Experiencia humana en niños y niñas: subordinaciones asociadas a la libertad en comunidad*

ACCIONES			
SITUACIÓN	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA - VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**	
		SUBORDINACIONES (Relacionados con vulneraciones de derechos)	
Autonomía	**comunidad**	**libertad como principio**	*"Cuando en la cuadra se chocan a otros niños y decirle cosas eso es oprimirlos, porque además se sienten mal" (T2, E, NA,1140-1142).* *"Yo oprimo cuando le hacíamos envidia a las otras niñas y no las invitamos a jugar, porque ellas son*

			odiosas y después uno no se deja" (T2, E, NA,1642-1643). *"Cuando no me invitan jugar me siento mal, eso es cuando a uno lo oprimen, cuando lo rechazan por algo" (T2, E, NO,1783-1786).* *"Me sentí libre y bien cuando le pegamos un puño en la cara a otro niño y me sentí feliz porque me la tenía montada" (T2, E, NO, 1010-1011).*

Fuente: elaboración propia.

Por lo anterior, se establecen equivalencias entre poder y opresión como referentes que niegan todo proceso y voluntad de actuar junto a otros al ser víctima de la privación de libertades como impedir jugar, ser objeto de exclusión y negación de oportunidades.

En síntesis, supone el comienzo de la realización de algo, es el origen que alienta e inspira todas las acciones humanas y motiva actitudes que permiten experimentar la satisfacción como respuesta ante una situación de sometimiento reiterado. En voces de los niños: "me sentí libre y bien cuando le pegamos un puño en la cara a otro niño y me sentí feliz porque me la tenía montada" (T2, E, NO, 1010-1011). Con base en lo anterior, la libertad es una noción muy amplia cimentada sobre la base de la autonomía y el desarrollo pleno de las capacidades para la realización de cada proyecto de vida.

7. CONCLUSIONES

En este acápite se presentan las conclusiones de la investigación, orientada a comprender los sentidos de justicia en narrativas de niños y niñas de una institución escolar en territorio afectado por el conflicto armado colombiano. Asimismo, se dan a conocer los juicios y acciones develados en los siguientes aspectos a saber: i) modos de subordinación que afectan a la niñez y ii) modos de resistencia ante circunstancias injustas. Con dicho propósito, se aborda la co-existencia de dos ámbitos de sociabilidad: uno relacionado con vínculos entre pares y otro con procesos de interacción en el entorno familiar.

Bajo estas premisas, el enfoque hermenéutico abordado en el curso de la investigación, permitió conocer en voces de los y las participantes experiencias propias en relación con la compleja cotidianidad del devenir ser niño y niña en territorios afectados por el conflicto armado, en particular, por ocasión del desplazamiento forzado en el departamento del Huila el cual reporta entre el 2018 y 2019, un total de 2.627 víctimas (Unidad de víctimas, 2020).

Por tal motivo, se precisó la estrategia de talleres de innovación-creación como estrategia para develar las narraciones presentes en niños y niñas a través de expresiones estéticas donde se materializaron los sentires de la niñez, así como sus subjetividades como sujetos de derechos. En esta investigación fue posible establecer que si bien los ámbitos de socialización principales para la niñez (escuela, barrio y familia) son imprescindibles para la consolidación de sus sentidos de justicia, algunas situaciones de subordinación y resistencia narradas por los niños y niñas refieren a otros contextos afectados directa o indirectamente por el conflicto armado. El primero atiende a

los hallazgos en los modos de subordinación que afectan a la niñez y el segundo a los modos de resistencia de niños y niñas ante situaciones injustas en condición de desplazamiento.

7.1. Modos de subordinación que afectan los sentidos de justicia en niños y niñas

Las narrativas vinculadas con los modos de subordinación permiten concluir tres aspectos relevantes: i) existencia de autoritarismo por parte de los adultos sobre la niñez; ii) modos de humillación y menosprecio hacia la niñez desplazada; iii) vulneraciones de derechos de niñez desplazada.

Si bien es cierto que, de los tres hallazgos no todos atienden a características propias del conflicto armado, se evidenció que, en contextos marcados por la pobreza y violencias por enfrentamientos armados, se reproducen modos de crueldad y daño en la vida familiar que están instalados de manera intencional por actores enfrentados en el territorio como mecanismos de control y poder, los cuales afectan la vida familiar y los entornos de socialización. También se reveló cómo las relaciones adulto-niño se caracterizan por la ausencia de entornos de protección, garantías y restablecimiento de derechos de la niñez.

7.1.1. Autoritarismo del adulto en las relaciones con niños y niñas

En este estudio se encontraron jerárquicas impuestas por el adulto y expresadas en narrativas de los niños y niñas en relación con aquello que podría denominarse como “obediencia ciega”, esto es, el escaso o nulo reconocimiento que tienen los adultos frente al papel de la infancia para proponer, seguir y mantener las normas.

Lo anterior coincide con lo planteado en el marco teórico respecto a la moral de la autoridad vinculada con el actuar de respeto unilateral que siente el niño-niña por el adulto. Este argumento nos lleva a concluir que la obediencia fue comprendida por niños y niñas como imposibilidad de pensar de manera autónoma e interpelación constante acerca de la afectación del adulto en sus subjetividades.

Se concluye que el autoritarismo condiciona a niños y niñas a una obediencia ciega que coarta su capacidad de reflexión. Dicho autoritarismo genera sujetos dependientes, seguidores sin cuestionamiento de normas y leyes.

Del mismo modo, se halló que los y las participantes son conscientes que las circunstancias en las que crecen no se les permiten una formación autónoma. La obediencia ciega los hace permisivos con quienes los castigan por infringir las normas.

Aunado a lo anterior, se encontró que las relaciones de poder verticales entre adulto y niño/niña, imposibilitan un espacio de diálogo o intención comunicativa. Este tipo de autoritarismo fue valorado como una de las formas de sometimiento más frecuentes y en las relaciones filiales.

Por tanto, niños y niñas revelaron que las relaciones verticales empobrecen los procesos de sociabilidad e intersubjetividad, también se debilitan los espacios afectivos y la vida en comunidad. Según lo encontrado, para niños y niñas, la personalidad autoritaria que caracteriza a algunos adultos, contribuye a la reproducción de estereotipos, los cuales quebrantan la participación en la vida social.

No participar en las normas establecidas en el contexto filial, es resultado de una idea tergiversada de respeto que subordina silencia y obliga a la realización de acciones sin toma de conciencia, lo que se constituye en el camino para su incumplimiento.

Este hallazgo arrojó la importancia que tiene para los niños y niñas participar con libertad como eje articulador en la vida en comunidad. La ausencia de reconocimiento en la elaboración de normas muestra el nivel de exclusión e invisibilización. Asimismo, manifestaron que en sus entornos familiares se desconocen sus deseos e intereses y solo cuenta lo dicho y establecido por quien ostenta la autoridad, en este caso, el adulto.

Por tanto, la niñez expresó que participar desarrolla su capacidad de reflexión y les exige colocarse en contacto con otros, lo que estimula y fomenta la creatividad. Para niños y niñas sentirse reconocidos y como parte activa de un colectivo, da lugar a fructíferas experiencias sociales.

Otro hallazgo fue el maltrato como fuerza ejercida –la mayoría de veces sin piedad- por quien tiene el poder lo que aumenta la marginalidad a la que están expuestos niños y niñas en condición de desplazamiento.

Según lo concebido por niños y niñas el maltrato lastima y hiere las relaciones al interior de la familia. Esta vulneración hace a los niños más frágiles, afecta su dignidad y fractura los procesos de sociabilidad, los cuales deberían estar fortalecidos en el seno filial.

Lo anterior permite concluir que el maltrato físico es una arbitrariedad a la dignidad la cual se agudiza en territorios afectados por el conflicto armado. En este orden de ideas, la violencia expuesta por los niños y niñas se caracteriza por ser una acción coactiva que aminora la voluntad y es contraria a cualquier razonamiento. Así, el maltrato físico fue revelado como comportamiento nocivo para el establecimiento de vínculos sanos. Este fenómeno cosifica los cuerpos de la niñez significativamente.

7.1.2. Modos de humillación y menosprecio que afectan juicios y acciones justas para y con la niñez desplazada

Este segundo hallazgo está adscrito a situaciones propias de territorios afectados por el conflicto armado, particularmente, a niños y niñas desplazados. En las diferentes narrativas acerca de la justicia, la niñez señaló que ser desalojado violentamente del lugar de origen conduce a enfrentarse a una realidad que tiene implicaciones tanto en el relacionamiento como en la valoración entre pares.

Se encontró que además de su condición de sobrevivientes de la violencia no solo conviven con el estigma de ser desplazados y desplazadas, sino con situaciones de prejuicio, desprecio, indiferencia y miedo. Estas formas de humillación y menosprecio complejizan la autopercepción de sí y comprenderse como parte de una comunidad.

En primer lugar, la estigmatización por condición de desplazamiento, hace que en las comunidades receptoras se les considere como sujetos inoportunos e indeseables. Paralelamente, se considera por algunos ciudadanos que la presencia de víctimas del conflicto armado puede originar algún peligro debido al sitio de procedencia. Esta cruel realidad determina que niños y niñas víctimas de desplazamiento presenten dificultades para establecer procesos de sociabilidad con sus pares en el lugar de llegada.

Esto permite concluir que la estigmatización hacia la niñez víctima del conflicto armado siempre ha sido uno de los principales motivos que la inhabilita a tener una apropiada integración social. Para el caso colombiano, se ha instaurado en el imaginario de algunos miembros de las

comunidades receptoras que el desplazamiento es resultado de auxiliar, apoyar o ser familiares de miembros, entre otros, de la guerrilla o de paramilitares.

Lo anterior se suma al desprecio como otra expresión de dolor que niños y niñas desplazados dieron a conocer, pues ante este hecho se vive una doble victimización: una causada por la tristeza de apartarse del sitio de origen y otra vinculada al rechazo y humillación que sufren en el lugar de llegada. De allí que, se concluye que el desprecio que experimenta la niñez ante la condición de desplazamiento, fisura sus procesos de sociabilidad, puesto que se impide interactuar con otros y, en la mayoría de los casos, no ser reconocidos como iguales con sus pares, especialmente, en los momentos de juego.

El conflicto armado perturba el adecuado y sano desarrollo social en la niñez y el proceso de socialización, lo que incide en la manera en que los niños valoran lo que es justo e injusto (sentido de justicia).

Otra situación expuesta fue las afectaciones en la vida emocional, cognitiva y psicológica de niños y niñas que deja huellas postraumáticas difíciles de superar. En ese mismo sentido, se confirmó que toda crisis social en la niñez está determinada por ambientes que imposibilitan crecer de una manera diferente. Aquí reside la indiferencia que niños y niñas relacionan con los momentos de recreo entre compañeros o en vínculo con los docentes.

Se concluye que la indiferencia es una experiencia dolorosa para la niñez porque debilita los lazos sociales necesarios para la vida en colectivo. Esto significa que en las relaciones de sociabilidad están dadas en condiciones que van más allá de lo personal, pues toda historia individual se teje en un entramado de experiencias que se enmarcan en una comunidad. Por otra

parte, se presentó el miedo relacionado con habitar un entorno hostil caracterizado por la agresividad que coincide con lo reportado por los antecedentes, donde se precisó que los entornos conflictivos, además de maltratantes, lleva a que niños y niñas valoren la justicia como algo que para tomar por las "propias manos", restaurarse o "desquitándose". Se estima que acusar o imputar no sirve porque la impunidad es una práctica común que impide el ejercicio de la equidad y el acatamiento de acuerdos sociales.

Se concluyó que el miedo es una forma de humillación y menosprecio que experimentan niños y niñas en su situación de sobrevivientes de un conflicto armado, cuya única responsabilidad es aprender a vivir en ese entorno hostil en el cual están inmersos. El miedo impide establecer relaciones sociales armónicas en comunidad porque opera como un limitante de encuentros basados en la confianza, cualidad que se instaura en los primeros años de vida e incide en la configuración de lo social. Así, el miedo genera inseguridad convirtiéndose en un limitante en la formación social de la niñez por ser el no-lugar de las relaciones entre sujetos.

7.1.3. Vulneraciones de derechos de la niñez desplazada

Esta tercera conclusión se refiere a la no garantía, protección y restablecimiento de los derechos fundamentales de los niños y las niñas en condición de desplazamiento. Así, el estudio develó los contextos de marginalidad en los que habitan los niños y niñas, los cuales no les permiten restablecer sus derechos y vida y fortalecer sus procesos de sociabilidad.

Dichas situaciones motivan sentimientos de tristeza y frustración generados por el trato inequitativo en la niñez víctima de desplazamiento, ante la negligencia de protección y garantía

de sus derechos. Estos dos sentimientos perturban la calidad de vida de niños y niñas, pues consideran que sus derechos son despreciados frente a otros en el contexto filial.

Según lo considerado en el marco teórico la equidad como principio de la justicia permite el desarrollo de los sentidos, imaginación y pensamientos. En ese mismo sentido, se concluyó que, para los niños y niñas, asuntos como la inequidad es se asocian con el impedimento de sus derechos al interior de la familia, debido a que todos sus integrantes no son tratados de la misma manera, pues algunos gozan de privilegios mientras que a otros se les niega.

Se concluye que la equidad es asumida como un principio de justicia en el que todas las personas son concebidas como iguales, en este caso, los integrantes de una familia. En tal sentido, niños y niñas desplazados quienes, generalmente, provienen de familias extensas, consideran que cuando no hay un trato igual se les vulnera el principio de la equidad. Las acciones inequitativas que se viven en el entorno filial, son un obstáculo para que niños y niñas entiendan que cada miembro del colectivo opera como parte necesaria y requerida para hacer posible la cooperación social.

Como hallazgo se obtiene que la inequidad limita los procesos de sociabilidad en niños y niñas, porque altera toda noción de cooperación social y obstaculiza la construcción colectiva y el reconocimiento de los otros, como sujetos en igualdad de condiciones en otras palabras, fractura todo actuar de lo colectivo al no poseer el mismo trato justo. Así, la inequidad filial, deja expuesta la idea que no todos los integrantes gozan de unas mismas condiciones de libertad e igualdad. Para niños y niñas en condición de desplazamiento todos los miembros de la familia deben tener las mismas oportunidades.

Otro hallazgo se relacionó con la acción de mentira, pues la niñez manifestó inconformidad ante la falta de veracidad del adulto por situaciones significativas acaecidas en medio del

desplazamiento. Esto se evidenció en hechos como la muerte de un ser querido en el marco del conflicto armado que es callada en el entorno familiar, quizás, siguiendo la narrativa de los niños y niñas, como recurso para protegerlos, disminuir estigmas y evitar una autopercepción negativa de los entornos familiares. Se concluye que los niños y niñas consideran cuando los padres no los valoran con capacidad de razonamiento y entendimiento, acuden a la mentira.

Como resultado y en relación con la mentira, los actos de habla sinceros fueron considerados como un trato digno. La mentira fue vista como una fisura al derecho a conocer la verdad que deteriora los vínculos de confianza que la niñez requiere en su formación como sujeto social. Así las cosas, la mentira es un comportamiento en el que cada sujeto actúa de manera incierta, cuya voluntad está dada en la imprecisión, la falsedad y la deslealtad deliberada.

7.2. Modos de resistencia ante situaciones de injusticia en narrativas de niños y niñas

Niños y niñas develaron en narrativas de justicia los modos de resistencia ante situaciones injustas relacionadas con obligaciones cotidianas y formas de dominación presenten en sus entornos de socialización y protección. Así, la resistencia fue comprendida como dispositivo político orientado a modificar prácticas convencionales de opresión, subordinación e injusticia, que impiden promover la capacidad de agencia para aportar en la construcción de sociedades y entornos justos como lo expide la búsqueda de paz.

En los hallazgos se visibilizó la indignación ante el incumplimiento de promesas donde se encontró que para niños y niñas toda promesa indica el respeto a lo comprometido. Por ello, el sentimiento de indignación expresa rechazo a faltar a la palabra, por ser experiencias de vida que

fracturan lazos de confianza y credibilidad con el otro, tal como sucede cuando no se cumplen las promesas.

Asimismo, los niños y niñas expresaron resistencia frente al incumplimiento de promesas, por la incoherencia entre lo pactado y lo no realizado. Se halló que esto es una situación que no responde a procesos de sociabilidad sino a interacciones que solo reproducen comportamientos verticales, característicos de estructuras de dominación y opresión.

La indignación manifestada también se vincula en ocasiones donde no se cumple lo pactado, por lo tanto, falta correspondencia entre lo que se dice y hace. Asimismo, la niñez se resistió a aceptar el incumplimiento de promesas, ya que genera incredulidad y desconfianza en las relaciones por considerar que las palabras emitidas en colectivo no tienen la intención de ser realizadas. Del mismo modo, destaca la imputación ante situaciones de injusticia entre pares, pues los niños y niñas en condición de desplazamiento luchan y exigen reivindicación como sujetos de derecho, en las relaciones con pares. Ello demanda un trato de reconocimiento digno y en igualdad de condiciones, por lo que manifestaron rechazo ante las ofensas o ataques injustificados que impiden establecer relaciones y vínculos horizontales entre unos y otros.

Como hallazgo se presenta el desacuerdo suscitado en niños y niñas por las situaciones dadas al jugar en el patio de recreo y los encuentros deportivos que inhiben fortalecer el “nosotros” en el escenario público. Así, ante ofensas, se encontró que niños y niñas en condición de desplazamiento, rechazan esas situaciones cuyos objetivos están basados en la falta de respeto, las acusaciones y juzgamiento sin razones.

Se concluye que niños y niñas en condición de desplazados cuestionan las ofensas, pues las consideran agravios injustificados que se hacen contra la dignidad y que trascienden lo personal.

Las ofensas son expresiones performativas que deterioran los valores compartidos y causan daño moral. La resistencia es una actitud a la que acude la niñez como alternativa de vida para exigir respeto a la dignidad. Los niños y niñas reconocen que las ofensas se dirigen de manera intencionada, para perturbar toda noción que se tiene sí mismo como de los demás.

Niños y niñas en condición de desplazamiento se resisten a aceptar las ofensas como algo natural en sus entornos, por considerarlas difamaciones y ejercicio de control hacia el más vulnerable. Así las cosas, la niñez desplazada resiste ante situaciones de subordinación y es consciente de ser un sujeto social y político merecedor del mismo respeto que los demás. De allí su rechazo a todas las conductas que limitan y trasgreden los procesos de sociabilidad entre pares.

Del mismo modo, se presenta un repudio ante injusticias entre pares donde niños y niñas en condición de desplazamiento revelaron resistencia por no ser tenidos en cuenta durante los juegos y por falta de un trato en igualdad de condiciones que sus pares. También rechazan las actitudes de negación para jugar con sus iguales, porque se niega y restringe el espacio social que permite la integración a un colectivo.

Según lo hallado, el sentimiento de repudio surge como declaración de resistencia que niños y niñas hacen cuando encuentran reducidos los espacios para actuar y participar en libertad e igualdad. Así, el sentimiento de indignación se reveló como acto de oposición, que denuncia acciones de segregación que otros ejercen hacia ellos y ellas.

Con base en los hallazgos, niños y niñas víctimas de desplazamiento, se indignaron ante la obstrucción para establecer vínculos con sus pares. A lo señalado, la niñez responde con insubordinación, pues otorgan importancia y sentido a las relaciones que se dan al jugar y compartir entre pares, por ser prácticas que buscan un actuar en libertad, autonomía y respeto

recíproco, destacando el valor que tiene formar parte de un grupo y pertenecer a una comunidad, condiciones que favorecen la autorrealización en la vida colectiva.

Se concluye que la niñez en condición de desplazamiento, tiene como motivación moral, la lucha por el reconocimiento en el espacio común o en la esfera de la vida donde se da el encuentro con sus pares. En este ámbito de socialización, niños y niñas encontraron valores y responsabilidades compartidas, las cuales les permite sentirse parte de un grupo. En otras palabras, la niñez desplazada exigió y demandó contar con espacios para el goce y disfrute de sus derechos que hagan posible la intersubjetividad y fortalezcan su autoestima.

Finalmente, se hace referencia al incumplimiento a derechos fundamentales como la salud, un aspecto en que niños y niñas resisten a aceptar la marginalidad del entorno familiar y el destierro forzado del lugar de origen como situaciones causantes de la vulnerabilidad que impide acceder a unas circunstancias adecuadas que garanticen la salud.

En sus reflexiones, la niñez desplazada señaló las dificultades de los padres para conseguir empleo. Esto genera dolor y sufrimiento, por lo cual se exigió el derecho a suplir esta necesidad, así como el derecho a la salud como mecanismo de bienestar. Lo anterior permite concluir que la resistencia es comprendida por niños y niñas como un acto que se constituye por prácticas que involucran una reacción ante las situaciones de humillación. Asimismo, toda resistencia se configura en una función reveladora, que surge de la reflexión propia y la lucha en el interés por la emancipación propia como colectiva.

7.3. Categorías emergentes

En el presente estudio, se encontraron dos categorías emergentes como aporte para la educación para la paz: i) sociabilidad como aporte para la construcción de paz; ii) silenciamiento ante situaciones de conflicto armado.

7.3.1. Sociabilidad: aporte para la construcción de paz y justicia

La fuerza argumentativa de los procesos de sociabilidad relacionados con la justicia se constituyó en un hallazgo emergente clave para aportar en la construcción de paz. Dicha sociabilidad como expresión del vínculo e interacción se centró en aspectos como:

Para niños y niñas deliberar es participar en la esfera social. Para ello, se exigió el fortalecimiento de las capacidades de reflexionar y participar en asuntos comunitarios considerados fundamentales en la construcción de paz. Las situaciones de autoritarismo por parte de los adultos hacia los niños reveladas en el estudio como fuente de subordinación, mostraron que uno de los atributos para la disminución de violencias y camino para la construcción de la convivencia en territorios afectados por el conflicto armado es la deliberación en asuntos relacionados con la construcción y seguimiento de normas: "…nosotras nunca ponemos todas las normas en la casa ni en ninguna parte, solo son los grandes." (T2, E, NA, 131-132).

Otra situación destacada en la sociabilidad de niños y niñas fue el juego, en particular, por el lugar que tiene la participación. Así cuando algunos pares, se niegan o vulneran el derecho al juego de otros niños, se propone el diálogo y la comunicación para la solución de las diferencias.

Las dos situaciones mencionadas -autoritarismo del adulto y rechazo en situación de juego- muestran cómo niños y niñas reconocen la importancia que tiene ser parte activa en los

diferentes aspectos de la vida con los otros. Esto da cuenta del derecho a la deliberación en la esfera pública.

La deliberación otorga poder en el que prima el respeto al otro y conocer lo que piensan y opinan los otros, quienes son diferentes y diversos. En otras palabras, la deliberación como fuente de poder se asume como oportunidad de participación en la construcción de normas y acuerdos que orientan las interacciones en la familia y la escuela, en oposición a la idea de un poder para la imposición de obligaciones arbitrarias, lo cual aporta en la construcción de paz.

La deliberación como categoría emergente es fuente para la construcción de paz porque otorga sentido a las normas que se establecen en colectivo, como resultado de un acuerdo social, que favorece el bienestar de los y las integrantes de una comunidad. Adicionalmente, los procesos de deliberación ayudan a fortalecer los vínculos y la convivencia, pues permite que los sujetos se asuman en condiciones de igualdad.

Del mismo modo, destacó la ética de la escucha donde niños y niñas otorgaron un gran valor como cualidad de los procesos de sociabilidad. La escucha en su dimensión ética aporta a la construcción de paz en el fortalecimiento de la competencia comunicativa esencial para que las voces y narrativas del dolor y resistencia sean acogidas como expresión de reparación simbólica: “si uno escucha uno respeta a alguien, y después van a escuchar a uno cuando hable.”(T2,E,NO,1259-1260).

Esta ética de la escucha se valoró por niños y niñas como facultad que aporta en la construcción de paz, porque permite apreciar los puntos de vista de otras personas: “es importante escuchar a otras persona para saber que piensa, para nosotras eso es justo, que lo escuchen a uno” (T2, E,

NA, 152-153). Por tanto, escuchar y ser escuchado es una cualidad valiosa en los asuntos relacionados en la resolución pacífica de conflictos que implica atender y validar lo que otros piensan, y poder garantizar una sana convivencia entre pares y con el adulto.

Por otro lado, es pertinente enunciar la alteridad, ya que niños y niñas victimas de desplazamiento sostuvieron que es injusto la estigmatización que sus pares les tienen ante su condición. El peso de los estigmas y prejuicios en situación de desplazamiento inhibe compartir espacios en los que el cara a cara te otorga el reconocimiento en la diferencia: "No es justo que no me dejen jugar porque soy desplazado" (T1, E, NO,99) y "No es justo que todos estén jugando en la cuadra y yo no porque soy desplazada" (T1, E, NA,143). En tal sentido, la niñez desplazada atribuyó como aporte a la construcción de paz colocarse en las circunstancias de otros para ser comprendidos, visibilizados y valorados por sus pares en el lugar de llegada.

Así las cosas, para niños y niñas víctimas de desplazamiento, la alteridad como aporte para la paz elimina las barreras y vulneraciones de derechos que imponen los estigmas, estereotipos y prejuicios. Reconocer y valorar al otro con sus diferencias y particularidades, construye lazos de solidaridad y de dignidad necesarios para visibilizar al otro de forma imparcial: "En mi cuadra casi siempre si usted es desplazado no lo invitan a jugar así falte uno, porque a veces ellos son peliones o los papás dicen que no juegue con ellos por algo" (T1, E, NO, 80-81).

Asociado a lo anterior, la autonomía también es imprescindible para la construcción de paz: "me siento libre cuando voy a jugar, porque metemos goles, porque hacemos amistades, soy feliz y me siento re-bien"(T2,E,NO,. 1108-1109). La exigencia de interacciones horizontales con sus

pares, proporcionan bienestar y felicidad esenciales para la construcción de lazos que potencien la equidad y justicia.

Precisamente, los niños y niñas dieron a conocer como los vínculos con el adulto no pueden estar centrados en condiciones heterónomas y verticales: “por a veces no me dejan hacer nada los adultos porque soy pequeño, solo mandan y mandan” (T2, E, NO,1812-1813). La heteronomía y el socavamiento de la autonomía deterioran la convivencia y no aportan a la construcción de paz. La niñez demostró que la consolidación de la paz no se establece bajo la dominación sino mediante la autorrealización y la independencia para el desarrollo de sus capacidades.

La autorrealización como criterio expuesto por los niños y niñas víctimas de desplazamiento, también estuvo asociada con el derecho a ser respectado. Como hallazgo, se precisó la importancia que niños y niñas dieron al respeto mutuo como un valor fundamental en la construcción para la paz: “los niños y las niñas debemos respetarnos para que nos respeten” (T1, E, NA,17). El respeto mutuo fue entendido por la niñez, reconocimiento de lo diverso y diferente entre de una comunidad.

En ese sentido, el respeto como aporte a la construcción de paz fue considerado sobre la base del reconocimiento de diversidad y diferencia de identidades presentes en un colectivo para promover una convivencia pacífica y al reconocimiento de derechos y libertades.

Por lo anterior, se hace acotación a la cooperación social como aporte a la construcción de paz donde se relacionó con la ayuda mutua para lograr el bien común y fortalecer el entre-nos. La niñez exigió ser reconocida en vínculos sociales, en la toma de decisiones conjuntas y, en especial en el cuidado y apoyo de los otros: “nos pusimos de acuerdo, de que todas íbamos a trabajar juntas y ninguna se iba a quedar sin hacer nada” (T2, E, NA, 657-658).

La cooperación social fue entendida por niños y niñas, como responsabilidad solidaria que tiene un colectivo, regulado por relaciones intersubjetivas entre los integrantes: “cuando nosotros vamos a trabajar juntos nos ponemos de acuerdo porque somos amigos” (T2, E, NO,795-796). La cooperación social facilita los procesos de sociabilidad y aporta en la construcción de paz en esfuerzos para mantener y sostener relaciones justas, equitativas y solidarias, tal como lo exige la construcción de ambientes en y para la paz.

Para finalizar, se expresan los valores entre pares como construcción de paz donde sentimientos como la amistad son sinónimos de unidad y reciprocidad que hacen posible un fin o propósito común: “cuando nosotros vamos a trabajar juntos nos ponemos de acuerdo porque somos amigos” (T2, E, NO,795-796). Sentimiento de amistad que se genera a partir de la valía que se tiene de sí (autovaloración), de los otros (reconocimiento y para los otros. La amistad proporciona situaciones de armonía, correspondencia, fortalecer los vínculos sociales y la sana convivencia.

Asimismo, la tolerancia fue revelada como otro valor destacado en la construcción de Paz, porque denota que es justo la aceptación del otro: “es importante ser tolerante con los amigos de la escuela” (T1, E, NO,13). Es una virtud que, respecto a la construcción de paz, conlleva una actitud que se caracteriza, en el esfuerzo para reconocer las diferencias y comprender al otro, su derecho a ser distinto es una expresión de respeto a la dignidad de cada sujeto en una colectividad.

7.3.2. Silenciamiento ante el conflicto armado

Niños y niñas víctimas de desplazamiento mostraron tres razones o juicios por los cuales se silencian con sus pares, con el adulto y como mecanismo de autoprotección. En el primer caso, el silenciamiento se da para protegerse frente a los estigmas, estereotipos y prejuicios que se dan con sus pares: "Allá en mi barrio estaban jugando unas niñas entonces yo fui y le dije puedo jugar? y ellas me dijeron que no porque estaban completas y faltaba una y no me quisieron invitar, luego otra envidiosa me dijo que era por desplazada." (T1, E, NA,145-147).

El silencio es un mecanismo de defensa para esconder y ocultar la vergüenza que se instala en su cuerpo como expresión de subjetividad al ser llamado desplazado. Este mecanismo de protección implica distancia frente a la construcción de otros vínculos comunitarios, además de perder su aparición en la vida pública, pues la palabra queda sin posibilidad de extenderse entre los pliegues de la vida comunitaria.

Además del silencio de los niños y niñas para protegerse se halla el silencio del adulto, de aquel que calla y no narra lo inefable. La niñez se resistió al silencio del adulto frente a la experiencia de vulneración de derechos e instalación de una vida marcada por las injusticias. Los niños y niñas rechazan que se les oculte, las respuestas ante interrogantes relacionados con lo que pasó y por qué pasó en el marco del conflicto armado, en otras palabras, preguntas vinculadas con las circunstancias que enmarcaron el destierro de su lugar de origen. Si bien, los niños y niñas se indignan ante el silencio de los adultos, también creen que es un mecanismo para protegerlos: "vivimos donde la mamá de mi abuela, ella nos dio posada, pero dijo que no debemos decir de dónde venimos" (T2, E, NA,1618-1619).

Por lo anterior, el silencio es hallado como un impedimento para desarrollarse como sujeto social, dado que el lenguaje es el medio por el cual se manifiestan los sentidos sobre lo justo e injusto y es la forma política por excelencia para dar cuenta de la experiencia humana.

8. BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación.* Madrid: Morata.

Aguilar, L. A. (2004). La hermeneútica filosófica de Gadamer. *Sinéctica*, 61-64.

Akar, B. (2016). Dialogic pedagogies in educational settings for active citizenship, social cohesion and peacebuilding in Lebanon. *Education, citizenship and social justice*, 44-62.

Alvarado, S. V., & Ospina, H. F. (2006). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, 198-215 .

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., & Luna, M. T. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 - 29.

Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes No 37*, 73-87.

Ammad, M., Kanwal, N., & Wang, L. (2018). Violent attacks on education in the tribal areas of Pakistan and the role of NGOs in providing educational services. *Conflict, Security & Development*, 113-136.

Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica.* Rio de la Plata: Magisterio del Rio de la Plata.

Anderson, E., & Smith, A. (2017). Teaching for democracy in the absence of transitional justice: the case of Northern Ireland. *Comparative Education*, 1-18.

Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro.* Barcelona: Ediciones peninsula.

Arendt, H. (2018). *¿Qué es la polítca?* Bogotá: Nomos.

Aristóteles. (2015). *Ética a Nicómaco* . Barcelona: Fontana.

Arredondo, Í. (14 de Agosto de 2017). Niños de El Salvador huyen por la violencia. *El Universal*, págs. 1-3.

Bácares Jara, C. (2015). Los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales en Colombia: ¿Víctimas de la violencia política o sujetos del delito? . *Estudios socio-jurídicos*, 233-262.

Bácares, C. (2015). Los niños, niñas y jóvenes de los grupos armados ilegales en Colombia: ¿Víctimas de la violencia política o sujetos del delito? *Estudios Socio-Jurídicos, 17(2)*, 233-262.

Barreiro, A., & Castorina, J. A. (2005). Las creencias en el mundo justo:¿un invariante cognitivo o una apropiación social? *psicologia da educação*, 103-122.

Barreiro, A., & Castorina, J. A. (2006). Dos perspectivas sobre la creencia en la justicia del mundo: naturalismo versus legitimación ideológica. . *Espacios en blanco.* , 97-121.

Barreiro, A., & Zubieta, E. (2004). Justicia inmanente y creencias en el mundo justo. Dos procesos complementarios. *Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de Investigaciones / XII Anuario de Investigaciones*, 71-78.

Barstad, K. (2015). Preventing the recruitment of child soldiers: The icrc aproach. *Downloaded from*, 142- 149.

Beresford, S. (2015). Child Witnesses and the International Criminal Justice System. Does the International Criminal Court Protect the Most Vulnerable? *Journal of International Criminal Justice*, 721-748.

Bickmore, K., Salehin, A., & Guerra-Sua, A. (2017). Creating capacities for peacebuilding citizenship: history and social studies curricula in Bangladesh, Canada, Colombia, and México. *Journal of Peace Education*, 1-29.

Billingsley, K. (2018). Intersectionality as Locality: Children and Transitional Justice in Nepal. *International Journal of Transitional Justice*, 64–87.

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: forma de genera ción de conocimientos. *Nueva época*, 135-154.

Boscardin, M. L. (1996). The inclusive school Integrating diversity and solidarity through community-based management. *Journal of Educational Administration*, 466-476.

Boyden, J. (2009). The Moral Development of Child Soldiers: What Do Adults Have to Fear? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 343-362.

Bragin, M. (2012). So that our dreams will not escape us: Learning to think together in time of war. *Psychoanalytic inquiry*, 115-135.

Britsa, P., & Nela, M. (2014). The Criminal Liability of Child Soldiers: In Search of a Standard. *Journal of Psychology in Africa*, 467-472.

Burde, D., Middleton, J., & Walhl, R. (2015). Islamic studies as early chidhood education in countries affected by conflict: the role of mosque school in remote Afghan villages. *International Journal of Educational Development*, 70-79.

Camps, V. (1990). *Virtudes públicas.* Madrid: Espasa Calpe.

Centro Nacional de Memoria Histórica, Grupo de Memoria Histórica. (2013). ¡*Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. (2016). *Tomas y ataques guerrilleros 1965-2013.* Bogotá: CNMH – IEPRI.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2012). *El Placer, mujeres, coca y guerra en el bajo Putumayo.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Textos corporales de la crueldad, memoria histórica y antropología forense.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Escuelas con memoria, voces y memorias de docentes del Catatumbo. Catatumbo memorias con dignidad.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Chindoy, G. L., Quiñones, T. Y., & Villa, A. J. (2016). *Niños, Niñas y Adolescentes: Voces que construyen concepciones de justicia en el marco del conflicto armado colombiano.* San Juan de Pasto : Universidad de Manizales.

Coalición Colombia - COALICO. (20 de junio de 2019). *Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (COALICO).* Recuperado el 27 de marzo de 2020, de Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (COALICO): http://coalico.org/comunicado-publico-los-ninos-ninas-y-adolescentes-de-colombia-necesitan-proteccion-en-sus-territorios-preocupante-situacion-de-la-ninez-y-la-adolescencia-desplazada-y-migrante-en-el-dia-mundial-de/

Colom, A., & Touriñan, J. M. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación,*, 7-29.

Coomaraswamy, R. (2012). Protecting Children in Situations of Armed Conflict: Interview with Radhika Coomaraswamy. *Journal of Human Rights Practice*, 155-163.

Cortés Salcedo, R. A. (2012). *Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia 1984-2004.* Bogotá: Programa Interinstitucional del doctorado en Educación.

Coursen-Neff, Z., & Sheppard, B. (2011). *Human Rights Watch*. Recuperado el 7 de 7 de 2020, de Human Rights Watch: https://www.hrw.org/es/world-report/2011/country-chapters/259523

Creswell, J. (2006). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco tradiciones.* Manizales: Documento en proceso de construcción traducción del libro original en inglés producto de la línea de investigación en juventud Doctorado.

De-Bono, E. (2004). El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. Barcelona: Paidós.

Denov, M. (2010). Coping with the trauma of war: Former child soldiers in post-conflict Sierra Leone. *International Social Work,* 721-806.

Denov, M. (2012). Child Soldiers and Iconography: Portrayals and (Mis)Representations. *Children and Society,* 280–292.

Denov, M., & Marchand, I. (2014). "One Cannot Take Away the Stain": Rejection and Stigma Among Former Child Soldiers in Colombia. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 227-240.

Denov, M., & Ricard-Guay, A. (2013). Girl soldiers: towards a gendered understanding of wartime recruitment, participation, and demobilisation. *Gender & Development*, 473-488.

Echavarría, C. V., Bernal, J., Murcia, N. A., Gonzáles, L., & Castro, L. (2015). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. *Cuadernos de Administración,* 159-187.

Elcheroth, G. (2006). Individual-level and community-level effects of war trauma on social representations related to humanitarian law. *European Journal of Social Psychology*, 907-930.

Gallen, J. (2016). Jesus Wept: The Roman Catholic Church, Child Sexual Abuse and Transitional Justice. *International Journal of Transitional Justice,* 1-18.

Garibay, D. (2007). A peace built on forgetting demobilised combatants in post-war El Salvador. *UNESCO*, 467-478.

Gordillo, M., Castro, E. (2014). Educar para innovar, innovar para educar. Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación. Buenos Aires, Argentina.

Haarr, R. (2014). Violence and exploitation of children in Tajikistan, Central. *Central Asian Survey*, 131-149.

Hernández, I., Alvarado, J. C., & Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 135-151.

Hurtado, M., Iranzo, Á., & Gómez, S. (2017). The relationship between human trafficking and child recruitment in the Colombian armed conflict. *Third World Quarterly*, 1-19.

Hyder, T., & Mac Veigh, J. (2007). Gender-based violence against children in emergencies: Save the Children UK's response. *Gender & Development*, 81-93.

ICBF, OIM, UNICEF. (2014). *Impacto del conflicto armado en el estado psicosocial de niños, niñas y adolescentes.* Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Jiménez, A. (2013). *Infancia Ruptura y discontinuidades de su historia en Colombia.* Bogotá: Eco Ediciones.

Kabera, S. (2008). Child Soldiers in Peace Agreements: The Peace and Justice Dilemma! *Global Jurist*, 1-41.

Khamis, V. (2008). Post-traumatic stress and psychiatric disorders in Palestinian adolescents following intifada-related injuries. *Social Science & Medicine* , 1199–1207.

Lykes, B., & Sibley, E. (2014). Liberation Psychology and Pragmatic Solidarity: North–South Collaborations Through The Ignacio Martín-Baró Fund. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 209-226.

Macintyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad.* Barcelona: Ediciones internacionales universitarias, EIUNSA, S.A.

Macintyre, A. (2013). *Tras la virtud.* Barcelona: Espasa libros.

Maclure, R., & Sotelo, M. (2004). Youth Social Capital Formation in Nicaragua. *Journal of Latin American Studies*, 85-108.

Mariniello, T. (2012). Recent Developments. Prosecutor v Thomas Lubanga Dyilo: The First Judgment of the International Criminal Court's Trial Chamber. *International Human Rights Law Review* , 137-147.

Martínez, L. A., & Prado, D. A. (2018). Justicia y conflicto infantil. *Via Inveniendi et Iudicandi*, 191-206.

Minou, T. (2006). The possible models of creative therapies for the child victims of war and armed conflicts. *Asia Pacific Education Review*, 229- 235.

Moncayo, J. A., Ángel, H. F., Paruma, A. F., & Botero, P. (2012). *Escuela guerra y resistencia. Diarios desde dos Instituciones Educativas en el Departamento del Cauca.* Popayán.

Montjourides, P. (2013). Education data in conflict-affected countries: The fifth failure? *Prospects*, 85-105.

Mouthaan, S. (2015). Barefoot, pregnant and in the kitchen: Am I a child soldier too? . *Women's Studies International Forum*, 91-100.

Murphy, K., & Gallagher, T. (2009). Reconstruction after violence: How teachers and schools can deal with the legacy of the past. *Perspectives in Education*, 1-21.

Murris, K. (2013). The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice. *Stud Philos Educ*, 245-259.

Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública.* Barcelona: Andrés Bello.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones.* Paidos: Barcelona.

Nussbaum, M. (2016). *Fronteras de la justicia, consideraciones sobre la exclusión.* Bogotá: Planeta Colombia.

ONU, O. d. (27 de enero de 2020). Noticias ONU, Mirada Global Historias Humanas. Recuperado el 27 de marzo de 2020, de Noticias ONU, Mirada Global Historias Humanas: https://news.un.org/es/story/2020/01/1468602

Orford, J. (2017). Turning psychology against militarism. *Wiley. J Community Appl Soc Psychol*, 287–297.

Osorio, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 179-191.

Pachón, X. (2009). La infancia perdida en Colombia: los menores en la guerra. *Georgetown University Center for Latin American Studies Working Paper Series No. 15*, 1-21.

Pachón, X. (2015). La persistente presencia de los niños combatientes en la historia de Colombia. *Projeto História, São Paulo, n. 54*, 14-48.

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología.* , 81-102.

Poirie, T. (2012). The effects of armed conflict on schooling in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 341- 351.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD-. (2010). Huila: análisis de conflictividad. Colombia: PNUD.

Quaynor, L. (2011). Citizenship education in post-conflict contexts: A review of the literature. *Education, Citizenship and Social Justice*, 33-57.

Quintero Mejia, M. (2006). *Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia.* Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas. Epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación.* Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.

Rashid, J. (2012). An analysis of . *International Social Work self-accounts of children-in-conflict with-law un Kashmir concerning the impact of torture and detention on their lives*, 629–644.

Rawls, J. (1997). *Teoria de la justicia.* México, D.F.: Fondo de cultura económica.

República de Colombia. (22 de enero de 1991). Ley 12 de 1991. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Congreso de la República de Colombia.

Ricoeur, P. (1997). *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur. Narratividad, fenomenología y hermenéutica.* Madrid: Cuaderno Gris.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad.* Barcelona: Paidos.

Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *Agora*, 9-22.

Ríos, L. E. (2019). *La niñez desvinculada de las FARC – EP, en el último proceso de paz en Colombia, al cumplir la mayoría de edad. Condiciones para su reintegración.* Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Romero Picón, Y., & Chávez Plazas, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa, núm. 8*, 197-210.

Romero, F. A. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis político nº 77*, 57 - 84.

Rose, G. (2013). Visual methodologies. An introduction of visual materials. London: Sage publications.

Rubin, B. (2016). We Come to Form Ourselves Bit by Bit: Educating for Citizenship in Post-Conflict Guatemala. *American Educational Research Journal*, 639-672.

Salgar, D. (17 de junio de 2015). Escuelas en guerra. *El Espectador*.

Sánchez, T. (2018). The Hollow Shell: Children Born of War and the Realities of the Armed Conflict in Colombia. *International Journal of Transitional Justice*, 45–63.

Shakya, A. (2011). Experiences of children in armed conflict in Nepal. *Children and Youth Services Review*, 557–563.

Sharkey, D. (2014). Contradictions in girls' education in a post-conflict setting. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 569-579.

Shenoda, S., Kadir, A., & Goldhagen, J. (2015). Children and Armed Conflict. *Pediatrics perspectivives*, 1-5.

Tirado, M. (2013). Niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Verba Iuris 29*, 147-159.

Torres, E. (2019). *Temporalidades en narrativas de excombatientes: experiencia humana de infancia y educación*. Bogotá: Universidad Distrital.

Torres, E. (2019). *Temporalidades en narrativas de excombatientes: Experiencia humana de infancia y educación.* Bogotá D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Torres, E., Cárdenas, Y., & Pertuz, C. (2018). La infancia y los niños en tiempos de guerra: el caso de Nicaragua, El Salvador y Guatemala. *Palobra*, 194 -215.

UNICEF - Colombia. (1999). *El dolor oculto de la infancia.* Bogotá: UNICEF - Colombia.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Villacampa, C., & Flórez, K. (2017). Human trafficking for criminal exploitation and participation in armed conflicts: the Colombian case. *Crime Law Soc Change*, 1-25.

Villacampa, C., & Flórez, K. (2017). Human trafficking for criminal exploitation and participation in armed conflicts: the Colombian case. *Crime Law Soc Change*, 1-25.

Waschefort, G. (2010). Justice for Child Soldiers? The RUF Trial of the Special Court for Sierra Leone. *International Humanitarian Legal Studies* , 189–204.

Watkins, K. (2011). *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos. Una crisis encubierta: conflicto armados y educación.* Paris: UNESCO.

Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as research method.* Nueva York.

Wood, S., & Liossis, P. (2007). Potentially Stressful Life Events and Emotional Closeness Between Grandparents and Adult Grandchildren. *Journal of Family Issues*, 380 - 398.

Yablon, Y. (2015). Positive School Climate as a Resilience Factor in Armed Conflict Zones. *Psychology of Violence*, 393–401.

Zapata, G. (2009). Ética narrativa en Paul Ricœur. *Signo y Pensamiento* , 80-91.

Zubieta, E.., Barreiro, A. (2006). Percepción social y creencia en el mundo justo. Un estudio con estudiantes argentinos. *Revista de psicología*, 175-196.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1: Matriz #1 – significados de la justicia: los juicios

JUICIOS				
SITUACIONES	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**		
		JUSTOS (Relacionados con los derechos)	**Subordinación (Relacionados con vulneraciones de derechos)**	**Resistencia ante las situaciones injustas**
Valores entre pares	**Escuela**	*"…hay que compartir" (T1, E, NO,2)* *"hay que compartir con los demás" (T1, E, NO,15)* *"No hay que ser envidiosos con los demás, porque todos los niños somos iguales" (T1, E, NA,3)* *"Es importante ser tolerante con los amigos de la escuela" (T1, E, NO,13)* *"Los niños debemos ser amistosos entre todos para cuidarnos" (T1, E, NA,16)*	*"No ser envidiosos con los compañeros de la escuela, si un niño es de otra parte" (T1,E, NO, 26)*	

		"Los niños y las niñas debemos respetarnos para que nos respeten" (T1, E, NA,17) *"Todos los amigos son importantes" (T1, E, TG,33)*		
Precariedad en el contexto filial	**Familia**	*"Me coloco muy triste cuando no cumplen lo que prometen lo que dijeron y me coloco a hablar con ellos." (T1, E, NA,413-414)* *"Perdonaría a mi papá porque a veces no tienen plata, mi papá a veces no tiene trabajo ni tampoco plata para la comida" (T1, E, NO,424-425)* *"A veces a uno le dicen porque no cumplen las promesas, una vez mi tío tuvo un accidente y no llego a la casa con el pollo que había prometido y mi abuela dijo"(T1,E,NO,460-461)*	*"Puede ser porque no le puede compran algo, no tienen plata y no cumple lo que dijo" (T1, E, NO,126)* *"Que digan que no tienen plata para cumplir lo que prometen" (T1, E, NA,131)* *"a veces es que no tienen plata para cumplirlas, eso se siente mal uno y los papás también" (T1, E, NO,180-181)* *"Me saco buenas calificaciones, me porto bien, hago el oficio y mi mamá no me regalo el celular que me dijo porque no tenía plata" (T1, E, NO,372-373)* *"*Los papás no dicen cuando a veces no	*"Es que si uno pide algo y los papás no pueden cumplir entonces que no nos ilusionen, ellos nos ilusionan y luego nada, ellos saben si tienen plata o no la pueden conseguir, porque dice esas cosas, no diga nada, así uno vera como se porta" (T1, E, NO,377-380)* *"a mí me gustaría hablar con mis papás para que*

			tienen tanta plata" (T1, E, NO,451) *"Porque muchas veces no nos pueden comprar las cosas porque deben una deuda y tienen que pagarla" (T1, E, NO,467-468)* *"A veces no nos pueden comprar porque tienen que pagar algo, así siempre le pasa a mi mamá, dice yo estaba juntando y toco pagar la cuota de la cama, y se gasta la plata" (T1, E, NO,470-472)* *"O van a ir a comprar las cosas y un ladrón les roba la plata, a mi mamá le paso cuando paso por la cancha de arriba, un choro le quito las cosas y nos contó" (T1, E, NO,487-488)* *"Uno puede hablar con los papás, pero solo a veces, porque ellos siempre dicen que tienen la razón" (T1, E, NO,399-400)*	*cambiaran y cumplieran con sus promesas y me pusiera feliz con ellos y no sentir tristeza." (T1, E, NA,393-394)* *"Que no nos ilusionen los papás, y que nos digan que día nos puedan dar lo que prometieron, pero que le digan a uno, porque a veces le dicen no hay plata no joda." (TI, E, NO,426-428)* *"Porque no tienen dinero y nos portamos mal" (T1, E, NO,443)* *"Porque muchas veces*

			"A mí me da pena decirle a mi mamá lo que pienso cuando ella no cumple lo prometido" (T1, E, NO,404-405) *"Uno se va guardando la rabia y la tristeza, pero no dice nada"(T1,E,NO,411)*	*no pueden comprar cosas los papás y nos portamos mal" (T1, E, NA,449-450)* *"Los papás no cumplen lo que dicen y nosotros nos portamos mal en la escuela y somos groseros con ellos, porque no explican que no tienen plata" (T1, E, NA,444-445)* *"Los papás no cumplen y no dicen nada, y nos portamos mal" (T1, E, NO,452)* *"A veces es porque no tienen dinero y a veces porque no quieren*

				cumplir con las promesas, y nos portamos mal y somos groseros con ellos" (T1, E, NA,458-459) *"los papás muchas veces no tienen trabajo y no tienen dinero, y a veces nos portamos mal y se olvidan de lo que nos prometieron." (T1, E, NA,480-481)* *"Porque a veces no tienen plata, pero podemos salir a la calle a jugar con las amigas hasta que nos pase la rabia." (T1, E, NA,483-484)*
La ausencia de un	**Familia**			*"No es justo que no le digan a uno la*

ser querido				*verdad, que no digan que la abuelita se murió sino que le dijeron que estaba viajando" (T1,E,NA,154-155)*

Fuente: elaboración propia.

9.2. Anexo 2: Matriz #2 – significados de la justicia: acciones

ACCIONES				
		EXPERIENCIA HUMANA EN VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS		
SITUACIONES	**DEVENIR DEL SUJETO**	**JUSTOS** **Relacionados con los derechos**	**SUBORDINACIÓN** **Relacionadas con la vulneración de derechos**	**RESISTENCIAS** **Ante situaciones Injustas**
El juego en contextos comunitarios	**Comunidad Barrio**		*"En mi cuadra casi siempre si usted es desplazado no lo invitan a jugar así falte uno, porque a veces ellos son peleones o los papás dicen que no juegue con ellos por algo" (T1, E, NO, 80-81)* *"Un niño desplazado se antoja de jugar, y porque uno puede jugar y luego otro" (T1E, NO,84)* *"No es justo que no me dejen jugar porque soy desplazado"* *(T1, E, NO,99)* *"No es justo que todos estén jugando en la cuadra y yo no porque soy desplazada" (T1, E, NA,143)*	

			"Allá en mi barrio estaban jugando unas niñas entonces yo fui y le dije puedo jugar? Y ellas me dijeron que no porque estaban completas y faltaba una y no me quisieron invitar, luego otra envidiosa me dijo que era por desplazada." T1,E,NA,145-147	
El juego entre pares en la escuela	**Escuela**			*"No es justo, que yo no ponga cuidado si están jugando a la lleva, y me toque" (T1, E, NO,8)* *"Julio se pegó cuando el niño no le avisó que no quería jugar y se fue." (T1, E, NO,96)* *"No es justo que no avise que se va a parar y uno se aporrie" (T1, E, NO, 98)* *"No es justo cuando están incompletos, porque uno se puede turnar jugando" (T1, E, NO,101)*

				"No es justo no poder jugar con otros niños porque no soy del mismo grupo" (T1,E,NO,104)
Inequidad en el contexto filial	**Familia**		*"El papá dice invite solo a cinco amigas a los cumpleaños y la hermana invito más" (T1, E, NA,28)* *"No es justo que mi hermana estrene y yo no" (T1, E, NO, 134)* *"Que en mi casa a mí me toca hacer todo, lavar la loza y a los otros de mi familia no" (T1,E,NO,149)*	*"No es justo que un adulto le de todo a alguien, al hijo preferido" (T1, E, NO,117)* *"No es justo que yo tenga algo y mi primo me lo quite y no le digan nada" (T1,E,NO,141)*
Promesas en el contexto filial	**Familia**	*"Nos sentimos felices cuando se cumple lo que nos prometieron" (T1, E, NA,260)* *"Es justo cuando me saco buenas calificaciones y mis papás cumplen lo que me*	*"A mí me da mucha tristeza cuando no cumplen las promesas mis papás" (T1, E, NO,173)* *"Me pongo muy triste y a llorar porque los adultos no cumplen con sus promesas y yo ya no les voy a creer a ellos, uno no puede confiar ni creer cuando le prometen arto y no*	*"Nos ponemos tristes y enojados, porque los papás se aprovechan de nosotros" (T1, E, NA,177-178)* *"Hay mucha tristeza y rabia cuando los papás no cumplen lo prometido, además uno no les puede decir lo que piensa,*

		prometieron" (T1, E, NA,416-417) *"Me porto bien en la casa haciendo las tareas para ser buena persona y que cumplan lo que prometen" (T1, E, NA,418-419)* *"Me porto bien para que cumplan lo que prometen en mi casa y que la profe Consuelo no de quejas mías" (T1, E, NO,421-422)*	*lo cumplen o le cumplen a uno poquito" (T1, E, NA,274-276)* *"Me siento triste y ya no puedo confiar en ellos cuando no cumplen lo prometido" (T1, E, NO,293-294)* *"Me siento muy mal, porque ellos no cumplen lo prometido y no les importa lo que uno sienta" (T1, E, NO,303-303)* *"Deseo que cambien mis papás y después cumplan con sus promesas para yo poder confiar en ellos y ser felices" (T1, E, NA,313-314)* *"Pues de que mi mamá en la casa por la tarde me dijo que lavara la loza y me dejaba salir a montar cicla y lavé la loza, pero mi mamá me dijo que no podía salir a montar cicla porque ella necesitaba un mandao" (T1, NO, E,106-108)*	*eso es lo que da más rabia." (T1, E, NO,221-222)* *"Yo me pongo enojado y bravo porque en mi familia no cumplen una promesa y eso es súper importante para mí, yo me doy cuenta que mi papa siempre dice cosas y no las cumple" (T1, E, NO,286-288)* *"Me genera muchas rabias porque mis padres no cumplen sus promesas, eso es feo porque siempre pasa en la casa" (T1, E, NO,298-299)* *"Me pongo triste y me pongo brava y me pongo mal, porque no me cumplieron mis promesas y lo feo es que a uno si le toca cumplir lo que dice o le pegan" (T1, E, NA,308-310)* *"Me enojo y lloro, pero ya no voy a*

			"…a los papás no les gusta cumplir lo que prometen" (T1, E, TG, 111) *"Es que mi papá me mando hacer un mandado, que si comía me dejaba salir, pero apenas comí y acabé, yo le dije papi ya terminé y me dijo ah espere, vaya hacer un mandado y la dejo salir, fui hacer el mandado y no me dejó salir" (T1, E, NA,113-115)* *"De que los padres le dicen que se porten bien en la escuela y que le compran una muda de ropa o algo que a uno le guste y uno se porta bien en la escuela y nuestros padres no nos compran lo que ellos prometieron" (T1, E, NO,121.123)* *"no cumplir las promesas es igual que decir mentiras y eso a los grandes no les*	*creer en ellos" (T1, E, NA,301)* *"Rabia, siempre da rabia que no se cumplen lo prometido, si los papás no tienen plata para que hablan, `pues que no prometan nada y no digan, es mejor" (T1, E, NO,183-184)* *"A mí me da rabia y por eso me pongo a llorar y le grito a mi mamá y me salgo de la casa, porque si uno no cumple lo que dice cómo arreglar la casa la mamá si le dice a uno cosas y hasta le pega, pero si ella no cumple no pasa nada." (T1, E, NA,230-232)* *"A mí sí me da mucha rabia, que solo le toque a uno cumplir lo que dice y a la mamá no" (T1.E.NO,238-239)*

			importa porque uno es niño, solo les importa que uno cumpla lo que dice pero a ellos no les importa lo que uno piense, eso no es justo"(T1,E,NO,192-192)	
Derecho a la salud	**Familia**			*"No es justo que los abuelitos no tengan la salud perfecta y no tener plata" (T1, E, NO,137)*

Fuente: elaboración propia.

9.3. Anexo 3: Matriz #3 – comprensiones en torno a modos de subordinación y resistencia: juicios

JUICIOS				
SITUACIONES	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**		
		JUSTAS (Relacionados con los derechos)	**SUBORDINACIÓN (Relacionados con vulneraciones de derechos)**	**RESISTENCIA ante las situaciones injustas**
El juego	**Escuela**	*"el momento más agradable para mí en la escuela es el recreo, porque es cuando uno habla con los amigos de otro curso y juega un partido de futbol" (T2, E, NO, 26-27)* *"cuando todos estamos jugando juntos y sin pelear es justo porque hacemos un equipo, por compartir y la amistad." (T2, E, NO,641-642)* *"el momento más justo es cuando uno puede estar jugando con los amigos" (T2, E, NO,277-278)* *"*nosotros *por ejemplo comentamos como justo por ejemplo una niña queriendo un pedazo de pastel y la otra*	*"no está bien maltratar a las compañeras porque es injusto" (T2, E, NO, 889)* *"si por a veces yo les hago eso, también choco a los que me molestan, pero también me siento mal por hacerle y decirle cosas. Ayer, por ejemplo, estábamos jugando y yo si iba a invitar a la niña, pero los otros niños no la invitaron. La niña pues se fue aburrida porque no pudo jugar con nosotros a policías y ladrones." (T2, E, NA, 1146-1150* *"a mí los de otros salones me dicen un poco de cosas, apodos*	*"la pura verdad uno se pone a llorar cuando no comparten con uno y no importa si es hombre." (T2, E, NO,1098-1099)* *"yo me sentí como un poco con rabia cuando me la montan y digo porque a mí, yo me pongo a pensar porque no me invitaran a jugar futbol. Porque yo quiero ser un futbolista como lo hizo mi tío. Tenía mucha rabia." (T2, E, NO, 1065-1067)* *"*uno *se pone bravo cuando los amigos que por a veces ellos tienen un balón y yo les digo que si me invitan y ellos dicen que no. Pero también es feo que se la monten a*

		dándoselo, porque es justo cuando uno comparte con los amigos o con las niñas, uno a veces no comparte con las niñas en la escuela" (T2, E, NO, 543-546) *"el momento más justo es cuando la profe Consuelo está contenta, nosotros somos el curso más cansón de la escuela y ella se pone feliz cuando nos portamos bien al recreo y los otros niños y profes no le dan quejas de nosotros" (T2, E, NO, 49-51)* *"*nosotras *pensamos hacer la escuela bonita, eso es justo para las niñas y también para los niños, una escuela con jardín, unos árboles, hacer un niño, y los otros niños aquí en el sube y baja, porque lo más rico de la escuela es el recreo, es el momento más justo cuando jugamos en el recreo no nos regañan" (T2, E, NA,37-40)* *"nosotros pensamos de una, dijimos vamos*	*y me siento mal. Hay veces que no he querido venir a la escuela para no tener que escuchar eso, siempre molestan porque vengo de otra parte." (T2, E, NA, 989-991)* *"nos sentimos mal cuando otro niño llora porque se la montan" (T2, E, NA, 1142)* *"nos sentimos mal, porque cuando en el campeonato pensamos y decimos que íbamos a ganar porque tenemos buenos jugadores, porque jugamos bien sin empujar. Esto nos deja que es una enseñanza para los niños que dejemos ser cansones porque luego no nos creen y eso es malo y es injusto" (T2, E, NO,1045-1049)* *"me sentí mal cuando los profes dicen que nosotros somos colinos en el campeonato, porque nosotros íbamos ganando y jugamos bien, somos los*	*uno, yo casi no me dejo, por ejemplo, una vez estaban jugando al escondite y escogieron a un niño pequeño de siete años para que contara eso es feo y también injusto" (T2, E, NO,1746-1750)* *"*lo *más injusto en la escuela es que los niños del salón a la hora del recreo le estén pegando a los niños de preescolar, de primero y a otros niños, por eso dicen que somos los más fastidiosos de la escuela, y los que pegan a los niños pequeños son solo dos niños del salón y todos los profesores de la escuela dicen todos los de cuarto son los fastidiosos, eso no es justo" (T2, E, NO,1759-1763)* *"nosotros actuábamos con braveza porque no nos gustaba la forma de los otros niños en el partido del otro curso, entonces con Javier*

		hacer a nosotros jugando futbol con plastilina porque es lo que más nos gusta y lo que dijimos que es lo más justo" (T2, E, NO, 416-418) *"jugar es justo, un derecho, porque cuando uno crece solo le toca trabajar para la comida, el arriendo, muchas cosas y no se puede jugar" (T2, E, NO, 284-285)* *"los derechos son justos, por ejemplo, jugar hace que los niños se defiendan del papá y la mamá" (T2, E, NO,289-290)* *"es justo jugar y por eso es un derecho, porque si no tenemos derechos no podemos vivir bien los niños y nadie nos defiende." (T2, E, NO,548-549)*	*mejores, pero el árbitro el profe de edufisica no la monto por cansones" (T2, E, NO, 1081-1083)* *Los conflictos* *"*nosotros *tenemos una situación de la escuela que nos gustaría tener, nosotros no tenemos cancha grande, solo una pequeña para toda la escuela y casi no podemos jugar futbol, eso no es justo, no tener cancha en la escuela" (T2, E, NO,58-60)* *"hacemos un columpio, donde las niñas estén jugando y las canchas para los niños, eso es justo que estuviera en la escuela, nosotros no tenemos nada aquí en cambio la otra sede y el colegio si tiene cacha grande" (T2, E, NA, 61-63)* *"y las cosas que no son justas son cuando trabajan los niños porque nos quita los días de juego." (T2, E, NO, 1193-1194)*	*dibujamos algo que no nos gusta, como rempujar a alguien en el partido y que no cobren falta. Porque la braveza nos coge y nos puede controlar y mandar, entonces es pa que se den dé cuenta de esto, es una enseñanza para los niños no ser colino y decir mentiras solo para ganar y jugar limpio en el campeonato." (T2, E, NO 1033-103)* *"me sentía bravo cuando el profe no cobraba la falta, porque uno quería otra cosa que todo fuera justo y él decía que no porque no había visto, al curso de nosotros se la tiene todos los profes montada, por eso dijimos no volver al campeonato, para que digan la verdad." (T2, E, NO,10039-1042)* *"los niños tenemos derecho a jugar y los adultos no nos dejan cuando están bravos."*

				(T2, E, NO, 435-436) *"es justo poder jugar y que los papas lo dejen a uno, no solo toca hacer cosas y tareas y que olviden que uno tiene que jugar" (T2, E, NO, 437-438)*
Trabajo en grupo	**Escuela**	*"Cuando nosotras trabajamos en grupo, no colocamos reglas, porque nosotras trabajamos bien no peleamos ni nada y hacemos todo, ya uno sabe esto, por eso nadie es la capitana ni nada y nadie pone las reglas." (T2, E, NA, 72-74)* *"*nosotros *cuando hacemos trabajo en grupo si ponemos reglas o nos ponemos de acuerdo para no salir bravos" (T2, E, NO, 458-459)* *"cuando fuimos a trabajar en grupo con la plastilina nosotros estuvimos repartiéndonos el trabajo, alguien va*	*"*a *veces si peleamos, cuando trabajamos en grupo porque yo grito porque Kiara hace rápido y feo las cosas y yo quiero dejar todo bien presentado." (T2, E, NA, 75-76)*	

		haciendo los muñecos y lo demás haciendo las demás cosas." (T2, E, NO, 522-524) *"cuando vamos a trabajar juntos si hay reglas o mejor dicho nos ponemos de acuerdo, cada uno hace su dibujo las caras, su cuerpo, todo y escribir "es mejor estar juntos que separados". (T2, E, NO,563-565)* *"*yo *dije cuando empezamos a trabajar en grupo cada uno dice, porque comenzaban a pelear ese día, yo por eso dije eso. Y el otro empezaba a decir hagamos esta cosa y esta otra, entonces le dije ¡no Esteban! – si usted quiere hacer sus cosas hágalas usted solo, pero mejor todos y por eso hablamos para ponernos de acuerdo"* *(T2, E, NO, 566-570)* *"cuando nosotros siempre hacemos los trabajos juntos toca que decir porque nos*		

		ponemos de acuerdo entre todos hablando que quiere cada uno hacer con la plastilina" (T2, E, NO, 630-632) *"nos pusimos de acuerdo, de que todas íbamos a trabajar juntas y ninguna se iba a quedar sin hacer nada" (T2, E, NA, 657-658)* *"... fue fácil colocarnos de acuerdo cuando trabajamos en grupo porque nos gustó cuando Ashley dijo que es justo cuando compartimos las niñas sin pelear y cuando todas podemos jugar porque nadie es envidiosa." (T2, E, NA, 731-733)* *"*cuando *nosotros vamos a trabajar juntos nos ponemos de acuerdo porque somos amigos" (T2, E, NO,795-796)* *"*nos *pusimos de acuerdo para trabajar porque todos queríamos hacer los dibujos con plastilina porque nosotros tres íbamos a poner los niños*		

		jugando futbol, pero al final decidimos hacer la familia porque, es más justo cuando todos tenemos que comer en la casa, eso es más justo que jugar futbol" *(T2, E, NO, 903-907)*		
Obediencia en el contexto filial	**Familia**		*"*una *norma de la casa, es que si llego tarde a la casa me dan garrote, yo salgo a la cancha y si me demoro me pegan, porque allá es la olla dice mi mamá, y no le gusta que cuando paso los vagos me dicen cosas" (T2, E, NA 96-98)* *"hay que cumplir las normas en la casa porque si no nos castigan y nos pegan una juetera y le pega a uno también el hermano mayor" (T2, E, NO, 637-638)* *"cuando uno no cumple las normas debe ser castigado, porque a veces rompemos las reglas y a veces nos deben castigarnos. Sino los papás deben decir,*	*"todas las normas que nos ponen en la casa se pueden cumplir, pero en veces uno no lo hace porque esta bravo con el papá, o quiere salir a la calle y ellos no dejan" (T2, E, NO, 239-241)* *"*el *hacer caso, uno casi siempre rompe esa norma en la casa, es fácil, pero uno la rompe fácil, además los papás tampoco cumplen las normas como no salir a tomar y eso" (T2, E, NO, 242-244)* *"*Yo *digo que no siempre hacemos caso porque nos aburre y nos da rabia solo cumplir lo que otros dicen" (T2,E,NA,669-670)*

			no rompan las reglas que yo pongo en las casas porque si no se sale a la calle lo puede llevar una moto y atropellar y entonces así son las reglas, lo protegen a uno." (T2, E, NO, 393-397) *"así no estén mis papás las reglas se cumplen, porque salir a la calle cuando los papás no están es peligroso y le puede pasar algo al hermano pequeño." (T2, E, NO, 505-507)* *"uno debe hacer caso y ser obediente con los papás y los abuelitos y los tíos, porque ellos son los únicos que nos cuidan" (T2, E, NO, 620-621)* *"los papas ponen las normas para ellos podernos educar bien" (T2, E, NO,424)* *"... a mí me ponen la norma de no pelear y no molestar a mis sobrinos." (T2, E, NA, 101)*	*bien*

			"…en la casa la norma de mis papás son no pelear, no decir groserías, no salir a la calle por la noche porque es muy peligroso, en el asentamiento pasan cosas feas a veces y toca hacer las tareas." (T2, E, NA, 102-104) *"una regla es que alguien la pone y nosotros la debemos que cumplir, por ejemplo, si nosotros tenemos que salir temprano y no nos tenemos que quedar por ahí afuera sino coger para la casa" (T2, E, NO, 804-806)* *"las normas que los adultos ponen uno si las puede cumplir, como no decir groserías, no gritar, uno puede obedecerlas, pero se le olvida" (T2, E, NA, 138-139)* *"las normas en la casa las pone los papás" (T2, E, NA 692)*	

			"… nosotras nunca ponemos todas las normas en la casa ni en ninguna parte, solo son los grandes." (T2, E, NA, 131-132) *"nosotros los niños no ponemos las normas, porque los adultos solo pueden poner esa regla porque ellos saben qué hacer y qué no hacer, los niños no saben si ponen una norma pues a nosotros se nos olvida y hacemos todo lo contrario y cuando los adultos lo ponen ahí si toca hacerles caso porque ellos los puso y esas son las reglas de ellos, de los adultos" (T2, E, NO, 340-344)* *"*por *veces son buenas las normas, porque es uno siempre es haciendo lo que los papás quieren" (T2, E, NO, 258-259)* *"no es lo mismo una norma que un acuerdo, porque esas normas nos pueden ayudar*	

			para no hacer mal las cosas y siempre las ponen los grandes y un acuerdo es cuando los niños jugamos y nos ponemos de acuerdo para hacer las cosas." (T2, E, NA,314-317) *"toca cumplir las reglas porque entonces me regañan y me castigan, en cambio uno si cumple los acuerdos con los amigos jugando futbol o a policías y ladrones y no pasa nada" (T2, E, NO, 323-325)* *"las normas no son lo mismo que los acuerdos porque en los acuerdos nosotros pensamos antes de decirlo y las normas son las que dicen los mayores." (T2, E, NA, 364-366)*	
Obediencia en el contexto escolar	**Escuela**	*"*una *norma, es que se hay que poner normas que se tienen que cumplir para nosotras no pelear, las normas ayudan a que no peleemos" (T2, E, NA, 78-79)*	*"las normas en el salón si son importantes, porque le tenemos que obedecer a la profesora y si la profesora pone una norma de que no deben de pelear, que no deben de gritar,*	

		"Una norma, es cuando uno tiene que hacer todo bien y pensar a ver como lo va hacer uno algo y no molestar a nadie" (T2, E, NA, 80-81) *"los niños solo hacen las reglas en el momento que nosotros comenzamos a trabajar en el salón o cuando jugamos nosotros en el recreo." (T2, E, NO, 385-386)*	*entonces nosotros debemos hacer caso." (T2, E, NA, 92-94)* *"la profe Consuelo siempre dice no hagamos tanto ruido porque en los otros salones están trabajando, esa es una norma que siempre se nos olvida" (T2, E, NA, 110-111)* *"En la escuela la profe dice las normas y nos pregunta está bien o no y nosotros siempre decimos que si" (T2, E, NA, 196-197)* *"en ningún momento nosotros hicimos las normas de la escuela, solo la profesora hace reglas"* *(T2, E, NO, 232-233)* *"en el salón hay normas que puso la profe y las reglas de la escuela las hizo el coordinador y el rector" (T2, E, NO,2007-2008)* *"las normas son*	

			importantes, porque si no hay reglas no puede la profesora controlar a los niños" (T2, E, NO, 466-467) *"porque cuando la profesora se va todos comienzan a jugar, a saltar en los pupitres otros le gritan desde aquí a la calle de abajo a los marihuaneros, parecemos locos" (T2, E, NO, 249-251)* *"si y no, no es justa la norma de no salirse del salón cuando la profe no está y huele mucho a marihuana porque afuera están fumando y el olor sube y a uno le duele cabeza" (T2, E, NO, 942-944)* *"no jugar en los baños porque la niña grande de cuarto le gusta jugar al escondite con picos en la boca con los niños de quinto" (T2, E, NA, 106-107)* *"si no cumplimos las normas del salón nos castigan y nos gritan*	

			todos los profes de la escuela porque dicen que no hacemos caso." (T2, E, NA, 149-150) *"las reglas son importantes, porque hay una regla de no decir groserías, aquí en la escuela los niños son groseros y le dicen a uno cosas, sapo, gonorrea, allá en el campo no era así, y hay que ser respetuoso." (T2, E, NO, 218-220) súper* *"todas las normas de la escuela son buenas, porque si no tuviera uno las normas nos volveríamos todos locos y cada uno hace lo que quiera." (T2, E, NO, 514-515)* *"porque uno tiene que hacer caso porque si no nos ponen malas notas o nos pueden estar pegando una pela y nos sancionan." (T2, E, NO,583-584)*	
Reflexiones en torno a lo justo	**Escuela**	*"*uno *a veces piensa si es justo lo que va hacer,*	*"uno siempre piensa cuando algo es justo o*	*"uno solo a veces piensa antes de hacer*

		porque por ejemplo cuando pensamos si peleamos o no y si uno piensa bien nunca es justo pelear, porque pelear no es bueno" (T2, E, NO, 967-969) *"conmigo no son odiosos y a mí no, a mí nadie me hace nada. Siempre me emprestan, y cuando me dicen yo también empresto aquí en la escuela" (T2, E, NO, 2035-2036)* *"hay justicia cuando estamos juntos porque es mejor que separados, porque si unos niños del salón le llegan a pegar a él nosotros nos metemos a defenderlo y a separarlos" (T2, E, NO,1792-1794)* *"para mí la justicia es que a todos nos traten por igual en la escuela y la casa. Por ejemplo, si yo molesto y otra niña también entonces que a las dos nos tiene que castigar la profe, y no solamente a una, porque si solo castigan a la niña*	*no, porque hay veces uno hace cosas malas y entonces hay que pensar primero que debe hacer uno y sin rabia, porque una vez con rabia uno hace cosas feas como pensar que alguien mejor se muera" (T2, E, NA, 199-202)* *"uno solo piensas en veces cuando va hacer algo si es justo, por ejemplo, si a mí hermanita de preescolar le pega uno de primero yo pienso no es justo que le pegue porque ella es más grande y le digo a la profe" (T2, E, NO, 650-652)* *"que cuando un niño me está hablando a mí y yo lo volteo a mirar y la profesora me regaña solo a mí, eso es injusto porque otros hacen lo mismo que yo y no les dice nada, siempre yo" (T2, E, NO.1836-1838)* *"…, uno a veces con las peleas, uno piensa*	*algo y dice será bueno o malo, pero si a uno le gusta uno casi siempre lo hace" (T2, E, NO, 452-453)* *"a veces, si se meten conmigo yo también peleo, yo no me dejo si me molestan yo peleo, yo no me la dejo montar en la escuela" (T2, E, NO,2012.2013)* *"cuando a uno se la sacan uno empieza a ser vanidoso y odioso más cuando me dicen desplazada, a mí no me gusta que me fastidien con eso" (T2, E, NA,1645-1646)* *"no es justo que me toque hacerme de última siempre porque los demás dicen, no me gusta y eso lo hacen en veces porque soy desplazada, yo lo sé." (T2, E, NA,1858-1859)*

		o solo me castigan a mí sería injusto." (T2, E, NA,1539-1542) *"una niña dando recreo a otra niña, que es mejor dar que recibir para ser feliz, eso es justo, que es mejor dar a alguien sin recibir nada a cambio. Si tiene para darnos a cambio pues por voluntad de ellos que nos den. Pero uno no estarle pidiendo a los demás, que tiene que darme plata por ese favor" (T2, E, NA,1622-1625)* *"yo creo que si es justo que nos digan los profes de la escuela que somos fastidiosos, porque molestamos a los otros de los otros salones, y para que haya justicia debemos cambiar y si no cambiamos siempre nos la seguirán montando y diciendo fastidiosos" (T2, E, NO,1850-1853)* *"*justicia *es llegar temprano a la escuela y estudiar juiciosos* y *cumplir las reglas que*	*es injusto porque decidimos golpear a otros y eso no está bien, la profe dice que es mejor siempre dialogar, pero en la casa le dicen a uno no se deje, los que se dejan son nenitas." (T2, E, NO,970-973)* *"el profesor de edufísica no viene a la escuela cuando tiene con nosotros clase Casi todos los jueves no viene, dice que esta varado, que está enfermo, siempre llama a la profe y le dice algo para no venir en cambio con los niños de quinto si viene a darles clase, eso es injusto con nosotros" (T2, E, NO,1766-1769)* *"*somos *muy fastidiosos, somos los más fastidiosos de la escuela, todos los profesores dicen lo mismo, por eso no viene el profe de edufísica, no nos aguanta, dice que somos fastidiosos" (T2,*	

		nos pone la profesora en la escuela" (T2,E,NO,1880-1881)	*E, NO,1845-1847)* *"injusticia es cuando no somos iguales, uno se pone triste como aburrida como con ganas de llorar y con rabia." (T2,E,NA,1544-1545)*	
Reflexiones en torno a lo justo	**Familia**	*"lo justo es que cuando mi madrastra me promete que me va a dejar salir, cuando lave la loza. Me tiene que cumplir" (T2, E, NO,1700-1701)* *"no pelear, eso sí es más justicia, que el padrastro no le pegue a la mamá cuando llega tomado" (T2, E, NO,1889-1890)* *"que cuando mi mamá sale a vender pescado que lo pueda vender todo eso es justo porque ella trabaja duro" (T2, E, NO,1892-1893)* *"cuando yo llego de la escuela mi mamá ya tiene el almuerzo hecho ya tiene todo, ella sale a vender pescado temprano y luego llega y*	*"es injusto que yo no pueda salir con mis tíos al rio porque mi mamá no me deja, viendo que no vivo con ella, pero si mi abuela me deja ir se la monta a ella, porque de pronto dice que yo me ahogo, pues pa mi es injusto, pero también es un bien para mí porque si yo no sé nadar y yo me voy a un rio que por allá es hondo, pues hay partes bajitas pero el rio es traicionero" (T2, E, NA,1547-1551)* *"en mi casa son injustos cuando no me dejan salir. cuando no me dejan ir a entrenamiento y a Pilocitos*" (T2, E, NO,1703-1704)* **Actividades escolares*	*"… entonces él (el tío) le echa la culpa a mi mamá, no es justo que le diga que por culpa de ella se murió el papá, dice que mi mamá tiene toda la culpa" (T2, E, NA,1565-1566)* *"mi tío piensa que, porque se dejaron, mi mamá abuela tiene la culpa, no mi otra mamá, entonces mi tío le dice eso siempre cuando se emborracha, eso no es justo que se la monte y ella se quede callada y llore." (T2, E, NA,1570-1572)* *"ellos se dejaron, entonces mi abuelo ahí empezó con el vicio, cogió la calle vivía en la calle y mi tío dice que porque mi mamá*

		hace el almuerzo" (T2, E, NO,1899-1900) *"*es *mejor uno crecer y ser grande mayor de edad, nos dejan hacer nuestra propia finca y volver al campo, dejan de mandarnos tanto y después de los 18 años es mejor todo" (T2, E, NO,1803-1805)* *"cuando uno es mayor de edad y trabaja es justo, porque ahí si uno puede salir y todo. Puede salir a jugar, a bailar, a hacer todo lo que uno quiera y no le dicen que hacer siempre" (T2, E, NO,1808-1810)*	*de refuerzo que realiza la cruz roja en la caseta comunal* *"yo no vivo con mi mamá, porque ella quiere más a las hijas del marido que tiene ahora, mi mamá siempre quiere mimar a mis hermanas, conmigo no lo hace y eso no es justo, pues yo pienso que por lo menos sea a la más pequeñita pero la otra tiene 7 años y también la mima y a mí nunca, ella no me dice nada y si yo le digo algo me dice ya! ¡Ya! ¡Ya! Y empieza a regañarme, ella prefiere a la hija de 7 años más que a mí" (T2, E, NA,1598-1603)* *"*es *injusto en mi familia cuando pelean" (T2, E, NA,1553)* *"…pues por ejemplo cuando es en la familia que por ejemplo están tomando y después pelean y más que todo mi tío que ay, Dios mío mi tío, ese el más*	*abuela lo dejo ella tiene toda la culpa, si ve eso no es justo, siempre se la monta y ella no dice nada, solo llora. (T2, E, NA,1574-1576)* *"si, entonces mi abuelito empezó con el vicio mi mamá abuela lo iba a visitar y él después con el tiempo le toco usar un tanque de oxígeno porque no podía ya respirar. Y después al tiempo se murió, no tenían plata, mi tío lo tenía en la casa cuando estuvo enfermo, porque en la calle casi se muere, pero mi mama no tiene la culpa, mi tío solo quiere que le haga caso y eso no es justo, él le daba mala vida T2, E, NA,1579-1583)* *"no es justo que mi mama se ponga pues mal, porque es el hijo y comienza a tratarla mal eso es injusto. Y pues quien no se va a poner mal que los hijos la tratan mal fue quien*

			injusto de todos." *(T2, E, NA,1555-1557)* *"*pues *es injusto cuando mi tío se emborracha y como la mujer se dejó con él, entonces cuando él toma se pone a llorar y le echa la culpa a mi mamá también porque el papá de él se murió"* *(T2, E, NA 1561-1563)* *"no sé de donde somos desplazados, yo pregunto que antes de venir acá como se llamaba donde vivíamos y me dicen que no joda que pa que pregunto lo que no me importa, ya estamos acá, allá yo era feliz, yo me acuerdo que jugaba y estaba mi papa, ya no sé ni siquiera dónde está mi papa ni nada."* *(T2, E, NA,1605-1609)* *"*vivimos *donde la mamá de mi abuela, ella nos dio posada, pero dijo que no debemos decir de dónde venimos"* *(T2, E, NA,1618-1619)*	*lo tuvo y la trata mal y le echa la culpa de todo lo que paso con mi abuelo, mi tío trata mal a mi mamá y no piensa en ella, eso injusto"* *(T2, E, NA, 1586-1589)* *"no es justo que mi mamá abuela sea tan alcahueta con mis tíos, eso no es justo y por eso le pasa eso, sabiendo que mi tío la trata mal cuando se pone borracho y todo eso y después lo perdona, no le dice nada"* *(T2, E, NA,1592-1594)* *interesante* *"mi madrastra solo hace el almuerzo y deja todo desordenado y sucio eso es injusto, y lo pone a uno a lavar la loza, trapear, barrer. Solo una vez que hizo oficio porque nosotros no estábamos. Porque estábamos donde mi mamá. Y ella se puso brava con nosotros porque hizo oficio eso es injusto y*

			"es injusto que mi mamá, bueno mi madrastra me manda a mí a lavar la loza y me dice que me deja salir si lavo la loza y cuando la lavo no me deja salir, ella es así siempre dice cosas para que uno le haga caso y luego ella hace como si nada" *(T2, E, NO, 1692-1695)* *"creo que lo más injusto en mi casa es que siempre nos ponen hacer los oficios y nunca mi madrastra hace nada, solo ve novelas y manda y manda, y más a mí, solo yo."* *(T2, E, NO,1730-1732)* *"es injusto que mi hermana todos los días me esté pegando y me esté aruñando"* *(T2, E, NO,1712)* *"cuando los vecinos pelean y sacan navaja o machete eso es injusto, porque los niños miramos y nos asustamos mucho"*	*mi papá no le dice nada, le hace caso a lo que ella diga, a uno le da rabia"* *(T2, E, NO,1734-1738)* *Interesante* *"que mi papá le ponga más cuidado a ella (madrastra) y a uno no, eso es lo más injusto y da rabia, ella nos hace dar duro de mi papá le dice chismes y mi papá me regaña y me pega, no pregunta, solo le cree a ella."* *(T2, E, NO,1740-1742)* *"es injusto, no ve que porque ya van dos días que ella esta nacida y la bruja han sido dos días que ha asustado, y es que la bruja está en la noche en el palo de marañón y yo salgo a mirar y hay un pájaro grande y negro y le brillan los ojos y ella se agasapea así y yo le digo a mi mamá y mi mamá la saca con agua bendita, riega pa que ella no me intente chupar, mi mamá dice*

			(T2, E, NO,1896-1897) *"no es justo vivir en la olla porque hay problemas, meten vicio al pie de uno, pero no pasa nada, uno solo avisa si viene la policía y ellos no se meten con uno, mi mamá si se asusta y dice usted no se haga con esos viciosos"* *(T2, E, NO,1973-1975)* *"*por *a veces no me dejan hacer nada los adultos porque soy pequeño, solo mandan y mandan"* *(T2, E, NO,1812-1813)* *"es injusto que venga la bruja de noche como un pisco, porque la bruja se puede llevar la niña porque no está bautizada."* *(T2,E,NO,1945-1946)*	*no me le acerque al pisco que es una bruja" (T2, E, NO,1948-1953) muy bien*

Fuente: elaboración propia.

9.4. Anexo 4: Matriz #4 – comprensiones en torno a modos de subordinación y resistencia: acciones

ACCIONES				
SITUACIONES	**DEVENIR DEL SUJETO**	**EXPERIENCIA HUMANA VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS**		
		JUSTAS (Relacionados con los derechos)	**Subordinación (Relacionados con vulneraciones de derechos)**	**Resistencia ante las situaciones injustas**
Participación	**Familia**	*"Participar en la elaboración de normas en las familias si es justo, pero a uno no le preguntan" (T2, E, NA, 192-193) bien* *"yo creo que nosotros tenemos derecho a participar en todas las cosas, porque así uno también dice lo que piensa cuando participa" (T2, E, NO,420-421)* *"la participación hace parte de la justicia porque decimos lo que pensamos, es lo mejor de la participación." (T2, E, NO,1235-1236) bien*	*"Pues si uno no participa uno nunca se va a sentir feliz" (T2, E, NO, 1267)* *"uno participa cuando dice lo que quiere hacer, pero a uno siempre le dicen que toca, y uno lo hace para que no corramos riesgos" (T2, E, NA,1296-1297)*	

	Escuela	*"pues acá están las gallinas poniendo huevitos y acá estamos todos juntos mirando la gallina como ponen huevos y participamos con mis hermanos en el cuido de la finca con mi papá y mi mamá" (T2, E, NO,1240-1242)* *"participar es justo porque estamos jugando y estamos saliendo y podemos hablar con los amigos y nos estamos sintiendo bien con nosotros mismos" (T2, E, NO,1285-1287)* *"los niños y las niñas y los profesores todos deben participar en hacer las normas, para que todos digan lo que piensan" (T2, E,*		

		NO, 270-271) *"es bueno cuando uno participa diciendo las cosas en la escuela, pero toca darles la oportunidad a otros y entonces uno se calla, a veces otros tienen razón y uno debe escuchar, pero también participar" (T2, E, NO 528-530)* *"porque la justicia es igual que la participación y la participación es justa "(T2, E, NO,1237)* *"si todos participamos diciendo lo que queremos no peleamos, por eso la participar es justo "(T2, E, NO,1249-1250)* *"uno puede participar en lo que uno quiera,*		

		porque uno se divierte en las participaciones." (T2, E, NO,1263-1264) *"porque si uno no participa entonces uno no tiene ese derecho, eso es un derecho de los niños ya que uno puede participar en lo que uno quiera" (T2, E, NO,1273-1274)* *"porque es justo que todos juguemos y participemos" (T2, E, NO,1284)* *" íbamos a recrear una cancha de futbol, pero se nos dañó, para nosotros participar es cuando jugamos todos contentos así uno gane o pierda un partido"(T2,E,NO ,1302-1303)*		
		"es importante escuchar a otras		

Visibilizando al otro: escucha	**Familia**	*personas para saber que piensa, para nosotras eso es justo, que lo escuchen a uno" (T2, E, NA, 152-153)*		
	Comunidad	*"es importante escuchar lo que otros niños piensan, porque algunas veces nos dicen algo importante, como no pasar por algún lado allá en el barrio o por otra cosa." (T2, E, NO, 261-263)* *"la opinión del otro puede ser algo que nos anime, entonces toca escuchar las opiniones de otro si no nos gustan pues decimos, no nos gusta." (T2, E, NO, 332-333)*		*"solo podemos escuchar la opinión de algunos, porque hay otros que están dañados y nos dañan a nosotros."(T2,E, NO, 891-892)*
	Escuela	*"quisimos recrear en un momento alguien quiso hablar sobre su vida y su amistad*		

		y los demás lo escucharon" (T2, E, NO, 1257-1258) *"es importante escuchar a los otros, como a la profe, eso es justo, porque hay algunas veces no prestamos atención y no podemos hacer las tareas." (T2, E, NO, 410-412)* *"es importante escuchar a los otros niños, porque si no escuchamos a otros después no van a escucharnos a nosotros" (T2, E, NO, 517-518)* *"por ejemplo, uno debe escuchar cuando le dicen que deberíamos portarnos bien" (T2, E, NO, 894-895)* *"cuando uno va*		

		perdiendo año y falta 5 semanas tocar ponerse las pilas y no perder año, eso son consejos buenos que uno debe escuchar" (T2, E, NO, 896-897) *"si uno escucha uno respeta a alguien, y después van a escuchar a uno cuando hable."(T2,E,NO, 1259-1260)*		
Cuando me siento libre	**Familia**	*"cuando salimos a la calle, cuando salimos al centro, es cuando uno se siente libre, salir y ver otras cosas es agradable, también cuando salimos al parque que disfrutamos mucho." (T2, E, NA,978-980)* *"yo me siento libre cuando vamos a jugar, o cuando salimos con nuestros papás a algún*	*"nos sentimos deprimidos cuando nos oprimen y también me puse bravo por no poder hacer nada." (TA, E, NO,1075-1076)* *"a mí no me gusta que me opriman, no me gusta que me maltraten. Me siento mal." (T2, E, NO,1120-1121)* *"tristeza y como un nudo en la garganta porque uno no puede hablar a los papás de lo que ellos le hacen*	*"...porque cuando yo juego futbol me siento libre, corriendo, que sienta el viento en mi cara y que yo pueda jugar con mis amigos. En el momento mi comportamiento es bueno, yo me siento libre, yo me comporto bien. A veces en la casa mi tía me pega y yo le contesto porque ella dice que llego sucio revolcado*

		lado. "(T2, E, NA, 981-98) *"cuando uno se porta bien uno hace la tarea y todos los oficios de la casa lo dejan salir a la calle libre mientras la mamá ve la novela por la tarde." (T2, E, NO,1008-1009)* *"sentirse libre es siempre que yo le pido permiso a mi mamá que, si me deja, ir con una prima a la piscina, yo le digo que si me deja ir a bañarme con ella y me dice sí." (T2, E, NA,1027-1029)* *"ser libre es lo que nosotros podemos hacer lo que queramos. Mi comportamiento de sentirme libre es cuando puedo hacer lo que quiera y que no me digan nada.*	*dar rabia a uno, porque lo oprimen" (T2, E, NA,1171-1172)* *"a mi primo yo lo oprimo en la casa, a mi primo porque yo lo digo que deje de ser tan cansón que parece que en el campo siempre fuera molestando y él se pone como medio triste." (T2, E, NO,1178-1180)* *"pues yo y mis amigas decimos que los papás a uno lo oprimen cuando le dicen algo y después ellos no cumplen, también solo cuando mandan y mandan y no piensan en uno." (T2, E, NA,1638-1640)*	*cuando llego de jugar." (T2, E, NO, 1052-1056)* *"si no lo dejan salir nos volvemos insoportables, salir es ser libre y uno se porta bien luego en la casa" (T2, E, NO,1779-1780)*

		"(T2, E, NO,1070-1072) *"Uno se siente libre cuando puede hacer lo que quiera." (T2, E, NO,1092)* *"uno se siente libre y bien cuando sabe que lo respetan y le dan permiso los papás"* *(T2, E, NO, 1157-1158)* *"uno se siente libre cuando puede hablar y los papás no se ponen bravos"* *(T2,3, NO, 1159-1160)* *"me siento feliz y libre solito, porque libre es estar solo y que nadie lo moleste"* *(T2, E, NO, 1161-1162)* *"cuando estamos felices nos portamos bien y*		

		somos libres" (T2, E, NO,1163) *"cuando uno por ejemplo que uno dice que la mamá es muy cansona porque a toda hora dice que no puede ir por allá entonces uno se siente mal, pero cuando uno puede salir y solo uno se siente libre, cuando uno no está con ellos uno esta como desahogado porque puede hacer lo que quiera, pero no todo, porque también hay normas y toca que cumplirlas. Como que dicen tírese a un barranco pues uno no se va a tirar" (T2, E, NA,1631-1636)*		
	Comunidad	*"cuando me llevan a dar una vuelta, cuando nos vamos a*		

		piscina, cuando vamos a ir al único, ahí si yo me siento libre" (T2, E, NO,1782-1783) *"en el campo, uno se siente libre en el campo en veces uno va al campo cuando los papas los llevan hacer cosas, con las gallinas a recoger huevos y así, allá antes donde yo vivía era diferente y me gustaba, pero acá ya es diferente y no me gusta" (T2, E, NO,1798-1801)* *"mi mamá me lleva a la piscina yo me siento libre y feliz" (T2, E, NO,2029)* *"soy libre cuando vamos al parque con mis amigas porque nosotras mismas nos*	*"me sentí libre y bien cuando le pegamos un puño en la cara a otro niño y me sentí feliz porque me la tenía montada" (T2, E, NO, 1010-10-11)* *"cuando le hacemos envidia a otros los estamos oprimiendo y uno a veces lo hace para que se sientan mal." (T2, E, NA,1135-1136)* *"digamos que cuando no invitan a otros niños eso es oprimir pues nosotras las invitamos para que no se sientan mal" (T2, E, NA,1137-1138)* *"cuando en la cuadra se chocan a otros niños y decirle cosas eso es oprimirlos, porque además se sienten mal." (T2, E, NA,1140-1142)* *"yo oprimo cuando le*	

		mandamos y decimos que hacer, cuando nos vamos a divertir con nuestros papás uno solo a veces se siente libre, porque ellos siempre están diciendo esto sí o esto no" (T2, E, NA, 983-986) *"por ejemplo andar en bicicleta eso es sentirse uno libre." (T2, E, NA,1026)* *"cuando uno juega y todos estamos contentos porque podíamos hacer lo que quisiéramos en ese momento me sentí libre" (T2, E, NO,1090-1091)* *"me siento libre cuando voy a jugar, porque metemos goles, porque hacemos amistades, soy feliz y me siento re bien" (T2, E,*	*hacíamos envidia a las otras niñas y no las invitamos a jugar, porque ellas son odiosas y después uno no se deja" (T2, E, NA,1642-1643)* *"cuando no me invitan jugar me siento mal, eso es cuando a uno lo oprimen, cuando lo rechazan por algo" (T2, E, NO,1783-1786)* *"cuando a uno lo oprimen es cuando no me invitan a jugar entonces me voy pa dentro a jugar con mi celular" (T2, E, NO,1788-1789)*	

		NO, 1108-1109) *"cuando voy a tirarme de un paracaídas es que me siento libre, cuando voy a jugar fire-five, uno siente como si de verdad volara. "(T2, E, NO,1110-1111)* *"me siento libre cuando puedo hacer cosas, como ayudar a los animales del barrio, para que tengan agua y comida" (T2, E, NO,1155-1156)* *"yo soy feliz y me siento libre es cuando yo voy a las canchas y meto un gol" (T2, E, NO,1775)*		

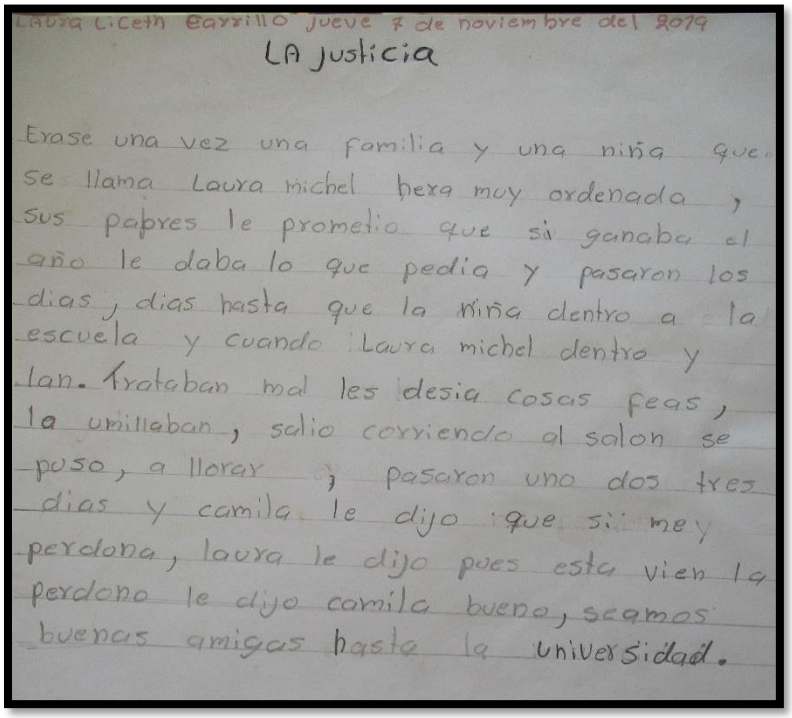
Fuente: elaboración propia.

9.5. Anexo 5: Imágenes tomadas en el taller No 1. Julio-Agosto 2018

La justicia
Hay 4 niñas dos de ellas no quieren jugar con las demas entonces las otras dos encontraron un balón y se pusieron a jugar muy felices
Debemos de compartir con los demás
Maria Jose
Kiara Michell - erica liliana

ES MEJOR ESTAR JUNTOS QUE SEPARADOS
justicia

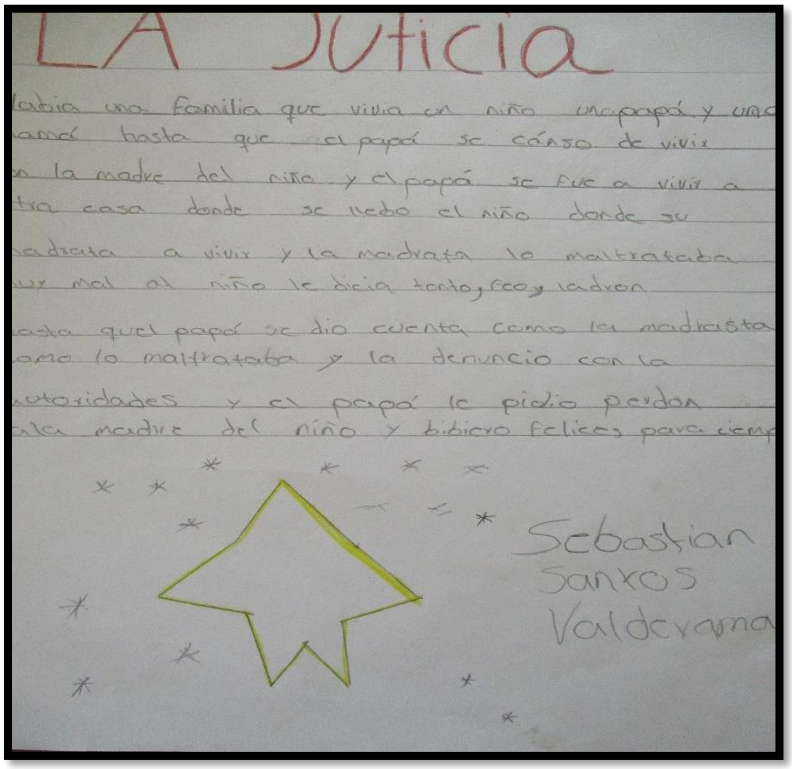
9.6. Anexo 6: Imágenes tomadas en el taller No 1. Septiembre - Octubre 2018.



Laura Liceth Carrillo jueve 7 de noviembre del 2019

LA justicia

Erase una vez una familia y una niña que se llama Laura michel hera muy ordenada, sus papres le prometio que si ganaba el año le daba lo que pedia y pasaron los dias, dias hasta que la niña dentro a la escuela y cuando Laura michel dentro y lan. Trataban mal les desia cosas feas, la umillaban, salio corriendo al salon se puso, a llorar, pasaron uno dos tres dias y camila le dijo que si me y perdona, laura le dijo pues esta vien la perdono le dijo camila bueno, seamos buenas amigas hasta la universidad.



LA Juticia

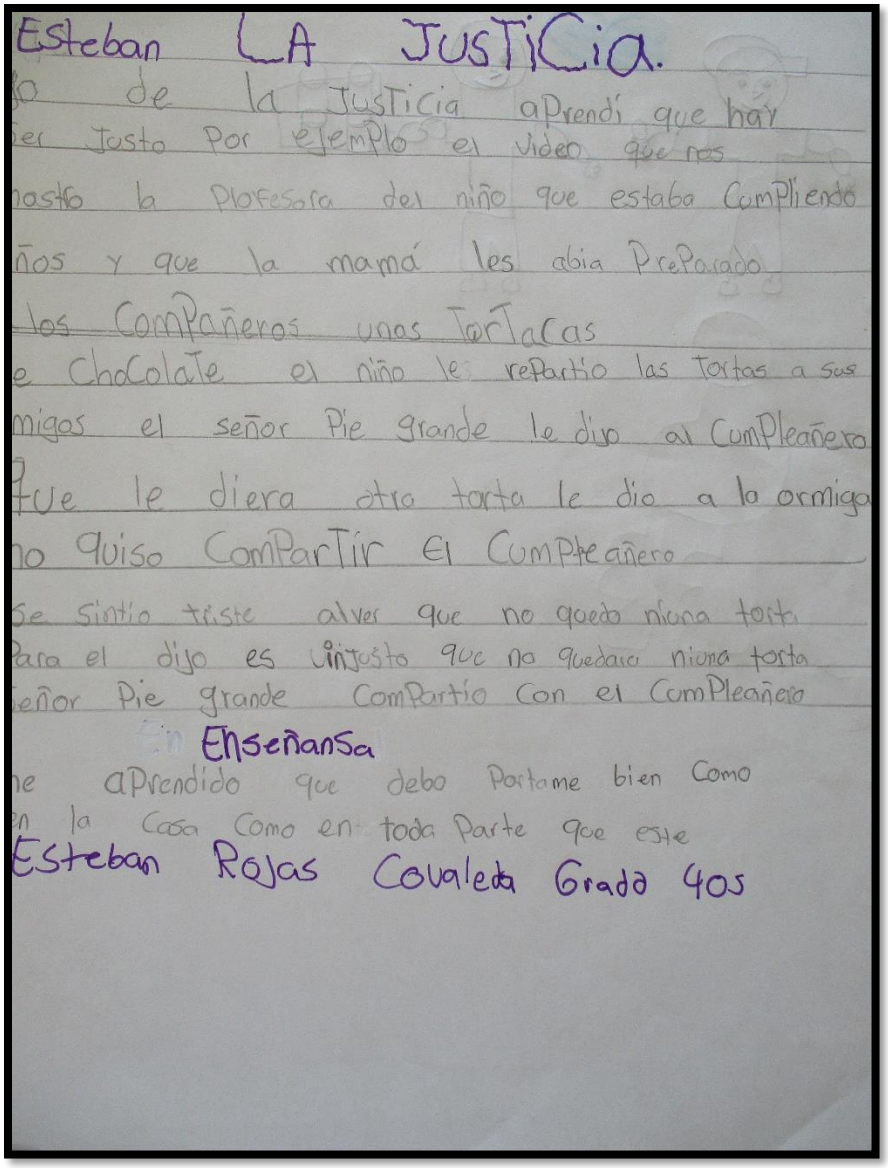
Habia una familia que vivia un niño un papá y una mamá hasta que el papá se cánso de vivir con la madre del niño y el papá se fue a vivir a otra casa donde se llebo el niño donde su madrasta a vivir y la madrasta lo maltrataba muy mal al niño le dicia tonto, feo, ladron hasta que el papá se dio cuenta como la madrasta como lo maltratata y la denuncio con la autoridades y el papá le pidio perdon a la madre del niño y bibieron felices para siempre

Sebastian Sanxos Valderrama

La Justicia

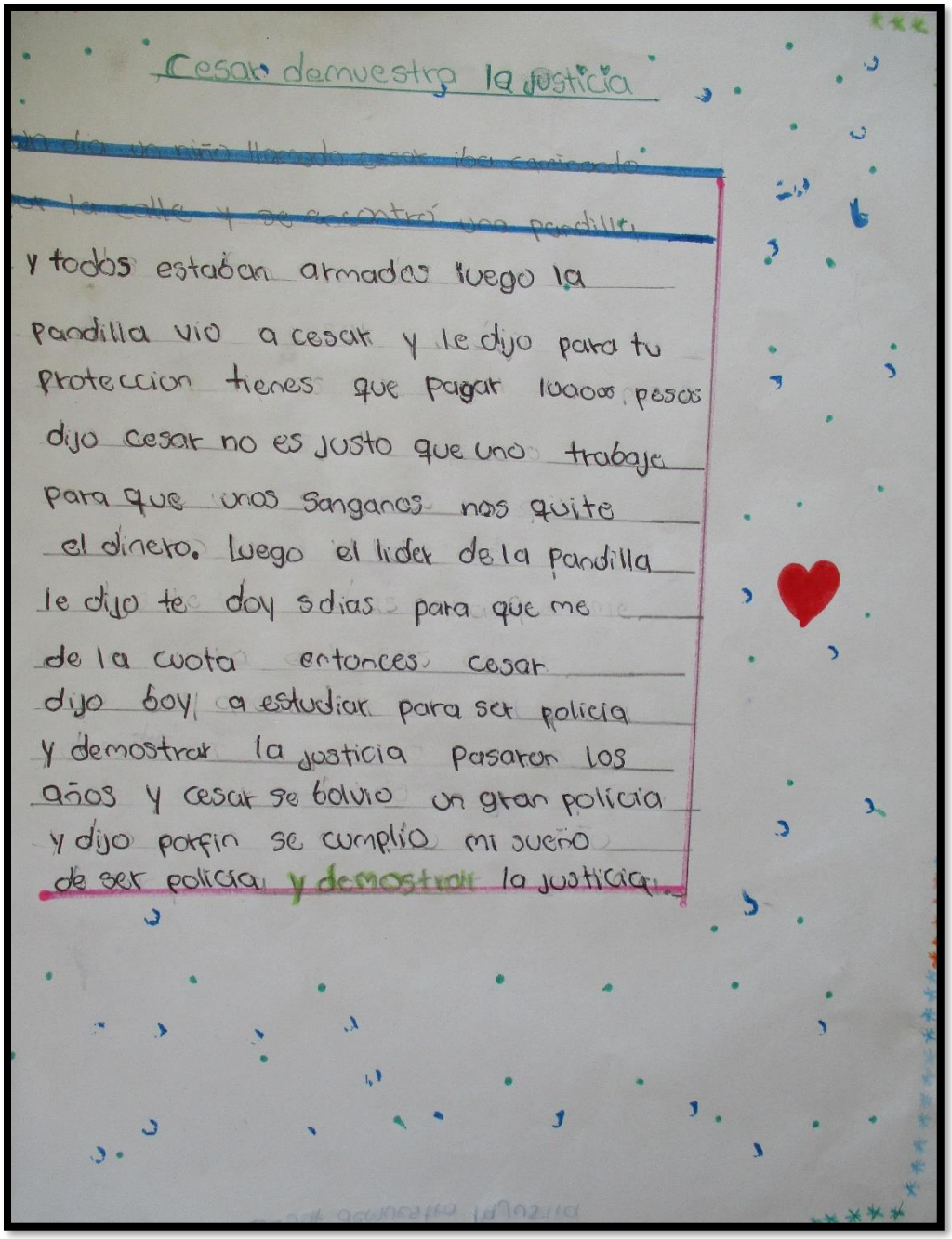
habia una vez niñas jugando a la pelota y la compañera le dijo Puedo jugar le contesto no no no Por qué eres fea se fue la niña y se puso a llorar. Al día siguiente fea, gorda, nadies la quiere ella se fue para la clase y a la hora de salida le Pegarón y la lastimarón llego a la casa y la mamá le Pregonto ¿Por que esta goolPeada? y ella no le quiso decir. al otro día le conto a su maestra la Profesora dealogo y habla con ella entendieron que es mallratar a una Persona quiero que me disculpe Por todo el daño que te hice le contesto clara que te Perdono seamos amigas. siguieron compartiendo en la hora de recrea en las clases, bamos a la casa y se beian muy felices...

Maria José Gonzales Mosquera



Esteban LA JUSTICIA.

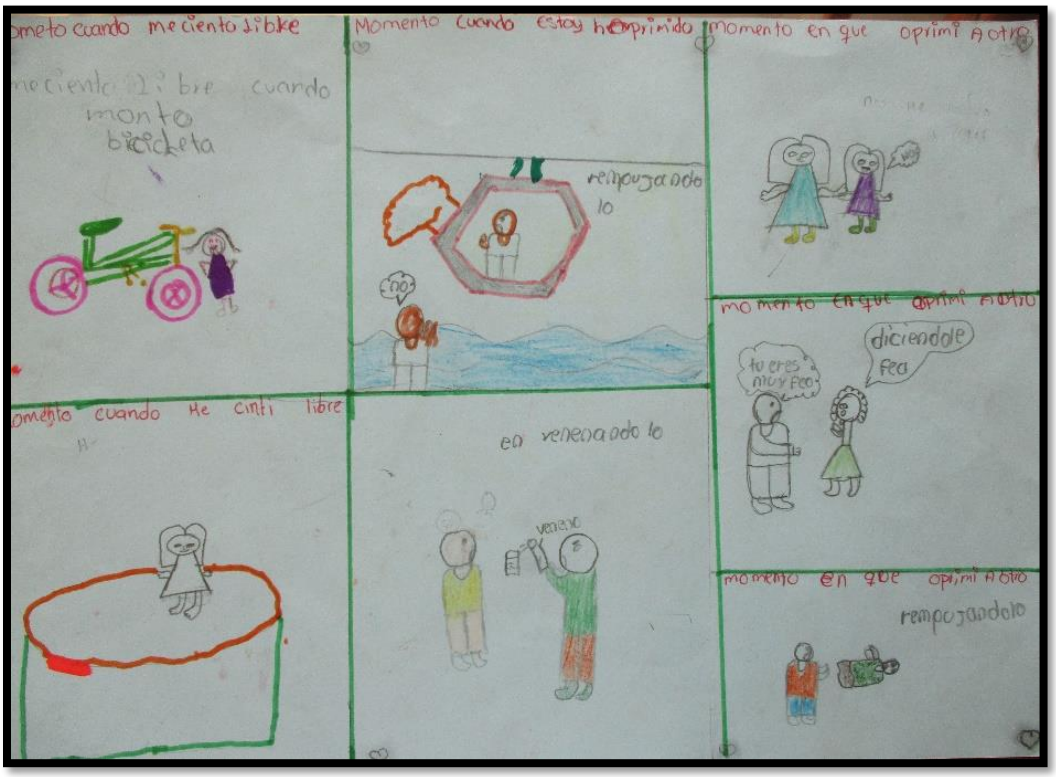
go de la JUSTICIA aprendí que hay
ser justo Por ejemplo el video que nos
nostro la Profesora del niño que estaba Compliendo
ños y que la mamá les abia Preparado
los Compañeros unas Tortacas
e Chocolate el niño le repartio las Tortas a sus
migos el señor Pie grande le dijo al Cumpleañero
Fue le diera otra torta le dio a la ormiga
no quiso ComparTir El Cumpleañero
Se sintio triste alver que no queda niuna torta
Para el dijo es Injusto que no quedara niuna torta
eñor Pie grande ComPartio Con el ComPleañero
En Enseñansa
he aPrendido que debo Portame bien Como
n la Casa Como en toda Parte que este
Esteban Rojas Covaleda Grado 405

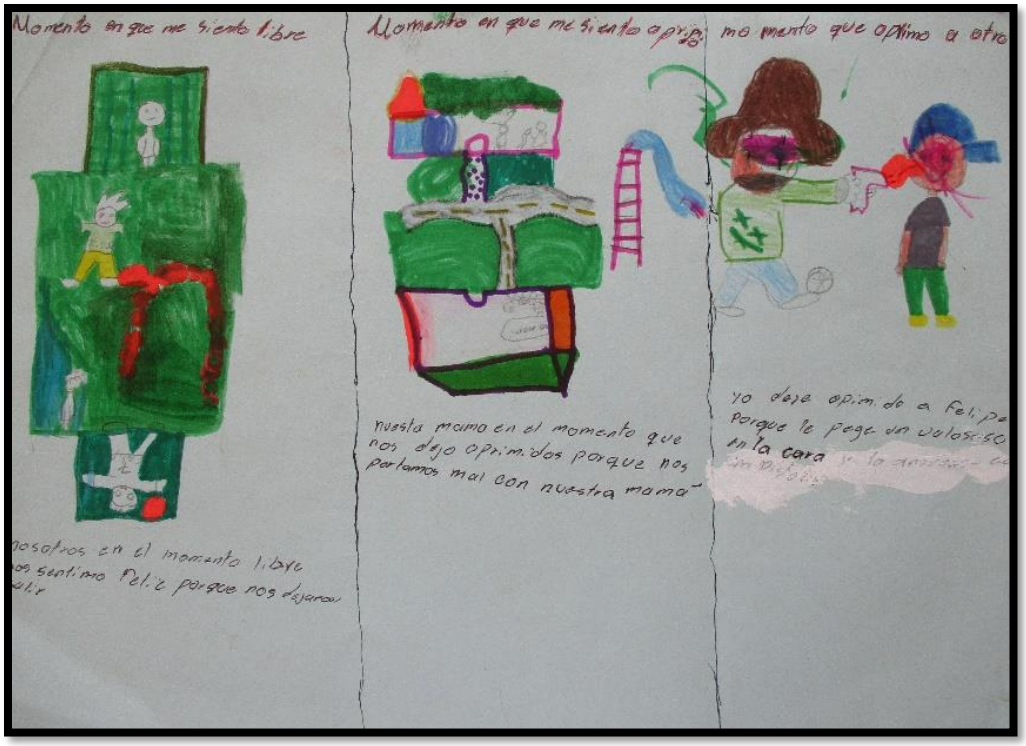


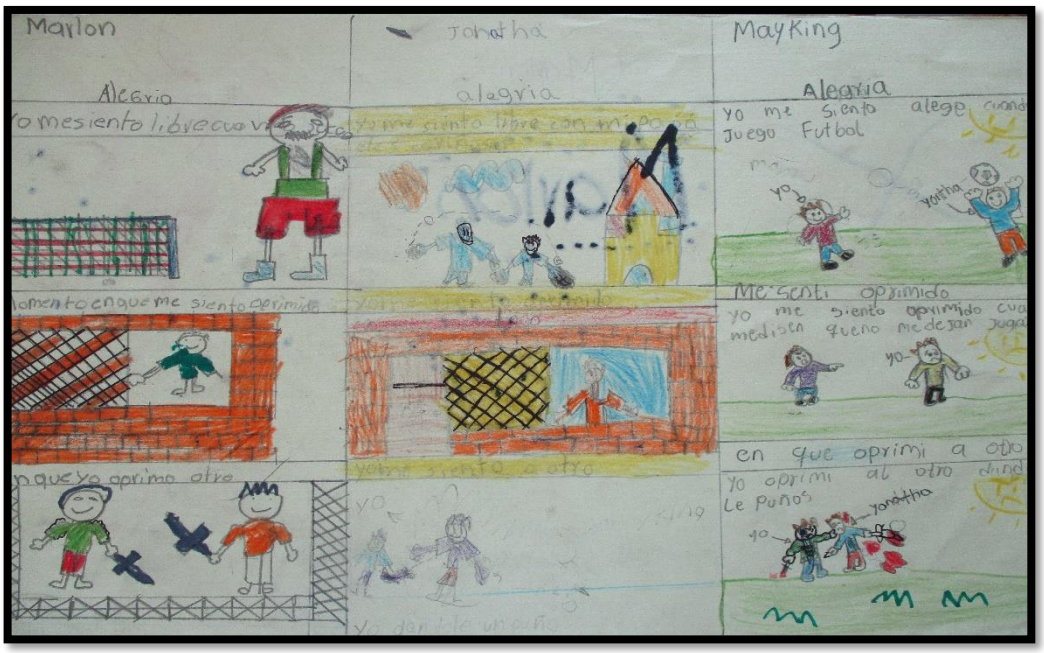
Cesar demuestra la justicia

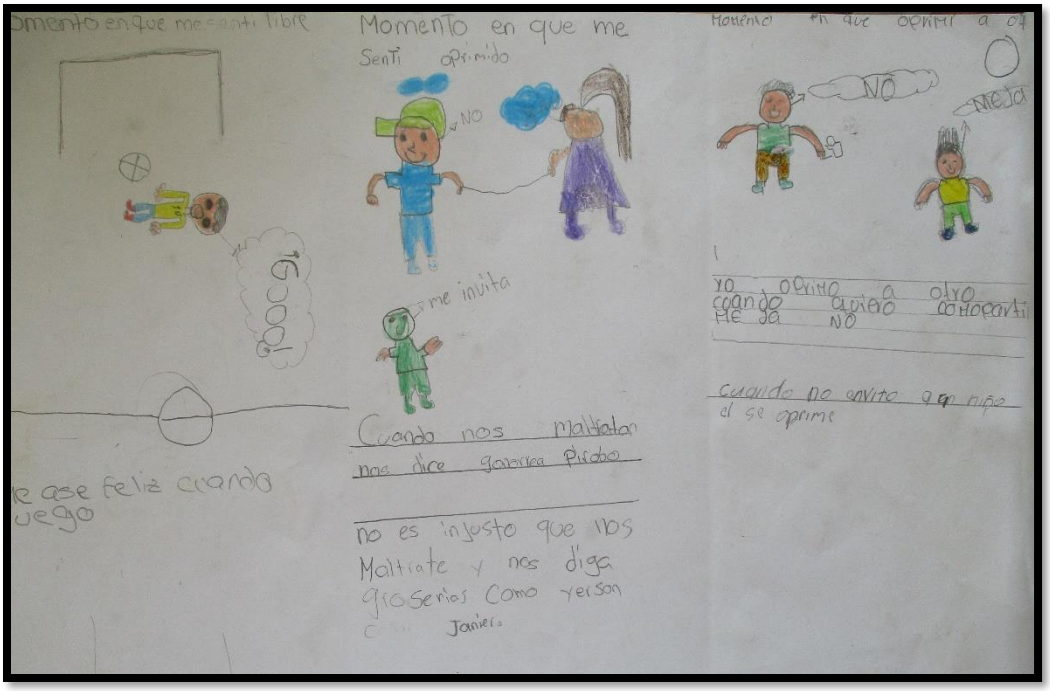
Un dia un niño llamado cesar iba caminando por la calle y se encontró una pandilla y todos estaban armados luego la pandilla vio a cesar y le dijo para tu proteccion tienes que pagar 1000 pesos dijo cesar no es justo que uno trabaje para que unos sanganos nos quite el dinero. Luego el lider de la pandilla le dijo te doy 5 dias para que me de la cuota entonces cesar dijo boy a estudiar para ser policia y demostrar la justicia Pasaron los años y cesar se bolvio un gran policia y dijo porfin se cumplio mi sueño de ser policia y demostrar la justicia.

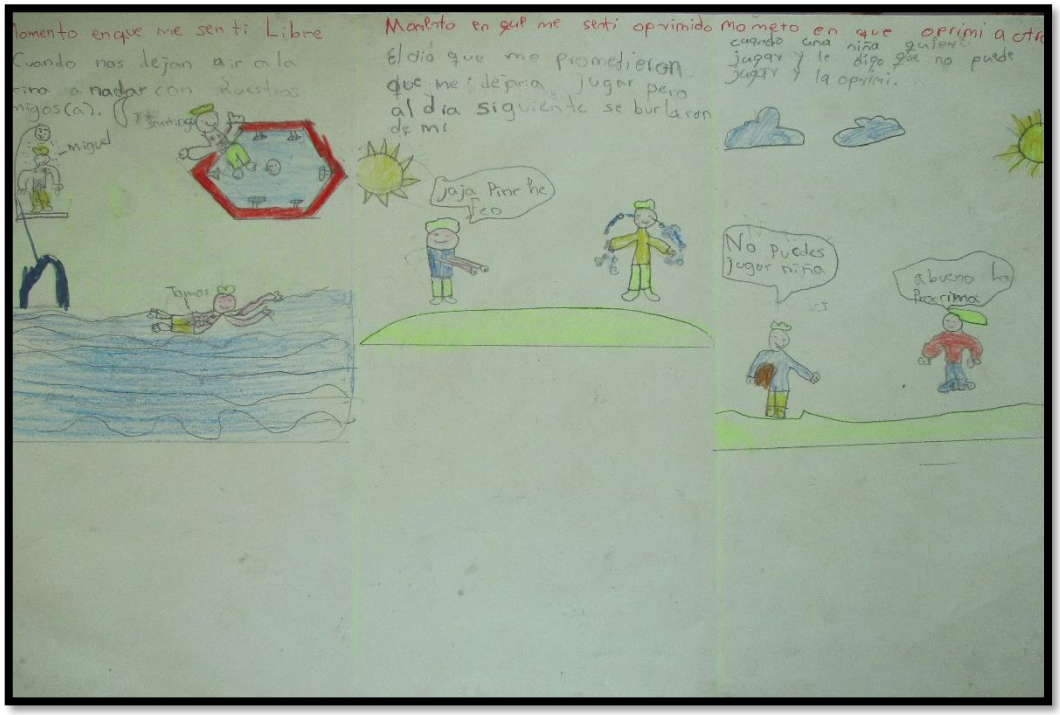
9.7. Anexo 7: Imágenes tomadas taller No 2. Febrero - Marzo 2019.




Momento en que me siento libre
Momento en que me siento oprimido
momento que oprimo a otro
nuestra mama en el momento que nos dejo oprimidos porque nos portamos mal con nuestra mama
yo deje oprimido a Felipe porque le pege un valasazo en la cara


Marlon
Alegria
Jonatha
alegria
MayKing
Alegria
yo me siento alege cuando Juego Futbol
Me siento oprimido
en que oprimi a otro
yo oprimi al otro dando Le Puños


Momento en que me sentí libre
Momento en que me Sentí oprimido
NO
me invita
Momento en que oprimí a otro
NO
Cuando nos Maltratan nos dice groserías Pisdao
no es injusto que nos Maltrate y nos diga groserías Como yerson
Janiero.
Cuando no invito a un niño el se oprime


Momento en que me sentí Libre
Cuando nos dejan ir a la finca a nadar con nuestros migos(as).
Miguel
Momento en que me sentí oprimido
El día que me prometieron que me iba a dejar jugar pero al día siguiente se burlaron de mí
Momento en que oprimí a otra
cuando una niña quiere jugar y le digo que no puede jugar y la oprimí.
jaja Pinche feo
No Puedes jugar niña
Ahuevo la Hacrima