Salir Adelante:

Construcción Relacional de Subjetividades Políticas de Niños y Niñas de la Primera Infancia cuyas Familias Provienen de Contextos de Conflicto Armado

María Camila Ospina Alvarado

Tutora: María Teresa Luna Carmona

Tesis doctoral para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad de Manizales – CINDE

2016 – 2020

Tabla de Contenido

Agradecimientos..... 6

I Parte: El Camino Recorrido..... 8

Capítulo 1 Voces con las que Emprendo el Diálogo..... 10

Me Sitúo..... 10

Sitúo el Conflicto Armado Colombiano..... 13

Sitúo a los Niños y las Niñas de la Primera Infancia en Contextos de Conflicto Armado a Través de la Legislación..... 17

Sitúo a los Niños y las Niñas de la Primera Infancia y a sus Familias en los Contextos de Conflicto Armado a Través de Estudios Previos..... 23

Vulneración de derechos de los niños y las niñas en contextos de conflicto armado

Naturalización de la violencia en la vida familiar y comunitaria

Acciones que desarrollan los niños y las niñas en los contextos de conflicto armado

Mayor vulnerabilidad en los primeros años de vida

Implicaciones para el presente estudio de la revisión de antecedentes

Equipajes Teóricos que Acompañaron la Comprensión de las Subjetividades y las Memorias en el Campo Relacional..... 58

Las subjetividades en el campo relacional

Declaraciones de memoria

Significados relacionales y dialógicos como potencial transformador

Una apuesta por la construcción relacional de subjetividades políticas

Capítulo 2 Trazos Epistémico Metodológicos: Hermenéutica Ontológica Política o Performativa como Correlato de las Narrativas Generativas y Colectivas..... 70

Una Apuesta por las Narrativas Generativas y Colectivas..... 72

Principales Aprendizajes Metodológicos de la Revisión de Estudios Previos con Primera Infancia..... 74

Las Niñas, Los Niños, Las Familias y el Grupo de Docentes Participantes…….. 77

El Paso a Paso del Camino Recorrido: Los Talleres y la Revisión Secundaria como Mediaciones en la Recolección de la Información…… 80

Los talleres lúdico-creativos

Revisión secundaria de narrativas

Encuesta de caracterización

El Análisis Temático de Narrativas……. 131

Consideraciones Éticas: La No Re-Victimización de los Niños, las Niñas y sus Familias.. 135

Convidarte para la Paz: Reconfiguraciones, Lecciones y Aprendizajes…….. 136

II Parte: Lo que Fuimos Encontrando……. 138

Capítulo 3 La Violencia Como Acontecimiento Biográfico en la Vida Familiar…….. 139

Silencios, No Encontrar Explicaciones y Preferencia por el Olvido…… 139

Narrativas Hegemónicas de Violencia y Vulneración……. 147

Desplazamiento como Huida del Conflicto, Cuidado de la Vida Propia y Familiar y Construcción de una Nueva Vida…… 156

Condiciones Estructurales que Marcan los Acontecimientos Familiares…… 167

Capítulo 4 Potencias y Posibilidades del Resignificar: Reconciliarse como Seguir Viviendo……. 181

El Trabajo como Motor de Posibilidades en el Salir Adelante……. 185

Prácticas Relacionales de las Familias como Construcción del Entre Nos y Compromisos Políticos en el Seguir Viviendo……... 193

Las Redes Socializadoras como Movilizadoras del Seguir Viviendo…….. 214

Capítulo 5 La Vida que Merece Ser Vivida: Salir Adelante……... 223

Salir Adelante: Una Opción por las Relaciones y los Vínculos……... 224

Rompiendo con la Homogenización Reproductora de la Guerra: Múltiples Maneras de Ser Niños y Niñas en Relación…….. 233

Prácticas de Resistencia y Re-existencia en los Niños y las Niñas…….. 245

El cuidado de sí y el cuidado del cuerpo

Niñas y niños como expresiones éticas

El goce creativo

Una Vida que Merece ser Vivida: Constitución de Subjetividades e Identidades Políticas en el Salir Adelante…….. 267

No repetición de la vida de los padres y las madres, autonomía relacional, agenciamiento y capacidad de afrontamiento

La exploración, el ser activos, el preguntarse por lo novedoso y la creatividad como expresiones subjetivas e identitarias en la primera infancia

Orientación a posibilidades futuras

III Parte: Discusión Final……. 280

Capítulo 6 Salir Adelante: Construcción Relacional de Subjetividades Políticas de Niños y Niñas de la Primera Infancia cuyas Familias Provienen de Contextos de Conflicto Armado y Decidieron Seguir Viviendo……... 281

Potencia Performativa y Generativa de las Narrativas en la Metáfora del Salir Adelante... 282

Horizonte Temporal en el Seguir Viviendo y el Salir Adelante……... 285

Salir Adelante como Metáfora Inscrita en el Territorio……... 295

Salir Adelante y Seguir Viviendo como Huellas en las Subjetividades y en la Socialización: Vidas que Merecen ser Vividas……... 302

Pequeñas Revoluciones Cotidianas en la Subjetividad Política y la Socialización Política: Carácter Político del Seguir Viviendo, el Salir Adelante y el Re-existir…….. 313

Referencias…… 331

Anexo: Cartilla Convidarte para la Paz en proceso editorial (en documento independiente)

Agradecimientos

Tras varios años dedicada a comprender las vivencias de los niños y las niñas de la primera infancia y de sus familias en contextos de conflicto armado, buscando fortalecer en ellos y en ellas prácticas de agenciamiento y posibilidades de resignificación de lo vivido, solo me queda agradecerle a cada niño, cada niña, cada madre, cada padre, cada agente educativa y cada docente que abrió su biografía y su corazón para ser parte de esta apuesta investigativa. Gracias a ellos y ellas por mostrarme que pese a lo vivido vale la pena seguir viviendo, salir adelante y comprender que toda vida en cuanto a la condición de humanidad merece ser vivida.

Gracias miles a mi madre y mi padre por haber sembrado en mí desde que recuerdo el interés por aportar a construir mejores condiciones de vida para todos y para todas y por enseñarme que para lograrlo la investigación es un camino posible. Gracias a mi compañero por mostrarme hoy en momentos difíciles para el país y para el mundo que hay que dar incluso la vida por un bienestar más grande que el nuestro propio. A mi hermana, mi cuñado y mis sobrinas por invitarme a encontrar en la primera infancia un gran potencial, mostrándome que el juego es una opcción posible y necesaria en el encuentro con los niños y las niñas.

Gracias a la vida por permitirme aprender, soñar y comprender de la mano de María Teresa Luna, maestra, amiga, que me ha mostrado nuevos caminos y metáforas de comprensión. Sin su lectura permanente, sus comentarios, su mirada sabia, su reflexión, las conversaciones mantenidas y su invitación a ir más allá de lo evidente no habría sido posible encontrar en las prácticas cotidianas como salir adelante o seguir viviendo un gran potencial analítico. Su voz me acompaña a lo largo y ancho de las líneas de esta tesis.

Gracias a mi maestro Kenneth Gergen por ser inspiración de una apuesta investigativa como esta que encuentra en el potencial de creación presente en las conversaciones y en las relaciones oportunidades de construcción relacional, social y cultural de posibilidades de vida buena.

Gracias a mis maestras, maestros, compañeras y compañeros de la línea de investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades, y a su directora Sara Victoria Alvarado, maestra de mi vida, por invitarme a comprender la importancia de los procesos de socialización y de constitución de subjetividades políticas, a pesar de las vivencias difíciles como aquellas presentes en los contextos del conflicto armado y en la vida misma. Llevo las voces de cada quien y su invitación a nuevas reflexiones en mi equipaje, no será raro que identifiquen sus voces y aportes en el presente texto.

Gracias a quienes han leído mi trabajo en distintos momentos y han enriquecido el mismo con sus aportes, Marina Camargo, Carlos Valerio Echavarría, Roberto Aristegui, Alejandra Barcala, María Hilda Sánchez y a quienes lo leerán, porque su lectura abrirá posibilidades de resonancias y de nuevos lentes de comprensión.

Gracias a mis compañeros y compañeras del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, así como al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y a las dos instituciones que me han posibilitado esta experiencia formativa, la Universidad de Manizales y la Fundación Cinde, por acompañar estas apuestas por el agenciamiento de los niños, las niñas y sus familias y por invitarme en cada acción a la investigación comprometida, pertinente y transformadora.

I Parte: El Camino Recorrido

En la primera parte de la tesis describo, a través de dos capítulos, el camino previo que recorrí, los caminos que otros han recorrido y el camino metodológico que emprendí. El Capítulo 1 Voces con las que Emprendo el Diálogo, incluye algunas reflexiones referentes a mi memo de identidad como investigadora, describe el contexto del conflicto armado en Colombia, el lugar de la primera infancia en el mismo, los antecedentes investigativos, la construcción del problema de investigación a través de algunas preguntas con las que partí, con la descripción de las maneras en las que se fueron reconfigurando, y los referentes teóricos que me acompañaron, al menos en un primer momento del estudio, los cuales se complementan en los resultados y la discusión, al haber sido necesario incorporar otros enfoques para comprender lo emergente a través de las voces de los actores sociales participantes, lo que posibilitó comprender sus experiencias desde múltiples perspectivas.

En el Capítulo 2 Trazos Epistémico Metodológicos: Hermenéutica Ontológica Política o Performativa como Correlato de las Narrativas Generativas y Colectivas, presento el desarrollo metodológico, mostrando cómo en cada metodología subyace una episteme, la cual me llevó a realizar una investigación que no fuera extractivista, al tener presente que la apuesta metodológica como toda narrativa generativa, performativa y colectiva tiene que generar emancipaciones; incluyo algunas ideas que emergieron de la revisión de las metodologías empleadas en estudios previos; especifico el grupo de participantes que asumieron a la vez el reto de ser co investigadores de sus propias experiencias biográficas, los CDI en los que desarrollamos el estudio, las localidades y las ciudades; describo detalladamente el proceso metodológico dando cuenta de cada uno de los talleres lúdico-creativos desarrollados, de la revisión secundaria de un estudio que hice previamente y de la realización de una encuesta para la caracterización de las familias; relato la ruta analítica consistente en la tematización de las narrativas emergentes de los talleres y revisitadas del estudio previo; puntualizo en algunas consideraciones éticas que se centran principalmente en la no re victimización de los niños y las niñas de la primera infancia y de sus familias provenientes de contextos de conflicto armado; por último, cierro el capítulo con algunos

aportes que emergieron de la investigación para fortalecer la propuesta educativa Convidarte Para la Paz.

Capítulo 1

Voces con las que Emprendo el Diálogo

Las voces con las que emprendo el trayecto investigativo son múltiples, al estilo de una polifonía como las que propone Bajtín (2003). Son aquellas de mi historia de vida familiar, comunitaria, académica y laboral; aquellos discursos acerca del conflicto armado colombiano, de los cuales ningún colombiano puede ser ajeno; aquellas legislaciones que norman la relación con los niños y las niñas de la primera infancia en los contextos de conflicto armado; los equipajes narrativos e investigativos presentes en los estudios que antecedieron esta apuesta vital; así como algunos referentes conceptuales. Todas ellas a distintos ritmos y con diferentes tonos aparecen en la construcción de la presente trama investigativa, marcando ciertas intencionalidades y ciertos interrogantes que me han acompañado, y que se han reconfigurado en el encuentro con otras voces, las de las y los participantes, voces que también me han reconfigurado.

Me Sitúo

Desde que recuerdo he tenido interés por la justicia social y la construcción de paz, nací en una familia en la que desde los primeros años tuve la oportunidad de conocer las situaciones por las que pasaban otros niños y niñas, indignarme por la violencia que vivían, sentir su dolor como propio y sentirme parte de aportar pequeñas transformaciones. Mis padres, educadores populares tomaban su apuesta política en la construcción de un país más justo como parte central de nuestra familia; muchas de nuestras conversaciones se basaban en la importancia de participar nosotros mismos como familia en la construcción de un país más justo y más humano, en ser coherentes en nuestra vida diaria con nuestros ideales de país y en participar y propiciar transformaciones como mujeres, con el valor de nuestra palabra y nuestras ideas en construcción de mundo con los hombres. Tuve la fortuna de que además nuestra madre y nuestro padre escuchaban nuestras voces, nuestras ideas y valoraban nuestras acciones y así, nuestro compromiso, el de mi hermana y el mío, fue encontrando diversos escenarios de despliegue a lo largo de la vida, habiendo participado de talleres orientados a la construcción de paz con otros niños y niñas (en el nacimiento del programa Niños, Niñas

y Jóvenes Constructores de Paz[1]), luego de espacios de trabajo en territorio con otros y otras jóvenes, seguidos de una participación paralela en voluntariados y proyectos mientras realizaba mi formación como psicóloga; y actualmente participando en el programa Convidarte para la Paz con primera infancia y familia, y manteniendo ya no solo con mi familia sino también con mi pareja la apuesta por la construcción de mejores condiciones de vida para todas y todos.

Siguiendo dicho interés, las prácticas del pregrado y de la maestría y la tesis de la maestría las realicé en centros de protección de menores, la tesis con hijos e hijas de madres en situación de prostitución, con ellas y con la comunidad del centro de protección; hice así mismo trabajo directo de terapia narrativa con familias en condición de vulnerabilidad como los habitantes de calle; y he hecho desde hace varios años investigación con familias y niños y niñas provenientes de contextos de conflicto armado. En estas experiencias identifiqué que en general la mirada de los y las profesionales y de los agentes educativos frente a los niños, las niñas y las familias se basaba en las carencias y los déficits; mirada denunciada por el construccionismo social[2] como parte de la cultura occidental (Gergen, 2007). Mi trabajo, siguiendo dicho enfoque, así como mis convicciones e historia personal, familiar, y de encuentro con los propios niños, niñas, familias y comunidades, ha estado orientado hacia la construcción de relatos alternativos[3], al estilo de los que proponen White y Epston (1993), basados en los recursos y las potencialidades individuales y relacionales. Trabajo en el que fue fundamental partir del reconocimiento de la experiencia de los y las docentes como potencial y de su posicionamiento, desde su propia capacidad de agencia, como actores claves para los niños, las niñas y sus familias.

El construccionismo social para mí se ha convertido en un lente para interpretar la realidad y en un modo de vida, debido a la cercanía de este enfoque con mi biografía familiar y con mi experiencia general de vida. Eso me llevó a estudiar un doctorado con el acompañamiento de Kenneth Gergen como tutor, en el que me orienté a los procesos de

---

1 Quizá el énfasis en los potenciales para la construcción de paz de este programa – en cuanto a potencia, construcción y relación – tuvo que ver con que en el transitar académico me apasionara el construccionismo social, de este enfoque hablaré más adelante.

2 Enfoque con el que me encontré en mis procesos de formación desde el pregrado, pasando por la maestría y estando presente en los seminarios que oriento actualmente.

3 Relatos de los que hablaré más adelante.

construcción de paz con niños y niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado, con sus familias y docentes, proceso en el que emergió la paz generativa (Ospina-Alvarado, 2020) como alternativa relacional de orientación a las potencias y a las posibilidades futuras. En dicho proceso encontramos que emergieron categorías como la subjetividad y la memoria, que no fueron trabajadas al constituirse en otro interés investigativo diferente al del que partí, pero igualmente pertinente para las familias y sus hijos e hijas, y al reconocer algunos límites del enfoque para su abordaje, debido al fuerte peso en el futuro y en los procesos colectivos. Lo interesante, como se verá más adelante, es que en la presente investigación la subjetividad y la memoria, de la mano de las voces de las y los participantes, me llevaron por las sendas de las relaciones, los procesos políticos que nacen de las mismas, y la importancia del continuo pasado, presente y futuro en el salir delante de las familias y de sus hijos e hijas de la primera infancia.

Una intencionalidad que surgió de lo expuesto es la de continuar trabajando con esta perspectiva en contextos de alta vulnerabilidad como el conflicto armado, buscando aportar al fortalecimiento de la capacidad de agencia de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida y de sus familias, así como a la resignificación de las memorias familiares. Camino en el que partí con la sombrilla teórica del construccionismo social como perspectiva crítica de la psicología social; y en el que fue fundamental ampliar esta perspectiva con otros abordajes de las ciencias sociales en general y de las conceptualizaciones realizadas desde el sur; teniendo en cuenta las aperturas que me posibilitó este enfoque en diálogo con los relatos de las y los participantes, pero también sus límites frente a procesos como lo es la memoria que demandan contextos como el colombiano. Trayecto investigativo que se ha enriquecido en los diálogos con mi tutora, mentora y maestra María Teresa Luna, y con los demás profesores, profesoras y participantes de la línea de investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades, en especial con maestros como Sara Victoria Alvarado, Carlos Valerio Echavarría y Julián Loaiza.

Adicionalmente, mis experiencias previas en investigación y en trabajo directo con las comunidades, así como mis aprendizajes en la maestría en psicología clínica con énfasis sistémico, en el doctorado en estudios de la comunicación con énfasis en el construccionismo social y más recientemente en la línea de investigación del doctorado en ciencias sociales,

niñez y juventud, me llevaron a reconocer la importancia de que el abordaje de las subjetividades de los niños y las niñas incluyera contextos relacionales como sus familias y el centro de desarrollo infantil, lo que marcó la intencionalidad de propender, desde procesos familiares, educativos y comunitarios, por prácticas culturales alternativas a la narrativa dominante de violencia y vulneración presente en contextos de conflicto armado, que además es una narrativa masculina que ha sido internalizada por muchas y por muchos y adoptada como una verdad.

Como somos no solo lo que es nuestra familia, nuestra pareja, la comunidad académica que ha acompañado nuestros trayectos y lo que son nuestras acciones presentes, pasadas o nuestras utopías, y como nuestras investigaciones parten de nuestras propias raigambres y sentidos, pero estos no se construyen fuera de un país, muestro ahora cómo mis intereses investigativos también responden a unos tiempos y unos territorios, a un país que me ha dolido y ha alimentado mis esperanzas, conversaciones y acciones desde que recuerdo.

Sitúo el Conflicto Armado Colombiano

Como ha sido expuesto en el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas[4] (2015), el conflicto armado y la violencia asociada al mismo no son inherentes a Colombia, aun cuando se han presentado de manera histórica con diversos matices, actores y efectos sociales, políticos y económicos, llevando a su normalización y naturalización. Dicha diversidad se expresa en las propuestas de la autora y los autores de los ensayos del Informe, los cuales, como lo menciona Moncayo (2015), recuperan una apuesta por ver en el capitalismo moderno una de las causas del conflicto, incorporando tanto factores estructurales como las implicaciones que tiene en las construcciones subjetivas (Fajardo, Molano, Giraldo, De Zubiría, Estrada y Gutiérrez). Igualmente, Moncayo menciona que algunos autores, como Pecaut y Wills, ligan más las causas del conflicto a elementos de carácter individual.

Gutiérrez (2015), con base en un marco conceptual histórico, político y económico, y desde explicaciones a nivel macro, plantea en dicho Informe que Colombia ha tenido una violencia muy prolongada (la más larga del mundo). La primera etapa de guerra se da entre

[4] Primera comisión construida desde la academia, en su tarea de revisión histórica de la violencia en Colombia.

los partidos liberal y conservador (fracciones del Estado) y va hasta los años 60. A partir de los años 60 emergen las guerrillas (campesinado o personas civiles) que se enfrentan al Estado en una etapa nombrada por el autor como la *Contrainsurgencia*. Aun en esa segunda gran etapa hay dos momentos. Un primer momento, entre los años 60 y finales de los años 70, en el que las guerrillas de inspiración marxista proponían cambios estructurales del Estado como la búsqueda de justicia, una mayor equidad y unas mejores oportunidades para las clases sociales bajas. Un segundo momento, que es la verdadera guerra civil de Colombia, en la que se desvirtúa el espíritu ideológico de las guerrillas (justicia, redistribución) y se crea una guerra militar de poderes (la población que pelea contra la población, una guerra de ejércitos). El autor se centra en su ensayo en la última etapa, por esto las grandes preguntas son: ¿cuál es el origen de la guerra?, ¿cuáles son los factores que desencadenan el conflicto armado actual?, y ¿por qué el conflicto armado persiste?

En relación a los orígenes de la guerra y el conflicto armado plantea algunos factores que han llevado a la consolidación del conflicto armado y al surgimiento de una guerra civil en Colombia:

> Estos cinco factores --herencia de un ciclo exterminador, desigualdad agraria construida a través de la asignación política de los derechos de propiedad, exclusiones horizontales de los campesinos, el haber mantenido abierta la puerta de la provisión privada de la seguridad, y las poderosas tendencias localistas del sistema político colombiano que condujeron a una dislocación entre sociedad y política-- no sólo fueron importantes factores pro-conflicto, sino que se combinaron para generar una secuencia histórica que estaría directamente asociada con nuestra caída en una guerra civil propiamente dicha (Gutiérrez, 2015, p. 533).

Este autor muestra cómo el narcotráfico, la violencia hacia la población civil, la seguridad privada, el fenómeno paramilitar con múltiples expresiones y mutaciones y el fortalecimiento de los poderes en las regiones basados en la violencia han hecho imposible salir de la guerra civil (Gutiérrez, 2015). La lectura que hace Gutiérrez es similar a aquella

propuesta por María Teresa Uribe quien devela el papel que ha tenido el Estado en el mantenimiento de la violencia en Colombia[5]:

> las guerras por la Nación han sido pensadas como fundadoras de orden y derecho. Así mismo, el Estado soberano que de allí resulta, ha sido visto como el recurso por excelencia para despojar a la sociedad nacional de la hostilidad y la conflictividad que la acompañan, para controlar las violencias recíprocas entre los sujetos sociales, monopolizar las armas y los recursos bélicos, asegurar la integridad de los sujetos en sus vidas y en sus bienes y conjurar el miedo, la incertidumbre y la inseguridad que produce el saberse igual a los otros y, por lo tanto, vulnerable ante sus agresiones y ataques…. la guerra no desaparece de las Naciones- Estado, simplemente se ritualiza, se domestica, se convierte en monopolio del Estado pues detrás del contrato social, en el fondo del orden institucional moderno y por encima de la ley palpita la guerra y amenaza con su retorno para instalar de nuevo la anarquía, el miedo y la barbarie en los contextos sociales nacionales (Uribe, 1999, pp. 23-24).

Romero y Castañeda (2009) enfatizan adicionalmente en que vale la pena contemplar las raíces de la violencia que se remontan, incluso más atrás en la historia Colombiana, a las luchas por la independencia:

> Desde las luchas de independencia, el país vivió durante el siglo XIX ocho guerras civiles generales, catorce guerras civiles locales, dos guerras internacionales con el Ecuador y tres guerras de cuartel. En el siglo XX, además de los múltiples levantamientos locales, libra una guerra con el Perú (1932-1934) y es escenario, en 1948, del mayor levantamiento popular en la historia nacional que recoge la violencia política que se venía gestando desde la década de los cuarenta y que da origen a la denominada Violencia, la cual cobró la vida de 200.000 colombianos (p. 35).

Llama la atención que en el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015) no haya alusión a las voces de las y los actores sociales, sino y principalmente a cifras y datos históricos – los cuales han sido fundantes en la investigación

[5] Lo cual como se verá en el capítulo de resultados y en el de discusión también ha sido reconocido por algunas familias, quienes denuncian la ausencia estatal y la necesidad de movilización por parte de ellas para lograr que el Estado, el cual debería ser garante de sus derechos, no ejerza violencia contra las comunidades de manera directa o encubierta.

tradicional –, ausencia de relatos que también han develado en la investigación en Colombia Lozano (2005) y Villanueva O'Driscoll y Loots (2014). A partir del giro lingüístico, la academia ha recuperado las voces reales de los sujetos, pero estas no aparecen explícitas en el informe, lo cual da cuenta de un vacío teniendo en cuenta que la verdad no es objetiva, ni imparcial, así recupere datos históricos. En particular, no hay alusión a las voces de niños y niñas de la primera infancia, ni de sus agentes relacionales (familias, agentes educativos y comunitarios). Hay una mirada rápida frente a los niños y las niñas únicamente desde su vinculación a los grupos armados; sin embargo, su participación en el conflicto armado tiene múltiples matices que trascienden dicha vinculación.

Cuestionamientos similares frente a la ausencia de la primera infancia como parte de la historia del conflicto armado y frente a su invisibilización en la investigación y la política, los proponen Romero y Castañeda (2009). Lo que es preocupante, dado que a pesar de que se haya invisibilizado el lugar de los niños y las niñas en el conflicto armado, como lo muestra el Boletín 21 de Coalico (2019) 126 eventos de conflicto armado implicaron afectación directa a niños, niñas y adolescentes entre enero y julio de 2019; siendo el desplazamiento forzado una de las principales afectaciones que viven junto con sus familias: como lo denuncia el Boletín 94 de Codhes (2018) 126 eventos de desplazamiento múltiple y masivo han afectado a 38.490 personas en Colombia entre el 1 de enero y el 31 de agosto de 2018. Save the Children (2018) referenciando el Registro Único de Víctimas de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2018), señala que al 1 de septiembre de 2018 el 18% de los niños, niñas y adolescentes afectados de manera directa o indirecta por el conflicto armado, eran niños y niñas de la primera infancia; así mismo menciona que según la Red Nacional de Información (2018) la mayor afectación para los niños y las niñas de 0 a 5 años ha sido el desplazamiento forzado (96.33%), seguido con gran distancia por la amenaza (2.39%), el homicidio (0.57%), otro (0.39%), el acto terrorista, los atentados, los combates y los hostigamientos (0.11%), la desaparición forzada (0.11%), los delitos contra la libertad y la integridad sexual (0.04%), así como otra serie de hechos victimizantes que no refiero por el bajo porcentaje. Así mismo, el Registro Único de Víctimas (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2020) da cuenta de que la afectación a causa del conflicto armado en nuestro país ha llegado a un gran número de la población, 8.970.712 personas al 22 de febrero de 2020, 7.992.981 de los cuales se encuentran en situación de

desplazamiento, y en particular a dicha fecha, 8.194 niños, niñas y adolescentes han estado vinculados a actividades relacionadas con los grupos armados. Frente a la primera infancia dicha fuente refiere que al 31 de marzo de 2020 ha habido afectación de 333.940 niños y niñas de 0 a 5 años a causa del conflicto armado.

Sitúo a los Niños y las Niñas de la Primera Infancia en Contextos de Conflicto Armado a Través de la Legislación

La invisivilización de los niños y las niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado también es notoria en las políticas públicas. Las cuales tienen un abordaje más general frente a niños, niñas y adolescentes; o a la primera infancia pero sin relación al conflicto armado. Así mismo, la mayor parte de las políticas revisadas tienen una orientación a la protección de los niños y las niñas una vez los sucesos de violencia ya han ocurrido sin contemplar la importancia de la prevención de la violencia y de la construcción de paz y reconciliación[6], así como del reconocimiento de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida como actores políticos con capacidad de agencia. Aun así vale la pena señalar que en las políticas hay asuntos de gran pertinencia, algunos de los cuales han tenido repercusiones significativas para los actores sociales; sin embargo no todo lo normado se ha hecho realidad.

En cuanto a la Ley 1448 de 2011 Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones, conocida como Ley de Víctimas (Congreso de la República de Colombia, 2011) cabe señalar que incluye derechos fundamentales para las familias como lo son el derecho a la verdad, a la justicia y a la reparación integral; el derecho a la reunificación familiar; y el derecho a no experimentar violencia y el derecho a no vivir el abuso sexual en el caso de las mujeres, lo que favorece a los niños y las niñas de la primera infancia al evitar embarazos no deseados y al erradicar las violencias múltiples que podrían experimentar sus madres, como unas de sus principales agentes relacionales, si no las principales. Así mismo, dicha ley norma el deber del Estado frente a la reconstrucción de memoria con presencia comunitaria; la restitución de las viviendas; la formación para el trabajo; y la generación de acciones para contrarrestar la situación que causó el desplazamiento. Sin embargo, se

[6] A excepción del acuerdo de paz (Gobierno de Colombia, 2016) como se verá más adelante.

plantean medidas asistencialistas como la ayuda humanitaria y se emplean términos deficitarios frente a los actores sociales como vulnerabilidad y debilidad manifiesta.

Aun cuando los niños y las niñas no aparecen de manera transversal en la Ley de Víctimas (Congreso de la República de Colombia, 2011), hay un apartado que les regula, y que se refiere en particular a niñas, niños y adolescentes – menores de 18 años –; sin explicitar a la primera infancia. Los derechos contemplados para ellos y ellas son similares a los que se proponen para las víctimas en general, como lo es la reparación integral, pero sin explicitar las especificidades frente a los niños y las niñas; aun cuando se menciona, por ejemplo, este derecho para niños o niñas huérfanos y para aquellos víctimas de minas antipersonales. Así mismo, la ley propone ampliar la cobertura en salud para los niños, niñas y adolescentes. Con respecto a la primera infancia la ley contempla la educación preescolar gratuita para las niñas y los niños cuyas familias no tengan posibilidades económicas para garantizarles el estudio; sin embargo no se menciona la educación inicial.

Uno de los enfoques centrales de esta ley es el de la protección a las víctimas; frente a los niños y las niñas se dictamina la protección integral; proceso que es de gran relevancia al garantizarles los derechos, pero que a la vez les ubica a ellos, ellas y sus agentes relacionales en una posición de indefensión, al considerarles víctimas, lo que hace difícil que puedan desprenderse de ese rótulo y lo que marca el relacionamiento con ellos, ellas y sus agentes a través de la protección y no del agenciamiento. Es importante señalar que aun cuando esta ley proponga la garantía de los derechos, muchos derechos permanecen siendo vulnerados, como lo mencionan los estudios previos que se desarrollan en el siguiente apartado. Cabe destacar como un elemento importante de la ley el que los niños, niñas y jóvenes, así como las mujeres hagan parte de las mesas de participación de víctimas; sin embargo, no es claro el lugar de la primera infancia en este tipo de acciones pensadas desde el mundo adulto.

Otro documento fundamental es el de el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera entre las FARC-EP y el Gobierno de Colombia (Gobierno de Colombia, 2016), conocido como el Acuerdo de Paz, en el que se destacan dos artículos de la Constitución Política Colombiana, el artículo 22 en el que se dictamina “la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (p. 2) y el

artículo 95 en el que se menciona que los derechos y las libertades conllevan responsabilidades, una de las cuales es propender por la paz. El acuerdo busca la garantía de los derechos de las víctimas, de la sociedad en general y de los niños, niñas y adolescentes:

> la suma de los acuerdos que conforman el nuevo Acuerdo Final contribuyen a la satisfacción de derechos fundamentales como son los derechos políticos, sociales, económicos y culturales; los derechos de las víctimas del conflicto a la verdad, la justicia y la reparación; el derecho de los niños, niñas y adolescentes; el derecho de libertad de culto y de su libre ejercicio; el derecho fundamental a la seguridad jurídica individual y/o colectiva y a la seguridad física; y el derecho fundamental de cada individuo y de la sociedad a no sufrir la repetición de la tragedia del conflicto armado interno (Gobierno de Colombia, 2016, p. 2).

Es de gran importancia que el acuerdo (Gobierno de Colombia, 2016), buscando propender por la paz y la reconciliación nacional, se orienta a factores estructurales que han mantenido la violencia de manera histórica en nuestro país atacando situaciones como el abandono estatal presente en algunos territorios del país y, que a la vez, reconoce la importancia de responder frente a los efectos del conflicto armado en actores como los niños y las niñas, así como frente a las exclusiones que han vivido las mujeres y las comunidades campesinas:

> a juicio del Gobierno Nacional, las transformaciones que habrá de alcanzarse al implementar el presente Acuerdo deben contribuir a reversar los efectos del conflicto y a cambiar las condiciones que han facilitado la persistencia de la violencia en el territorio; y que a juicio de las FARC- EP dichas transformaciones deben contribuir a solucionar las causas históricas del conflicto, como la cuestión no resuelta de la propiedad sobre la tierra y particularmente su concentración, la exclusión del campesinado y el atraso de las comunidades rurales, que afecta especialmente a las mujeres, niñas y niños (p. 3).

Vale la pena destacar que el acuerdo enfatiza en los derechos de los niños, niñas y adolescentes, así como de las mujeres, que en algunos casos son las madres de la primera infancia, y de las comunidades campesinas y en situación de desplazamiento, comunidades

que en ciertos casos se constituyen en las familias de los niños y las niñas de la primera infancia o en otros agentes relacionales y comunitarios:

> el Nuevo Acuerdo Final presta especial atención los derechos fundamentales de las mujeres, de los grupos sociales vulnerables como son los pueblos indígenas, las niñas, niños y adolescentes, las comunidades afrodescendientes y otros grupos étnicamente diferenciados; de los derechos fundamentales de los campesinos y campesinas y de los derechos esenciales de las personas en condición de discapacidad y de los desplazados por razones del conflicto; de los derechos fundamentales de las personas adultas mayores y de la población LGBTI (Gobierno de Colombia, 2016, pp. 2-3).

Cabe señalar que aun cuando es fundamental la priorización de los derechos de los niños y las niñas presente en el Acuerdo de Paz (Gobierno de Colombia, 2016), hay detrás de la misma una lectura carencial y deficitaria acerca de ellos y ellas, al considerarles en términos de su vulnerabilidad[7] – con la consecuente necesidad de su protección –, y no de su potencial transformador y de su capacidad de agencia como sujetos políticos para contribuir a la construcción de paz: "el Estado … debe propender por que se den las condiciones que permitan la protección eficaz de las personas que se encuentren en debilidad manifiesta y la sanción de los abusos que se cometan contra ella" (p. 3). Así mismo, esta priorización introduce la paradoja de la necesaria garantía y protección, elementos fundamentales ante las violaciones y atrocidades que suceden en los contextos de conflicto armado y de violencia; que a la vez desconocen la capacidad de afrontamiento de las madres y en general de las familias, como agentes políticas que contribuyen a los procesos de socialización política de la primera infancia. Sin que con esto esté proponiendo en esta reflexión que no sean necesarias las acciones del Estado y de los grupos armados en función de la desinstalación de las violencias y de las garantías necesarias para el establecimiento de la confianza y para la reconstrucción de los tejidos sociales y comunitarios, que pasarían tanto por la realización de los derechos como por el agenciamiento político.

[7] Elemento que aparece de manera recurrente en la legislación revisada, para ejemplificar, la Ley 12 de 1991 (Congreso de la República de Colombia, 1991) menciona que es necesario proteger a los niños como respuesta a su inmadurez mental y física.

En particular, en relación a la primera infancia, el acuerdo enfatiza en su introducción en la garantía de los derechos de las nuevas generaciones, con acento en su derecho a la memoria y a la identidad campesina, así como a la liberación, en términos de responsabilidades jurídicas, de las acciones pasadas de sus familias y sus comunidades de origen:

> reconoce derechos fundamentales esenciales para las nuevas y futuras generaciones como son el derecho a una tierra conservada, el derecho a la preservación de la especie humana, el derecho a conocer sus orígenes y su identidad, el derecho a conocer la verdad sobre hechos acontecidos antes de su nacimiento, el derecho a la exención de responsabilidades por las acciones cometidas por las generaciones precedentes, el derecho a la preservación de la libertad de opción, y otros derechos, sin perjuicio de los derechos de las víctimas de cualquier edad o generación a la verdad, la justicia y la reparación (Gobierno de Colombia, 2016, p. 3).

Aun así, como lo ha planteado Save the Children (2018) el acuerdo no incluye a la primera infancia de manera transversal, como sí sucede con los niños, niñas y adolescentes. Con respecto a la primera infancia, Save the Children evidencia elementos particulares en el acuerdo como: "[la] atención a la primera infancia, a las madres gestantes y a las mujeres lactantes" (p. 24). Dicha institución denuncia que hubo una participación limitada de los niños y las niñas en sus primeros años frente en la construcción del acuerdo, debido a la falta de claridad de las maneras para hacer llegar los aportes:

> Si bien se abrió la oportunidad de remitir escritos y dibujos de los niños y niñas de primera infancia e infancia, las organizaciones acompañantes de dichos ejercicios observaron que inicialmente no eran claros los canales para remitir la información a La Habana y que debieron apoyarse en sus contactos para lograrlo (p. 32).

A pesar de los significativos aportes del Acuerdo de Paz (Gobierno de Colombia, 2016) descritos en relación a la promesa de la garantía de los derechos de los niños y las niñas y de sus agentes relacionales, con los bemoles ya discutidos, vale la pena mencionar que muchos de los puntos pactados en el mismo no han sido implementados de la manera en la cual se estipuló, debido a la ruptura de enfoque entre el gobierno antecesor, con énfasis en la paz y la reconciliación, y el gobierno actual, que retoma el antiguo énfasis en la seguridad

democrática propuesta por el uribismo con un acento de carácter guerrerista y de retaliación, que confronta las prácticas de la jurisdicción especial para la paz.

Como se ha mencionado, en la legislación más reciente acerca del conflicto armado colombiano – Ley de Víctimas (Congreso de la República de Colombia, 2011) y Acuerdo de Paz (Gobierno de Colombia, 2016) – no hay una referencia explícita y transversal a los niños y las niñas de la primera infancia. De manera similar sucede con los tratados internacionales adoptados por el país y con la legislación anterior – tanto en términos del conflicto armado, como en general frente a los niños y las niñas – como lo son: el II Protocolo adicional de las Convenciones de Ginebra (United Nations, 1977) en el que se refiere la protección de los derechos de las víctimas y se menciona la importancia de la educación y la co-responsabilidad con las familias; la Convención de los Derechos del Niño (United Nations, 1989) en la que se dictamina el derecho de protección de los niños y las niñas, la promoción de la recuperación a nivel psicosocial y la reintegración social, y su Protocolo Opcional (United Nations, 2000) en el que se decreta la erradicación del reclutamiento, así como la desmovilización y la reintegración de los niños y las niñas; la Constitución Nacional (República de Colombia, 1991) en la que se norma la protección de las niñas y los niños como co-responsabilidad de sus familias, la sociedad y el Estado y, en general, la garantía de sus derechos; el Código de la Infancia y la Adolescencia dispuesto en la Ley 1098 de 2006 (Congreso de la República de Colombia, 2006) en el cual se dictamina la protección integral de las niñas y los niños, la garantía de sus derechos y la prevención frente a la vulneración de los mismos; el Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia 2009-2019 (Ministerio de la Protección Social, 2009) en el que se propone prevenir la muerte de las niñas y los niños, promover el mantenimiento de los lazos familiares, garantizar los derechos de ellas, ellos y sus familias – en particular el derecho a la protección –, prevenir el maltrato y el abuso infantil, promover la coexistencia y erradicar de manera definitiva la victimización y el reclutamiento de los niños y las niñas; el CONPES 3144 (Departamento Nacional de Planeación-DNP, 2001) que refiere la prevención, la detección y la atención de la violencia intrafamiliar; y el CONPES 3622 (Departamento Nacional de Planeación-DNP, 2009) en el que se dictamina la atención de las niñas y los niños por parte del ICBF, el apoyo a las familias para garantizar los derechos de ellas y ellos y la atención a la población en situación de desplazamiento forzado.

De otro lado, Colombia tiene un avance significativo con relación a los niños y las niñas de la primera infancia, al contar con la Ley 1804 de 2016 (Congreso de la República de Colombia, 2016) orientada específicamente al desarrollo integral de esta población – por encontrarse en el momento del ciclo vital con el mayor potencial para el desarrollo y con la mayor tasa de retorno en términos económicos para los países como lo ha propuesto Heckman (2000) – a través de la garantía de los derechos de los niños y las niñas y de la co-responsabilidad entre la familia, la comunidad, la sociedad y el Estado; aun cuando vale la pena señalar que el foco de dicha ley no es el conflicto armado, que únicamente se menciona la familia sin que esta sea un punto de acción prioritario contemplando a los niños y las niñas desde una perspectiva individual y que aunque hay avances significativos en su implementación también hay retos frente a la cobertura y la calidad.

A la revisión anterior de la legislación se suma que a pesar de los desarrollos en la normativa y la investigación social, como lo plantean Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño (2012) no hay suficiente articulación entre la academia y la política pública:

> la investigación sobre los niños y las niñas en el conflicto armado aún no logra estar lo suficientemente articulada a las políticas, programas y proyectos que desde el estado, la empresa privada y la sociedad civil se generan para atender a esta población y garantizar sus derechos (p. 37).

Adicionalmente, como se evidencia en la revisión de estudios previos, aun cuando el punto de partida de la legislación son los derechos de los niños y las niñas y de sus agentes relacionales, hay una gran brecha entre lo que se norma y la realidad de los actores sociales, al mostrar gran parte de los estudios la vulneración de los derechos.

Sitúo a los Niños y las Niñas de la Primera Infancia y a sus Familias en los Contextos de Conflicto Armado a Través de Estudios Previos

Al interés que me suscitan contextos como los del conflicto armado en los que son de gran pertinencia la acción y la investigación, se suma aquel relacionado con el lugar de los niños y niñas de la primera infancia y sus familias, por el gran potencial transformador presente en los primeros años de vida. Dicho interés encarna las búsquedas y las apuestas de

algunos otros investigadores e investigadoras, quienes en nuestro país se han preguntado por los niños y las niñas en contextos de conflicto armado y, en otras latitudes, se han preguntado por aquellos y aquellas que han vivido los conflictos armados y las guerras. A sus trayectorias llego a través del rastreo en bases de datos como Embase y Pubmed de estudios publicados entre el año 2000 y el 2019, con términos de búsqueda como conflictos armados, guerra y psicología en relación con niños y niñas de la primera infancia, menores de seis años, y niños y niñas entre los seis y los doce años, debido a que la gran mayoría se enfocaban en niños y niñas mayores; búsqueda que arrojó 28 estudios en el mundo. Así mismo, con la comunidad académica del Grupo de Investigación Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud en el marco de las investigaciones que hemos desarrollado en esta temática, a las que se suma el presente estudio[8], realizamos una búsqueda intencionada de investigaciones en Colombia identificando 48 investigaciones adicionales, gran número de las cuales se enfocan en la niñez y no en la primera infancia como se refiere a continuación.

Vulneración de derechos de los niños y las niñas en contextos de conflicto armado.

Los antecedentes investigativos revisados en el campo de la primera infancia se han desarrollado principalmente a partir de la vulneración de los derechos de las niñas y los niños, es así como el país cuenta con algunas investigaciones que han permitido una comprensión compleja de las violencias asociadas a los contextos del conflicto armado colombiano y de sus efectos sobre los derechos de los niños y las niñas.

Torrado, Camargo, Pineda y Bejarano (2009) plantean que para la garantía de los derechos de los niños y las niñas de la primera infancia es necesario satisfacer ocho condiciones básicas: vínculos familiares seguros; relaciones amorosas en las que el niño o la niña aprenda con los demás a partir de su experiencia en el mundo; acceso a vivienda digna, agua potable y ambiente sano; alimentación adecuada suficiente para bebé y madre, así como

[8] Vale la pena señalar que la búsqueda en mención incluye el estado del arte desarrollado por el grupo de investigación en Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud que se encuentra recogido en publicaciones previas (Alvarado, et al., 2012; Valencia, Ramírez, Fajardo & Ospina-Alvarado, 2015; Fajardo Mayo, Ramírez Lozano, Valencia Suescún & Ospina-Alvarado, 2018); el estado del arte desarrollado en el marco de la tesis doctoral realizada con la Universidad Libre de Bruselas y el Taos Institute (Ospina-Alvarado, 2020) con el que hay varios párrafos y análisis en común; así como los análisis y las revisiones realizadas con relación al presente estudio.

para el niño o la niña entre el momento de gestación y los seis años; salud oportuna y de calidad para bebé, niño o niña hasta los seis años y para la madre; posibilidad de juego y condiciones para el esparcimiento y el ocio; acceso a educación inicial de calidad y a bienes culturales como la literatura, la música y las tradiciones populares; y oportunidades para la participación.

Estas autoras muestran como la socialización de los niños y las niñas de la primera infancia, cuyas familias han sido afectadas por el conflicto armado, se da en sistemas familiares que se alejan del ideal de entorno primario para la socialización y el ejercicio pleno de derechos:

> El ambiente de socialización infantil en un contexto familiar afectado por el conflicto armado puede estar lejos de constituirse en un espacio afectuoso, que fortalece las capacidades de los niños y que promueve su reconocimiento como sujeto de derechos por las dificultades de los padres, los miembros de la familia y las instituciones para satisfacer sus necesidades y contribuir a la realización de sus derechos (Torrado et al., 2009. p. 92).

Similar a lo anterior, diversos autores se han referido a la desintegración de las familias a causa del conflicto armado en Colombia (Alvarado, et al., 2012; Torrado, Durán, Serrato, Del Castillo, Buitrago & Acero, 2002); y a causa de los conflictos armados y las guerras en otros países (Feldman, Taïeb & Moro, 2010; Fossion, Leys, Kempenaers, Braun, Verbanck & Linkowski, 2013; Yurtbay, Alyanak, Abali, Kaynak & Durukan, 2003); aun cuando no han explicitado las consecuencias de la desintegración familiar en los niños y las niñas de la primera infancia.

Así mismo, Romero y Castañeda (2009) exponen varios hechos que marcan la vulneración de los derechos de los niños y las niñas desde sus primeros años, al estar expuestas sus vidas y las de sus familias a la violencia directa en los contextos de conflicto armado:

> Los niños como víctimas de minas anti persona; el desplazamiento forzado; el secuestro tanto de ellos como de sus padres; las migraciones de los padres fuera del país, dejándolos al cuidado de familiares y en ocasiones de amigos o vecinos; la

> entrega de los niños a las familias de apoyo cuando los padres son combatientes; la desmovilización de sus padres de los grupos armados al margen de la ley; el maltrato y abandono por parte de sus familias; la desaparición forzada de los padres o familiares; los confinamientos; los ataques y tomas armadas a los municipios; las fumigaciones a los cultivos ilícitos; los asesinatos y las masacres de sus familiares y vecinos (Romero & Castañeda, 2009, p. 39).

Gran parte de las investigaciones analizadas develan que la violencia vivida por las familias ha generado efectos negativos en sus hijos e hijas de la primera infancia, como sucede con los estudios revisados en Colombia (Ceballos & Bello, 2001; Defensoría del Pueblo, 2006; Niño, 2012; Romero & Castañeda, 2009; Torrado et al., 2009; Torrado et al., 2002) y en otras latitudes y momentos históricos como el del holocauso (Andersson, 2015; Demause, 2008; Feldman et al., 2010; Fossion, et al., 2013) y en general la II Guerra Mundial (Nagata, 1991), el Medio Oriente (Jordans, Pigott & Tol, 2016; Peltonen & Punamäki, 2010; Slone & Mann, 2016), Kosovo (Yurtbay, et al., 2003), Yugoslavia, Bosnia y Herzegovina (Peltonen & Punamäki), Inglaterra (Pye & Simpson, 2017), Europa (Bradley, 2018), Pakistán y Afganistán (Panter-Brick, Grimon, Kalin & Eggerman, 2015), Sri Lanka (Catani, Gewirtz, Wieling, Schauer, Elbert & Neuner, 2010), la Guerra del Golfo (Llabre & Hadi, 2009; Llabre, Hadi, La Greca & Lai, 2015), Asia (Bradley; Jordans, et al.; Peltonen & Punamäki), Sierra Leona y República Democrática del Congo (Cummings, Merrilees, Taylor & Mondi, 2017), África (Bradley; Jordans, et al.; Peltonen & Punamäki; Richter, Lye & Proulx, 2018; Sommer, Munoz-Laboy, Wilkinson Salamea, Arp, Falb, Rudahindwa & Stark, 2018) y Estados Unidos (Peltonen & Punamäki; Shenoda, Kadir, Pitterman & Goldhagen, 2018). Aun cuando algunos pocos de los estudios revisados en otros países mencionan que no es posible pensar de manera homogénea la experiencia de niños y niñas mayores en contextos de conflicto armado y guerra (Cummings, et al.; Nagata; Panter-Brick, et al.; Vindevogel, Coppens, Derluyna, De Schryver, Loots & Broekaert, 2011).

La necesaria garantía de los derechos de los niños y las niñas ha sido reconocida ampliamente a nivel nacional (Bello & Ruiz, 2002; Ceballos & Bello, 2001; Defensoría del Pueblo, 2002, 2006; Human Rights Watch, 2003; Lozano, 2005; Mojica & Quintero, 1993; Niño, 2012; Ospina-Alvarado, Alvarado, Carmona & Arroyo, 2018; Romero & Castañeda,

2009; Sierra, Lozano, Guerrero & Salamanca, 2009; Torrado et al., 2009; Torrado, et al., 2002; Unicef, Presidencia de la República de Colombia, Vicepresidencia de la República de Colombia, Ministerio de Relaciones Exteriores de la República de Colombia, ICBF, 2013; Universidad Nacional de Colombia, Obsevatorio sobre Infancia, 2002; Villanueva O'Driscoll, 2013); así como a nivel internacional dando cuenta de las grandes vulneraciones que existen de los derechos de los niños y las niñas en los contextos de conflicto armado y guerra (Boothby, Crawford & Halperin, 2006; Bradley, 2018; Catani, et al., 2010; Cummings, et al., 2017; Feldman, et al., 2010; Jordans, et al., 2016; Peltonen & Punamäki, 2010; Richter, et al., 2018; Shenoda, et al., 2018; Slone & Mann, 2016; Sommer, et al., 2018; Yurtbay, et al., 2003). Así mismo, se ha reconocido la importancia de la acción estatal frente a esta situación en Colombia (Alvarado, et al., 2012; Human Rights Watch; Lugo, 2017; Mojica & Quintero; Ospina-Alvarado, et al.; Romero & Castañeda; Unicef, et al.; Villanueva O'Driscoll) y en el mundo (Boothby, et al.; Bradley; Cummings, et al.; Richter, et al.; Shenoda, et al.; Slone & Mann; Sommer, et al.).

Diversos autores se han referido de manera más general a la vulneración de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en contextos de conflicto armado, quienes en muchos casos se constituyen en agentes relacionales de los niños y las niñas de la primera infancia.

Vulneración de los derechos de existencia.

Investigaciones previas han referido la vulneración de los derechos de los niños, niñas y jóvenes a la vida (Niño, 2012; Organización de las Naciones Unidas, 2010; Torrado, et al., 2002; Unicef, 2009, citado en Niño, 2012), a la salud (Ardila, 1995; Comisión Colombiana de Juristas, 2003, citado en Watchlist on Children and Armed Conflict, 2004; Defensoría del Pueblo, 2006; Niño, 2012; Torrado et al., 2009; Unicef, 2009, citado en Niño, 2012; Watchlist on Children and Armed Conflict) y a la alimentación (Ardila; Ila, Martínez, Arias, Núñez & Caicedo, 2009; Niño; Unicef, citado en Niño). Vale la pena señalar que en la primera infancia no solo es importante la vida, la salud y la alimentación propias, sino también las de las familias gestantes o lactantes, en particular las de las madres. A continuación se refieren los resultados de las investigaciones identificadas en relación con el derecho a la salud y a la alimentación; el derecho a la vida se tratará más adelante al presentar los hallazgos frente a los derechos de protección.

Con respecto a las madres de los niños y las niñas de la primera infancia y a las madres gestantes, Niño (2012) revisó en su estudio ciertos indicadores acerca del ejercicio de derechos sexuales y reproductivos, relacionados con la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad y la atención. Frente a la mortalidad materna encontró en el departamento de Norte de Santander un 40% de muertes asociadas al embarazo, dando cuenta de que Cúcuta y Ocaña ocupaban el primer y segundo lugar en mortalidad materna y Tibú el tercero. En su estudio Niño develó que el grupo de mujeres más afectado estaba entre 14 y 24 años de edad, presentándose el 42% de los casos entre 2005 y 2010. El 10% de las muertes de las madres gestantes estaban relacionadas con homicidios y otros eventos externos.

Las edades de las madres gestantes mencionadas dan cuenta de la generalidad de las cortas edades de las madres de niños y niñas de la primera infancia en estos contextos. De acuerdo con su estudio en el Norte de Santander, Niño (2012) plantea que los embarazos adolescentes (15-19 años) son más frecuentes en Tibú que en el resto del departamento. Entre 2008 y 2009 hubo un incremento porcentual de madres adolescentes en el grupo etario de 10 a 14 años y en el de 15 a 19 años. Así mismo, de acuerdo con dicha investigación Cúcuta es el municipio con mayor porcentaje de adolescentes y jóvenes embarazadas.

Adicionalmente, se presentan dificultades de salud en los contextos de conflicto armado y guerra respecto a la adquisición del VIH-SIDA entre las madres y los padres de niños y niñas de la primera infancia, aumentando el riesgo para estos y estas:

> Los conflictos generan y consolidan muchas de las condiciones y los abusos de derechos humanos en los que la epidemia del VIH prospera. La pobreza, la impotencia y la inestabilidad social, cada una de las cuales pueden facilitar la transmisión del VIH, se ven agravadas durante las guerras y los conflictos armados. La violencia física y sexual, el desplazamiento forzado y la miseria repentina, el colapso de las estructuras sociales y el rompimiento del Estado Social de Derecho pueden poner a la población en un mayor riesgo de infección del VIH (ONUSIDA, sin año, en Watchlist on Children and Armed Conflict, 2004, p. 20).

En el departamento de Norte de Santander Niño (2012) encontró una prevalencia del 59% de VIH - SIDA en mujeres gestantes entre los 13 y los 26 años. Tibú fue el quinto

municipio con mayor porcentaje de mujeres embarazadas con VIH en 2006. Así mismo, en 2012 Cúcuta tuvo el 87% de casos de madres gestantes con VIH.

Con respecto a la primera infancia, Torrado y cols. (2009) encontraron que hay coincidencia de un gran número de niños y niñas menores de seis años de origen indígena, una pobre cobertura de agua potable y una alta intensidad del conflicto armado. Estos autores señalaron que en los primeros años hay vulneración de derechos respecto a las deficiencias y limitaciones respecto a la atención prenatal, la atención hospitalaria durante el parto, la vacunación y la nutrición.

En el contexto de la guerra varios grupos armados tienen como fuente de mantenimiento los cultivos ilícitos. Niño (2012) plantea que las fumigaciones de estos cultivos con glifosato afectan la salud de los niños y las niñas más pequeños y de sus agentes socializadores, debido a la contaminación de fuentes de agua y a los problemas de piel por el contacto con estos productos. En el departamento de Norte de Santander donde se presentan estas fumigaciones, se han modificado las causas de mortalidad infantil en niños y niñas menores de 1 año a partir de 2006, empezando a integrar las causas de muerte las malformaciones congénitas.

Adicionalmente, muchos niños y muchas niñas de la primera infancia cuyas madres han hecho parte de las filas de algún grupo armado tienen problemas de salud relacionados con intentos fallidos de aborto. En su estudio, Watchlist on Children and Armed Conflict (2004) encontró que durante el reclutamiento "las niñas son víctimas de acoso y abuso sexual, uso forzado de dispositivos intrauterinos, inyecciones anticonceptivas, aborto forzado y violación" (p. 30). Este ente menciona que las FARC – EP realiza dichas acciones en niñas de 12 años a partir de una política nombrada "libertad sexual":

> Las niñas son las únicas responsables por cualquier embarazo que pueda ocurrir y posteriormente son forzadas a abortar. Las adolescentes pueden ser reclutadas para misiones especiales que requieren el tener sexo con soldados del Ejército con el propósito de obtener información (Watchlist on Children and Armed Conflict, 2004, p. 32).

La Defensoría del Pueblo (2006) encontró tasas de abortos en adolescentes desvinculadas de los grupos armados ilegales 10 puntos por encima de las tasas mundiales, realizados en el 100% de los casos durante su permanencia dentro de estos grupos. Según

este estudio, el 93.9% de los y las jóvenes desvinculados expresó haber recibido información sobre las consecuencias de tener relaciones sexuales sin protección y el 90% sobre el ejercicio de la sexualidad. El mayor riesgo identificado por los jóvenes hombres fue el contagio del VIH y por las jóvenes mujeres fue el embarazo.

Además de la afectación al derecho a la salud de los niños y las niñas de la primera infancia y de sus agentes de socialización, el derecho a la alimentación de los niños y las niñas que no reciben lactancia materna exclusiva y de sus agentes socializadores se ha visto vulnerado. Niño (2012) analiza el indicador de desnutrición crónica, identificando que la mayor prevalencia del departamento de Norte de Santander se encuentra en Tibú, principalmente en los niños y las niñas que están en los últimos años de la primera infancia (5-6 años) o son mayores (hasta los 17 años). Adicionalmente, mientras que la tendencia del departamento es a la disminución de la prevalencia de desnutrición global, Tibú está en aumento.

Entre las razones identificadas por Niño (2012) para la vulneración del derecho a la alimentación en Norte de Santander se encuentran los siguientes elementos demográficos, ocupando este departamento el primer lugar de vulnerabilidad demográfica respecto a este derecho en el país: mujeres cabeza de familia quienes tienen ingresos más bajos y menores posibilidades de adquirir productos alimenticios (42%), familias numerosas de 11 personas en promedio pocas familias de las cuales cuentan con madre y padre (14%) y algunas familias con personas en condición de discapacidad (8.42%).

Según la investigación de Niño (2012) este departamento presenta la mayor vulnerabilidad del país en relación a la disponibilidad de alimentos. Un gran porcentaje de las familias dependen para su alimentación de las donaciones recibidas (34%), más de la mitad de las familias no tuvo entre su dieta alguno de los 10 grupos de alimentos (56.31%) y un porcentaje considerable de familias no alimentó a sus hijos en los primeros 6 meses de vida con lactancia materna exclusiva (40%). Adicionalmente, este departamento presenta una alarmante cifra de vulnerabilidad en seguridad alimentaria (96%).

En el contexto urbano, a pesar de la disponibilidad de alimentos, los bajos ingresos de las familias aumentan el riesgo de una alimentación poco balanceada e insuficiente. En el contexto rural factores como la escasez de agua, la siembra del cultivo de coca y palma y la baja calidad de las tierras, afectan la producción de los alimentos, al reducir las áreas de

siembra y favorecer la necesidad de compra de los alimentos de consumo familiar. Sumado a esto, el desplazamiento ha promovido la pérdida de tierras para el cultivo en las familias para el consumo propio y la sostenibilidad económica de la familia.

El cultivo de coca proveniente de la cultura asociada al conflicto armado en Colombia, ha marcado la economía familiar: hay mayores ingresos con la venta de hoja de coca que con la venta de otros cultivos. Las familias reconocen los impactos de tener en sus tierras cultivos ilícitos, sin embargo articulan estos cultivos a su economía familiar, por la falta de alternativas para el mercadeo de los productos lícitos (Niño, 2012).

Ila et al. (2009) plantean que las fumigaciones de los cultivos ilícitos afectan la seguridad alimentaria, en palabras de estos autores estos programas:

> terminan sometiendo a los niños, las niñas y sus familias a escenarios de hambre y enfermedad porque al eliminar los cultivos de coca, también acaban con sus cultivos de pan coger, situación que puede conllevar niveles de desnutrición en estas zonas rurales (p. 159).

A las limitaciones para el acceso a la alimentación expuestas se suman las restricciones al acceso impuestas por los grupos armados y las extorsiones de estos grupos a las familias para llevar alimentos a sus casas (Niño, 2012). Adicionalmente, el confinamiento favorece la desnutrición de los niños y las niñas en sus primeros años por la falta de acceso a los alimentos:

> En los contextos de confinamiento la crisis alimentaria se hace inmanejable, afectando especialmente a los más pequeños, quienes presentan altas tasas de desnutrición. Aunque no se encontraron datos concretos sobre esta problemática, casi todas las personas entrevistadas se referían a esta situación (Ila, et al., 2009, p. 259).

Ila et al (2009), postulan que ciertas situaciones de vulneración de los derechos de niños y niñas se deben a aspectos de pobreza estructural. Sin embargo enfatizan respecto a muchas de las situaciones relacionadas con la vulneración de derechos que:

> es innegable que el conflicto agrava sobremanera algunas de ellas, tales como la crisis alimentaria en zonas rurales del departamento (desnutrición infantil crónica), y las afecciones en la piel y problemas respiratorios a causa de las fumigaciones en los

municipios de la frontera, aunque no se cuente con estudios sistemáticos que evidencien la magnitud del problema (p.185).

Frente a la situación descrita sobre la violación del derecho a la alimentación, los subsidios estatales, como aquellos provenientes de la estrategia Familias en Acción, han aportado a mejorar la alimentación de niños y niñas desplazados o en condición de vulnerabilidad (Niño, 2012). Sin embargo, estas estrategias no han sido suficientes para garantizar una adecuada alimentación para estos y estas. Adicionalmente este tipo de estrategias tiene implicaciones en la manera en la que las familias se posicionan respecto a la vida, ya que cuando son objeto de estrategias asistencialistas las familias pueden inmovilizarse y esperar que el Estado solucione siempre sus dificultades económicas.

En síntesis, los derechos de existencia han sido vulnerados a los niños y las niñas de la primera infancia que habitan los contextos de conflicto armado tanto por hechos que los afectan a ellos y ellas, como por hechos que afectan a sus progenitores. Así mismo, estos derechos se ven afectados no solo por la violencia estructural, siendo hoy el cuarto país más inequitativo del mundo (Banco Mundial, 2019), sino por situaciones específicas que se desencadenen en el contexto del conflicto armado y agravan dicha probreza como lo es el desplazamiento forzado. En términos de salud hay un gran riesgo para estos niños y niñas por barreras de acceso a la salud de la familia a causa de la distancia, la dificultad de ingreso de los medicamentos a las zonas del conflicto armado y el temor de los prestadores del servivio de salud. La atención prenatal y durante el parto se ve afectada por el conflicto armado y muchos niños y niñas mueren en sus primeros años por enfermedades tratables, entre otras razones por la falta de vacunación y nutrición. Del mismo modo, la salud de los niños y las niñas se quebranta por condiciones de salud de sus madres y sus padres que se exacerban en el contexto del conflicto armado como lo es el VIH, así mismo por dificultades asociadas con los intentos fallidos de aborto sumados a la violencia sexual que se acrecienta en el contexto de conflicto armado. Adicionalmente, se presentan enfermedades y malformaciones congénitas relacionadas con el uso de fumigantes para los cultivos ilícitos.

En el contexto de conflicto armado, la alimentación de los niños y las niñas de la primera infancia se ve afectada por la reducción en la práctica de lactancia materna exclusiva, la malnutrición de las madres, la destrucción de la comida en acciones como combates y

explosiones, la poca disponibilidad de alimentos, las condiciones de pobreza que se empeoran con el conflicto, la extorsión a las familias para acceder a los alimentos y la pérdida de distintos cultivos o empeoramiento de la seguridad alimenticia en la erradicación de los cultivos ilícitos, entre otras situaciones. El Estado ha aportado subsidios a las familias, que aunque han sido de ayuda en la consecución de alimentos, no han sido suficientes para resolver las problemáticas que se desprenden del conflicto armado.

Adicional de los derechos a la salud y la nutrición de los niños y las niñas y sus agentes relacionales significativos, hay otros derechos que se ven fuertemente afectados en el contexto del conflicto armado como lo son los derechos de desarrollo.

Vulneración de los derechos de desarrollo.

Diversos estudios han mencionado la vulneración del derecho a la educación (Alvarado, et al., 2012; Ardila, 1995; Coalico & Comisión Colombiana de Juristas, 2009; Defensoría del Pueblo, 2002, 2006; Human Rights Watch, 2003; Morales, 1999, citado en Torrado, et al., 2002; Niño, 2012; Organización de las Naciones Unidas, 2010) y del derecho al juego y al esparcimiento (Delgado, citado en Torrado et al., 2002; Torrado et al., 2009) de niños, niñas y jóvenes en contextos de conflicto armado, entre quienes se encuentran los niños y las niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales.

El derecho a la educación se ve afectado en el contexto del conflicto armado, ya que como lo plantea Morales (1999, en Torrado, et al., 2002) en dicho contexto se trunca la disposición de los niños y las niñas para actividades que no sean las de la guerra. El ingreso a los grupos armados, visto como una acción natural por los niños y las niñas y sus agentes socializadores, lleva a que la educación sea el primer proceso dejado de lado.

Niño (2012) reporta que según el Censo de 2010 realizado en 12 barrios de 2 comunas de Cúcuta por la Universidad Francisco de Paula Santander, los grados en los que se presentó la mayor deserción escolar fueron primero (5 años aproximadamente) y quinto (9 años aproximadamente). De acuerdo con este censo, el 40,84% de personas entre los 18 a 24 años y el 87% de los niños y las niñas entre 5 y 10 años se encontraban des-escolarizados. Del total de des-escolarizados, el 54% eran hombres y el 46% mujeres. Entre las causas de la des-escolarización esta autora encontró la falta de motivación por el estudio (48%), la dificultad

de ingreso por la edad (33%), los problemas económicos en la familia (24%), la necesidad de trabajar (21%), otros motivos (13%), el embarazo y la subsecuente maternidad y/o paternidad (11%), la falta de cupos en la institución educativa (9%), la falta de documentos para el ingreso (5%) y el matrimonio (4%).

Así mismo, entre las barreras al derecho a la educación identificadas en el estudio se encuentran los costos de útiles, uniformes y refrigerio. No portar uniforme y/o no llevar útiles escolares conlleva sanciones para los niños y las niñas. En los casos en los que se incluye almuerzo y refrigerio en la escuela hay una mayor vinculación; sin embargo, el no tener alimentos en casa se constituye en un motivo de inasistencia a la escuela. Los altos costos asociados al acceso a la educación y las dificultades económicas familiares se suman a las causas de la inasistencia (Niño, 2012).

Adicionalmente, la dotación y el personal (docente y administrativo) son insuficientes para la realización del proceso educativo, los maestros son cambiados con alta fecuencia, las clases inician tarde debido a la demora en el nombramiento y la contratación y los docentes no reciben los pagos a tiempo, lo que implica cese de actividades y atrasos en los periodos académicos. Frente a estas situaciones de falta de docentes y cambio continuo de los mismos, los niños, las niñas y sus agentes socializadores no se sienten motivados a asistir a las instituciones educativas (Niño, 2012).

Otros elementos que muestran de manera más directa la afectación del derecho a la educación en el contexto del conflicto armado son: las transformaciones en la estructura de la familia a causa del mismo, imponen a niños, niñas y jóvenes tareas domésticas que en otros contextos corresponden a personas adultas, estando el cuidado de los niños y las niñas de la primera infancia en muchos casos a cargo de sus hermanos y hermanas; los combates u otras acciones militares en torno a las escuelas como lo son las masacres, limitan la asistencia a las instituciones educativas como vía de protección frente a los peligros inminentes al salir de la casa y convierten las instituciones educativas en símbolos de terror; la infraestructura escolar se deteriora por las acciones armadas, las señas de la violencia, la sangre y las ruinas, las cuales convierten estos lugares en sitios de memoria y dolor; el desplazamiento forzado lleva a que niños, niñas y jóvenes deban interrumpir o empezar tarde los procesos educativos,

viéndose sometidos a prácticas de exclusión por la extra edad al ser percibidos como "perezosos" (Niño, 2012).

Los hallazgos de Niño (2012) coinciden con la investigación desarrollada por Coalico y Comisión Colombiana de Juristas (2009), en la que se visibiliza la amenaza a los niños, las niñas y sus agentes socializadores debido a las acciones de las fuerzas militares que involucran a la sociedad civil y aquellas acciones que se muestran como formativas que las fuerzas militares colombianas realizan en las instituciones educativas. En este estudio se muestra la injerencia de los actores armados en los contenidos educativos, en varios municipios del Chocó y de Bolívar. Así mismo, el Secretario General de la ONU reporta situación de riesgo para la vida de niños y niñas por la presencia de fuerzas militares en las instituciones educativas, en los departamentos de Arauca, Antioquia, Norte de Santander y Córdoba (Organización de las Naciones Unidas, 2010). De manera similar, Lugo (2017) menciona la naturalización de la violencia en las comunidades por la presencia de los grupos armados y la ausencia estatal.

El contexto del conflicto armado hace de las instituciones educativas escenarios con presencia de los grupos armados que buscan adeptos y reclutas con las promesas económicas, la intimidación, el control social y los engaños, como fue constatado en 12 departamentos del país, como se muestra en la siguiente narrativa:

> La guerrilla ingresa a las escuelas para enganchar niños. Un ejemplo de ello que yo conocí sucedió en la Macarena (Meta) donde el frente séptimo y el frente Yarí de las FARC ocupaban los alrededores cuando los niños salían al descanso, y les comenzaban a decir que se fueran para la guerrilla que allá tendrían todo y que no tendrían que volver a estudiar para tener plata y armas nuevas. Eso es malo porque los separan de la escuela y de la familia (Coalico & Comisión Colombiana de Juristas, 2009, p. 51).

El estudio de Niño (2012) da cuenta del ingreso tardío al sistema educativo para los niños y las niñas que viven en contextos de conflicto armado, o del riesgo de no hacer parte del sistema educativo. Lo cual afecta directamente a los niños y las niñas de la primera infancia y a sus agentes socializadores y por ende a ellos y a ellas. Esta autora plantea que en el caso de las familias desplazadas la probabilidad de deserción es del 30% y cuando las

familias han sido víctimas del asesinato de alguno de sus miembros, esta probabilidad es del 52%.

Así mismo, la carga que asumen niñas y mujeres para el cuidado doméstico y familiar limita su participación y genera deserción escolar. En muchos de los casos las madres adolescentes abandonan la escuela. Esto puede deberse a que el sistema escolar no provee las condiciones para su permanencia y a que culturalmente hay presión a que las adolescentes asuman roles como el de ser madre, ama de casa o pareja, que no les permiten asumir el rol de estudiantes (Niño, 2012).

El sector rural conlleva otras situaciones adicionales que se convierten en barreras para el estudio de niños, niñas y sus agentes relacionales. En muchos casos se ven obligados a enfrentarse a riesgos naturales como los causados por los animales o por el clima, o a riesgos por las acciones armadas, entre los que se encuentran las minas anti persona, el reclutamiento forzado y la violencia sexual. En el municipio de Tibú (2.696 km^2), que hace parte del sector rural, los niños y las niñas deben recorrer amplias distancias con costos altos, que en muchos casos no pueden ser asumidos por las familias, para acceder a las instituciones educativas, lo cual conlleva a abandonar la educación o a no acceder a ella frente a la presencia de los actores armados, el narcotráfico y el micro tráfico de armas (Niño, 2012).

Similar al estudio desarrollado por Niño (2012), la Defensoría del Pueblo (2002) encontró que se afecta el ejercicio del derecho a la educación en los niños y las niñas en contextos de conflicto armado y en sus agentes socializadores, incluyendo otros niños y niñas y jóvenes. Entre las situaciones que vulneran sus derechos y les hacen vulnerables al ingreso a los grupos armados, la investigación de la Defensoría del Pueblo identificó: la deserción escolar, los altos niveles de repitencia en primaria y la brecha del analfabetismo entre el área urbana y rural. Así mismo, las razones expresadas por niños, niñas y jóvenes desmovilizados, para abandonar el estudio antes de ser reclutados por los grupos armados ilegales incluyen: "dificultades económicas, por estar [la escuela] muy alejada de su casa, por ingreso al mercado laboral, por dificultades con los profesores, porque no le gustaba, o por ausencia de los Maestros, entre otras" (Defensoría del Pueblo, 2002, p. 27).

Además de las barreras y las situaciones limitantes al derecho a la educación, la Defensoría del Pueblo (2006) concluye en su estudio que la escuela misma vulnera este

derecho, ya que no adapta su currículo al enfoque de derechos, con lo que no cumple con la obligación de la adaptabilidad de la educación. Los niños, las niñas y sus agentes relacionales como son las y los jóvenes deben adaptarse a la oferta del servicio educativo, la cual por lo general no es suficiente ni de calidad y no se ajusta a sus intereses y necesidades como lo es la condición de extraedad. Es así como se vulnera el derecho a la educación en relación con las obligaciones de su disponibilidad y aceptabilidad. Aunque el estudio visibiliza la vulneración al derecho a la educación, reconoce también los esfuerzos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Ministerio de Educación por promover el acceso a la educación formal y de calidad de niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados, a través de la resolución 2620 de septiembre de 2004 expedida por el Ministerio de Educación Nacional. Con esta resolución se busca eliminar requisitos, garantizar gratuidad y promover la formación especializada de docentes.

Lo referido a través de estudios previos acerca de la vulneración del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes se constituye en una situación crítica, dado que tanto en Colombia (Romero & Catañeda, 2009) como en otros países (Richter, et al., 2018) se ha mencionado la importancia de los maestros y las maestras de la primera infancia en los contextos de conflicto armado; y que tanto en Colombia (Alvarado et al., 2012; Lugo, 2017; Mojica & Quintero, 1993; Unicef, et al., 2013) como en otros contextos (Shenoda, et al., 2018; Cummings, et al., 2017) se ha propuesto la educación como alternativa para la construcción de paz con niños y niñas mayores; por lo que su vulneración mina dicho potencial transformador. Así mismo, en otras latitudes se ha reconocido la importancia de la educación superior a futuro para evitar nuevas violaciones a los derechos humanos (Nagata, 1991), así como el deseo de los padres y las madres por que sus hijos e hijas puedan tener un buen futuro con una mejor educación y un mejor trabajo que el que ellos y ellas tuvieron (Boothby, et al., 2006).

Además de la vulneración del derecho a la educación, en los contextos de conflicto armado se afecta fuertemente el derecho al juego y al esparcimiento de los niños y las niñas, debido a la presencia de minas y otros artefactos explosivos o de otras acciones relacionadas con la militarización; y a que deben asumir roles que no les permiten jugar. Derecho

postulado en el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño (United Nations, 1989) del siguiente modo:

> 1. Los Estados Parte reconocen el derecho de los niños al descanso y al esparcimiento, a involucrarse en juegos y actividades recreativas apropiadas para su edad y a participar libremente en la vida cultural y las artes.
>
> 2. Los Estados Parte deben respetar y promover el derecho de los niños a participar enteramente en la vida cultural y artística y deben alentar la provisión de oportunidades apropiadas y equitativas para las actividades culturales, artísticas, recreacionales y de esparcimiento (Traducción propia).

Como lo mencionan Torrado y cols. (2009) la violación al derecho al juego y al esparcimiento es una de las principales violaciones que la guerra produce en los niños y las niñas menores de 6 años. Este derecho se ve vulnerado principalmente por el temor entre las familias y los agentes educativos frente a la plantación de minas anti persona en sitios cercanos a las viviendas y las escuelas.

Los procesos de socialización y construcción de subjetividades de los niños y las niñas más pequeños se ven afectados, ya que el juego es uno de los principales escenarios en los que estos procesos toman lugar. Torrado y cols. (2009) enfatizan en que:

> El juego es uno de los principales y valiosos escenarios para que los niños establezcan interacciones, hagan relaciones sociales, aprendan a tratar a los demás y desarrollen habilidades cognitivas y psicomotrices. Las oportunidades de acceder a material lúdico en la familia y en las instituciones de educación inicial, y en los espacios en que circula el niño, generan mayor probabilidad de obtener un desarrollo sano y gratificante. Los adultos que rodean al niño deben promover el juego y la recreación para garantizar su pleno desarrollo (pp. 119-120).

El Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia 2009-2019 (Ministerio de la Protección Social, 2009), así como diversos autores (Corporación Infancia y Desarrollo, 2014; Machel, 1996; Romero & Castañeda, 2009; Unicef, et al., 2013), coinciden con el planteamiento de Torrado y cols. (2009) acerca de la importancia del juego en la primera infancia. Algunos estudios resaltan incluso su importancia entre niños y niñas mayores

(Alvarado, et al., 2012; Boothby, et al., 2006; Peltonen & Punamäki, 2010; Yurtbay, et al., 2003). Sin embargo, los tipos de socialización que se dan en medio del conflicto armado llevan a que no sea posible para los niños y las niñas el goce de la infancia y el acceso a la vida digna, debido a que las dinámicas que emergen hacen que desde muy pequeños deban asumir roles que no les permiten actuar como niños o niñas (Delgado, en Torrado et al., 2002). Así mismo, estudios previos en Colombia (Alvarado et al.; Bello & Ruiz, 2002; Chávez & Romero, 2008; Lozano, 2005) y en otros países (Shenoda, et al., 2018) han develado la presencia del juego a la guerra o del uso de objetos como armas en el juego para referirse a los niños y las niñas, sin enfatizar en la primera infancia. Igualmente, algunos estudios visibilizan la reducción de la posibilidad de juego en contextos de conflictos armados y guerras (Peltonen & Punamäki; Richter, et al., 2018; Slone & Mann, 2016); y la poca reciprocidad en el juego (Slone & Mann).

Sintetizando lo expuesto sobre los derechos de desarrollo de los niños, las niñas y sus agentes socializadores, en los contextos de conflicto armado, tanto la educación como el juego son procesos que se dejan de lado, ya que las necesidades que cobran mayor relevancia son aquellas relacionadas con el derecho a la protección de los niños y las niñas, el cual será ampliado en el siguiente acápite.

Entre las situaciones limitantes al derecho a la educación se encuentran principalmente: el peligro en el trayecto hacia el colegio que en ocasiones es muy largo y en el que pueden encontrarse enfrentamientos o explosivos; el desplazamiento que lleva a atrasarse con relación a los períodos escolares; los riesgos al interior de las instituciones educativas por acciones como las masacres y el reclutamiento; las dificultades en las instituciones educativas incluyendo falta de cupos, ausencia de docentes o su mal pago e insuficiencia en dotación y personal; las dificultades económicas de las familias; y el embarazo adolescente con las acciones relacionadas con la maternidad y la paternidad.

Así mismo, los procesos educativos son permeados por la presencia del conflicto armado, siendo el currículo afectado según los intereses de los grupos armados y teniendo las instituciones educativas símbolos de la guerra en las paredes de sus instalaciones. A esto se suma que los currículos no se orientan a los derechos y las necesidades de los niños y las niñas y de sus agentes relacionales. Todas las situaciones limitantes al derecho a la educación

descritas anteriormente llevan a que los niños y las niñas no ingresen a las instituciones educativas, se haga posteriormente en extraedad o a que haya repitencia o abandono. Al respecto ha habido esfuerzos desde el ICBF y el Ministerio de Educación Nacional, pero aun siguen presentándose grandes limitaciones y problemáticas respecto al derecho a la educación.

En el contexto del conflicto armado la disposición de los niños y las niñas no es en general hacia la educación, ni hacia el juego, dado que deben asumir otro tipo de roles como el cuidado de hermanos menores, las labores domésticas, los trabajos y las acciones relacionadas con los grupos armados. La existencia de minas antipersona u otros artefactos explosivos y la presencia de actores armados en los lugares cotidianos en los que se dan los procesos relacionales de los niños y las niñas en sus primeros años ponen en entredicho, entre los agentes socializadores de estos y estas – como lo son la familia y otros agentes educativos –, la concepción del juego como actividad central de la primera infancia, enmarcándolo en situaciones de riesgo frente a la protección y afectando procesos de socialización y desarrollo.

Vulneración de los derechos de protección.

Los derechos de protección de los niños y las niñas y de sus agentes relacionales, como se evidencia en la revisión de estudios previos, se ven altamente afectados en los contextos de conflicto armado a causa de la afectación directa a la vida, la violencia sexual, el reclutamiento, la utilización de los niños y las niñas, las minas antipersona, el desplazamiento forzado y la violencia intrafamiliar.

Investigaciones previas han evidenciado la afectación a la vida que sufren niños, niñas y jóvenes en contextos de conflicto armado, sin hacer una referencia particular a la primera infancia (Niño, 2012; Organización de las Naciones Unidas, 2010; Torrado et al., 2002). No es posible identificar una cifra de los niños y las niñas de la primera infancia muertos a causa del conflicto armado, ya que como lo plantea la Organización de las Naciones Unidas las cifras no están diferenciadas según la edad. Del mismo modo, además de la afectación directa a los niños y las niñas hay afectación de la vida de sus agentes relacionales. Frente a la inminencia de la muerte en estos contextos, muchas mujeres se ven obligadas a desplazarse con sus hijos e hijas. La Organización de las Naciones Unidas menciona como ejemplo de esta situación los desplazamientos de mujeres y niños en el Cauca, departamento situado en

el suroeste colombiano. En los municipios de Cúcuta y Tibú, en el norte de Colombia, en los cuales se presenta el conflicto armado, los mayores índices de homicidio están cometidos hacia la población masculina, quienes en algunos casos son los padres de la primera infancia. Aproximadamente el 70% de los homicidios reportados en Tibú en el 2010 por el Instituto de Medicina Legal correspondieron a violencia política (enfrentamiento armado, terrorismo y acciones guerrilleras). Esta fuente, reporta que en Cúcuta el 39% de las víctimas de homicidio tenían entre 0 y 26 años y eran en su gran mayoría hombres (Niño, 2012).

Estudios previos desarrollados en Colombia han develado la desaparición de miembros de la familia (Ceballos & Bello, 2001), en la que no se conoce su paradero y aparece la muerte como una posible razón; así como la muerte de miembros de la familia y la desaparición de niños y niñas (Romero & Castañeda, 2009; Torrado, et al., 2002). En otros países y momentos históricos se ha referido esta situación: el trauma que ha causado en los niños y las niñas la desaparición de miembros de sus familias en el holocausto (Feldman, et al., 2010; Fossion, et al., 2013); y la afectación por este motivo de niños y niñas mayores en Asia, en particular en Kuwait (Llabre, et al., 2015) y en Sri Lanka (Catani, et al., 2010).

Además del derecho a la vida, en medio del conflicto armado se ven afectados los derechos de protección por la violencia sexual basada en el género. La cual lleva en muchos casos a nacimientos de niños y niñas de la primera infancia que no son deseados y que llegan a ambientes en los cuales no hay condiciones para su garantía de derechos. Del mismo modo, la violencia sexual afecta a agentes relacionales de estos niños y estas niñas, como lo son otros niños y otras niñas, las adolescentes y las jóvenes, transformando los escenarios de socialización en los que estos y estas se constituyen como sujetos. Diversos estudios han mostrado la presencia de la violencia sexual (Defensoría del Pueblo, 2002; Human Rights Watch, 2003; Niño, 2012; Watchlist on Children and Armed Conflict, 2004). La violencia sexual, como lo muestra Niño en su estudio implica la discriminación por género y generación, estando más vulneradas las mujeres y dentro de ellas las niñas y las jóvenes. El 77% de los casos de violencia sexual reportados en 2010 en Cúcuta, por Medicina Legal, fueron mujeres y el 94% de las víctimas fueron niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Según esta fuente los más afectados por la violencia sexual son los niños y las niñas menores de 11 años. Esta autora afirma que la exclusión y la vulneración de derechos se incrementan por la

construcción social de lo femenino y lo masculino que se da en el contexto de conflicto armado. El ejercicio de dominación de los actores armados sobre su enemigo se muestra, en dicho contexto, por medio de la violencia sexual hacia las mujeres vinculadas o relacionadas con otro grupo armado, dado que el enemigo no puede proteger a estas mujeres. Del mismo modo, según dicho estudio, este tipo de violencia se constituye en una táctica militar y/o política (Niño). Lo anterior aporta a la configuración del género de las niñas y los niños, quienes aprenden las exclusiones y las desigualdades sociales y culturales contra las mujeres desde sus primeros años de vida.

Así mismo, las investigadoras y los investigadores han denunciado el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes, quienes son agentes relacionales de los niños y las niñas de la primera infancia (Alvarez & Aguirre, 2002, citados en Torres, 2006; Coalición, 1999, citado en Torrado, et al., 2002; Coalico, 2019; Defensoría del Pueblo, 1997, citado en Torrado, et al., 2002; Defensoría del Pueblo, 2002, 2006; Dos Mundos, 2000, citado en Torrado et al., 2002; Human Rights Watch, 2003; Montoya, 2008; Niño, 2012; Torrado et al., 2002; Torres; Unicef, 1999, citado en Torres; Villanueva O'Driscol, 2013; Villanueva, Loots, Losantos, Exeni, Berckmans & Derluyn, 2017). Vale la pena señalar las diferencias en las estadísticas provenientes de distintas fuentes en relación a la participación de los niños y las niñas en acciones vinculadas a los grupos armados. Se han realizado múltiples investigaciones (Álvarez & Aguirre, 2002, citados en Torres, 2006; Unicef, 1999, citado en Torres; Human Rights Watch, 2003) orientadas a la cuantificación de la presencia de los niños y las niñas en el conflicto armado, con alta viariación en las cifras entre los años y entre los agentes a cargo de los estudios. Torrado y cols. (2002) plantean que hasta 1997 los niños y las niñas soldados no aparecían en las estadísticas. Entendiendo los niños y las niñas soldados como aquellos vinculados y aquellas vinculadas a las fuerzas armadas o a las fuerzas insurgentes. Según estos autores los diversos grupos armados niegan la presencia de niños y niñas en sus filas; sin embargo, se han proliferado las armas pequeñas, ligeras y que pueden ser manejadas por los niños y las niñas. Aun cuando la normatividad de los grupos armados al margen de la ley reglamenta la no vinculación de los niños y las niñas, estos y estas continúan haciendo parte de las filas de estos grupos, dadas las condiciones de vulnerabilidad que vivencian y frente a las cuales el ingreso a los grupos armados aparece como una de las pocas opciones.

De igual manera, estudios previos develan la utilización de niños y niñas desde sus primeros años de vida en el conflicto armado, al enfatizar en la presencia de los hijos y las hijas de los actores armados como parte de los grupos armados (Torrado, et al., 2002). Elementos como una cultura adulto-céntrica y patriarcal, están a la base del reclutamiento de los actores socializadores de los niños y las niñas de la primera infancia, pero a la vez se reproducen en las relaciones en las que estos y estas se constituyen como sujetos. Con base en una cultura adultocéntrica y patriarcal, el control en los grupos armados está principalmente en las manos de los adultos hombres lo cual facilita el reclutamiento de los niños y las niñas menores, quienes son señalados y señaladas como más débiles. Los niños, niñas y jóvenes reclutados pueden ser los actores socializadores de los niños y las niñas de la primera infancia o estos mismos niños y niñas algunos años después. En este sentido, los agentes socializadores probablemente transmitirán a los niños y las niñas menores una mirada adultocéntrica, reproducida en las relaciones de las que estos niños y estas niñas participan.

Vale la pena señalar que entre las situaciones que más vulneran los derechos de protección de los niños y las niñas de la primera infancia, se encuentran las minas antipersona (Coalico & Comisión Colombiana de Juristas, 2009; Defensoría del Dueblo, citado en Torrado et al., 2002; Torrado et al., 2002; Watchlist on Children and Armed Conflict, 2004); el desplazamiento forzado de sus familias (CODHES, 2006, citado en Hernández & Restrepo, 2011; Torrado et al., 2002; Watchlist on Children and Armed Conflict); y la violencia intrafamiliar que se expresa como práctica de naturalización de la violencia (Defensoría del Pueblo, 2002; Human Rights Watch, 2003).

Los campos minados se suman a los factores que atentan contra los derechos de protección de los niños y las niñas de la primera infancia que viven el contexto del conflicto armado y sus agentes socializadores. En el informe de Coalico & Comisión Colombiana de Juristas (2009) se reporta que las FARC y el ELN continúan usando minas antipersona en contra de la población civil, viéndose afectada la población infantil desde el nacimiento:

> El 20 de enero de 2008, en el municipio de Palmira (Valle), una mujer embarazada y su hija de tan sólo nueve meses de nacida murieron al pisar accidentalmente una mina antipersonal instalada por uno de los grupos de guerrilla sin identificar. Después de siete de días de búsqueda, Martha Liliana y la niña Luisa Fernanda Villota Machín

> fueron halladas en una trocha del sector montañoso de Combia, corregimiento Cabuyal, a unos cuatro kilómetros de la finca La Grecia. La señora perdió sus extremidades y se arrastró con la pequeña por varios metros intentando infructuosamente salvar sus vidas. El cuerpo de la niña fue encontrado junto al de su madre sin vida (Coalico & Comisión Colombiana de Juristas, 2009, p. 19).

Torrado y cols. (2002) muestran cómo la afectación de los niños y las niñas a causa de las minas antipersonales y de los artefactos de guerra corresponde a una de las problemáticas que surge del conflicto armado y que ha sido menos estudiada en el país. Estos autores mencionan una investigación desarrollada por la Defensoría del Pueblo en la que se cuestiona la falta de información al respecto; y a la vez se reporta un alto número de niños y niñas que han sufrido victimización por artefactos explosivos entre los cuales se encuentran las minas antipersonales y las granadas. La investigación referenciada retoma los informes de la Cruz Roja Internacional, en los que se reitera la ausencia de información y se plantea que Colombia es uno de los países en los que se emplean más artefactos y se lesionan con estos a los niños y las niñas. Por su parte Watchlist on Children and Armed Conflict (2004) muestra cómo las minas ubicadas en algunas áreas se desplazan por lluvias e inundaciones, por lo que los mapas de localización de las mismas no son confiables; los niños y las niñas desde sus primeros años de edad son vulnerables de ser víctimas de estas al pararse sobre minas que no están marcadas mientras se dirigen a la institución educativa; situación que se agudiza en las zonas rurales, cuando los niños y las niñas juegan en zonas contaminadas, o trabajan el campo.

El desplazamiento es otra de las situaciones que más afectan los derechos de protección de los niños y las niñas desde sus primeros años y aquellos de sus agentes socializadores. Como lo alerta Watchlist on Children and Armed Conflict (2004) existe un subregistro de las cifras de desplazamiento, por la discriminación y por otras repercusiones que pueden darse al denominarse de este modo. Esta brecha entre las estadísticas registradas y la situación real ocurre principalmente en los departamentos de Antioquia, Casanare, Sucre y Chocó. Adicionalmente, Coalico & Comisión Colombiana de Juristas (2009) develan que los ambientes en los que se ubican las poblaciones desplazadas son frecuentemente usados como espacios de reclutamiento de niños, niñas y jóvenes, debido al gran número de ellos y

ellas que se concentran en dichos espacios y a la condición de vulnerabilidad que les caracteriza; así mismo, muestran que una de las causas del desplazamiento es la búsqueda de protección frente a los intentos de reclutamiento.

De manera similar, Torrado y cols. (2009) enfatizan en que las amenazas y los hostigamientos llevan al desplazamiento forzado de las familias, el cual tiene un fuerte impacto en: el cambio de rutinas familiares; el desarraigo afectivo y cultural que surge al perder bienes materiales y simbólicos en los que se sustentaba el proyecto de vida de la familia; y el incremento de la pobreza. Estas autoras muestran cómo esta situación imposibilita tanto la formación de niños, niñas y sus agentes socializadores, como la satisfacción plena de los derechos de los niños y las niñas de la primera infancia: "la familia directamente afectada y los niños menores de seis años encuentran empobrecida su formación como ciudadanos, así como también su realización de derechos, al llevarse a cabo en condiciones de inestabilidad, desorden, incertidumbre y pérdida, producto del desplazamiento" (Torrado, et al., 2009, p. 96).

El desplazamiento se muestra en el estudio desarrollado por Ceballos y Bello (2001) como una de las principales vías en las que los niños y las niñas se ven afectados por el conflicto armado. Plantean que este fenómeno implica un proceso, que incluye un pasado antes del desplazamiento y un presente que empieza desde que se da el mismo. El antes se configura de dos maneras, una de las cuales se refiere al surgimiento o al mantenimiento de la violencia socio-política en los territorios que habitaban:

> Ese momento [el antes del desplazamiento] implica que todo niño y niña en situación de desplazamiento ha presenciado observado y vivido la violencia, algunos con más crudeza, continuidad e intensidad que otros. La violencia es la inminencia de la desaparición de las figuras que para ellos representan soporte y protección. Para otros, la violencia es más que amenaza porque sus figuras cercanas e íntimas de protección han sido asesinadas o desaparecidas (Ceballos & Bello, 2001, p. 48).

La otra manera en que se configura el antes, según estas autoras, se da con la fragmentación que experimentan en las relaciones de las que participan los niños y las niñas en las que aparecen el miedo, la desconfianza y la conflictividad, con lo cual las posibilidades

de ser niños y niñas se ven limitadas, teniendo que asumir posturas específicas como el silencio, en búsqueda de su protección:

> Estos procesos de deterioro del tejido social no solo significan la exposición permanente de niños y niñas al riesgo, sino la obligación casi siempre impuesta por los adultos, de controlar su espontaneidad y vitalidad y en últimas "reprimir su condición de niños y niñas" esto se expresa en la orden de guardar silencio, mentir, no preguntar u observar (Ceballos & Bello, 2001, p. 48).

Diversos estudios (Ceballos & Bello, 2001; Defensoría del Pueblo, 2006; Niño, 2012) han planteado que la participación directa de los niños y las niñas en el conflicto haciendo parte de algún grupo armado, o las implicaciones de las minas o del desplazamiento, no son las únicas causas de violación a los derechos de protección que se ven afectados al vivir en el contexto del conflicto armado. Persisten otros modos de participación en el conflicto, los cuales se relacionan con la naturalización y la internalización de la violencia en la vida de los niños y las niñas y en sus relaciones como lo son aquellas presentes en la comunidad y la familia, siendo la violencia presente en las familias una de las motivaciones para que los niños y las niñas más adelante se vinculen a las filas de los grupos armados; lo cual se relaciona con que la mayoría de las investigaciones acerca de las medidas de protección se refieran al maltrato, como una de las expresiones de la naturalización de las violencias en el contexto colombiano.

Ceballos y Bello (2001) plantean que para los niños y las niñas, vivir la violencia de manera cotidiana en ámbitos comunitarios y familiares, con la presencia de actores armados externos a sus familias en estos contextos, lleva a que la violencia sea vivida como parte natural de la realidad o como un "deber ser" propuesto por el mundo adulto, sin que sea posible comprender las justificaciones que se encuentran tras dichas acciones; así mismo enfatizan en la gran conexión existente entre el conflicto armado y el maltrato intrafamiliar. De manera similar, Lugo (2017) ha mencionado la naturalización de la violencia en la vida cotidiana de los niños, niñas y jóvenes, debido a la presencia de los actores armados en los territorios que habitan. Como lo menciona Niño (2012) en el municipio de Tibú y en otros contextos en los que se presenta el conflicto armado, las familias viven relaciones marcadas por la desconfianza, la distancia afectiva, la violencia y la falta de apoyo, de comunicación y

de acompañamiento. En este y en otros contextos con presencia del conflicto armado, las niñas de la primera infancia son las más afectadas por la violencia al interior de las familias. Según la Defensoría del Pueblo (2006) los derechos a la protección contra las violencias y al libre desarrollo de la personalidad fueron vulnerados en las familias de muchos de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados; la tercera parte de ellos y ellas fue maltratada, dos terceras partes fueron golpeados al menos una vez en su infancia y la cuarta parte vivió los golpes como práctica frecuente. La naturalización de la violencia en la vida familiar y comunitaria será ampliada más adelante.

En síntesis, el derecho a la protección de los niños y las niñas de la primera infancia y de sus agentes socializadores se ve fuertemente afectado a causa del conflicto armado. Como lo han referido estudios previos estos niños y estas niñas presentan indefensión exacerbada y son sujetos de acciones directas como lo son las torturas, las masacres, los enfrentamientos, los secuestros, las desapariciones forzadas y los asesinatos, al igual que de acciones indirectas que impiden su desarrollo integral por el daño físico o mental o por los cambios en la dinámica y la estructura familiar a causa del conflicto armado. Entre las violaciones al derecho a la protección que sufren los niños y las niñas a causa del conflicto armado se encuentran: la muerte propia o de sus agentes relacionales; la violencia sexual propia o de sus agentes; el reclutamiento de sus agentes; el uso de artefactos explosivos que le afecta a ellos, ellas y sus agentes; el desplazamiento forzado propio y de sus agentes; y la naturalización de la violencia en la familia y la comunidad.

La pérdida de la vida propia o la de los agentes socializadores es una de las principales violaciones al derecho de protección, presentándose en repetidas ocasiones orfandad principalmente del padre. Así mismo, es usual la violencia sexual ejercida contra las mujeres incluyendo niñas, adolecentes y jóvenes, al igual que contra los niños. La violencia sexual conlleva en varios casos a embarazos no deseados y se da en situaciones como el desplazamiento y el reclutamiento, por motivaciones como adquirir información o dominar al enemigo y al territorio.

Adicionalmente, la protección de los niños y las niñas de la primera infancia se ve afectada por el reclutamiento de sus agentes socializadores. En muchos casos hay reclutamiento desde la niñez, aun cuando este hecho es ocultado por los grupos armados y

no hay estadísticas confiables de su ocurrencia. Con el reclutamiento viene la pérdida de libertad y en ocasiones de la vida. Los niños y las niñas reclutados vienen principalmente de familias con proximidad a algún grupo armado, en las que se vulneran sus derechos y hay pobreza, inseguridad y maltrato físico y psicológico. Así mismo, son familias en las que se han presentado cambios a causa del conflicto armado y la violencia se vive como parte natural. A esto que suma que en los casos en los que hay procesos de desmovilización es poco usual que las personas regresen a sus familias.

Otra situación que vulnera la protección de los niños, las niñas y sus agentes relacionales es el uso de los artefactos explosivos como lo son las minas antipersonales que afecta a los niños y las niñas desde su nacimiento, aun cuando este es un tema poco estudiado. La sociedad civil cuenta con poca información respecto a los beneficios recibidos por parte del Estado tras haber sido víctima de las minas, presentándose en muchos casos dificultades para recibir el tratamiento y descomposición de las familias.

El desplazamiento forzado es otra situación a la base de la vulneración de los derechos de protección de los niños, las niñas y sus agentes relacionales. Esta situación presenta grandes cifras en el país, aun cuando existe un subregistro. En muchos casos el desplazamiento se da como protección frente al reclutamiento, sin embargo, los lugares que llegan a habitar las familias tras el desplazamiento son escenarios preferidos para reclutar guerreros.

Por último, una manera indirecta en la que en el contexto del conflicto armado se vulneran los derechos de protección de los niños y las niñas de la primera infancia es a través de la naturalización de la violencia en sus vidas cotidianas y en las relaciones significativas de las cuales participan como aquellas gestadas en el núcleo familiar, las cuales se basan en el distanciamiento, la desconfianza y la falta de apoyo, de comunicación y de compañía. Se han tomado algunas acciones encaminadas a la protección integral de los niños y las niñas y sus agentes socializadores, sin embargo no han sido suficientes para lograr garantizarla.

Además de los derechos de protección mencionados, los derechos de participación de los niños y las niñas y sus agentes socializadores se ven afectados en el contexto del conflicto armado. A continuación se amplía al respecto.

Vulneración de los derechos de participación.

Buscando evitar la vulneración de los derechos de protección, en muchos casos, los niños y las niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales son excluidos de escenarios de participación, como lo son los espacios o los eventos públicos. Como lo han develado Ardila (1995) y Niño (2012) los derechos de participación de niños, niñas y jóvenes se ven vulnerados en los contextos de conflicto armado. Entre los efectos sociopolíticos del conflicto armado en los niños y las niñas se encuentran: la pérdida de sus grupos de referencia y de sus bases de identidad personal como lo son la familia y la cultura; la vulneración de sus derechos a opinar y a organizarse a causa del aislamiento; y la afectación de su participación ante la prohibición de hablar a manera de protección frente al conflicto, el cual rompe sus lazos sociales y les deja en situación de inseguridad (Ardila, 1995, citado en Torrado, et al., 2002).

Además de la afectación de la participación en general de los niños y las niñas, en particular las mujeres y las niñas presentan una mayor vulneración de este derecho. Esto sucede con la presencia de la violencia sexual, frente a la cual mujeres y niñas buscan protección en el espacio doméstico, aunque al estar solas, este espacio es también vulnerado en muchos casos. Del mismo modo, en el contexto urbano, en el que las niñas y las mujeres participan un poco más de escenarios distintos a su casa con presencia masculina, se incrementa el riesgo de ser violentadas sexualmente (Niño, 2012). En su estudio Niño menciona que la participación de las niñas en otros espacios, que no son su casa, es posible cuando estas cuentan con la compañía de otras personas, ya que hay altos riesgos con la presencia de actores armados, quienes pueden cometer violencia sexual. En el contexto urbano, frente al temor por los peligros de la calle, las niñas, adolescentes y jóvenes se limitan de participar en espacios públicos. En el contexto rural, hay pocas posibilidades de participación para los niños y las niñas y sus agentes socializadoras como lo son las adolescentes y las jóvenes – sus posibilidades de participación se limitan al ser vigiladas por los actores armados –. Vale la pena señalar, que aun cuando los derechos de participación son fundamentales en el desarrollo de los niños y las niñas, y pueden contribuir a la prevención, la atención y la protección de los niños y las niñas que han vivido de manera directa o indirecta el conflicto armado, la vulneración del derecho a la participación no ha sido muy reconocida ni estudiada (Niño).

En síntesis, en el contexto del conflicto armado se pierden grupos de referencia como la familia y se violan derechos a la libre expresión y organización y a la participación, al buscar la protección propia y familiar. Las niñas y las jóvenes son las personas más afectadas en su derecho a la participación por temor a la violencia sexual, teniendo que estar acompañadas en muchos casos para poder estar en los lugares públicos. Situación que se agudiza en el contexto rural en el cual los niños son también afectados. Es importante señalar que la vulneración del derecho a la participación de los niños y las niñas limita su desarrollo.

Naturalización de la violencia en la vida familiar y comunitaria.

Como lo mencionan Sierra y cols. (2009) incluso los niños y las niñas que no pertenecen a algún grupo armado, pero han vivido en el contexto de conflicto armado, se han familiarizado con los objetos bélicos desde sus primeros años de edad. En palabras de estos autores, y consultando a Springer:

> antes de ingresar a las filas de manera formal, los niños realizan la tarea de manejar y transportar minas y explosivos …, transportan armas escondidas en sus cuadernos, debajo de las alas de las gallinas …, desde los 6 ó 7 años ya pueden estar al servicio de los grupos armados …. La manipulación de explosivos es un trabajo que siguen realizando después; los pequeños tienen más habilidad para manipular estos artefactos y muchos fabrican y colocan las minas antipersona (Springer, en Sierra et al., 2009, pp. 43-44).

Estudios previos han mostrado que los niños y las niñas son la población más vulnerable frente al contexto del conflicto armado ya que además de ser afectados por la guerra de manera directa, son víctimas de la violencia cotidiana (Torrado, et al., 2002). En este sentido, los niños y las niñas que habitan los contextos de conflicto armado, o cuyas familias provienen de dichos contextos se encuentran en una mayor situación de vulnerabilidad que la población en general, dado que la violencia se ha naturalizado en sus vidas (Ceballos & Bello, 2001; Machel, 1996; Torrado et al.), tanto por vivirla de manera cotidiana en sus familias y otros contextos relacionales, como por ser afectados por los combates y otras acciones relacionadas con la guerra.

De manera similar, diversos estudios desarrollados en Colombia han mostrado que en los contextos de conflicto armado la violencia se ha naturalizado como parte cotidiana de la vida familiar y comunitaria (Ceballos & Bello, 2001; Defensoría del Pueblo, 2002; Lugo, 2017; Niño, 2012; Secretaría Distrital de Integración Social, 2007; Sierra et al., 2009; Torrado et al., 2002; Villanueva O'Driscoll, 2013), contextos en los cuales tienen un fuerte peso las relaciones de dominación por género o generación. Así mismo, en otros países se ha referido la naturalización de la violencia en contextos de conflicto armado o guerra (Andersson, 2015; Bradley, 2018; Demause, 2008; Feldman, et al., 2010; Nagata, 1991; Panter-Brick, et al., 2015; Pye & Simpson, 2017; Richter, et al., 2018; Slone & Mann, 2016; Sommer, et al., 2018; Yurtbay, et al., 2003; Zhang, Zhang, Gewirtz & Piehler, 2018).

La situación referida es crítica teniendo en cuenta que la importancia de la familia ha sido reconocida por gran parte de los estudios revisados (Alvarado, et al., 2012; Boothby, et al., 2006; Catani, et al., 2010; Cummings, et al., 2017; Llabre, et al., 2015; Nagata, 1991; Panter-Brick, et al., 2015; Peltonen & Punamäki, 2010; Shenoda, et al., 2018; Unicef, et al., 2013; Zhang, et al., 2018); al igual que la relevancia de la comunidad (Alvarado et al.; Boothby, et al.; Catani, et al.; Cummings, et al.; Llabre, et al.; Lugo, 2017; Mojica & Quintero, 1993; Panter-Brick, et al.; Peltonen & Punamäki; Richter, et al., 2018; Sommer, et al., 2018; Unicef, et al.; Vindevogel, et al., 2011).

Vale la pena resaltar que algunos estudios previos desarrollados en Colombia (Alvarado, et al., 2012; Lozano, 2005) y en Mozambique (Boothby, et al., 2006) han referido el deseo de las madres y los padres acerca de que sus hijos e hijas no tengan que repetir aquellas experiencias y vulneraciones que ellos y ellas han vivenciado en contextos de conflicto armado y guerra.

Acciones que desarrollan los niños y las niñas en los contextos de conflicto armado.

Ceballos y Bello (2001) mencionan en su estudio que una forma de participación poco identificada de los niños y las niñas en el conflicto armado es la colaboración con los actores armados, a partir de la cual la vida cotidiana de los niños y las niñas se ve envuelta en acciones asociadas a la guerra, lo cual lleva a naturalizar la presencia del conflicto armado en sus vidas. Otra forma de participación de los niños y las niñas, expuesta por estas autoras, es el

ser víctimas del conflicto armado, aunque en muchos casos la alusión a la victimización invisibiliza en gran medida éste fenómeno como un modo de participación en el conflicto.

Entre las acciones desempeñadas por los niños y las niñas en los grupos armados se encuentran aquellas identificadas en un estudio desarrollado por Unicef en 1999: fabricación, instalación y detección de minas antipersonales; identificación de los colaboradores del grupo adversario; asesinato a civiles; vinculación con secuestros, torturas y confrontaciones; y participación en actividades riesgosas como guiar, llevar mensajes, comprar elementos para el grupo, vigilar y cocinar (Torres, 2006). Del mismo modo, tienen labores al asumir roles como informantes, mensajeros, espías, ordenanzas y combatientes. En muchos casos participan del combate haciendo uso de armas ligeras (Torrado, et al., 2002).

Sierra y cols. (2009) enfatizan en que cuando los niños y las niñas más pequeños ingresan a los grupos armados deben realizar actividades que no son acordes a su edad: "Ya de lleno en los campamentos realizan todas las tareas propias de un adulto: combaten, hacen guardia, cocinan, cuidan enfermos, cultivan tierra, siembran, raspan coca y cuidan secuestrados" (Sierra et al., 2009, p. 44).

Mayor vulnerabilidad en los primeros años de vida.

Varios de los estudios sobre los niños y las niñas en contextos de conflicto armado tienen una aproximación cuantitativa, al buscar identificar la afectación de ellos y ellas frente al conflicto a partir de estadísticas que dan cuenta de su participación directa. Estos estudios plantean que los datos provenientes de las investigaciones no son totalmente confiables. Igualmente, vale la pena señalar que gran parte de los estudios acerca de la situación de niños y niñas en contextos de conflicto armado, se refieren a la niñez de manera general (Alvarado et al., 2012; Coalico & Comisión Colombiana de Juristas, 2009; Defensoría del Pueblo, 2002; Hernández & Restrepo, 2011; Human Rights Watch, 2003; Moreno, Carmona & Tobon, 2010; Niño, 2012; Organización de las Naciones Unidas, 2010; Ospina-Alvarado, Alvarado, Carmona & Ospina, 2017; Sierra, et al., 2009; Torrado, et al., 2002; Villanueva O`Driscoll, 2013; Watchlist on Children and Armed Conflict, 2004) o a la niñez y la juventud (Ceballos & Bello, 2001; Defensoría del Pueblo, 2006; Lugo, 2017; Montoya, 2008; Observatorio de Territorios Étnicos, 2010; Springer, 2008; Villanueva O'Driscoll & Loots, 2014),

enfocándose en pocos casos en los niños y las niñas de la primera infancia (Ila, et al., 2009; Romero & Castañeda, 2009; Torrado, et al., 2009).

A pesar de no haber alusión específica a la primera infancia, varios estudios (Ceballos & Bello, 2001; Torrado, et al., 2002; Human Rights Watch, 2003; Sierra, et al., 2009; Alvarado et al., 2012) muestran cómo los niños y las niñas de edad más temprana se encuentran en una mayor condición de vulnerabilidad, teniendo en cuenta que su aprendizaje de valores, motivaciones, métodos y prácticas es más rápido, por lo que se forma menor juicio crítico y ético. En palabras de Ceballos y Bello:

> También es una ventaja la edad en la que se encuentra en su ciclo vital, pues el proceso de aprendizajes es más rápido ya que [cuando los niños y las niñas son más jóvenes] captan y asimilan las causas, motivaciones, valores, métodos y aun el manejo de armamento como parte de lo normal; frente a lo cual no es fácil que creen formas distintas de vida, ni posturas críticas y menos aun que establezcan cuestionamientos éticos (Ceballos & Bello, 2001, p. 30).

Human Rights Watch (2003) llama la atención respecto a la mayor vulnerabilidad presente en los niños y las niñas menores frente al conflicto armado: "los niños son especialmente útiles en la guerra ya que muy pocas veces calculan los riesgos, se adaptan fácilmente en un ambiente violento, comen menos, ganan menos y siempre están dispuestos a obedecer" (p. 40). Similar a esto, Torrado y cols. (2002) plantean que los niños y las niñas se perciben como el grupo social con mayor posibilidad de ser víctima del conflicto armado en la medida en que no pueden escapar, no se pueden defender, muchos de los recursos que ellos necesitan para la supervivencia son destruidos en medio del conflicto, son ágiles, vivos, acatan las órdenes, en general no tienen vicios y no le temen a la muerte y al riesgo. A lo anterior se suman los planteamientos de Lugo (2017) quien menciona que los niños y las niñas pueden aprender de manera rápida, son menos críticos, resultan menos costosos para los grupos armados en términos de salarios o de alimentación y despiertan menores sospechas por parte de las fuerzas armadas.

Implicaciones para el presente estudio de la revisión de antecedentes.

De la revisión anterior de antecedentes investigativos se desprende que los entornos de socialización de la primera infancia en contextos de conflicto armado y los propios niños y niñas han sido leídos desde el déficit en los estudios analizados, al centrarse en los efectos negativos que ha tenido la violencia sobre los niños y las niñas en Colombia (Bello & Ruiz, 2002; Ceballos & Bello, 2001; Defensoría del Pueblo, 2002; Human Rights Watch, 2003; Lozano, 2005; Niño, 2012; Sierra et al., 2009; Torrado et al., 2009; Torrado et al., 2002; Universidad Nacional de Colombia, Obsevatorio sobre Infancia, 2002) y en otros países (Andersson, 2015; Bradley, 2018; Catani, et al., 2010; Cummings, et al., 2017; Demause, 2008; Feldman, et al., 2010; Fossion, et al., 2013; Haapanen, Perälä, Salonen, Kajantie, Simonen, Pohjolainen, Pesonen, Räikkönen, Eriksson & Von Bonsdorff, 2018; Jordans, et al., 2016; Llabre & Hadi, 2009; Llabre, et al., 2015; Nagata, 1991; Peltonen & Punamäki, 2010; Pye & Simpson, 2017; Shenoda, et al., 2018; Slone & Mann, 2016; Sommer, et al., 2018; Yurtbay, et al., 2003; Zhang, et al., 2018).

En particular a nivel mundial, la mirada carencial y deficitaria se relaciona con el uso de rótulos, enfermedades mentales y problemas emocionales para definir la afectación de los niños, las niñas y sus agentes relacionales (Andersson, 2015; Catani, et al., 2010; Cummings, et al., 2017; Demause, 2008; Feldman, et al., 2010; Fossion, et al., 2013; Haapanen, et al., 2018; Jordans, et al., 2016; Llabre & Hadi, 2009; Llabre, et al., 2015; Panter-Brick, et al., 2015; Peltonen & Punamäki, 2010; Pye & Simpson, 2017; Richter, et al., 2018; Shenoda, et al., 2018; Slone & Mann, 2016; Sommer, et al., 2018; Yurtbay, et al., 2003; Zhang, et al., 2018). Aun cuando ciertos estudios hacen un llamado frente a las implicaciones negativas del uso de estos rótulos (Boothby, et al., 2006; Bradley, 2018; Cummings, et al.; Mayhew, 2018; Nagata, 1991; Panter-Brick, et al.; Peltonen & Punamäki; Richter, et al.; Vindevogel, et al., 2011; Yurtbay, et al.). Así mismo, a través del análisis de las investigaciones revisadas se puede concluir que: los niños y las niñas son reconocidos como víctimas directas e indirectas del conflicto armado en sus primeros años de vida; la primera infancia es enunciada como la población más vulnerable y con mayor aprendizaje frente a las violencias; y hay pocos estudios orientados a los niños y las niñas a temprana edad en contextos de conflicto armado o cuyas familias provienen de dichos contextos.

Aun cuando vale la pena señalar que algunos de los estudios refieren ciertas contraprácticas que son de gran relevancia para la presente investigación: los potenciales para la construcción de paz de niños y niñas mayores así como de jóvenes (Alvarado, et al., 2012; Ospina-Alvarado, Loaiza & Alvarado, 2016) y los recursos de los territorios (Mojica & Quintero, 1993) que se identificaron en Colombia; ciertos factores de protección que primaron en el holocausto como lo son los lazos familiares (Feldman, et al., 2010); la resiliencia[9] que se vivió entre las familias en Afganistán tras la guerra con Gran Bretaña y en Gran Bretaña tras la Segunda Guerra Mundial (Mayhew, 2018); algunos comportamientos prosociales que emergieron en el Oriente Medio (Slone & Mann, 2016); las relaciones de apego seguro, el cuidado de la salud mental de los padres y las madres, así como el perdón y la cohesión entre las comunidades, que surgieron en Europa y África (Cummings, et al., 2017); la importancia de las comunidades que introdujeron los cambios culturales de género en Etiopía y República Democrática del Congo (Sommer, et al., 2018); la esperanza que no se perdió entre las familias en Afganistán y Pakistán (Panter-Brick, et al., 2015) y el potencial que estuvo presente en las comunidades para reconstruir el tejido social tras la Guerra del Golfo (Llabre, et al., 2015), después de la inmigración en Estados Unidos (Shenoda, et al., 2018) y luego del reclutamiento de niños y niñas mayores en Uganda (Vindevogel, et al., 2011).

En particular en Colombia, ciertos estudios proponen acciones significativas que contribuyen a agenciar modos de relacionamiento diferentes a la reproducción de las violencias aprendidas en los contextos de conflicto armado: promover en los niños y las niñas de la primera infancia la participación y el posicionamiento como sujetos políticos (Romero & Castañeda, 2009); fortalecer en los niños y niñas mayores, así como en las y los jóvenes, los potenciales afectivo, ético, comunicativo, creativo para la transformación de conflictos y político para la construcción de paz (Alvarado, et al., 2012); favorecer en los niños y niñas mayores el diálogo, la socialización política, la constitución de subjetividades políticas y el reconocimiento de la diversidad cultural (Alvarado, et al.; Lugo, 2017; Mojica & Quintero,

[9] Vale la pena señalar que se toma el término resiliencia porque emergió en el estudio en mención. En la presente investigación, se emplean otro tipos de términos como la capacidad de agencia y de afrontamiento. Dado que la resiliencia ha sido cooptada en muchos casos como un término favorable a que los Estados no cumplan con su cometido de protección y potenciación de la ciudadanía, al dejar toda la responsabilidad puesta en los actores sociales.

1993; Ospina-Alvarado, et al., 2018; Unicef, et al., 2013); y reconocer la importancia de la memoria como una práctica comunitaria que se incentive desde la institución educativa y articule a las familias (Alvarado, et al.).

Así mismo, algunas de las investigaciones a nivel internacional proponen importantes acciones para contrarrestar las afectaciones que los niños y las niñas sufren en el marco de los conflictos armados y las guerras: promover las capacidades emocionales en la primera infancia (Richter, et al., 2018); fortalecer en niños y niñas mayores las relaciones de apego seguro, amor, cuidado, responsabilidad y auto-control (Boothby, et al., 2006), así como las relaciones en las que se reconozca la diversidad cultural (Boothby, et al.; Cummings, et al., 2017); construir estrategias de intervención para niños y niñas mayores, teniendo en cuenta dicha población, dado que hay inexistencia de intervenciones psicosociales para la primera infancia, lo que hace necesario el posterior trabajo con ellos y ellas (Jordans, et al., 2016); promover nuevas interpretaciones acerca de la experiencia vivida que sean más pertinentes para los actores sociales (Nagata, 1991); y tener presente la importancia de la memoria (Boothby, et al.; Demause, 2008; Feldman, et al., 2010; Mayhew, 2018; Nagata; Panter-Brick, et al., 2015; Zhang, et al., 2018).

La revisión crítica de estos antecedentes, del contexto y de las políticas, a partir de mi biografía y de las investigaciones en las que he participado previamente (Alvarado, et al., 2012; Ospina-Alvarado, 2013, en Alvarado & Patiño (Ed); Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado, 2020; Ospina-Alvarado, et al., 2018; Ospina-Alvarado, et al., 2017; Ospina-Alvarado, Alvarado & Fajardo, 2016; Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina, 2014, en Llobet (Comp.); Ospina-Alvarado, Carmona-Parra & Alvarado-Salgado, 2014; Ospina-Alvarado & Gallo, 2011; Valencia, et al., 2015), me lleva a plantear como intencionalidad general del estudio *comprender los modos en los que los niños y las niñas de la primera infancia, cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado colombiano, construyen sus subjetividades a partir de procesos dialógicos y de reconstrucción de memorias en las relaciones de las que participan; y aportar al posicionamiento de los niños y las niñas de la primera infancia, cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado colombiano, como sujetos políticos para la paz*. Dicha revisión crítica abre así mismo algunas posibilidades de las que se desprenden preguntas e intencionalidades investigativas más

específicas que, aunque fueron construidas de manera inicial, permitieron la apertura a lo inesperado que emergió en el encuentro con los niños, las niñas, las familias y las agentes educativas participantes, lo que implicó la reconfiguración de algunos de los interrogantes.

Es posible que la primera infancia construya sus subjetividades de manera diferente a la niñez y la juventud. Así mismo, es posible que además de la vulneración de derechos los niños y las niñas en sus primeros años de vida construyan sus sentidos propios a través de argumentos alternativos que también hacen parte de su experiencia, por lo que vale la pena preguntarse ¿Cómo es el proceso de construcción relacional y social de subjetividades de niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado? Con la subsecuente intencionalidad de comprender el proceso de construcción relacional y social de subjetividades de niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado a través de sus relatos y de aquellos de sus agentes relacionales, familias y docentes. Intencionalidad que se desarrolla en el tercer capítulo de resultados de la investigación (Capítulo 5 La vida que merece ser vivida: salir adelante).

Es posible que los entornos de socialización de los niños y las niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado no solo aporten a la construcción de sus subjetividades desde la naturalización de las violencias, por lo que emerge en un primer momento como pregunta ¿Cómo aportan las prácticas relacionales y dialógicas entre los niños, las niñas, sus familias y otros agentes en interacción con ellos y ellas a la construcción de las subjetividades en los primeros años de vida? Interrogante que a lo largo del proceso y en diálogo con los sentidos de las y los participantes se reconfiguró en función de ¿Cómo se tejen los niños, las niñas, sus familias y otros agentes en interacción con ellos y ellas en la producción de prácticas relacionales y dialógicas que contribuyen a la construcción de las subjetividades en los primeros años de vida? Con la intencionalidad de reconocer las tramas relacionales que se tejen entre familias y agentes educativas, así como entre estas y los niños y las niñas de la primera infancia, la producción en dichas tramas de prácticas dialógicas y relacionales y su contribución a la construcción de las subjetividades de ellos y ellas. Intencionalidad que se aborda en el segundo capítulo de hallazgos (Capítulo 4 Potencias y posibilidades del resignificar: reconciliarse como seguir viviendo).

Es posible que las subjetividades de los niños y las niñas de la primera infancia carguen consigo las memorias del conflicto armado, que mantienen sus familias, o que los legados y tradiciones se silencien para proteger a los niños y las niñas, por lo que me pregunto ¿Cómo se transmiten los legados culturales y qué memorias del conflicto armado permanecen en la biografía familiar tras el destierro? Pregunta que marca las intencionalidades de comprender las memorias del conflicto armado que mantienen las familias y sus efectos en la primera infancia; y fortalecer los procesos de resignificación de las mismas desde los aprendizajes que también hacen parte de las biografías familiares. Intencionalidades que se exponen en el primer capítulo de resultados (Capítulo 3 La violencia como acontecimiento biográfico en la vida familiar).

Es posible que la vulnerabilidad y el déficit no abarquen la totalidad de la vida y las relaciones de los niños y las niñas de la primera infancia, sus familias y agentes educativos y comunitarios. Adicionalmente, la investigación en este campo y con este tipo de actores sociales tiene como compromiso ético aportar a la transformación y la construcción de posibilidades, por lo que emergió en un primer momento como pregunta ¿Cómo se consolidan los procesos de socialización política y construcción de subjetividades políticas para la paz desde los primeros años de vida? Interrogante que se reconfiguró a lo largo del proceso en el intercambio con los niños, las niñas y las familias participantes de la siguiente manera ¿Cómo se consolidan los procesos de socialización política y construcción de subjetividades políticas en el salir delante como práctica de reconciliación de las familias y de agenciamientos compartidos de los niños y las niñas de la primera infancia? Interrogante que imprime la intencionalidad de comprender y agenciar los procesos de socialización política y construcción de subjetividades políticas de niños y niñas desde sus primeros años de vida y sus familias provenientes de contextos de conflicto armado para salir adelante. El cual se presenta en el tercer capítulo de hallazgos (Capítulo 5 La vida que merece ser vivida: salir adelante).

Equipajes Teóricos que Acompañaron la Comprensión de las Subjetividades y las Memorias en el Campo Relacional

A continuación hilvano algunas de las ideas que se constituyeron en los equipajes teóricos que empleamos como punto de partida en el estudio y que se fueron reconfigurando

posteriormente, como se verá en los capítulos de resultados y discusión, al entrar en diálogo con las voces de las y los participantes, las cuales mostraron que eran necesarias múltiples perspectivas para comprender de manera compleja sus realidades y marcaron nuevas rutas analíticas y de discusión que enriquecieron el transitar conceptual. Equipajes teóricos que ponen en diálogo, las subjetividades en el campo relacional, las declaraciones de memoria, los significados relacionales y dialógicos como potencial transformador y una apuesta por la construcción relacional de subjetividades políticas.

Las subjetividades en el campo relacional.

El presente estudio se orienta a comprender los modos en los que los niños y las niñas de la primera infancia, cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado colombiano, construyen sus subjetividades en las relaciones en las que participan. Las subjetividades son asumidas en la investigación como:

> aquellos sentidos propios que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, incluyendo las maneras de pensar el mundo y de apropiación de lo vivido. La subjetividad se constituye en aquello que hace diferente a una persona de otra (Alvarado et al., 2012, pp. 69-70).

Como lo ha planteado Schütz (2008) dichos sentidos propios no son cualidades inherentes a las personas en términos esencialistas, sino que incorporan el ejercicio interpretativo y reflexivo:

> [no nos referimos] a ciertas experiencias que surgen dentro de nuestro flujo de conciencia, sino el resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada desde el Ahora con una actitud reflexiva…. Es decir que solo las experiencias que pueden ser recordadas más allá de su actualidad y que pueden ser cuestionadas en lo que respecta a su constitución son subjetivamente provistas de sentido (p. 199).

En términos de Shotter (2008) las experiencias que se seleccionan y a las que se les atribuye sentido dependen del uso del lenguaje y no de la realidad material:

> aunque nuestros alrededores puedan permanecer materialmente iguales en cualquier momento del tiempo, cómo hagamos sentido de ellos, qué seleccionamos para

> prestarle atención o para actuar, cómo conectamos esos eventos múltiples, dispersos en tiempo y espacio, y de manera conjunta les atribuimos significado, depende en gran parte de nuestro uso del lenguaje (p. 2, traducción propia).

Las subjetividades de los niños y las niñas de la primera infancia cuyas familias han vivido el contexto del conflicto armado son modeladas en los relatos acerca de estos niños y estas niñas y de sus relaciones inscritas en marcos sociales y culturales. Gergen (1998) enfatiza en que por medio de las narrativas comprendidas como discursos sociales y culturales expresos en los relatos de las personas se construyen los sentidos sobre el sí mismo: "Es en gran parte a través de los discursos que alcanzamos el sentido de yoes individuales con atributos particulares y capacidades auto-referenciales" (p. 10). Como lo plantean Goolishian y Anderson (1995) las subjetividades son intersubjetivas: "el producto de narrarnos historias los unos a los otros y a nosotros mismos acerca de nosotros, y las que otros nos narran a nosotros y sobre nosotros" (p. 300). De manera similar, White y Epston (1993) argumentan que para comprender la experiencia, esta se relata, los relatos moldean las vidas de las personas, debido a que las historias acerca de las personas tienen incidencia en los significados construidos sobre los hechos sucedidos, e incluso sobre los elementos de la experiencia que se incorporan en los relatos sobre lo sucedido y sobre aquellos que se excluyen. Según estos autores: Los "relatos son constitutivos: modelan las vidas y las relaciones" (p. 29). La narración sobre lo sucedido no incluye la totalidad de la experiencia, las personas descartan los argumentos que contradicen o no responden al relato dominante. En términos de Foucault (2009) los discursos unitarios y dominantes, como aquellos que se mantienen en los ejércitos, constituyen a las personas, mediante relaciones de sujeción, en cuerpos dóciles, útiles, subordinados, obedientes, coaccionados y disciplinados.

De manera similar, Echeverría (2005) plantea que las personas se construyen socialmente en un momento histórico específico, a través del lenguaje y la cultura. El autor enfatiza en que las conversaciones permiten comprender las posibilidades de los seres humanos; lo que se dice por medio de las conversaciones sobre las observaciones, no es neutral habla del modo en que el observador se comprende a sí mismo. Wittgenstein (2007) llama la atención con respecto al uso y las reglas del lenguaje, según este autor la aplicación es la que convierte los sonidos y los modos de expresión en un lenguaje. En palabras de

Ricoeur (2011) el símbolo da cuenta del ser, en términos de su existencia, sus prácticas y sus afectos: "El símbolo nos habla pues, finalmente, como un índice de la situación del hombre en el corazón del ser en el que se mueve, existe y quiere" (p. 489). Goolishian y Anderson (1995) por su parte plantean el carácter constitutivo, colectivo y cambiante de las narraciones sobre sí:

> hemos compendido qué somos y quiénes somos a partir de las narracciones que nos relatamos mutuamente. En el mejor de los casos, no somos más que coautores de una narración en permanente cambio que se transforma en nuestro sí mismo, en nuestra mismidad (pp. 296-297).

Declaraciones de memoria.

En sintonía con los planteamientos anteriores, Gergen (2009) postula que las diversas declaraciones de memoria, pensamientos, actitudes, emociones, deseos, intenciones y esperanza construyen no solo los eventos mentales sino también constituyen a los sujetos. En este sentido, al hablar de la construcción de subjetividades de niños y niñas de la primera infancia cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado es fundamental identificar las expresiones de dichas declaraciones en sus vidas, en las de sus familias y otros agentes socializadores y en las relaciones entre unos y otros; y, en particular, para el caso del contexto de conflicto armado, tener en cuenta sus declaraciones de memoria.

Reconstruir la memoria de los hechos a través de las experiencias de los niños y las niñas en edad temprana y de sus agentes relacionales implica escuchar aquellas voces que han sido silenciadas, y que como lo mencionan Alvarado et al. (2012) se han mantenido en el olvido. Bello y Ruiz (2002) se han referido a que en ocasiones es imposible nombrar lo vivido: "La falta de palabras indica la imposibilidad de dar nombre a lo acontecido" (p. 69). Pérez-Sales (2004) enfatiza en el carácter confuso e inenarrable de la experiencia traumática: "La experiencia traumática tiene un carácter inenarrable, incontable, incompartible. … tiene que ver con el propio carácter confuso de la experiencia. Con las dificultades para evocarla" (p. 29).

Al pensar la memoria del conflicto armado desde la primera infancia es significativo el aporte de Lykes (2003) quien postula que frente a situaciones de violencia emergen

grandes silencios que llevan a que la comunidad y las siguientes generaciones que no vivieron la violencia de manera directa, construyan especulaciones. En momentos esos silencios son ampliados entre los mismos niños y niñas por protección propia y de sus familias:

> muchos de los niños y las niñas deben silenciar los relatos sobre sus propias vidas, por temor a perder a sus seres queridos o … a recibir represalias tanto de sus seres cercanos, como de las personas vinculadas a los grupos armados (Alvarado, et al., 2012, p. 96).

La apuesta por la comprensión y en algunos casos por la superación de los silencios, en sintonía con los planteamientos de Alvarado et al. (2012), implica una deconstrucción histórica de lo vivido y una reconstrucción orientada a la paz, que incluye la relación entre el pasado, el presente y el futuro, así como a la reconciliación como ejercicio de comprensión y apertura al mundo (Arendt, 2009). Dicha apuesta no se orienta a la revictimización frente a los hechos vividos en el pasado que en momentos no se desean recordar. Al respecto, Robaina (2001) propone construir posibilidades futuras que retomen las vivencias pasadas y que partan de las experiencias presentes. Proceso en el que es pertinente sacar a la luz aquello de lo que no se habla, reconociendo los aprendizajes que emergieron frente a las experiencias vividas; visibilizar las voces silenciadas que incluyen la militarización de la vida cotidiana, con la subsecuente ley del silencio, desde la posibilidad de transformación; y dar lugar a nuevas construcciones culturales, como también lo han planteado Alvarado et al., Monk y Winslade (2013) y Estrada, Ibarra y Sarmiento (2003).

De otro lado, la apuesta por la recuperación de las memorias frente al contexto de conflicto armado y por la comprensión de las implicaciones de las mismas en las subjetividades de los niños y las niñas desde sus primeros años, responde también a propósitos decoloniales, en los que la reconstrucción de las memorias posibilita la producción de una identidad o una manera colectiva de articulación subjetiva:

> De una propuesta alternativa al eurocentrismo no se desprende, en consecuencia, que una población afectada en un momento y una forma del proceso de clasificación social, no llegue a tener los rasgos de un grupo real, de una comunidad y de un sujeto social. Pero tales rasgos sólo se constituyen como parte y resultado de una historia de conflictos, de un patrón de memoria asociado a esa historia y que es percibido como

> una identidad, y que produce una voluntad y una decisión de trenzar las heterogéneas y discontinuas experiencias particulares en una articulación subjetiva colectiva, que se constituye en un elemento de las relaciones reales materiales (Quijano, 2007, p. 116).

Significados relacionales y dialógicos como potencial transformador.

A pesar de la importancia que identifico en las memorias como parte de la construcción social de las subjetividades de los niños y las niñas de la primera infancia, la presente investigación parte de que sus subjetividades no están determinadas de manera unívoca y lineal por el pasado del conflicto armado vivido por sus familias. Aun cuando sus subjetividades están marcadas por las experiencias familiares y por las memorias acerca de dichas experiencias, es posible transformar los modos de nombrarlas y por ende de vivenciarlas; como lo han planteado Monk y Winslade (2013): "somos productos de las maneras de hablar en conversación, o discurso, más que productos de nuestra naturaleza esencial. Si nosotros, por tanto, cambiamos el modo en el que hablamos sobre una situación, potencialmente cambiamos nuestra experiencia de ella" (pp. 64-65, traducción propia). En sintonía, Goolishian y Anderson (1995) argumentan la posibilidad de reescritura del sí mismo a través de las prácticas sociales y de las narraciones acerca de las mismas: "el sí mismo no es una entidad estable y duradera, sino una autobiografía que escribimos y reescribimos en forma constante, al participar en las prácticas sociales que describimos en nuestras siempre cambiantes narraciones" (p. 299).

De manera similar, Gergen (2012) ha mencionado que es posible construir nuevos significados, los seres humanos no están determinados de manera unívoca por el pasado, siendo posible la creación de alternativas a través de las relaciones. En palabras de White y Epston (1993) es posible reescribir la vida al narrarla: "Con cada nueva versión, las personas reescriben sus vidas" (p. 30). Rorty (1989) enfatiza en los planteamientos de Gadamer sobre la importancia de reconocer las maneras más pertinentes de narrar la experiencia humana y por ende de afrontar la vida, al referirse a:

> (el tipo de conciencia que nos cambia) para describir una actitud interesada, no tanto en lo que hay ahí fuera en el mundo, o en lo que ocurrió en la historia, cuanto en lo que podemos sacar de la naturaleza y de la historia para nuestros propios usos …

> [interesa] encontrar una forma nueva y más interesante de expresarnos a nosotros mismos y, por tanto, de arreglárnoslas con el mundo" (p. 325).

Es así como la construcción de subjetividades de los niños y las niñas de la primera infancia, cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado, no solo se da desde la naturalización de la violencia en las prácticas culturales, comunitarias y relacionales en las que ellos y ellas participan, sino que también incluye aquellos recursos, potencias, agencias, resistencias y re-existencias que les han permitido a los niños y las niñas, familias y otros agentes socializadores salir adelante y no quedar determinados unívocamente por las violencias asociadas al contexto de conflicto armado.

Las historias acerca de la vida de las personas describen sus experiencias pero también configuran sus vidas. Dichas historias son influidas por supuestos sociales, culturales, económicos, y de género. Como lo plantea Ricoeur (2006) vale la pena "ver en las prácticas sociales, en cuanto componentes del obrar en común, la esfera de las representaciones que los hombres se hacen de sí mismos y de su lugar en la sociedad" (p. 174). Al respecto Schnitman (1995) enfatiza en que las matrices sociales aportan a la construcción de las subjetividades y las relaciones sociales:

> participando en las matrices sociales (que incluyen a la ciencia y la cultura de las que formamos parte) adquirimos formas de comprender y participar, metáforas y parámetros, ejes cognitivos y destrezas específicas. La subjetividad y las relaciones sociales se organizan en el trazado de estas metáforas, de estos horizontes que generan presuposiciones y expectativas, configurando creencias, epistemologías cotidianas y visiones del futuro (p. 16).

En este sentido, es clave tener en cuenta la influencia tanto de las historias culturales en la interpretación de la experiencia, como de las acciones en las historias sociales (Freeman, Epston & Lobovits, 2001). En sintonía con lo anterior, Echeverría (2005) menciona que los seres humanos actúan en modos marcados por los sistemas sociales, pero también pueden transformar dichos sistemas. Al respecto Schnitman (1995) refiere la pertinencia de tener presentes las implicaciones de las particularidades culturales e históricas en la subjetividad y en la acción social, así como el potencial social de construir futuros, al mostrar:

> la necesidad de respetar la complejidad ecológica y la importancia de las singularidades históricas, culturales y regionales para la planificación en diversas esferas de la actividad humana, incluyendo también la subjetividad y la acción social…. Si bien no podemos hablar de un curso único para la historia, los proyectos humanos tienen un asentamiento social que ya permite abrir el presente hacia la construcción de futuros posibles (pp. 25-27).

El presente estudio se refiere a múltiples subjetividades y no a una subjetividad única. Gergen (1996; 2006) ha argumentado la construcción de múltiples yoes a partir de las interacciones mediadas por el lenguaje que se gestan en un contexto social, cultural e histórico particular. Si bien este autor opta por la noción de múltiples yoes dada su crítica a la noción de subjetividad, como término que nace en la psicología para referirse al individuo y sus procesos intrapsíquicos, desde la perspectiva de esta investigación es posible una relación entre la visión de múltiples yoes según los planteamientos de Gergen y el concepto de múltiples subjetividades relacionales construidas por la autora de este estudio.

Según Gergen (2007) las maneras de caracterizar a las personas responden a cada cultura y momento histórico particular, cada persona cuenta con múltiples yoes; cuando alguien se muestra a partir de uno solo quedan muchos otros yoes que pueden emerger en ciertas condiciones. Las personas cuentan con múltiples subjetividades que emplean en diversos contextos relacionales, y al reconocerles desde una sola subjetividad se desconoce el potencial presente en las múltiples subjetividades para trascender lecturas deterministas, como aquellas que se gestan al rotular a los niños y las niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado como violentos. En sintonía, Shotter (2008) advierte sobre el desorden, la fragmentación y la heterogeneidad de la realidad propia: "nuestra realidad es frecuentemente un asunto mucho más desordenado, fragmentado y heterogéneo de lo que habíamos pensado previamente" (p. 15, traducción propia). De manera similar, Bruner (2004) postula que la subjetividad depende de la existencia cultural e histórica de cada individuo. Por su parte Balbi (2004) menciona que la subjetividad se construye desde el lenguaje de los grupos sociales, siendo el "yo" cambiante según los universos sociales y discursivos en los que participan las personas. Anderson y Goolishian (1998) mencionan que

la "realidad" no es una sino que se construye desde un multiverso de significados, al crearse en las conversaciones que posibilitan intercambios sociales dinámicos.

Shotter (2010) enfatiza en el carácter relacional y polivocal de las subjetividades, al mostrar que los otros y las otras, a través de sus voces, ejercen un potencial transformador sobre la propia vida:

> "nuestras ´vidas internas`, no están escondidas dentro de nuestras cabezas, no se encuentran para nada ´dentro` nuestro como individuos; tienen su ser ´fuera en` las relaciones que se despliegan continuamente entre nosotros y los otros, y la otredad alrededor nuestro en nuestro entorno…. Es en este sentido que la voz del otro puede ejercer una influencia importante en nosotros: puede movernos a lugares en los que no nos ubicaríamos a nosotros mismos de otro modo (p. 131, traducción propia).

Como lo ha propuesto Gergen (2012) los seres humanos vivimos en mundos de significado. Los significados se construyen en las relaciones, desde la historia personal y la cultura compartida, siendo fundamental el cuidado creativo y la participación en las relaciones para transformar dichos significados o para mantener lo que es pertinente en ellos. Según este autor (Gergen, 2007) la construcción social del mundo implica la interpretación de lo observado a través de las coordinaciones lingüísticas – las cuales emergen de lo que el autor (Gergen, 2009) ha nombrado como "nuestras vidas juntos" o coexistencia, procesos relacionales y dialógicos en los que las personas construyen sentidos compartidos acerca de lo bueno y lo real –; o a través de lo que otros autores han nombrado como manejo coordinado de significado (Cronen, Pearce & Tomm, 1985, en Gergen & Davis, Ed., 1985) el cual "toma la comunicación como el locus de los procesos a través de los que las personas co-crean, manejan y transforman la realidad social de la que ellas mismas son parte" (p. 205, traducción propia).

Una apuesta por la construcción relacional de subjetividades políticas.

Es en la construcción relacional descrita sobre lo bueno y lo real que los niños y las niñas de la primera infancia, cuyas familias han vivido el contexto del conflicto armado, crean sentidos propios y modos de posicionamiento frente al mundo que les rodea. En otras palabras, es en dicha construcción que se constituyen de manera relacional sus

subjetividades. Las situaciones límite que se presentan en el contexto del conflicto armado, o aquellas que han vivido sus familias, llevan a que en muchos casos se rompan lazos relacionales, pero también a que se instauren nuevos modos de relacionamiento basados en la gratitud y la solidaridad. En dicho contexto es clave la generación de relaciones y el cuidado de las mismas, mucho más cuando se hace referencia a las relaciones en las que participan los niños y las niñas desde sus primeros años de vida, favoreciendo así la construcción de nuevos sentidos, acciones y subjetivaciones. Para lo cual es fundamental, como lo ha propuesto Gergen (2009), transformar los modos de habla por medio de apuestas colectivas y potenciadoras, incidiendo así en las relaciones y propiciando sentidos y acciones alternativos a la violencia.

Adicional a las relaciones, parte del potencial de transformación se encuentra en lo que Morin (1995), desde el pensamiento complejo, ha nombrado como la autonomía u organización recursiva, la cual no consiste en un proceso solipsista, es un elemento constitutivo de las subjetividades con gran carga social y relacional: "para ser autónomo, hay que depender del mundo externo" (p. 69), para referirse al sí mismo se requiere una referencia al mundo externo. Según este autor los individuos son productos de la sociedad y a la vez construyen la sociedad en sus interacciones a partir del lenguaje y en el marco de la cultura, generándose allí la conciencia de sí, la autonomía y la libertad. Esto es posible ya que como lo menciona Morin: "Podemos integrar nuestra subjetividad personal en una subjetividad más colectiva: "nosotros"" (p. 77).

La articulación entre la subjetividad y el nosotros, da cuenta de la relación planteada por Arendt (2009) entre lo íntimo y lo social o lo íntimo y lo público que emerge en la acción y el lenguaje, o como lo ha propuesto Giddens (1998) de la relación entre lo íntimo y lo político, al reconocer que la calidad de la relación interpersonal da cuenta de la democratización de la vida personal y que la experiencia en lo público es un resultado de las experiencias intersubjetivas, en el mundo del nosotros; cuyo vínculo, como se propone en el presente estudio a partir de los aportes del construccionismo social, es lo relacional. Las apuestas colectivas de la subjetividad y su orientación a la transformación se relacionan con lo que Alvarado y Ospina-Alvarado (2009) han nombrado como subjetividad política e identidad política:

> La autoproducción del sujeto en su subjetividad y su identidad, en contextos conflictivos de la vida cotidiana, a través del fortalecimiento de sus capacidades, el reconocimiento de sus titularidades y el agenciamiento de oportunidades en procesos intersubjetivos. La subjetividad e identidad políticas constituyen al sujeto en constructor de realidades y de posibilidades colectivas para la vida en común (p. 56).

Así mismo, dichas apuestas por la construcción de subjetividades orientadas a la transformación se relacionan con la sociología de las emergencias propuesta por Boaventura De Sousa Santos (2011), la cual consiste en la orientación tanto a las capacidades o potencias como a las posibilidades o potencialidades, poniendo raíces presentes a posibilidades futuras, a través de una apuesta por el "Todavía No", lo cual alberga a la vez esperanzas y posibilidades de que suceda aquello que se espera. En el caso de la presente investigación ha sido fundamental la orientación a los potenciales humanos para la construcción de paz y en general la orientación a potencias individuales y colectivas y la orientación a posibilidades futuras, que incorporan las memorias del conflicto armado; esto ha permitido entablar relaciones con los actores sociales como sujetos políticos en el marco de lecturas no victimizantes. El salir adelante y el seguir viviendo han sido modos preferidos de ser reconocidos y nombrados, como nos lo han mencionado los niños, las niñas y las familias participantes.

En sintonía con la apuesta por la transformación Gergen plantea que el lenguaje y las prácticas dialógicas, que incluyen también los procesos relacionales, son medios constructores de las realidades particulares; el lenguaje es generativo, genera realidades sociales. En términos de este autor: "el lenguaje es constitutivo del mundo, ayuda a generar y/o sostener ciertas formas de práctica cultural" (Gergen, 2007, p. 101). Gergen y Gergen (2012) enfatizan en el carácter performativo del lenguaje, mencionando que la función que tienen las palabras en las relaciones humanas, es la misma función que tienen las acciones. Es así como los relatos no sólo describen las vivencias de las familias en el contexto del conflicto armado, sino que a la vez crean las relaciones de las que participan los niños y las niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales y son creados tanto a través de dichas relaciones como a partir del contexto cultural, social e histórico más amplio en el que se gestan las relaciones.

Similar a lo propuesto por Gergen (2007), Echeverría (2005) menciona que los seres humanos son seres lingüísticos, que están dando sentido a la existencia de manera permanente. El autor enfatiza en el carácter generativo del lenguaje como acción, en cuanto constructor de realidades. Lo cual coincide con la mención de Burr (1995) acerca de que el lenguaje es acción y por ende es generativo; y con la "expresión del filósofo Austin, hablar es "hacer cosas con las palabras"" (Austin, 1962, en Ricoeur, 2006, p. 126).

Teniendo en cuenta el equipaje teórico descrito las vías preferidas para aproximarme a la comprensión de la subjetividad de los niños y las niñas de la primera infancia cuyas familias han vivido en contextos de conflicto armado, fueron la de la conversación, el relato, el juego y el arte, como se ampliará en el siguiente capítulo.

Capítulo 2

Trazos Epistémico Metodológicos: Hermenéutica Ontológica Política o Performativa como Correlato de las Narrativas Generativas y Colectivas

La presente investigación tiene como propuesta epistémica y metodológica la hermenéutica ontológica política o hermenéutica ontológica performativa (Alvarado, Gómez, Ospina-Alvarado y Ospina, 2014; Alvarado, Ospina-Alvarado y Gómez, 2014; Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez-León, 2016; Luna, Botero y Alvarado, 2008), a partir de la cual es fundamental generar comprensiones, desocultar o hacer visibles aquellos sentidos que han sido silenciados o que no se conocen, y a la vez propiciar procesos de transformación que articulen los sentidos y las prácticas que emergen de los saberes y las experiencias de las comunidades con las que se trabaja.

La hermenéutica en la presente investigación responde a la intencionalidad interpretativa y de comprensión frente a los sentidos propios acerca de sí mismos de los niños y las niñas de la primera infancia, cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado, así como frente a las tramas relacionales de las que participan los niños, las niñas, sus familias, sus docentes y las comunidades. El sentido ontológico se refiere tanto a las subjetividades de los niños y las niñas, como a aquellas de sus familias, de sus docentes y a la mía propia como investigadora. El sentido performativo liga en este estudio las narrativas y los relatos acerca de los niños, las niñas, sus familias y otros agentes relacionales con las prácticas de construcción de paz y reconciliación. De manera similar, el sentido político implica la apuesta decidida de niños, niñas y familias por salir adelante a través de acciones y relaciones que les acercan a los futuros deseados de paz y reconciliación que contruyen desde el presente con raíces en los aprendizajes que emergen en sus memorias frente a sus experiencias pasadas, a través de procesos de socialización política y de constitución de subjetividades políticas. Las relaciones entre la hermenéutica, la ontología, las prácticas performativas y la acción política acá propuestas son bidireccionales, en el sentido que lo ha planteado Escobar para la política y la ontología:

> De forma similar, con el concepto de política ontológica queremos resaltar tanto la dimensión política de la ontología como la dimensión ontológica de la política. Por un lado, toda ontología o visión del mundo crea una forma particular de ver y hacer la política (conocemos bien las formas modernas de la política, basadas en la democracia representativa, el voto, los partidos, etc., pero no conocemos las de otras ontologías); por el otro, muchos conflictos políticos nos refieren a premisas ontológicas, ya sean intra-mundo o inter-mundos. Tanto para la ontología política como para la política ontológica, este último tipo de conflictos son de fundamental importancia (Escobar, 2014, p. 98).

Así mismo, la hermenéutica se entreteje con los sentidos ontológicos, performativos y políticos; como lo propone Arendt, la aparición en lo público se da en el contar historias acerca de las experiencias vitales con un sentido performativo: "La más corriente de dichas transformaciones [de la aparición en lo público] sucede en la narración de historias y por lo general en la transposición artística de las experiencias individuales" (Arendt, 2009, p, 59); motivo por el cual nos referimos en el presente estudio a la apuesta epistémico metodológica de la hermenéutica ontológica performativa o política.

Tanto el horizonte ontológico – que remite a la construcción relacional, social, cultural e histórica de los sujetos (Gergen, 2007) –, como el político – como aparición en el mundo del entre nos, como campo de acceso al poder de manera relacional en un mundo contradictorio y conflictivo (Arendt, 2009) – nos ubican en el plano relacional; hilando fino, de manera similar, la intencionalidad hermenéutica, en cuanto interpretación, no puede referirse a la mente individual que estudia mentes individuales, cuestionamiento realizado por Gergen (2007) frente a la investigación tradicional; tampoco las prácticas performativas tienen un carácter individual, como lo han propuesto Gergen y Gergen (2012) en la investigación, como en las artes, comunicamos y actuamos para otros, orientamos nuestros relatos y nuestras acciones como respuesta a las relaciones de las que participamos. Así también lo ha propuesto Arendt en la esfera performativa y política:

> la fuerza del proceso de la acción nunca se agota en un acto individual, sino que, por el contrario, crece al tiempo que se multiplican sus consecuencias; lo que perdura en la esfera de los asuntos humanos son estos procesos (Arendt, 2009, p. 253).

En este sentido, contemplando la importancia de las prácticas relacionales y por ende de los procesos colaborativos, esta apuesta epistémico metodológica retoma la propuesta de Santos (2011) de la orientación a prácticas no extractivistas y colaborativas, en las cuales construyamos conocimientos con los otros y las otras, no sobre ellos y ellas; y en las que nos aproximemos no solo desde el pensamiento y el conocimiento, sino también desde el emocionar. Es así como en la presente investigación es fundamental la aproximación a los actores sociales no solo como participantes, sino también como investigadores de sus propios sentidos y prácticas. Por los motivos expuestos los talleres y los espacios conversacionales y de juego desarrollados tanto con los niños y las niñas, como con sus familias provenientes de contextos de conflicto armado y con sus docentes buscaron su visibilización y su potenciación como sujetos políticos, capaces de transformar sus realidades y de aportar a procesos de construcción de paz y reconciliación.

Una Apuesta por las Narrativas Generativas y Colectivas

El énfasis relacional, la intencionalidad de la construcción de conocimiento colaborativo y no extractivista y el interés en comprender el devenir subjetivo de los niños y las niñas, el sentido simbólico de sus biografías como experiencias sobre sí y sobre el mundo, así como sus entramados relacionales, y en promover los agenciamientos colectivos que abren posibilidades de humanización, orientaron el horizonte de la presente investigación a una apuesta por las narrativas generativas y colectivas como posibilitadoras, en su dimensión tanto generativa como performativa, de emancipaciones.

Como lo plantean White y Epston (1993) para comprender la experiencia esta se relata. Somers y Gibson (1993) argumentan que las narrativas ontológicas trascienden el carácter representacional de la narratividad al reconocer que "la vida social en sí misma es *relatada* y que la narrativa es una *condición ontológica de la vida social*" (p. 2, traducción propia) y que "es a través de la narratividad que llegamos a conocer, comprender y crear sentido del mundo social, y es a través de las narrativas y la narratividad que nosotros construimos nuestras identidades sociales" (p. 27, traducción propia); como lo ha propuesto Gergen (2012) construimos nuestra existencia a través de coordinaciones de sentido en el marco relacional, por este motivo, en coherencia con el foco en la experiencia y en las prácticas relacionales, la narración es la actividad lingüística que se privilegia en el presente

estudio, al reconocer que los seres humanos somos contadores de historias. Creswell (2007) ha mencionado que la narrativa – como texto hablado o escrito que muestra eventos y acciones – al ser usada como base de la investigación implica un proceso interpretativo que introduce la visión del escritor.

El énfasis en el presente estudio en las narrativas generativas se fundamenta en el planteamiento de Gergen (2007) acerca de que las coordinaciones lingüísticas son constitutivas del mundo relacional, social y cultural, y de que dicha construcción tiene un doble carácter que involucra tanto las prácticas relacionales como las prácticas dialógicas (Gergen, 2009). Así mismo, las narrativas generativas tienen un correlato en el accionar humano, al referirse al uso del lenguaje en la acción (Wittgenstein, 2007) y al contemplar la dimensión performativa que liga el lenguaje a la acción y que permite identificar la potencia creadora no solo del lenguaje, sino de las acciones y de las aproximaciones estéticas (Gergen y Gergen, 2012), que en el estudio se sumaron a los modos lúdicos de interacción, como un aspecto fundamental en el encuentro intergeneracional con los niños y las niñas. Encuentro que al tratarse de la primera infancia involucra necesariamente sus cuerpos y sus múltiples lenguajes, no solo su comunicación oral, siendo importante comprenderles, como lo ha planteado Heidegger (1951) para los seres humanos, como sujetos que encarnan o habitan el mundo.

En este sentido, las narrativas generativas en el presente estudio han permitido indagar no solo por las afectaciones y las vulneraciones que han vivido los niños y las niñas de la primera infancia y sus familias en los contextos de conflicto armado, sino por las memorias de las familias acerca de la presencia de la violencia en sus biografías en términos de sus aprendizajes y de aquello de lo vivido que no quisieran olvidar, así mismo reconocer las subjetividades de los niños y las niñas, las de sus familias y otros agentes relacionales, y en general las tramas relacionales en términos del seguir viviendo y del salir adelante, como alternativas de resistencia y re-existencia ligadas a prácticas relacionales de reconciliación y construcción de paz. El comprender el carácter generativo del lenguaje ha permitido reconocer que los niños, las niñas y sus familias, prefieren ser nombrados a través de sus recursos y potencias y no solo de su victimización y su vulneración en los contextos de conflicto armado; así mismo, ha permitido identificar que las potencias ligadas a las

posibilidades futuras, como aquellas que emergen en la metáfora del salir adelante evocada por las madres, los niños y las niñas, permiten apartarse de una única narrativa hegemónica basada en la reproducción de la violencia y la destrucción de los tejidos relacionales, favoreciendo la apertura a los múltiples futuros posibles.

Por su parte, las narrativas colectivas, retoman la importancia que Gergen (2007; 2009; 2012) ha dado a las relaciones en la construcción social de los sujetos. Las narrativas de los niños, las niñas, sus familias y otros agentes relacionales, ya en sí mismas son polivocales y relacionales, recogen las relaciones en las que participan y las voces de los demás actores que han sido significativos en sus vidas. Adicionalmente, la participación en los talleres, de los que se hablará más adelante, posibilitó la vinculación a espacios dialógicos, conversacionales y de relacionamiento a través de mediaciones lúdicas y artísticas, por lo que como lo han propuesto Tamboukou (2013) y Loots, Coppens y Sermijn (2013) las narrativas y los significados se entretejieron[10]. El encuentro con otras personas, el tejer nuevas relaciones y el reconocer entramados relacionales ya configurados, favoreció también la apertura a lo emergente, fue así como aun cuando la identidad al inicio del proceso fue la de las vivencias en el marco del conflicto armado, la identidad al final del proceso fue la del salir adelante y la de la amistad y la confianza.

Las narrativas generativas y las narrativas colectivas como apuestas que estuvieron a la base de los talleres lúdico creativos favorecieron entre los niños, las niñas, sus familias y docentes transformaciones como el reconocimiento de sus biografías a través de sus aprendizajes y a través de los entramados relacionales que les permitieron seguir viviendo y salir adelante y que marcan sus vidas como vidas que merecen ser vividas, en términos de su humanidad. Así mismo, favorecieron la emergencia en el marco de los talleres de relaciones de amistad y de confianza.

Principales Aprendizajes Metodológicos de la Revisión de Estudios Previos con Primera Infancia

En la revisión de estudios previos no fue posible la identificación de estudios desarrollados con primera infancia con la apuesta epistémico metodológica de la

[10] Más adelante volveré a lo que implicaron las narrativas colectivas en la tematización de las narrativas como estrategia analítica.

hermenéutica ontológica política o la hermenéutica ontológica performativa, tampoco se identificaron investigaciones con esta población, diferentes a las desarrolladas por nuestro grupo de investigación en Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud, que retomen la orientación a las narrativas generativas (Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado, 2020) o a las narrativas colectivas (Ospina-Alvarado, 2020; Ospina-Alvarado, Alvarado-Salgado & Fajardo-Mayo, 2018). Los estudios que más se asemejan a este enfoque desarrollados con los niños y las niñas en sus primeros años de vida son aquellos centrados en la investigación acción.

La revisión de dichos estudios a nivel internacional, deja como aprendizajes la importancia de un posicionamiento ético, centrado en el reconocimiento de las voces de los niños y las niñas, de su participación y de su agenciamiento (Bitou & Waller, 2017; Clark, 2001, 2005; Eckhoff, 2019; Hill, 2003; Horgan, 2016; MacNaughton & Hughes, 2009; Pascal & Bertram, 2009; Rust, 2007; Souto-Manning & Hanson Mitchell, 2010; Waller & Bitou, 2011), al igual que en la comprensión de sus silencios (Bitou & Waller); y la pertinencia de la realización de talleres que articulen la reflexión con el juego y la creatividad (Erwin, Puig, Evenson & Beresford, 2012; Grellet, 2000; Hecht, 2007), el desarrollo de rituales que favorezcan el sentido de pertenencia con el proceso investigativo (Erwin, et al.) y la inclusión del trabajo grupal a través de múltiples técnicas y herramientas que incorporen el componente visual y corporal con estrategias como los títeres, los dibujos, los mapas, las historias, las obras de teatro, las conversaciones, la observación y con el uso de fotografías y grabaciones (Horgan; Rust).

Así mismo, las investigaciones previas muestran la relevancia de la inclusión de múltiples agentes relacionales como lo son los pares (Ross & Arsenault, 2018; Salmon, & Riessman, 2013), las familias (Ang, 2015; Erwin, et al., 2012; Hatch, Greer & Bailey, 2006; MacNaughton & Hughes, 2009; Ross & Arsenault; Souto-Manning & Hanson Mitchell, 2010; Stamopoulos, 2015), el grupo de docentes (Ang; Foulkes & St John Robb, 2019; Guerra & Figueroa, 2018; Hatch, et al.; Kumpulainen & Ouakrim-Soivio, 2019; MacNaughton & Hughes; Ross & Arsenault; Rust, 2007; Souto-Manning & Hanson Mitchell; Stamopoulos) y la comunidad (Erwin, et al.; MacNaughton & Hughes; Ross & Arsenault; Stamopoulos) teniendo presentes las relaciones de poder (Ang; Hill, 2003;

Horgan, 2016; Waller & Bitou, 2011), y generando propuestas que planteen desafíos para la política pública (Ang; Ross & Arsenault); así como la importancia de las relaciones investigativas que se entablen con los distintos actores (Erwin, et al.; Horgan; MacNaughton & Hughes; Waller & Bitou) y de involucrarles ya sea como expertos o en calidad de co-investigadores (Foulkes & St John Robb; Guerra & Figueroa; Hatch, et al.; Kumpulainen & Ouakrim-Soivio; Ross & Arsenault; Rust; Souto-Manning & Hanson Mitchell; Stamopoulos).

En particular en Argentina, Milstein (2015) ha desarrollado la etnografía colaborativa con niños y niñas mayores, propuesta que ha sido también abordada de cara al contexto colombiano y que puede ser empleada con la primera infancia. Esta perspectiva ha partido de la base de la incertidumbre, de mantener preguntas por la alteridad más que respuestas o hipótesis, de "estar ahí" estudiando las prácticas sociales y culturales de primera mano, a través de distintas mediaciones, "observar participando, participar conversando, escuchando, mirando, caminando y una variedad de formas de llevar un registro de estas actividades" (Milstein, p. 195), involucrando como práctica colaborativa y de aprendizaje situado el lugar de los niños y las niñas en la construcción de conocimiento, así como el nuestro propio como investigadores e investigadoras, en un proceso de socialización en el que se equiparan los niños, las niñas y sus múltiples preguntas frente al mundo con los investigadores y las investigadoras y también se distancian por la construcción social, cultural e histórica que marca dicotomías entre el mundo adulto y aquel de los niños y las niñas.

En Colombia vale la pena destacar una investigación acción participativa que se realizó en Bogotá, que inició en San Cristóbal Sur[11] y tuvo posteriormente un despliegue a nivel general de la ciudad, con una experiencia llamada Núcleos de Educación Familiar orientada a la prevención de la violencia intrafamiliar, educativa y comunitaria, la cual se desarrolló en el entorno educativo y contó con la participación de familias (García, 2005). Dicho estudio es relevante en cuanto permite identificar la importancia de desarrollar investigaciones orientadas a la transformación de las situaciones de violencia con

[11] La Localidad de San Cristóbal Sur es uno de los lugares en los que se desarrolló el presente estudio como se muestra a continuación.

participación familiar y del entorno educativo, y comprender que este tipo de estudios no solo tienen sentido a nivel estructural, sino que pueden tener potencial a nivel relacional.

Las Niñas, Los Niños, Las Familias y el Grupo de Docentes Participantes

En sintonía con la perspectiva relacional y polivocal expuesta, el estudio incorporó la participación de niños, niñas, familias, docentes y agentes educativas. La investigación fue desarrollada con dos grupos, uno en Bogotá y otro en Pereira. En Bogotá se contó con la participación de 16 niños y 8 niñas de la primera infancia (3-6 años); 8 madres y 7 padres provenientes de contextos de conflicto armado; y 10 profesoras y 1 profesor del Jardín Infantil Casita de los Rincones ubicado en San Cristóbal Sur. En Pereira participaron 11 niñas y 9 niños de la primera infancia (3-6 años); 15 madres provenientes de contextos de conflicto armado; y 4 profesoras y la directora del Jardín Infantil Re+Creo de la Corporación Crisol ubicado en Cerritos.

Los niños y las niñas fueron seleccionados teniendo en cuenta que sus familias provinieran de contextos de conflicto armado, en algunos casos ellos y ellas vivieron de manera directa las experiencias relacionadas con el conflicto armado y tras vivir con sus familias en dichos contextos experimentaron el desplazamiento forzado, en otros casos se trataba de madres gestantes que vivieron el conflicto armado y se trasladaron a Bogotá o a Pereira ciudades en las que nacieron los niños y las niñas, por último en otros casos las familias vivieron el conflicto armado y concibieron a sus hijos e hijas tras el desplazamiento a dichas ciudades.

Las familias fueron seleccionadas a partir de los registros de desplazamiento con los que cuentan los dos jardines infantiles en mención, teniendo en cuenta que hubieran vivido el conflicto armado en la noción ricoeuriana (Ricoeur, 1996) del pasado como lo que fue y ya no es, diferente al pasado que sigue siendo. Las familias eran provenientes de Cauca, Nariño, Magdalena, Córdoba, Chocó, Huila y Caldas. La mayor parte de familias habían vivenciado la situación de desplazamiento forzado (66,6%) y algunas de ellas habían experienciado actos terroristas, masacres o atentados contra sus vidas (33,3%), amenanzas (33,3%), desaparición forzada de algún miembro de la familia (33,3%) y en ciertos casos reclutamiento en algún grupo armado (16,66%) y desmovilización de algún grupo (16,66%). Su nivel socio-económico estaba entre muy bajo y medio-bajo (estratos 1, 2 y 3). Su

escolaridad era principalmente la de la primaria, una madre había estudiado hasta séptimo, otra hasta noveno y un padre el bachillerato. Muchas de las madres trabajaban como amas de casa o empleadas del servicio doméstico, otras trabajaban en marroquinería, ventas ambulantes o agricultura (para el caso de Cerritos en Pereira) y una de ellas era profesora; los padres trabajaban también en marroquinería, construcción, como operadores de maquinaria o como negociantes o vendedores, algunos de los que vivían en Cerritos, Pereira trabajaban en agricultura. En algunos casos las familias extensas hacían parte del núcleo familiar, viviendo en la misma casa con abuelas, abuelos, tías o tíos. Aun cuando los consentimientos informados, de los cuales se hablará más adelante, fueron firmados por las madres y los padres, quienes más se mantuvieron como parte de todo el proceso fueron las madres y dos de los padres, en algunos casos participó alguna abuela o alguna tía en representación del núcleo familiar, por este motivo cuando en los resultados nos referimos a las familias, principalmente estamos hablando de las madres.

El grupo de docentes fue primordialmente femenino, incluyó agentes educativas, maestras, un maestro y una directora. El nivel educativo incluía entrenamiento técnico en el caso de algunas de ellas, estudios universitarios con variación entre 5 y 8 semestres de estudio, y en el caso de la directora nivel de maestría. En particular en Pereira, las agentes educativas son madres del sector que han empezado su formación profesional con el apoyo de la Corporación Crisol. En las dos ciudades, el grupo de docentes tenía vinculación laboral con el centro de desarrollo infantil o jardín infantil al que asistían los niños y las niñas participantes. No se convocó a todo el cuerpo docente de cada institución, sino únicamente a aquellas personas que tenían contacto directo con los niños y las niñas participantes del estudio. Se convocó a otras personas que tenían contacto con ellos y ellas como a quienes participaban del área de psicología, trabajo social, servicios generales y dirección, sin embargo por las múltiples ocupaciones el grupo que permaneció a lo largo del proceso fue el descrito. También se sugirió convocar a agentes de la comunidad, pero las directoras de los CDI expresaron que eran lugares peligrosos, por lo que pidieron mantener el estudio únicamente con el CDI.

La selección de los centros de desarrollo infantil o de los jardines fue por la recurrencia de población proveniente de contextos de conflicto armado. En Bogotá la

selección se dio en diálogo con la Secretaría Distrital de Integración Social, la cual sugirió el trabajo en San Cristóbal Sur, en el Jardín Casita de los Rincones, el cual atiende niños y niñas menores de 5 años y recibe co-financiamiento de la Secretaría Distrital de Educación y de organizaciones de la sociedad civil. En Pereira la selección del Jardín Infantil Re+Creo se dio con la identificación del trabajo que venía desarrollando la Corporación Crisol que podría verse complementado con las acciones propuestas en el presente estudio. El horizonte educativo de la Corporación incluye la atención primaria a los niños y las niñas, con acciones orientadas a la auto-estima, el trabajo social con la comunidad dirigido a la construcción de saberes y conocimientos, la realización de actividades culturales y artísticas, el entrenamiento dado a las pequeñas empresas, las clases de inglés y el avistamiento de aves; las acciones de la Corporación se han desarrollado a través de estrategias que involucran a los niños, las niñas y sus familias con foco en el cuidado, el afecto, la educación, la nutrición y la salud (Fundación Crisol, 2019).

Con respecto a los lugares en los que se desarrolló el estudio, cabe señalar que Bogotá es una de las principales ciudades receptoras de población proveniente de contextos de conflicto armado en Colombia y posiblemente la que implica mayores rupturas para quienes llegan a habitarla, como se verá más adelante en los resultados de la investigación, debido a los cambios que experimentan quienes llegan a esta gran ciudad desde territorios rurales. Como lo ha planteado la Secretaría de Educación del Distrito (2014), Bogotá ha sido receptora de la población que ha sido víctima del conflicto armado, habiendo recibido entre 2010 y 2014 a 204.064 personas, aproximadamente 140 personas diariamente, de los cuales el 12,1% son niños y niñas menores de 5 años, según han sido registrados en las cartas de desplazamiento. Siguiendo dicha fuente, las seis localidades que han recibido una mayor población proveniente de contextos de conflicto armado en la ciudad, y que además presentan la mayor inequidad social, son San Cristóbal, Bosa, Ciudad Bolívar, Kennedy, Usme y Suba. En particular, la localidad de San Cristóbal contaba en el periodo mencionado con 15.763 personas que habían sido víctimas del conflicto armado, siendo la quinta localidad con mayor población con tal afectación y una de las cuatro localidades que alberga el 70% de población en los estratos 1 y 2 de la ciudad. Dicha situación hace eco a lo que han planteado las familias frente a la falta de oportunidades que han tenido al llegar a habitar esta ciudad, y a las

situaciones de exclusión y segregación que han sufrido, al igual que a la presencia de nuevas expresiones de violencia.

En Pereira el trabajo se desarrolló en territorio rural, en el barrio Las Colonias del corregimiento de Cerritos, que alberga un gran número de personas en situación de desplazamiento que provienen principalmente del sur del país de las las costas pacífica y caribe. Dicho territorio concentra población en los estratos socio-económicos 1 y 2, con pocas posibilidades financieras; los servicios públicos son de mala calidad; las viviendas son precarias, construidas principalmente en madera y guadua; tiene poca capacidad de infraestructura y cuenta con vías de acceso deterioradas; hay dificultad de acceso al sistema de salud, estando a una distancia de 30 minutos en carro el centro médico más cercano. En muchas ocasiones, los niños y las niñas deben permanecer solos en casa, dado que sus padres y madres se encuentran trabajando y no tienen los recursos necesarios para contratar su cuidado.

El Paso a Paso del Camino Recorrido: Los Talleres y la Revisión Secundaria como Mediaciones en la Recolección de la Información

Partiendo de las intencionalidades hermenéutica, ontológica, política y performativa, con énfasis en las narrativas generativas y colectivas como correlato de los múltiples lenguajes – que incorporan la palabra y la trascienden y que en la primera infancia necesariamente implican los cuerpos de los niños y las niñas y sus encuentros y expresiones – , de las prácticas relacionales – que incluyen dimensiones del sujeto como las emociones, las pasiones, los cuerpos – y del énfasis en el agenciamiento, que posibilitan comprensiones, interpretaciones y a la vez reconstrucciones en las subjetividades de los niños, las niñas, sus familias, sus docentes y la mía como investigadora, el presente estudio empleó mediaciones dialógicas, relacionales, lúdicas y artísticas en la recolección de información, en las acciones encaminadas a la transformación y en una apuesta por el goce y el disfrute como centrales en el relacionamiento con los niños y las niñas en sus primeros años de vida y en el relacionamiento intergeneracional con sus agentes socializadores.

Así mismo, recuperando una intencionalidad relacional, colaborativa y participativa, los talleres como espacios de encuentro, posibilitaron que no hubiera una separación entre un investigador experto que indaga de manera inquisidora y los sujetos involucrados, y que

se tejiera un entramado relacional en el que los participantes como sujetos políticos son más expertos acerca de sus biografías y por ende participan también en calidad de co-investigadores del ejercicio reflexivo de comprensión y de resignificación de sus experiencias. Los talleres como espacios dialógicos, lúdicos y estéticos posibilitan de manera simétrica la magia de la conversación, del discutir, del observar, del interactuar y del jugar. Así mismo, los talleres en el encuentro intergeneracional permitieron afrontar la incertidumbre y dar paso a la pregunta por lo nuevo, lo que es fundamental en la interacción con los niños y las niñas en sus primeros años de vida, dado que aunque hubo planeación y diseño de los talleres con base en ciertos conceptos teóricos y en experiencias previas, fue necesaria la apertura a lo novedoso, a lo emergente, a la co-construcción, a otros juegos, a otras conversaciones, a otras interpretaciones que emergieron no solo de lo que los niños y las niñas dijeron, sino también de aquello que hicieron y quedó recogido en la observación.

Siguiendo los planteamientos de Creswell (2007) la presente investigación, al tener su base en las narrativas, no se desarrolló a través de pasos ordenados, sino de la recolección de información, y sumamos nosotros la realización de acciones orientadas a la transformación, de manera colaborativa y con participación activa de los actores en torno a las historias de los niños y las niñas cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado por múltiples vías, incluyendo la observación, la revisión de narrativas emergentes de estudios previos y la grabación al indagar a los niños y las niñas por sus experiencias vitales y al preguntar a las familias y las agentes educativas sobre los niños y las niñas a través de mediaciones dialógicas, lúdicas y estéticas. Así mismo, como lo propone dicho autor, el estudio permitió recopilar información sobre el contexto de las historias situadas, en este caso, de las experiencias personales de los niños y las niñas situadas en las relaciones de las que participan en sus familias, en el CDI, en el barrio o en el parque, así como en la cultura y el contexto socio histórico de Colombia y de los territorios marcados por el conflicto armado en nuestro país.

La puesta en práctica de la investigación se dio a partir de la realización de 15 talleres, cuatro con cada grupo de actores (niños y niñas, familias y agentes educativos) y tres con participación de los tres grupos de actores; la revisión secundaria de información proveniente del estudio previo que realicé en el doctorado en estudios de la comunicación humana con

énfasis en construccionismo social desarrollado en la alianza entre el TAOS Institute y la Universidad Libre de Bruselas, denominado "Niños y niñas en contextos de conflicto armado: desde la victimización hacia las narrativas que aporten a la paz"; y la aplicación de una encuesta anónima generadora de posibilidades de acceso a información de caracterización que algunas familias prefieren no contar directamente a la investigadora.

El diagrama en forma de espiral que presento a continuación sintetiza el proceso metodológico de la investigación, el cual no consiste en un círculo cerrado que vuelve sobre sí mismo, ni en un ejercicio lineal de causa y efecto, ni en una serie de pasos cerrados pensados por un investigador experto, sino en un proceso recursivo que se construye en el proceso mismo, que posibilita la inclusión de lo emergente, que tiene un origen o en este caso un posicionamiento ético y político y que es abierto como toda co-construcción. En el estudio parto del diálogo con el grupo de participantes para la concertación alrededor del interés investigativo – subjetividades de niños y niñas y memorias de familias en contextos de conflicto armado – y de la intencionalidad transformadora – agenciamiento y construcción de paz/reconciliación[12] –, en los que se articulan los propósitos investigativos que emergen en relación a mi historia vital recogida en mi memo de identidad como investigadora, recuperando esta estrategia de los ejercicios investigativos propuestos por Maxwell (2005), y de las motivaciones de niños, niñas, familias, agentes educativas y docentes identificadas con el reconocimiento de sus voces, potencias y experiencias.

La caracterización del grupo de participantes implicó la lectura de las carpetas que tienen en el CDI con la información acerca de cada uno de los niños y las niñas, la generación de espacios de diálogo con el equipo psicosocial y con la dirección del CDI para conocer acerca de los niños, las niñas y sus familias, y la aplicación de una encuesta a las familias para identificar el tipo de hechos relacionados con el conflicto armado que experimentaron, la conformación familiar, su ocupación y sus condiciones socio económicas.

La recolección de información acerca de experiencias vividas se dio a través de múltiples voces y diversas mediaciones, aun cuando a continuación se describen los 15

[12] En un primer momento el acuerdo fue alrededor de la construcción de paz, como posibilidad emergente del proceso surgió la reconciliación de las familias como resignificación de las experiencias vividas.

talleres, se destacan en esta recolección los talleres orientados a la construcción relacional de las subjetividades de niños y niñas en contextos de conflicto armado, a la externalización y afectación de las violencias asociadas al conflicto armado en las subjetividades y las relaciones de los niños y las niñas y a las memorias de los hechos vividos; así mismo, las experiencias de las familias en contextos de conflicto armado se comprendieron a través de la revisión de narrativas secundarias provenientes del estudio "Niños y niñas en contextos de conflicto armado: desde la victimización hacia las narrativas que aporten a la paz".

El agenciamiento del grupo de participantes y la recolección de información acerca de argumentos alternativos al relato dominante de la violencia como único elemento presente en la vida de los niños, las niñas y sus familias provenientes de contextos de conflicto armado se dio a través de las narrativas generativas emergentes de preguntas por la resignificación de lo vivido en el presente y por la búsqueda de excepciones pasadas y presentes frente a las violencias en la vida de los niños y las niñas y sus relaciones, incluidas en dos de los talleres que se describen más adelante.

La generación de alternativas emergió a través de las conversaciones acerca de la orientación a posibilidades futuras y de las excepciones futuras frente a las violencias en la vida de los niños y las niñas y sus relaciones, que tuvieron lugar en dos de los talleres que se presentan en el siguiente apartado.

La co-construcción de las interpretaciones recogió las explicaciones frente a las experiencias relatadas por el grupo de participantes indagadas a través del tipo de preguntas en el panorama de identidad que propone Bruner (2004), las narrativas colectivas emergentes de los talleres (en actividades con los niños y las niñas como los títeres y el juego a la plastilina y con los adultos como la red y el libro colectivo que serán descritas posteriormente), las explicaciones acerca de las producciones creadas colectivamente como memorias de los talleres, la tematización de las narrativas y la confrontación de la tematización con el grupo de participantes.

La continuidad del proceso se logró a través de las conversaciones acerca de las estrategias para el mantenimiento de las transformaciones logradas y de los aportes metodológicos que surgieron del presente estudio para fortalecer la propuesta educativa Convidarte para la Paz.

La validación y la legitimación de la presente investigación hermenéutica ontológica política o hermenéutica ontológica performativa se dio con el grupo de participantes y en el marco de los entornos y agentes relacionales significativos; estas se evidenciaron a través de los aprendizajes mencionados por las y los participantes al final de cada encuentro y en el de cierre del proceso, así como en las transformaciones relacionales relatadas y observadas en las vidas cotidianas de las y los participantes y en la respuesta emocional frente al cierre ritual del proceso.



Imagen 1. Diagrama que sintetiza el proceso metodológico de la investigación.

Los talleres lúdico-creativos.

Los talleres con cada uno de los tres grupos de actores tienen como tema central la presentación del proyecto y la generación inicial de lazos; las subjetividades relacionales de niños y niñas en contextos de conflicto armado; la externalización y afectación de las violencias asociadas al conflicto armado en las subjetividades y las relaciones de los niños y las niñas; y la búsqueda de excepciones frente a las violencias en la vida de los niños y las

niñas y sus relaciones. Los talleres que articulan la participación de los tres grupos de actores tienen como tema central las memorias de los hechos vividos; la identificación de estrategias para el mantenimiento de las transformaciones; y el cierre ritual del proceso.

En este sentido, los talleres se orientaron a identificar los relatos sobre las subjetividades de los niños y las niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado, presentes en los distintos actores (niños, niñas, familias, profesionales y/o agentes comunitarios); comprender el carácter relacional de las subjetividades de estos niños y niñas; identificar afectaciones del conflicto armado y violencias asociadas al mismo en la vida de los niños y las niñas y en sus relaciones; aportar al proceso de diferenciar las subjetividades de los niños y las niñas y las relaciones familiares y comunitarias, del curso de las violencias asociadas al conflicto armado; propiciar que los hechos vividos por los niños, las niñas y sus agentes relacionales no sean olvidados, pero sean resignificados en el presente con miras a la construcción de un futuro distinto; propiciar la identificación de momentos pasados, presentes y futuros en los que las violencias no han estado presentes o se han presentado en menor medida en la vida de los niños y las niñas y en los contextos relacionales de los que participan como alternativa para la co-construcción de narrativas alternativas de paz y reconciliación; y favorecer el aprendizaje frente a la experiencia narrada por otros actores de cada contexto relacional. Todos los talleres fueron grabados y las narrativas emergentes en los mismos transcritas y posteriormente analizadas, como se explica más adelante.

Los talleres adquirieron un matiz etnográfico, al ser desarrollados en el espacio del CDI, al incluir un carácter de creación y diálogo con participación de los actores más significativos, al contemplar algunos momentos importantes en el CDI como las escuelas de padres o los momentos de saludo y despedida con los niños y las niñas que trascienden las actividades centrales de cada encuentro y al buscar los modos de relacionamiento preferidos por cada grupo de actores, siendo fundamental con las familias y docentes el contar historias con ciertas mediaciones lúdicas y estéticas y con los niños y las niñas el encuentro intergeneracional a través del juego y la música. Este matiz etnográfico se complementa con el memo de identidad como investigadora y con la búsqueda de un referente de cultura, en la forma como se producen los relacionamientos y las prácticas dialógicas. En este sentido las técnicas empleadas se constituyeron en modos de interactuar con el grupo de participantes,

de visibilizar su potencia, siendo fundamental en los talleres no solo grabar los relatos emergentes y tomar fotografías de lo producido sino también la observación y el afecto puesto en cada interacción.

Los talleres con los niños y las niñas acompañados por un familiar o de no ser posible por un agente educativo en calidad de coinvestigador, así como de una de mis estudiantes de maestría, duraron una hora e involucraron distintas actividades cortas, teniendo en cuenta sus edades. Algunas de las actividades proyectadas para un taller no se alcanzaron a desarrollar en los tiempos previstos, por lo que algunos de los talleres se desarrollaron en dos encuentros de una hora o incluso en tres encuentros. En cada CDI se trabajó con dos grupos por separado, buscando que los talleres contaran aproximadamente con ocho niños y niñas, a excepción del primer taller que contó con los niños y las niñas de cada institución participantes del estudio, que fue un poco más largo (una hora y media) y que fue desarrollado únicamente entre los niños, las niñas y yo, en el que fue evidente que para lograr la vinculación de los niños y las niñas a las acciones propuestas era fundamental el trabajo con grupos más pequeños, el mantenimiento de espacios de encuentro más cortos y el acompañamiento de alguna otra persona como parte del equipo de investigación. Las actividades y las preguntas de cada taller se realizaron por medio del juego, manteniendo pequeñas conversaciones por medio de títeres y de muñecos de plastilina; fue fundamental que las voces y el diálogo se dieran siempre en el marco de juegos y no de entrevistas. Identifiqué con los niños y las niñas esta mediación como la más potente dado que logré su conexión, su goce y su interés de interacción; los cuales no estaban presentes ante interlocuciones exclusivamente verbales o ante actividades muy extensas. Así mismo, los niños y las niñas expresaron que les había gustado mucho que sus familias vieran en ellos y ellas "lo bueno", su potencia, y en los espacios en los que escucharon a sus familias hablar sobre ellos y ellas de manera apreciativa corrieron a abrazarlas.

Los talleres con las familias duraron dos horas y media, en ciertos casos algunas personas se tenían que ir más temprano para ir a trabajar y se acordó hacer el taller en dos momentos, excepto el primer encuentro que estuvo propuesto para tres horas y en el que al haber coincidido con el espacio de la escuela de padres pudieron participar. Para lograr la permanencia de las familias en el proceso fue fundamental la articulación con los momentos

de encuentro con padres y madres en el CDI, entregarles la invitación a los encuentros, enviarles un recordatorio por medio de la agenda de sus hijos e hijas, y hacer una llamada a cada familia para recordarle los talleres. Todos los encuentros cerraron con el ejercicio del equipo reflexivo que se describe más adelante. En algunas ocasiones, cuando emergieron elementos en los talleres que valía la pena profundizar se emplearon entrevistas semiestructuradas con un grupo de familias, en las que se tomó como base las preguntas diseñadas para los talleres; las narrativas emergentes de dichas entrevistas se sumaron a las de cada taller, por esto más adelante en el análisis se refieren exclusivamente los talleres. Con las familias el equipo reflexivo fue muy valorado al sentirse reconocidas, también fue fundamental el tener distintos espacios (como por ejemplo la red y el libro colectivo) para contar historias y para comprender a través del escuchar las historias de otras personas que no estaban solas, que había vivencias comunes y que podían crear un sentido de identidad basado en las relaciones de amistad y de confianza tejidas. También con las familias fue fundamental el mantener una mirada apreciativa, en la que no se sintieran juzgadas, y en la que reconocieran en sus hijos e hijas sus recursos y potencias, en dichos momentos a través de la observación pude notar que hubo una mayor vinculación a través de expresiones de afecto.

Los talleres con el grupo de docentes y agentes educativas tuvieron una duración aproximada de dos horas, aun cuando en muchos de los casos por las otras ocupaciones que tenían fue necesario realizar el taller en dos momentos y en pocos casos en tres momentos diferentes. Al final de los talleres se desarrolló el ejercicio de equipo reflexivo, el cual será descrito más adelante. En ciertas ocasiones aun cuando se propuso el trabajo a partir de talleres se empleó una técnica similar a la de los grupos focales, debido a los tiempos reducidos con los que contaban. Con el grupo de agentes fue significativo como mediación el contar historias y el buscar en ellas su reconocimiento, así mismo, fue importante el propiciar lecturas no patologizantes de todos los participantes, dado que al inicio del proceso sentí que asistían a los encuentros porque la directora les había indicado que debían hacerlo, con cierta sospecha por el tema del proyecto el cual podría generar desde su punto de vista revictimización, pero con el tiempo algunas personas mostraron interés en participar, al empezar a notar ciertas transformaciones en los niños, las niñas, las familias y en el propio grupo de docentes y agentes educativas.

Por último, los talleres con los tres grupos de actores (niños y niñas, familias y agentes educativas) duraron dos horas y media; por los motivos expuestos anteriormente, algunos de estos talleres fueron desarrollados en dos momentos. Los talleres emplearon la mediación lúdica y artística como alternativa para el encuentro intergeneracional. Pude identificar que dichas mediaciones favorecen el encuentro intergeneracional y posibilitan la inclusión de las voces de todos y todas.

Presentación del proyecto y generación inicial de lazos.

El primer encuentro se orientó a presentar la propuesta del proyecto de investigación a los distintos actores, co-construir el horizonte investigativo y los acuerdos necesarios para los encuentros, y favorecer su permanencia en el proceso. Este taller se realizó de manera diferencial con cada grupo de actores.

Niños y niñas.

El taller inició con una obra de títeres corta para los niños y las niñas como actividad motivadora, de conocimiento mutuo, presentación del proyecto, identificación de sus motivaciones y aportes al proceso y que permitió captar en un primer momento su atención. La obra se basó en las relaciones de amistad, afecto y respeto, que marcan quienes somos y posibilitan el encuentro con otros y la construcción de paz. Fue importante propiciar el disfrute y la vinculación respondiendo a preguntas sencillas y cortas a fin de identificar sus motivaciones para participar en el proceso. La obra de títeres recreó una escena en el jardín:

> Anita: Hola Juanito nos vamos a estudiar hoy es un día hermoso soleado.
> Juanito: Hola Anita qué alegría verte. ¿Cómo estás?
> (se van persiguiendo y jugando al colegio, de camino saludan a la gente que ven pasar, se persiguen, se hacen cosquillas, se ayudan a cargar la maleta o cualquier otra escena que ejemplifique relaciones cotidianas cordiales, de amistad y que les haga reír por ejemplo con los comentarios, las acciones de los títeres cuando se persiguen, etc.)
> Anita: Bien, gracias. Juanito, ¿has oído que están invitándonos a unos encuentros en el colegio?
> Juanito: Sí, pero no he entendido bien para qué son. ¿Tú sí?

Anita: Mi mamá me dijo que fuera a los encuentros, que íbamos a jugar con títeres y plastilina, a hacernos más amigos entre todos y a construir paz. Pero no entendí bien qué es paz. ¿Tú sabes qué es?

Juanito: Mmm, la profe dijo el otro día que era querernos, escucharnos y respetarnos.

Anita: Me gusta eso, ¿te gustaría acompañarme a esos encuentros?

Juanito: Claro que sí Anita y ustedes amiguitos: ¿nos acompañan también? ¿qué les gustaría hacer en los encuentros? (las preguntas se dirigieron a los niños y las niñas)



Imagen 2. Obra de títeres de presentación del proyecto de investigación y de identificación de las motivaciones de los niños y las niñas.

Posteriormente, tras salir del teatrino tuvimos la oportunidad de presentarnos, me acerqué a cada uno y cada una agachándome para ponerme a su estatura y estrechamos nuestras manos, les dije mi nombre y les pregunté el de ellos y ellas. Le puse a cada uno y cada una un sticker en el pecho con su nombre para poder recordarles y dejar como recuerdo del día, fue fundamental cuidar de hacer solo comentarios apreciativos de los niños y las niñas mientras esto pasaba. Al finalizar, todos los niños, las niñas y yo teníamos un autoadhesivo con nuestros nombres.



Imagen 3. Presentación con cada niño y cada niña.

Así mismo cada niño o niña hizo un dibujo o escribió su nombre en el asentimiento informado para indicar que quería participar del proceso.

Familias.

El taller inició con el saludo y el agradecimiento a las familias por su presencia. Procedí a invitarlas a participar del proyecto de investigación en calidad de co-investigadoras y a propiciar la participación de sus hijos e hijas, compartiendo la temática, los objetivos, el enfoque y los distintos momentos a partir del uso de imágenes y palabras clave ubicadas en carteleras de colores llamativos. Fue muy importante usar un lenguaje claro y no un lenguaje técnico con énfasis en los enfoques y conceptos teóricos. Las familias expresaron sus intereses e ideas en relación al proyecto y a los momentos propuestos. Hubo apertura a las preguntas y a la co-construcción de algunos acuerdos alrededor del proceso.

En el diálogo fue claro que con la investigación no interesaba revictimizar a las familias y a los niños y las niñas, sino identificar sus fortalezas, las del CDI y las de la comunidad, promoviendo relaciones en las que la violencia no estuviera presente y se contribuyera a la construcción de paz. Hablamos acerca de que los niños y las niñas son comprendidos en la investigación en medio de relaciones como las que se presentan en las familias, el CDI, el barrio, el parque o la calle y que también se constituyen al escuchar constantemente los medios, al hacer parte de una sociedad o un país como lo es Colombia con situaciones económicas, políticas, culturales e históricas particulares, y con experiencias como las del conflicto armado. Así mismo, mencionamos que los encuentros buscarían

comprender cómo se describen los niños y niñas y cómo son descritos por otros, sacar la violencia fuera de las personas y sus relaciones, empezando por entender qué ha hecho la violencia en sus vidas, comprender qué es aquello que las familias no desearían olvidar de lo vivido, conocer qué pasa en la familia y en el CDI cuando no está presente la violencia o cuáles son las posibilidades futuras, identificar las fortalezas y habilidades de los niños y las niñas, las familias y el CDI para describir la vida de los niños y niñas, de la familia y del CDI del modo preferido, mantener los avances logrados en los encuentros y compartir a lo largo del proceso qué hemos encontrado en el estudio de modo que construyamos de manera conjunta los resultados de la investigación.



Imagen 4. Cartelera carácter relacional en la comprensión de las subjetividades de los niños y las niñas.

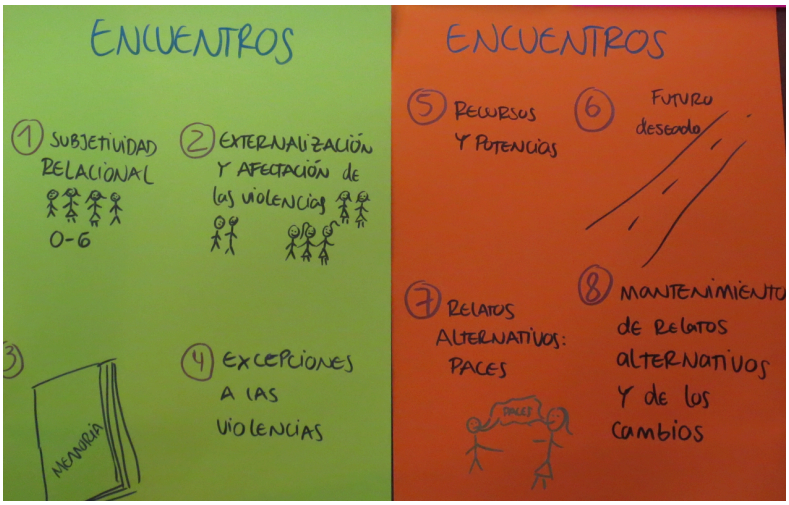


Imagen 5. Carteleras con las intencionalidades co-construidas para los encuentros.

Posteriormente, leímos una carta informativa sobre el proyecto y el consentimiento informado, dando espacio para resolver las inquietudes que surgieron. Las familias firmaron los consentimientos informados indicando su interés en participar del proyecto y los consentimientos informados de acudientes que autorizan la participación de los niños y las niñas en el proceso.

La presentación se hizo en parejas, saludando a quien estaba al lado, diciendo el nombre y compartiendo cuál era la comida favorita y qué era lo que más le gusta hacer. Cada persona debió recordar lo que le compartió el otro, para luego al juntarse dos parejas presentar a la otra persona. Así mismo, escribimos el nombre de cada participante en un rótulo en blanco y todos y todas nos lo ubicamos en un lugar visible para recordar los nombres.

Agentes educativas y docentes.

El taller inició con el saludo y el agradecimiento al grupo de agentes educativas y docentes por su presencia. Se procedió a invitarles a participar del proyecto, compartiendo el objetivo y los distintos momentos propuestos a partir del uso de una presentación de power point. Se les invitó a participar en condición de co-investigadores del proceso. La presentación consistió en un espacio dialógico con la posibilidad de co-construcción a partir de las preguntas, los comentarios y las ideas aportadas.

Se leyó la carta informativa y el consentimiento informado, dando espacio para resolver las inquietudes que surgieron. Cada quien firmó su formato indicando su voluntad de participar en el proceso.



Imagen 6. Firma del consentimiento informado de las agentes educativas y docentes.

Nos presentamos en plenaria, cada persona compartió su nombre y dijo con qué se conectaba de la temática general de la investigación o con algo particular de la presentación o de lo dicho por alguna de sus compañeras o por su compañero.

Subjetividades relacionales de niños y niñas en contextos de conflicto armado.

El segundo encuentro con cada grupo de actores se orientó a identificar los relatos sobre las subjetividades de los niños y las niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado o cuyas familias provienen de dichos contextos, a comprender el carácter relacional de las subjetividades de estos niños y estas niñas y a empezar a construir lazos relacionales entre ellos y ellas y al interior de los contextos relacionales de los que participan.

Niños y niñas acompañados por algún familiar o docente en calidad de co-investigador.

El encuentro inició con el saludo a cada niño y cada niña acercándome a su estatura e invitándoles a entrar al salón, aun cuando parezca trivial, el mantener relaciones afectuosas con ellos y ellas, mostrándoles que me daba gusto verlos fue importante para que ellos y ellas tuvieran motivación en el proceso. Desde el segundo encuentro hasta el final del proceso ellos y ellas se ponían muy contentos al verme entrar, se disponían al diálogo y a la conversación con mediación lúdica. Quien haya trabajado con niños y niñas de la primera infancia, sabrá que los niños y las niñas a esta edad cooperan y se involucran cuando se sienten queridos y tenidos en cuenta. Este tipo de saludo se mantuvo a lo largo del proceso, seguido en los distintos encuentros por la canción de saludo que cantamos entre todos y todas a cada niño y niña: "Olas vienen, olas vienen, olas van, hola (nombre del niño o niña) ¿cómo estás? Estamos muy contentos, estamos muy contentas contigo acá, contigo acá".

Posteriormente, les expliqué a los niños y las niñas que íbamos a jugar con títeres y que cada uno y cada una iba a tener la oportunidad de pasar al teatrino. Acordamos que a algún títere le pondríamos el nombre da cada niño y cada niña, habría un títere con el nombre de las personas acompañantes y también yo tendría un títere con mi nombre.

Estando detrás del teatrino invité a un niño o una niña con su familiar o con una de las agentes educativas que estaban acompañando el grupo, les pedimos a los demás niños y niñas permanecer sentados, indicando que irían pasando en orden según estaban sentados,

desde el primero de la fila hasta el último. En algunos momentos mientras estaba con un niño o una niña invité a otro niño u otra niña y hablé con dos de ellos detrás del teatrino. Todos los diálogos con los niños y las niñas con la mediación de los títeres fueron grabados.



Imagen 7. Obra de títeres en la que participamos un niño, una niña y yo, hablando sobre uno de ellos, para explorar sus subjetividades.

Una vez estuve detrás del teatrino con alguno de los niños o las niñas y su acompañante nos saludamos entre títeres con el nombre de cada quien. Posteriormente, por medio del juego pregunté a los niños, las niñas y sus familias dirigiéndome directamente al títere con sus nombres por las temáticas que se listan a continuación. Después de hacer la actividad con un niño o niña fue pasando otro u otra con su acompañante, hasta que todos y todas pasaron. Fue fundamental que el diálogo fuera un juego, que se fuera representando con los títeres la historia, que hubiera apertura a lo emergente en el marco de la conversación y que no fuera una entrevista ni se mencionaran las categorías. A continuación refiero la guía que empleé para la conversación con mediación de los títeres:

A) Narración sobre las subjetividades de los niños y las niñas

Preguntar al o a la acompañante:

- ¿Cómo es …(nombre del niño o niña)?
- ¿Qué es lo que más te gusta de él/ella?

Preguntar al niño o a la niña:

- Y a ti ¿qué es lo que más te gusta de ti?
- ¿Qué te gusta hacer?

B) Narración sobre las relaciones familiares

Preguntar al niño o a la niña:

- …(nombre del niño o niña) cuéntanos sobre tu familia.
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu familia?

C) Narración sobre las relaciones comunitarias o del centro infantil

Preguntar al niño o a la niña:

- ¿Cómo es tu jardín?
- ¿Quiénes son tus mejores amigos o amigas? ¿Qué te gusta hacer con ellos y ellas?
- ¿Cómo es tu barrio? ¿Con quienes te encuentras?
- ¿Cómo es el parque? ¿Con quiénes juegas?

Les propuse construir a partir de distintos materiales un producto artístico que ayudara como memoria. Trabajaron de manera conjunta los niños, las niñas y sus acompañantes (familias o agentes educativos) construyendo con plastilina la figura de un niño y una niña. Les pregunté a los niños y las niñas y posteriormente a sus acompañantes qué fue necesario para poder construir entre todos y todas los muñecos de plastilina. Lo que estuvo detrás de esta actividad era la construcción relacional de los niños y las niñas y el participar conjuntamente de una acción con la necesidad de llegar a acuerdos y tomar decisiones colectivas. Hicimos una corta reflexión retomando la conversación que se dio en torno a la pregunta propuesta y enfatizando en la importancia de llegar a acuerdos aunque pensáramos distinto, de hacer cada una o cada uno una parte distinta del cuerpo, de cuidar el trabajo que hizo cada quien y el de sus compañeros y compañeras y ayudarles a las demás personas si lo necesitaban. En este tipo de actividades fue fundamental tanto el registro de las conversaciones con la grabación como el registro de la observación del encuentro, dado que no todo emergía en sus voces, aparecían desde sus acciones y expresiones corporales prácticas de cuidado del otro.

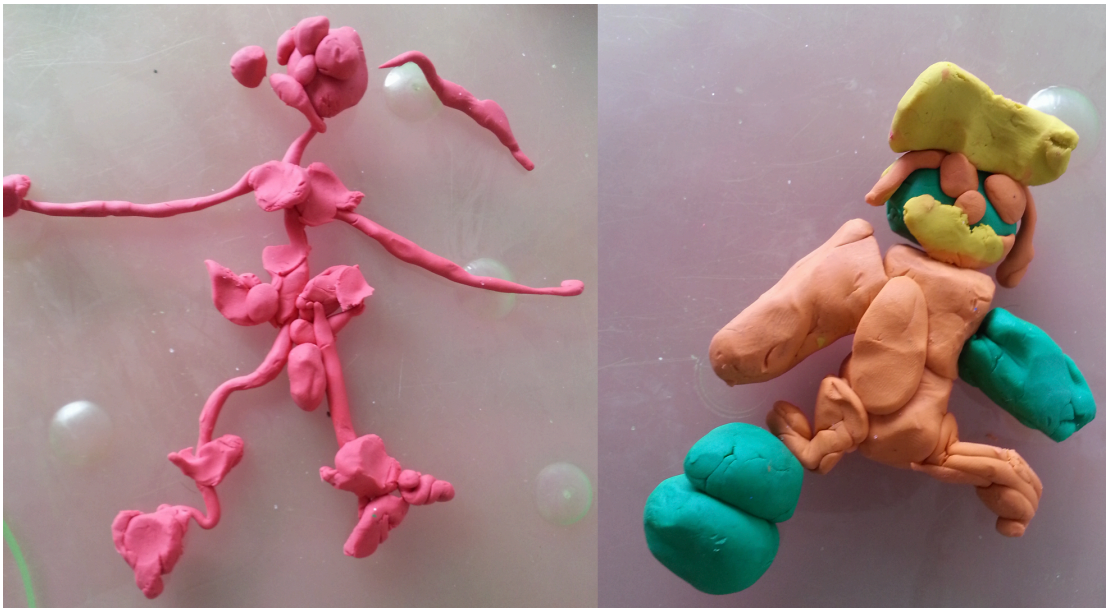


Imagen 8. Muñecos de plastilina construidos de manera colectiva por todos los niños y las niñas participantes.

En el cierre del taller, les enseñé a los niños y las niñas y sus acompañantes la canción: "Donde quiera que tú vayas, regala muchas sonrisas, mira a tu alrededor, fácilmente encontrarás, solecitos de alegría, la sonrisa del hermano, si te esfuerzas por lograrlo, donde vayas habrá paz paz paz paz" (Bis), canción que empleamos en los cierres de los encuentros con niños y niñas.

Con la memoria del retrato o muñeco que se creó, trabajamos más adelante en otro de los talleres con todos los grupos de actores en el que hicimos una muestra artística, por lo que fue fundamental posterior al desarrollo de la actividad tomar fotos de los productos.

Familias.

Después de saludarnos y compartir algunas experiencias sucedidas entre los encuentros, invité a las familias a que usáramos el espacio para contar historias. En círculo escuchamos las historias de cada participante, con la simulación del programa radial "Tu voz". Primero hablaron sobre sus hijos o hijas (A), luego sobre sus familias (B) y por último sobre el CDI (C). A través de la conversación propuse la narración de las historias a partir de algunas preguntas orientadoras, que llevaba diseñadas previamente con el propósito de facilitar el diálogo, pero que en los casos en los que ya se hubieran discutido omití y a las

que hice pequeñas modificaciones entre una y otra historia según lo que fue emergiendo en la conversación, incluso en algunos espacios las propias familias se hicieron preguntas entre ellas o mencionaron alguna experiencia que resonó con lo que otra familia había dicho. Fue importante que a partir de las historias se pudieran ampliar las categorías que aparecen a continuación (que por supuesto no compartí con las familias, fueron solo una guía para mí), teniendo así presentes los horizontes de la investigación, pero también los intereses y las motivaciones del grupo de participantes y la posibilidad de lo emergente en el encuentro conversacional:

A) Narración sobre las subjetividades de los niños y las niñas

- ¿Cómo describiría a su hijo o hija?
- ¿Podría contarme alguna historia sobre su hijo o hija para poder conocerlo o conocerla un poco mejor?
- Si alguien más escuchara la historia ¿Qué cree que pensaría sobre su hijo o hija? ¿Cómo la o lo describiría esa persona según lo sucedido en la historia? (con estas preguntas busqué comprender qué cree la persona que dice esa historia sobre quien es su hijo o hija, es decir, vincular las historias a las subjetividades de los niños y las niñas. Solo hice la segunda pregunta, cuando el propósito no se alcanzó a lograr con la primera)

B) Narración sobre las relaciones familiares

- ¿Cómo describiría las relaciones de su familia?
- ¿Podría contarme alguna historia sobre su familia que me permitiera conocer un poco más sobre las relaciones que hay entre ustedes?
- ¿Si alguien más escuchara la historia, qué cree que pensaría sobre su hijo o hija? ¿Cómo la o lo describiría esa persona según lo sucedido en la historia? (con estas preguntas busqué comprender qué cree la persona que dice esa historia sobre quien es su hijo o hija, es decir, vincular las historias con la construcción relacional de las subjetividades de los niños y las niñas en los entornos familiares)
- Si alguien más escuchara la historia ¿Qué cree que pensaría sobre su familia? ¿Qué diría esa persona sobre cómo son ustedes como familia según lo sucedido en la historia? (con estas preguntas busqué comprender qué cree cada persona que dice esa

historia sobre las relaciones familiares; solo hice la segunda pregunta si no surgió la respuesta con la primera pregunta)

- ¿Qué cree que pensaría esa persona sobre su hijo o su hija al oír esa segunda historia? (acá busqué explorar la articulación entre las relaciones familiares y las subjetividades de los niños y las niñas)

C) Narración sobre las relaciones comunitarias y las relaciones en el CDI

- ¿Cómo describiría las relaciones del barrio?
- ¿Cómo describiría las relaciones del jardín?
- ¿Podría contarme alguna historia sobre su barrio o sobre el jardín que me permitiera conocer un poco más sobre las relaciones que hay entre ustedes?
- ¿Cómo ve que son las relaciones en el … (barrio o jardín de acuerdo a la historia elegida por la familia) según esta historia?
- Si alguien más escuchara esta historia y sabe que su hijo o hija … (estudia en ese jardín o vive en ese barrio, de acuerdo a la historia elegida por la familia) ¿Qué cree que pensaría sobre él o ella? ¿Cómo la o lo describiría esa persona según lo sucedido en la historia? (acá buscaba comprender qué cree la persona que dice esa segunda historia sobre su hijo o su hija, es decir cómo se constituyen las subjetividades de los niños y las niñas relacionalmente en la comunidad y en el CDI; solo hice la segunda pregunta cuando no se logró dicha intención a partir de la primera pregunta)

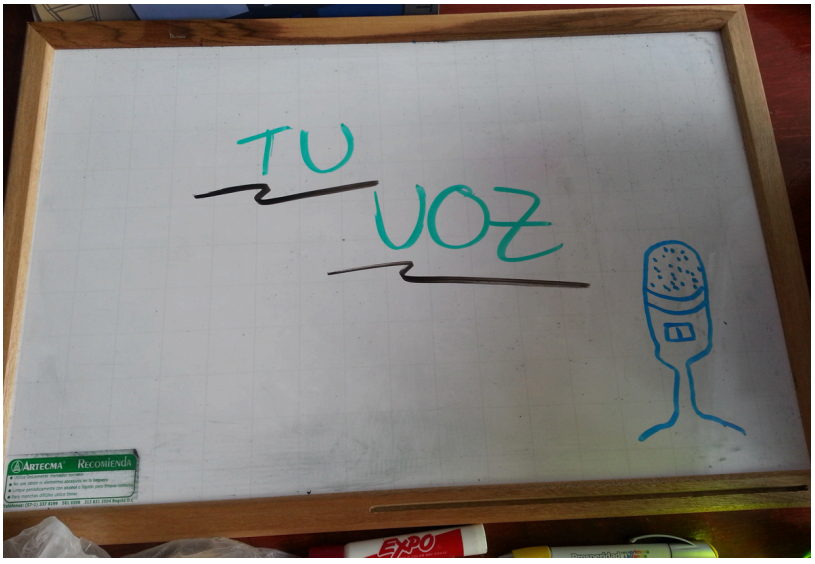


Imagen 9. Escenificación del programa radial Tu voz como mediación del contar historias.



Imagen 10. Diálogo con una madre y un padre en el programa radial Tu voz como mediación del contar historias. Esta familia pidió que sus rostros no fueran visibles en las fotos por motivos de protección.

Posteriormente, construimos un producto artístico que ayudara como memoria a partir de distintos materiales reciclables como hojas secas de árbol, cajas, revistas y latas y de otros materiales como lápices, marcadores, plastilinas, pinturas, pinceles, entre otros. Les propuse que podría tomar la forma de una escultura, un cuadro, un dibujo, una maqueta, un video, etc. que recogiera una historia colectiva del grupo compuesta a través de las historias narradas de manera individual. La memoria que se creó de las historias narradas fue conservada para emplearla más adelante en una muestra artística.

Cerca al cierre de este taller y de todos los talleres con familias y con agentes educativas o docentes realicé con una estudiante de maestría que participó conmigo de los talleres el equipo reflexivo propuesto por Tom Andersen (1994), en el que comentamos entre nosotras, sin mirar al grupo de participantes, qué destacábamos de lo sucedido en el encuentro, resaltando de manera apreciativa aquellos recursos y potencias que empezábamos a identificar y aportando a la consolidación de los lazos entre participantes al resaltar algunos

de los elementos comunes en las vivencias entre los y las participantes. Esta actividad parte de la mirada narrativa desde la cual se busca renombrar de manera apreciativa a las personas. Es significativo que no se mire a los participantes, ya que cumple el objetivo de escuchar a través de las voces de otras personas aquello que es valioso de sí mismo y de sus relaciones, no de conversarlo con otros, como se hace en otro tipo de actividades propuestas en los talleres. Esta actividad orientada a la transformación, parte de que la construcción social del sujeto no solo se da en las conversaciones de las que se participa, sino también en lo que se escucha que dicen otros a otras personas. Después de la actividad no se les pide opiniones a los participantes en torno a la misma, dado que perdería el efecto de no hacer parte de una conversación, sino de simplemente escucharlo de otros.

Al final de este taller y de todos aquellos desarrollados con las familias y con el grupo de agentes educativas y docentes pregunté a cada persona cómo se sintió y qué le quedó sonando o qué se llevaba de lo sucedido en el encuentro. Esta actividad de cierre la realizamos en plenaria y buscó identificar aquellos significados o historias más significativos para las y los participantes en su calidad de co-investigadores como insumo para el análisis de la información, afianzar las transformaciones generadas en el encuentro y reflexionar sobre el tipo de acciones y de conversaciones preferidas por los participantes como insumo para la planeación del siguiente encuentro.

Agentes educativas y docentes.

Al igual en el caso de las familias, el taller consistió en un espacio de contar historias. Con el grupo de docentes no tuvimos la mediación de un programa radial, sino que conversamos en círculo escuchando las historias de cada participante. Primero todas las personas hablaron sobre los niños o las niñas (A), luego hablaron sobre las familias (B) y por último sobre el CDI y el entorno comunitario (C). En el marco de la conversación facilité la narración de las historias a partir de algunas preguntas orientadoras, reconfigurando algunas de ellas según el curso del diálogo y decidiendo no hacer algunas de las preguntas si el sentido de las mismas ya había sido abordado en otra de las preguntas o en alguna de las historias narradas. Fue importante que a partir de las historias se pudieran ampliar las categorías que aparecen a continuación, las cuales no compartí en el marco de la conversación pero fueron una guía importante para mantener la intencionalidad del estudio en los espacios dialógicos:

A) Narración sobre las subjetividades de los niños y las niñas

- ¿Cómo describiría a los niños y las niñas más pequeños con los que trabaja (primera infancia) cuyas familias han vivido en contextos de conflicto armado?
- ¿Podría contarme alguna historia sobre estos niños o niñas para poder conocerlos un poco mejor?
- ¿Qué cree que dice esa historia sobre esos niños o niñas?

B) Narración sobre las relaciones familiares

- ¿Cómo describiría las relaciones de las familias de estos niños y estas niñas?
- ¿Podría contarme alguna historia sobre las familias de estos niños y estas niñas que me permitiera conocer un poco más sobre las relaciones que hay entre ellos?
- ¿Qué cree que dice esa historia sobre las relaciones de esas familias?
- ¿Qué cree que dice esa segunda historia sobre los niños o las niñas que hacen parte de la familia? ¿Encuentra alguna conexión entre lo que me ha mencionado sobre las relaciones de la familia y lo que me decía hace un momento sobre los niños y las niñas? ¿Cuál sería esa conexión? (estas preguntas buscaban indagar por la construcción relacional de las subjetividades de los niños y las niñas en el entorno familiar)

C) Narración sobre las relaciones comunitarias y del CDI

- ¿Cómo describiría las relaciones de la comunidad?
- ¿Cómo describiría las relaciones del CDI?
- ¿Podría contarme alguna historia sobre la comunidad o sobre el CDI que me permitiera conocer un poco más sobre las relaciones que hay entre ustedes?
- ¿Qué cree que dice esa historia sobre las relaciones de la comunidad o del CDI? (se indaga por uno u otro entorno relacional según haya sido la historia narrada por cada quien)
- ¿Qué cree que dice esa tercera historia sobre los niños o las niñas? ¿Encuentra alguna conexión entre lo que me ha mencionado sobre las relaciones de la comunidad o del CDI y lo que me decía hace un momento de los niños o niñas? ¿Cuál sería esa

conexión? (con estas preguntas se busca explorar la constitución relacional de las subjetividades de los niños y las niñas en los entornos comunitarios y educativos)

Al igual que en el taller con las familias, se realizó la construcción de una creación como memoria del encuentro que conservamos para la muestra artística que tuvo lugar en un encuentro posterior; desarrollamos el equipo reflexivo; e hicimos el cierre con la pregunta por cómo se sintió cada quien y qué le quedó sonando o qué se lleva de lo sucedido en el encuentro.



Imagen 11. Diálogo con las agentes educativas y docentes alrededor de la muestra artística construida.

Externalización y afectación de las violencias asociadas al conflicto armado en las subjetividades y las relaciones de los niños y las niñas.

El tercer encuentro con cada grupo de actores se orientó a identificar cuál ha sido la afectación del conflicto armado y las violencias asociadas al mismo en la vida de los niños y las niñas y en sus relaciones, a iniciar el proceso de diferenciar las subjetividades de los niños y las niñas y las relaciones familiares y comunitarias del curso de las violencias asociadas al conflicto armado y a continuar el proceso de construcción de lazos entre los niños y las niñas y al interior de los contextos relacionales de los que ellos y ellas participan.

En los talleres con los tres grupos de actores alterné la intencionalidad de comprensión de las afectaciones en las subjetividades de los niños y las niñas a causa de las violencias asociadas al conflicto armado con aquella de generación de procesos de transformación orientados a la deconstrucción de historias dominantes acerca de la vida de los niños, las niñas y sus familias y la co-construcción de historias alternativas. Para ello realicé una adaptación de la herramienta de externalización del problema creada por Michael White y David Epston (1993) en la que a través de una alusión lingüística el problema se nombra de manera externa a la persona, se le asigna un nombre al problema, se dialoga acerca de sus características, se identifica la afectación del problema en la vida de las personas y sus relaciones y se indaga por las excepciones a la narrativa dominante en la que la persona es el problema. Estos autores han hablado de la externalización del problema de manera general. En el marco de la presente investigación realicé la adaptación de dicha estrategia para abordar la externalización de la violencia en la vida de los niños y las niñas y de sus agentes relacionales. Esta propuesta la desarrollé en dos talleres con cada grupo de actores, uno es el que presento a continuación, del segundo, orientado a las excepciones frente a la violencia, hablaré más adelante.

Niños y niñas acompañados por algún familiar o docente en calidad de co-investigador.

Se inició el encuentro con la canción de saludo. De manera previa al taller les había pedido a algunos y algunas docentes y familiares, como preparación para el taller con los niños y las niñas, que me compartieran algunos ejemplos de la vida de estos y estas en los que estuviera presente la violencia, alguna situación en el CDI en la cual un conflicto hubiera terminado resolviéndose por medios violentos. En el encuentro retomamos una de las historias que me habían contado a manera de cuento. Fue importante llevar el cuento preparado de manera escrita, dado que era clave usar un lenguaje externalizador[13], en el que Don Violencio era un personaje que representaba la violencia como una entidad externa a la vida de los niños y las niñas y de sus relaciones, que en momentos llegaba y les obligaba a

[13] Este tipo de lenguaje es el que White y Epston (1993) han propuesto como parte del ejercicio narrativo de externalización del problema: lenguaje a través del cual se busca no rotular ni nombrar los problemas como parte inherente o interna a las personas, sino hablar acerca de ellos como entes externos que afectan al individuo y sus relaciones pero frente al cual también es posible resistirse a través de excepciones al relato dominante.

actuar de ciertos modos. Fue fundamental en el cuento cuidarnos de no decir que: “el niño o la niña es agresivo, se vuelve agresivo o se pone bravo cuando llega Don Violencio” sino nombrar el tipo de situación que tradicionalmente se nombra de este modo internalizante de la siguiente manera: “Don Violencio llega a la vida del niño o la niña y le hace pegarle a otros, no le permite hablar con ellos. Si al niño o la niña no le gusta lo que le dice su compañero Don Violencio hace que el niño o la niña lo mire feo y lo pellizque”.

Después de contar la historia los niños y las niñas con sus acompañantes se organizaron en dos grupos, uno de los cuales estuvo acompañado por mi estudiante de maestría y otro por mí. En los dos grupos grabamos la actividad. En los grupos jugamos un rato con la plastilina, posteriormente invitamos a cada grupo de niños y niñas con la ayuda de su familiar a moldear en plastilina a “Don Violencio”. Le pedimos a cada niño y cada niña con la ayuda de su familiar crear un muñeco que llevara su mismo nombre, otros que llevaran el nombre de las personas más cercanas en la familia, otros que representaran algunos actores del CDI y otros que representaran actores de la comunidad o el barrio (incluimos dichos actores en los casos en que tenían alguna presencia en la vida del niño o la niña).



Imagen 12. Moldeado en plastilina de maneras de personificar a Don Violencio.



Imagen 13. Moldeado en plastilina de personificación de Don Violencio.



Imagen 14. Moldeado en plastilina de sí mismo y de su familia realizado por uno de los niños.

De manera colectiva y desde la voz de otro muñeco de plastilina, mi estudiante de maestría y yo, cada una en un grupo, recordamos la historia acerca de cómo Don Violencio llega a la vida de los niños y las niñas, a sus familias y a sus comunidades y les obliga a hacer cosas que quizá no harían si le cerraran la puerta, o si lograran no permitir que la violencia llegara al CDI o a la familia, aun cuando hubiera diferencias y conflictos. En medio de la historia que fuimos narrando les preguntamos en particular a algunos de los muñecos (con los nombres de niños, niñas, familiares, agentes educativos, agentes comunitarios) qué les

obligaba a hacer Don Violencio y qué pasaba en sus relaciones cuando le permitían entrar a Don Violencio. Del mismo modo, les pedimos que describieran cómo era ese personaje, qué formas tomaba, en qué momentos aparecía y cuándo recordaban que había empezado a hacerse presente en sus vidas o en sus relaciones.



Imagen 15. Diálogo en grupos acerca de los efectos de la violencia en la vida de los niños y las niñas y en sus relaciones familiares, escolares y comunitarias con la mediación de muñecos de plastilina.



Imagen 16. Diálogo con los niños y las niñas acerca de los efectos de la violencia en sus vidas y en sus relaciones familiares, escolares y comunitarias con la mediación del juego con plastilina.

Posteriormente, invitamos a los dos grupos a pasar de manera conjunta donde estaba ubicado uno de los grupos, el cual contó algunas de las historias construidas, luego escuchamos al segundo grupo. Con el diálogo a través de mi muñeco de plastilina invité a los niños y las niñas a hablar desde sus muñecos. Esta parte fue muy corta para que todos y todas alcanzaran a socializar alguna historia.



Imagen 17. Socialización del diálogo en grupos acerca de los efectos de la violencia en la vida de los niños y las niñas y en sus relaciones familiares, escolares y comunitarias, con la mediación del juego con muñecos de plastilina.

En el cierre del taller cantamos la canción de despedida. Tras finalizar el taller tomamos algunas fotos de los muñecos realizados en plastilina como memoria de la afectación de las violencias relacionadas con el conflicto armado en la vida de los niños y las niñas y en sus relaciones, insumo para la muestra artística de un siguiente taller. Así mismo, guardamos los muñecos construidos con el nombre de cada quien para emplearlos en el siguiente encuentro.

Familias.

Al inicio del taller cada participante compartió con la persona del lado lo mejor que le sucedió el día anterior. Hubo tiempo para que las dos personas de la pareja compartieran entre sí. Posteriormente se unieron dos parejas y cada persona compartió lo que le sorprendió positivamente de lo que escuchó a su compañero o compañera.

La actividad central del encuentro consistió en crear una red con las familias a partir del empleo de una madeja de lana. El taller se orientó a través de las siguientes preguntas. Cuando alguna persona consideró que lo que había expresado otra persona se conectaba con su experiencia, pidió la madeja. Se realizó este proceso hasta que todas las personas quedaran conectadas en la red y se hubiera dado respuesta a las preguntas. El propósito de esta actividad fue crear narrativas colectivas acerca de las experiencias e historias relatadas, de modo que las familias pudieran identificar que aun cuando hubieran tenido vivencias particulares no estaban solas.

A) Afectación de las violencias en las subjetividades de los niños y las niñas (tema inspirado en la exploración de la influencia del problema sobre la persona propuesta por White y Epston, 1993, en el ejercicio de externalización del problema)

- ¿Cómo cree que las distintas expresiones de la violencia asociadas al conflicto armado han afectado a su hijo o hija?

B) Afectación de las violencias sobre la familia y las relaciones familiares (tema inspirado en la exploración de la influencia del problema sobre las relaciones propuesta por White y Epston, 1993, en el ejercicio de externalización del problema)

- ¿Cómo cree que las distintas expresiones de la violencia asociadas al conflicto armado han afectado a su familia? ¿cómo cree que han afectado las relaciones entre ustedes? (solo hacer la segunda pregunta si no fue ya abordada en la primera respuesta)

C) Afectación de las violencias sobre el CDI y las relaciones escolares (tema inspirado en la exploración de la influencia del problema sobre las relaciones propuesta por White y Epston, 1993, en el ejercicio de externalización del problema)

- ¿Cómo cree que las distintas expresiones de la violencia han afectado el jardín? ¿cómo cree que han afectado las relaciones entre las personas en el jardín? (solo hacer la segunda pregunta si no fue ya abordada en la primera respuesta)

D) Afectación de las violencias sobre la comunidad y las relaciones comunitarias (tema inspirado en la exploración de la influencia del problema sobre las relaciones propuesta por White y Epston, 1993, en el ejercicio de externalización del problema)

- ¿Cómo cree que las distintas expresiones de la violencia han afectado a su comunidad o barrio? ¿cómo cree que han afectado las relaciones entre ustedes? (solo hacer la segunda pregunta si no fue ya abordada en la primera respuesta)



Imagen 18. Actividad de la red en la cual se teje la narrativa colectiva de las madres acerca de los efectos de la violencia en la vida de sus hijos e hijas y en las relaciones familiares, escolares y comunitarias.

Seguidamente, orienté una reflexión en torno a las maneras en que la violencia ha afectado a las personas y sus relaciones y cómo hay conexiones entre unos y otros, vivencias comunes, encuentros y desencuentros, lo que permite a las personas saber que no se encuentran solas y que hay otras personas que han pasado por situaciones similares, aun cuando en momentos la afectación no sea la misma. Cada persona resumió en una frase lo aprendido de escuchar a los demás, como aporte en su calidad de co-investigadora al análisis de los sentidos abordados en el encuentro. En dos grupos, con la participación en uno de ellos de mi estudiante y en otro con la mía, para grabar la discusión que se generó, las familias construyeron un poster con dichos aprendizajes escritos como mensajes para sus hijos e hijas,

el cual se empleó más adelante en la muestra artística. Rápidamente presentaron los poster en plenaria.

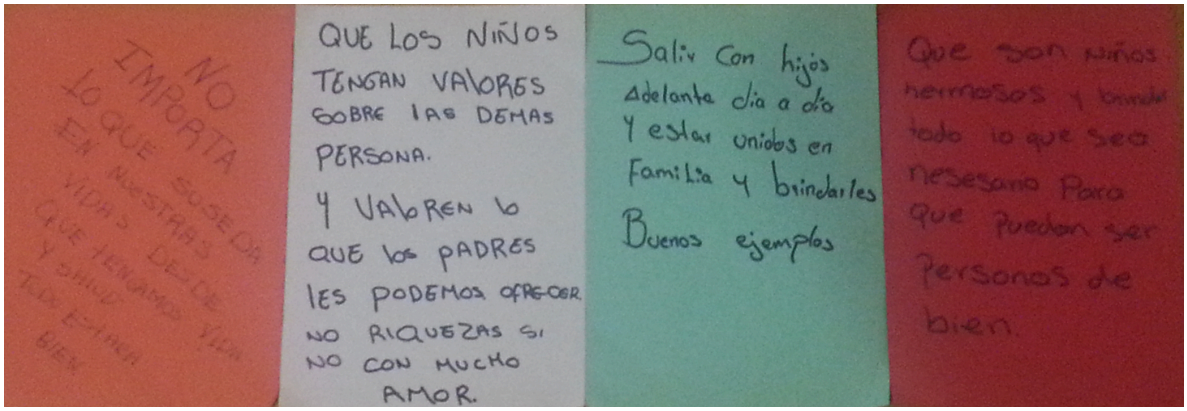


Imagen 19. Mensajes construidos por las madres para sus hijos e hijas que recogen sus aprendizajes en el taller.

El encuentro finalizó con el equipo reflexivo seguido de la conversación acerca de cómo se sintió cada quien y qué le quedó sonando o qué se lleva de lo sucedido en el encuentro.

Agentes educativas y docentes.

En el inicio del taller cada participante compartió qué cambios orientados a la construcción de paz había empezado a notar entre los niños, las niñas y las familias que participan del estudio. Siguiendo la metodología empleada con las familias, en el grupo de docentes y agentes educativas construimos narrativas colectivas a través de la conexión en una red dando respuesta a las siguientes preguntas:

A) Afectación de las violencias en las subjetividades de los niños y las niñas

- ¿Cómo cree que las distintas expresiones de la violencia asociadas al conflicto armado han afectado a los niños o niñas que han vivido en contextos de conflicto armado o cuyas familias han vivido en dichos contextos?

B) Afectación de las violencias sobre la familia y las relaciones familiares

- ¿Cómo cree que las distintas expresiones de la violencia asociadas al conflicto armado han afectado a las familias de estos niños y niñas? ¿cómo cree que han afectado las relaciones familiares?

C) Afectación de las violencias sobre el CDI y las relaciones escolares

- ¿Cómo cree que las distintas expresiones de la violencia han afectado al CDI y/o a ustedes como profesionales? ¿cómo cree que han afectado las relaciones entre ustedes? ¿cómo cree que han afectado las relaciones entre ustedes y los niños y las niñas?

D) Afectación de las violencias sobre la comunidad o el barrio y las relaciones comunitarias

- ¿Cómo cree que las distintas expresiones de la violencia han afectado a la comunidad o al barrio? ¿cómo cree que han afectado las relaciones entre las personas que habitan el barrio? ¿cómo cree que han afectado las relaciones entre las personas que habitan el barrio y los niños y las niñas?



Imagen 20. Red tejida por el grupo de docentes y agentes educativas al relatar narrativas colectivas acerca de la afectación de la violencia en la vida de los niños y las niñas y en los entornos relacionales de los que participan.

Tras el tejido colectivo de la red, hicimos una reflexión en torno a cómo la violencia afecta a las personas y sus relaciones en ocasiones de manera similar y en otros casos de modo diferencial. Posteriormente el grupo de docentes y de agentes educativas escribió un mensaje para las familias, decidieron escribirlo en computador e imprimirlo para entregarlo a cada una de las familias en el marco de la muestra artística. Fue fundamental promover que el mensaje se orientara a los aprendizajes y las potencias y no re-victimizara a las familias.

Cerramos el taller con el equipo reflexivo y con el diálogo acerca de cómo se sintió cada persona y qué le quedó sonando o qué se lleva de lo sucedido en el encuentro.

Memorias de los hechos vividos.

El taller acerca de las memorias de los hechos vividos fue el primero que vinculó a los tres grupos de participantes, niños y niñas, familias y agentes educativas y docentes. Esta decisión metodológica de trabajar con los tres grupos de actores se dio teniendo en cuenta que las familias habían expresado en otros talleres que había aspectos que no querían que sus hijos e hijas conocieran de sus vivencias pasadas, de modo que fueran las familias las que decidieran cuáles de las memorias familiares quisieran compartir con sus hijos e hijas y cuáles no. También partimos en esta apuesta de reconstrucción de las memorias de manera colectiva del planteamiento de Lykes (2003) acerca de que a causa de los silencios familiares y comunitarios las nuevas generaciones construyen especulaciones acerca de lo vivido, a lo que le sumamos en el presente estudio que además desconocen aquellos aprendizajes adquiridos por sus familias en dichos contextos. Por los motivos expuestos, y teniendo en cuenta el horizonte general de la investigación, fue fundamental comprender las memorias pero a la vez resignificarlas y propender por la no re-victimización.

El taller buscó propiciar que los hechos vividos por los niños, las niñas y los actores en relación con estos y estas no fueran olvidados, pero fueran resignificados en el presente con miras a la construcción de un futuro distinto; continuar el proceso de construcción de lazos al interior de los contextos relacionales de los que participan los niños y las niñas; y empezar a construir lazos entre los niños y niñas y los actores presentes en los distintos contextos relacionales en los que estos y estas participan, buscando potenciar la emergencia de relaciones pacíficas y de reconciliación.

Niños, niñas, familias, agentes educativas y docentes.

Al igual que en los demás talleres con participación de niñas y niños hubo un saludo especial a cada una y cada uno antes de ingresar al salón, así mismo, saludamos a todas las personas presentes. Iniciamos con una actividad lúdica para romper el hielo entre el grupo de participantes y para convocar al encuentro intergeneracional: cada familiar se sentó cargando a los niños y las niñas y entre todas las personas presentes cantamos la canción “me parezco

a mi papá me parezco a mi mamá" con el verso: " … (nombre del niño o la niña dos veces) se parece a su mamá por arriba, por abajo, por delante y por detrás", mientras cantamos cada madre o padre iba tocando con sus manos a su hijo o hija según refería la canción a arriba – la cabeza –, abajo – los pies –, por delante – barriga – y por detrás – espalda –. La actividad la realizamos con todas las familias y sus hijos e hijas presentes en el taller.

La actividad central del taller fue una exposición artística, para ello generamos conjuntamente el ambiente que permitiera recrearla. Cada familia con la participación de niños, niñas, agentes educativas y docentes construyó una muestra artística que permitiera no olvidar lo vivido; en general sucedió que plasmaron un dibujo en el que hubo participación de los niños y las niñas y escribieron algunas historias; como insumo para la interpretación fue importante, además de las fotografías, la posterior transcripción de las historias. Les pedí que en la muestra artística representaran aquello que no quisieran olvidar de lo vivido. La producción generada por cada equipo se expuso y los demás equipos tuvieron la oportunidad de pasar a verla. Se expusieron igualmente las muestras artísticas trabajadas como memoria de las historias del segundo taller con cada uno de los tres grupos de actores (subjetividades relacionales de los niños y las niñas) y las fotos del tercer taller con niños y niñas (externalización y afectación de las violencias relacionadas al conflicto armado en las subjetividades y las relaciones de los niños y las niñas) y las fotos y memorias (poster y mensajes) del tercer taller con familias y agentes educativos (externalización y afectación de las violencias relacionadas al conflicto armado en las subjetividades y las relaciones de los niños y las niñas). La información la recopilé asumiendo el rol de periodista en el que orienté la discusión a partir de la siguiente guía de preguntas, las cuales se reformularon según fue necesario en el encuentro dialógico, sin perder la intencionalidad de comprensión de las experiencias vividas por las familias y de sus memorias acerca de las mismas, con apertura a preguntas que emergieron de otras personas participantes en el encuentro; los diálogos entablados fueron grabados para el posterior análisis.

A) Memorias de los hechos vividos

- ¿Qué es aquello que vivieron que desearían no olvidar? (con énfasis en el panorama de la acción como lo ha propuesto Bruner, 2004)

- ¿Cómo se explican que eso haya sucedido? (con énfasis en el panorama de la identidad planteado por Bruner, 2004)
- ¿Qué resistencia pusieron ustedes? ¿Qué buscaban al quedarse callados? ¿Qué buscaban al venirse a vivir a Bogotá? (ejemplos de preguntas orientadas a desculpabilizar a los niños, las niñas y la familia frente a los hechos sucedidos, pueden emplearse todas, escoger alguna o construir otras según se de la conversación)

B) Resignificación de lo vivido en el presente

- ¿Qué aprendieron frente a lo vivido?
- ¿Cómo han logrado seguir adelante como familia o como grupo?

C) Orientación a posibilidades futuras:

- ¿Qué podrían hacer como familia o como grupo para que los hechos no se repitieran?
- ¿Qué estaría dentro de sus posibilidades realizar y qué deberían hacer otras personas o entidades para garantizar que los hechos no se repitieran?
- ¿Qué fortalezas presentes en la familia o grupo les permitirán un futuro distinto?



Imagen 21. Ambientación de muestra artística con las producciones construidas como memoria de los encuentros anteriores y con los mensajes de las familias para sus hijos e hijas y del grupo de agentes educativas y docentes para las familias, las niñas y los niños.



Imagen 22. Generación de producción artística de cada familia plasmando qué es aquello de lo vivido que no quisieran olvidar.



Imagen 23. Diálogo con las familias sobre las producciones artísticas que hicieron acerca de qué es aquello de lo vivido que no quisieran olvidar.

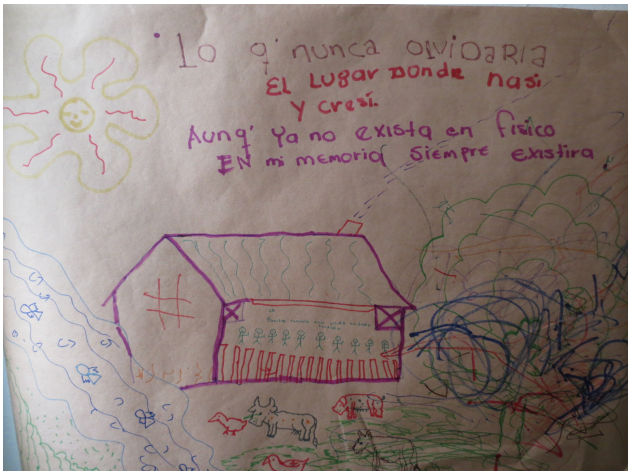


Imagen 24. Producción de una de las familias acerca de aquello de lo vivido que no quisiera olvidar.

El encuentro cerró con el equipo reflexivo y con la indagación a cada quien acerca de cómo se sintió y qué se lleva del encuentro.

Búsqueda de excepciones frente a las violencias en la vida de los niños y las niñas y sus relaciones.

Los tres talleres orientados a la búsqueda de excepciones[14] frente a las violencias, cada uno con un grupo de actores (niños y niñas, familias y agentes educativas y docentes), buscaron propiciar la identificación de momentos pasados, presentes y futuros en los que las violencias no han estado presentes o se han presentado en menor medida en la vida de los niños y las niñas y en los contextos relacionales de los que participan, con la intencionalidad de comprender dichos momentos, que se constituyen en argumentos alternativos frente al relato dominante de la violencia, y de participar en la co-construcción de narrativas alternativas de paz y reconciliación. Así mismo, dichos talleres buscaron continuar el proceso de generación de lazos entre los niños y las niñas y al interior de los contextos relacionales de los que participan ellos y ellas; y favorecer el aprendizaje frente a la experiencia narrada por otros actores de cada contexto relacional.

Niños y niñas acompañados por algún familiar o docente en calidad de co-investigador.

Tras el saludo y la canción de bienvenida, recordamos de manera colectiva la historia narrada en el tercer taller con niñas y niños sobre Don Violencio, para lo cual les conté de nuevo a manera de cuento la historia.



Imagen 25. Narración colectiva del cuento de Don Violencio a través de un lenguaje externalizador que no re-victimiza a los niños, las niñas y sus familias.

[14] Estrategia inspirada en el segundo momento de la externalización del problema propuesta por White y Epston (1993), referida previamente. Este momento se basa en la indagación acerca de la influencia de las personas y sus relaciones en el curso del problema.

Posteriormente se hicieron los mismos grupos que estuvieron trabajando en el tercer taller con niños y niñas. Mi estudiante y yo compartimos rápidamente en cada grupo desde la voz de nuestro muñeco de plastilina los modos en los que Don Violencio había afectado la vida de los niños y las niñas y sus relaciones con otras personas. Entregamos a cada niño o niña los muñecos de plastilina construidos en el tercer taller. Por medio del juego preguntamos a los niños, las niñas y sus acompañantes cuándo le habían cerrado la puerta a Don Violencio y cómo habían logrado hacerlo. Del mismo modo, preguntamos por otras formas en las que podrían cerrarle la puerta a Don Violencio y no dejarle entrar. Indagamos por la existencia de algunos amigos aliados para cerrar la puerta a Don Violencio; cuando los niños y las niñas hablaron sobre sus aliados les pedimos que los moldearan en plastilina.



Imagen 26. Diálogo en grupos con los niños y las niñas acerca de las excepciones en sus vidas a la violencia con la mediación del juego con plastilina.



Imagen 27. Interacción entre los niños y las niñas con la mediación del juego con plastilina.

Invitamos a todas las personas a pasar de manera conjunta donde estaba ubicado uno de los grupos, el cual contó algunas de las historias construidas. En la socialización de lo discutido en uno de los grupos mi estudiante y en la del otro yo, desde nuestro muñeco de plastilina invitamos a los niños y las niñas y sus acompañantes a hablar desde los otros muñecos. La socialización fue muy corta para que todos y todas alcanzaran a compartir alguna historia. Al finalizar la actividad le preguntamos al grupo de niños, niñas y acompañantes qué aprendieron de la experiencia de los otros e hicimos la despedida con la canción de cierre.



Imagen 28. Socialización del trabajo en grupos con los niños y las niñas acerca de las excepciones en sus vidas a la violencia con la mediación del juego con plastilina.

Familias.

Al inicio del taller junto con el saludo hicimos una corta actividad acerca de las cosas que compartimos con las demás personas, para afianzar los lazos relacionales que se venían tejiendo entre las familias participantes. Reunidos en grupos tres o cuatro integrantes tuvieron tres minutos para encontrar tres cosas en común, les pedí pensar en experiencias comunes y no en características que podían identificarse a simple vista como el color de la ropa, el sexo o el color de piel. Una vez lograron encontrar tres cosas en común se juntaron con otro grupo

y buscaron tres cosas en común dentro del grupo reconfigurado. Después cada grupo compartió de manera comentada en plenaria las tres experiencias comunes.

En la segunda actividad, las familias construyeron un libro colectivo acerca de las lecciones aprendidas con sus vivencias en los contextos de conflicto armado. Cada familia recibió una hoja para escribir o dibujar lo relativo a cada una de las siguientes preguntas, así mismo recibió algunas hojas adicionales por si quería incluir alguna otra pregunta alrededor de las lecciones aprendidas.

A) Búsqueda de excepciones pasadas, presentes y futuras frente a las violencias internalizadas en las subjetividades de los niños y las niñas (en la externalización del problema propuesta por White y Epston, 1993, influencia de la persona sobre el problema)

- ¿En qué momentos de la vida de su hijo o hija no ha estado presente la violencia o se ha presentado menos que en otros momentos?
- ¿Podría narrarme alguna historia actual sobre su hijo o su hija en la que no esté presente la violencia o en la que se presente menos que en otros momentos?
- ¿De acuerdo a como es su hijo o su hija, cuáles cree que serían opciones posibles futuras en las que no estuviera presente la violencia, o estuviera menos presente que en otros momentos?

B) Búsqueda de excepciones pasadas, presentes y futuras frente a las violencias internalizadas en las relaciones familiares (en la externalización del problema propuesta por White y Epston, 1993, influencia de las relaciones sobre el problema)

- ¿En qué interacciones familiares no ha estado presente la violencia o se ha presentado menos que en otros momentos?
- ¿Podría narrarme alguna historia actual sobre sus relaciones familiares en la que no esté presente la violencia o en la que se presente menos que en otros momentos?
- ¿De acuerdo a sus relaciones familiares, cuáles cree que serían opciones posibles futuras en las que no estuviera presente la violencia, o estuviera menos presente que en otros momentos?

C) Búsqueda de excepciones pasadas, presentes y futuras frente a las violencias internalizadas en las relaciones comunitarias y del CDI (en la externalización del problema propuesta por White y Epston, 1993, influencia de las relaciones sobre el problema)

- ¿En qué interacciones comunitarias o del jardín no ha estado presente la violencia o se ha presentado menos que en otros momentos?
- ¿Podría narrarme alguna historia actual sobre la comunidad o el jardín en la que no esté presente la violencia o en la que se presente menos que en otros momentos?
- ¿De acuerdo a sus experiencias previas con la comunidad o el jardín, cuáles cree que serían opciones posibles futuras en las que no estuviera presente la violencia, o estuviera menos presente que en otros momentos?

Cada familia presentó al grupo lo plasmado en las hojas y amplió su relato de las lecciones aprendidas en los casos en los que fue necesario; esta socialización al igual que las de todos los talleres se grabó para el posterior análisis, así mismo una vez finalizado el encuentro se transcribieron todos los textos escritos y se tomaron fotografías de las ilustraciones. Seguidamente, compilamos todas las hojas y con lana construimos un libro. El libro lo guardamos para ser empleado más adelante y posteriormente entregado a las familias como memoria del proceso.



Imagen 29. Reflexión de las familias acerca de sus lecciones aprendidas en los contextos de conflicto armado.



Imagen 30. Libro colectivo de lecciones aprendidas creado por las familias.

Cerramos el taller con el equipo reflexivo y con la pregunta a cada quien acerca de cómo se sintió y qué se lleva del encuentro.

Agentes educativas y docentes.

Cada participante en su calidad de co-investigadora o co-investigador compartió qué cambios orientados a la construcción de paz y la reconciliación había continuado notando entre los niños, las niñas y las familias participantes del estudio, al igual que entre el grupo de agentes educativas y docentes; como en los demás talleres, las respuestas a esta actividad se grabaron para el posterior análisis. Empleando la misma metodología diseñada para el trabajo con familias, el grupo de agentes educativas y docentes construyó un libro colectivo acerca de sus propias lecciones aprendidas en el trabajo con niños y niñas provenientes de contextos de conflicto armado o cuyas familias provienen de dichos contextos y con sus agentes relacionales, dando respuesta a las preguntas que se listan a continuación y a otras que cada quien quisiera sumar.

A) Búsqueda de excepciones pasadas, presentes y futuras frente a las violencias internalizadas en las subjetividades de los niños y las niñas (en la externalización del problema propuesta por White y Epston, 1993, influencia de la persona sobre el problema)

- ¿Qué momentos de la vida de los niños o las niñas provenientes de contextos de conflicto armado o cuyas familias provienen de dichos contextos conoce en los que no ha estado presente la violencia o se ha presentado menos que en otros momentos?
- ¿Podría narrarme alguna historia actual sobre los niños o las niñas participantes en el presente estudio en la que no esté presente la violencia o en la que se presente menos que en otros momentos?
- ¿De acuerdo a como son estos niños y estas niñas, cuáles cree que serían opciones posibles futuras en las que no estuviera presente la violencia, o estuviera menos presente que en otros momentos?

B) Búsqueda de excepciones pasadas, presentes y futuras frente a las violencias internalizadas en las relaciones familiares (en la externalización del problema propuesta por White y Epston, 1993, influencia de las relaciones sobre el problema)

- ¿Qué interacciones de las familias de estos niños o estas niñas conoce en las que no haya estado presente la violencia o se haya presentado menos que en otros momentos?
- ¿Podría narrarme alguna historia actual sobre dichas familias en la que no esté presente la violencia o en la que se presente menos que en otros momentos?
- ¿De acuerdo a lo que ha visto en relaciones familiares de estos niños o estas niñas, cuáles cree que serían opciones posibles futuras en las que no estuviera presente la violencia, o estuviera menos presente que en otros momentos?

C) Búsqueda de excepciones pasadas, presentes y futuras frente a las violencias internalizadas en las relaciones comunitarias y del CDI (en la externalización del problema propuesta por White y Epston, 1993, influencia de las relaciones sobre el problema)

- ¿En qué interacciones comunitarias o del CDI no ha estado presente la violencia o se ha presentado menos que en otros momentos?
- ¿Podría narrarme alguna historia actual sobre la comunidad o el CDI en la que no esté presente la violencia o en la que se presente menos que en otros momentos?

- ¿De acuerdo a sus experiencias previas con la comunidad o el CDI cuáles cree que serían opciones posibles futuras en las que no estuviera presente la violencia o estuviera menos presente que en otros momentos?

Debido a los tiempos del grupo de agentes educativas y docentes no fue posible que las respuestas a todas las preguntas las trabajaran *in situ*, pidieron llevarse algunas de las hojas con las preguntas y traerlas en un siguiente encuentro, en el que cada quien presentó al grupo lo plasmado en las hojas y les pedí ampliar en los casos en los que fue necesario. La presentación de cada quien fue grabada y sus respuestas plasmadas por escrito se transcribieron.



Imagen 31. Socialización de las agentes educativas y docentes acerca de sus lecciones aprendidas en el trabajo con niños y niñas cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado.

Compilamos todas las hojas y con lana construimos un libro. El cual guardamos para ser empleado más adelante y, posteriormente, se entregó a las docentes y agentes educativas como memoria de sus lecciones aprendidas. El taller cerró con el equipo reflexivo y con la pregunta a cada quien acerca de cómo se sintió y qué le quedó sonando o qué se lleva de lo sucedido en el encuentro.

Estrategias para el mantenimiento de las transformaciones.

Este taller con los tres grupos de actores se orientó a propiciar el mantenimiento de relatos alternativos a las violencias y la sostenibilidad de los cambios, potenciando procesos

colectivos de construcción de paces y de reconciliación con participación de niños y niñas de la primera infancia, sus familias, agentes educativas y docentes; y consolidar los lazos entre los niños y niñas y los actores presentes en los distintos contextos relacionales en los que estos y estas participan, buscando mantener las relaciones que se habían construido. Al igual que los demás talleres este se grabó para el posterior análisis y favoreció en sí mismo la co-construcción de significados con el grupo de participantes en calidad de co-investigadores.

Niños, niñas, familias, agentes educativas y docentes.

Los niños, las niñas y yo cantamos a sus familias, agentes educativas y docentes la canción que empleamos en los momentos de despedida con niños y niñas en los talleres previos, luego cantamos la canción con el grupo en su conjunto.

La actividad central consistió en la construcción de un mural colectivo, para ello en grupos con participación de los tres actores (niños y niñas, familias y agentes educativas y docentes) crearon cuadros en papeles de colores que incluyeron palabras y dibujos. Colectivamente se creó un mural a base de los cuadros elaborados por cada grupo, el cual fue decorado por los niños y las niñas con apoyo de los demás participantes. La construcción del mural fue orientada a partir de las siguientes preguntas, que recibió cada grupo en una cartelera llamativa, las cuales retoman lo trabajado en los talleres anteriores.

Grupo A. Subjetividades y relaciones familiares: orientación a posibilidades futuras

1. En los distintos talleres hemos identificado lo que ustedes valoran en sus hijos e hijas, en ustedes y en la familia … (mencionar algunas potencias o fortalezas que han surgido en talleres anteriores) ¿Ubicándose en el futuro en qué situaciones será importante usar estas fortalezas u otras para resolver los conflictos?
2. ¿Cómo podrán seguir usando de ahora en adelante estas fortalezas?
3. Hay momentos en los que ustedes han compartido con otras personas y las han aceptado aunque sean distintas a ustedes ¿Cómo les pueden servir esas experiencias en el futuro para aceptar a otros y otras y compartir con ellos y ellas?
4. En talleres anteriores nos hablaron de los finales felices para sus vidas y de las historias que preferirían vivir como familia ¿Qué cosas ya han hecho para alcanzar

esas historias preferidas (con final feliz) y qué cosas tendrían que hacer para que esas historias preferidas sean realidad?

5. ¿Qué cosas podrían hacer para recordarse entre todos esas historias preferidas (con final feliz)?

Grupo B. Memoria, reconciliación y construcción de paz

1. En los lugares donde hay conflicto armado hay cosas de las que no se puede hablar para protegerse a sí mismo y a las familias. Algunas veces eso de lo que no hemos hablado nos hace daño ¿Cómo podrán hablar de aquello que han vivido sin que les haga daño?
2. ¿Cómo lograrán perdonar a quienes les han hecho daño, sin que eso implique que se repita lo vivido?
3. ¿Cómo pedirán perdón a quienes ustedes les hayan provocado daño o sufrimiento?
4. ¿Qué deben aprender de los otros para lograr mantener relaciones pacíficas?
5. ¿Qué será necesario que continúen realizando los niños y niñas, las familias y los profesores y profesoras para mantener relaciones pacíficas?

Grupo C. Nuevas identidades: Lazos de amistad y confianza

1. ¿Cómo lograrán mantener los lazos de amistad y la confianza que ya han ido creando entre ustedes?
2. Para quienes han vivido el desplazamiento: ¿cómo podrán sentir que pertenecen a esta ciudad?
3. ¿Cómo podrían protegerse ustedes y sus familias si vuelve la violencia?
4. ¿Qué experiencias será importante recordar para protegerse de la violencia si vuelve?
5. En el conflicto armado usualmente se valora la valentía, no tener miedo, tener un uniforme grande, portar un arma, entre otras cosas ¿Qué cosas hacen que ustedes y sus hijos sean valiosos, distintas a aquellas valoradas en el conflicto armado?
6. En el conflicto armado muchas relaciones se basan en que unos pocos mandan a todos los demás ¿Cómo mantendrán relaciones en las que todas las personas puedan participar en igualdad de condiciones en la familia, en el barrio y en jardín?

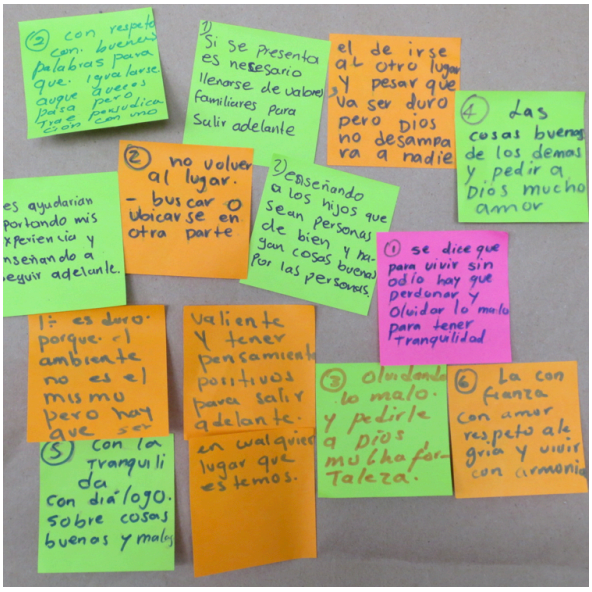


Imagen 32. Mural con estrategias para el mantenimiento de las transformaciones logradas en el proceso.

Invitamos a una audiencia significativa, logramos por ejemplo contar con la participación de la directora del CDI, para la socialización del mural. Cada grupo fue compartiendo sus respuestas frente a las preguntas. Lo mencionado por cada grupo se transcribió posteriormente al igual que aquello escrito en los cuadros. Le pedimos a la directora que el mural pudiera ser ubicado en un lugar visible del CDI para que se constituyera en memoria para los distintos actores que participaron del proceso.



Imagen 33. Diálogo acerca de las estrategias para el mantenimiento de las transformaciones logradas en el proceso.

El encuentro finalizó con el equipo reflexivo y con la posterior pregunta a cada persona acerca de cómo se sintió y qué le quedó sonando o qué se lleva de lo que se trabajó a lo largo de los talleres.

Cierre ritual del proceso.

Vale la pena señalar que en el presente estudio se transgredió la devolución, porque las técnicas empleadas en los distintos talleres permitieron ir co-construyendo, afirmando y validando las interpretaciones, lo cual no se dió únicamente en un momento final, sino de manera permanente. El mantener una práctica colaborativa y participativa en la construcción de significados a lo largo del proceso fue clave, dado que las familias provenientes de contextos de conflicto armado y los mismos niños y niñas de la primera infancia hacen parte de poblaciones flotantes, por lo que si se dejaba todo para el final habría sido posible que los niños y niñas ya no hicieran parte del CDI sino que se hubieran ido al colegio, o que las familias se hubieran trasladado a otra localidad, siendo fundamental capturar la vida en ese momento, cuando el fluir de la vida hizo que fueran vidas que se presentaran para mí, para nosotras por su calidad de co-investigadoras.

Aun así diseñé un último taller para el cierre ritual del proceso orientado a dialogar con los distintos actores (niños y niñas de la primera infancia, sus familias, agentes educativas y docentes) acerca de lo encontrado a lo largo de los talleres; revisar si los significados construidos coincidían con los sentidos de los distintos actores que participaron del proceso; cerrar el proceso de manera ritual, buscando consolidar los cambios logrados en los distintos encuentros; y consolidar los lazos entre los niños y niñas y los actores presentes en los distintos contextos relacionales en los que estos y estas participan, buscando mantener las relaciones tejidas durante el proceso.

Niños, niñas, familias, agentes educativas y docentes.

Todas las personas presentes cantamos a cada niño y cada niña la canción de bienvenida empleada previamente en los encuentros de niños y niñas. Posteriormente pasamos por cuatro bases en las que con imágenes presenté lo encontrado acerca de los siguientes temas:

1. Memorias de los hechos vividos / afectación de los distintos actores y sus relaciones frente a la violencia.
2. Excepciones frente a la presencia de la violencia en las vidas de los niños y las niñas.
3. Excepciones frente a la presencia de la violencia en las relaciones familiares y en aquellas que se tejen en el CDI y entre la familia y el CDI.
4. Mantenimiento de los cambios logrados (modos de mantenimiento de las relaciones tejidas en los encuentros, y de las relaciones pacíficas y de reconciliación construidas en las familias y el CDI).

Cada persona tuvo la oportunidad de complementar las imágenes propuestas, con otras imágenes que recortaron de revistas y que dibujaron, o de cambiar algunas de ellas. La conversación que se mantuvo alrededor de los significados co-construidos en cada una de las bases fue grabada y tenida en cuenta en los memos construidos en la tematización de las narrativas.

El proceso cerró con un ritual en el que se convocó un público significativo, estuvieron presentes la directora y el equipo psico social, para entregar a cada persona o familia participante un diploma apreciativo que recogiera los principales recursos y potencias de cada quien para salir adelante y un collage con fotos como memoria del proceso. Fue fundamental crear un espacio solemne y de reconocimiento. Leí cada diploma en voz alta.



Imagen 34. Cierre ritual con entrega de diploma de reconocimiento y de collage de fotos.

Revisión secundaria de narrativas.

El sentido de la revisión secundaria de narrativas del estudio previo "Niños y niñas en contextos de conflicto armado: desde la victimización hacia las narrativas que aporten a la paz" que desarrollé en el doctorado en estudios de la comunicación humana con énfasis en construccionismo social, es la ampliación de dos categorías que no fueron analizadas en dicha investigación, pero que también hacen parte de las experiencias de los niños y las niñas de la primera infancia y de sus familias provenientes de contextos de conflicto armado: las subjetividades y las memorias. Dado que este proyecto es continuación del estudio mencionado desarrollado con el mismo grupo de participantes, la articulación de las dos investigaciones estuvo encaminada a la comprensión que posibilita transformación, en tanto es una posibilidad que ofrecen la actividad narrativa y el encuentro relacional, por lo que el cambio alcanzado involucra las transformaciones logradas en ambos procesos investigativos.

Como lo ha planteado Andrews (2013), al referirse a la revisión secundaria de las historias recopiladas por el investigador o la investigadora previamente, nuestras interpretaciones de las historias son provisionales, cambian en el tiempo, así como cambia también la función de dichas historias en nuestras vidas; como lo menciona este autor "subsecuentes lecturas del material que nosotros, u otros, han investigado innegablemente traen consigo una nueva capa de comprensión. Pero ninguna interpretación es nunca final; nuestro enfoque actual es en sí mismo uno que cambiará en el tiempo" (p. 209), "Incluso las mismas palabras cargan diferentes significados cuando son formuladas – o leídas – en diferentes lugares y tiempos" (p. 213). Dicho autor retoma los planteamientos de Riessman (2004, en Andrews) acerca de que la segunda lectura es diferente a la primera, sin implicar que ninguna de las dos sea más cercana a la verdad, pero puede recibir distintas inspiraciones y propiciar otras comprensiones, dado que nunca hay un único sentido en las historias.

Partiendo de los supuestos expuestos, realicé el análisis secundario de algunas de las narrativas provenientes de cinco talleres desarrollados en el marco de dicha investigación: reconocimiento de recursos y potencias individuales y relacionales provenientes de tres talleres uno con cada grupo de actores, guiado por los potenciales para la construcción de paz de los programas Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz y Convidarte para la paz, con apertura a otros recursos y otras potencias; futuro deseado o construcción de posibilidades

futuras explorados en un taller que involucró a los tres grupos de actores; y creación de relatos alternativos que posibilitan la construcción de las paces desarrollado en un encuentro con los tres grupos de actores.

Encuesta de caracterización.

La encuesta fue aplicada a las familias con tres propósitos: la caracterización de las familias – con la indagación acerca de su estrato socioeconómico, el tiempo que llevan en la ciudad, las personas que habitan la casa, su edad, su ocupación, su lugar de procedencia, su nivel de escolaridad y si tienen carta de desplazamiento –; la caracterización de los niños y las niñas – preguntando su edad y su lugar de nacimiento –; y la identificación de su vinculación con el conflicto armado – pidiéndoles indicar si habían vivenciado desplazamiento, desmovilización de un grupo armado, amenazas, homicidio, secuestro, tortura, desaparición forzada, violencia sexual relacionada con el conflicto armado, si habían sido víctimas de reclutamiento ilícito, si habían sido víctimas de minas antipersonales, municiones o artefactos explosivos, si habían sido víctimas de acto terrorista, masacre o atentado, o si había algún otro tipo de vinculación o afectación a causa del conflicto armado mencionar cuál –. La información de la encuesta fue analizada a partir de estadística descriptiva, los porcentajes respecto a la vinculación de las familias con el conflicto armado fueron incluidos en la caracterización del grupo de participantes referida previamente.

Cabe destacar que aun cuando la encuesta cumplió su propósito de caracterización del grupo de participantes y posibilitó conocer el tipo de vinculación con el conflicto armado con información que no se habría podido recopilar en un diálogo, implicó malestar entre las familias el verse enfrentadas a la pregunta por su vinculación con el conflicto armado. Un padre decidió salir del proceso investigativo en ese momento y no fue posible conversar con él para convocarlo nuevamente, posiblemente por el temor a la posibilidad que se abría de ser identificado lo que le ponía en peligro o por el temor a ser excluido. En un futuro estudio no sugiero la realización de este tipo de encuestas, dado que aun cuando provee información importante, puede propiciar en las familias momentos de revictimización, en un diálogo es posible identificar el tipo de preguntas que pueden o no hacerse, pero en la encuesta con la pregunta impresa no es posible este manejo. En el momento lo que pedí fue que solo contestaran aquello que se sintieran cómodos contestando y que solo entregaran la encuesta

aquellas personas que quisieran hacerlo, pero aun así sugeriría quedarse únicamente con la información que ya está registrada en las carpetas de seguimiento de cada niña y niño que tiene el CDI, y optar por no conocer el tipo de vinculación de cada quien con el conflicto armado.

El Análisis Temático de Narrativas

La presente investigación por ser hermenéutica ontológica política tiene un carácter performativo lo que implicó no quedarme en construir unas categorías excluyentes que encerraran las narrativas, siendo necesario dar un salto a la tematización que responde a las unidades de sentido que se tejen en la lógica hermenéutica o interpretativa. En la tematización, las narrativas son fuente, como lo menciona Riessman (2008) el análisis temático de narrativas implica una doble interpretación, dado que como investigadores interpretamos las interpretaciones de los actores sociales acerca de sus experiencias al agrupar las historias y al codificar los segmentos narrativos. Siguiendo los planteamientos de Creswell (2007) con el análisis de las narrativas se buscó generar descripciones de temas entre historias, analizar las historias, ordenar las experiencias narradas y reescribirlas de una manera que tuviera sentido de acuerdo a los temas propuestos y/o emergentes y reportar su significado.

La transcripción de todos los talleres con los niños y las niñas – tanto los que focalizaron en este grupo, como los que incluyeron su participación junto con sus agentes relacionales – la hice yo misma, debido a que con ellos y ellas no se trataba de grandes historias sino de pequeñas conversaciones que a los ojos de alguien externo podrían haber resultado repetitivas o irrelevantes, pero las cuales valoré e incluí en el análisis. Me ocupé de transcribir también conversaciones emergentes entre los niños y las niñas y de no transcribir diálogos triviales para el presente estudio como aquellos referidos por ejemplo al refrigerio o a querer ir al baño. Este ejercicio de transcribir lo hice además teniendo en cuenta el planteamiento de Riessman (2008) acerca de que la transcripción es en sí misma una práctica interpretativa, dado que al transcribir ya estamos haciendo selecciones.

Las transcripciones de los talleres con las familias y con el grupo de agentes educativas y docentes lo hizo alguien más, sin embargo posteriormente escuché de nuevo las

grabaciones para complementar las transcripciones cuando fue necesario, teniendo en cuenta que contaba con la observación que yo misma había hecho del proceso.

Después de tener las narrativas transcritas, tanto aquellas provenientes de los talleres como las revisitadas en revisión secundaria, hice un primer ejercicio de tematización con la mediación del aplicativo atlas ti versión 7.5; en este primer ejercicio de tematización me guié por los temas generales propuestos para cada taller – subjetividades relacionales de niños y niñas en contextos de conflicto armado; afectación de las violencias asociadas al conflicto armado en las subjetividades y las relaciones de los niños y las niñas; memorias de hos hechos vividos; y excepciones frente a las violencias en la vida de los niños y las niñas y sus relaciones. En el atlas ti empleé algunos memos para plasmar las interpretaciones en relación a cada uno de los temas. Así mismo, ubiqué dentro de dichos temas algunas tendencias, con relación a la mayor densidad y a las particularidades temáticas, en las que podrían ser agrupados y escribí un memo acerca de cada una de ellas. Este primer ejercicio de tematización fue el que puse en diálogo con el grupo de participantes.

Aun cuando Riessman (2008) sugiere prestar poca atención a los diálogos, decidí tomar fragmentos de conversación para el análisis dado que considero que allí en el fragmento de conversación había ya una cierta conexión a manera de co-construcción de significados o de narrativa colectiva creada por los propios participantes en su calidad de co-investigadores, teniendo en cuenta que la reflexividad no es solo mía como investigadora, sino también del grupo de participantes, quienes tejieron significados entre un encuentro y otro o al interior del encuentro, favorecidos por el diálogo con los diversos grupos de actores – por lo que por ejemplo un docente llevó los sentidos dialogados con las familias en un encuentro a otro taller con docentes y agentes educativas, y una familia se conectó en el mismo taller o en la misma actividad con lo dicho por otra persona como sucedió con la red –, entretejimos voces de otras personas que no estaban presentes en los talleres como por ejemplo las comunidades, yo misma llevé algo de lo narrado en un taller a otro encuentro o luego en la lectura de las narrativas identifiqué conexión entre unas y otras, favoreciendo un entramado de sentidos. Esta decisión respondió también a los planteamientos de Loots, y cols. (2013) acerca de que las narrativas son campos de comunicación que no requieren ser

rotos y a las ideas de Tamboukou (2013) sobre la importancia de reconocer los mapas de cómo las historias se conectan entre sí.

En el caso de los niños y las niñas se trató de pequeñas conversaciones que responden a la tematización a través del enfoque de historias cortas propuesto por Phoenix (2013), teniendo en cuenta que como lo plantean Salmon y Riessman (2013) la escucha generosa a los niños y las niñas permite comprender que ellos y ellas se apoyan en el diálogo favoreciendo la expresividad de los demás y siendo necesario dejar de lado pretensiones de verdad y comprender también como lo menciona Ricoeur (2006) sus narrativas ficcionales.

Posteriormente, tras leer de nuevo las narrativas en esa primera tematización con el ordenamiento que les había dado y con los memos y tras identificar las reacciones del grupo de participantes frente a la misma, volví una vez más a las preguntas de investigación y agrupé las narrativas en una matriz desprendiéndome de la intencionalidad metodológica de cada taller a partir de siete temas emergentes agrupados según los actores: las subjetividades como despliegue de los sentidos propios de los niños y niñas de la primera infancia; las subjetividades de los niños y niñas de la primera infancia como despliegue de los sentidos mantenidos por sus familias; las subjetividades de los niños y niñas de la primera infancia como despliegue de los sentidos mantenidos por sus agentes educativos; procesos relacionales en la familia y la escuela que aportan a la constitución de las subjetividades de los niños y niñas; sentidos acerca del contexto familiar que marcan las subjetividades de los niños y las niñas; memorias de las familias frente a las vivencias en el conflicto armado; y condiciones estructurales que marcan a los niños y las niñas de la primera infancia y sus familias.

En diálogo con mi tutora y ampliando los lentes teóricos con algunos otros autores sin desprenderme de los significados presentes en las narrativas, hice de nuevo un ejercicio de tematización con la mediación de la matriz en los siguientes temas: La violencia como acontecimiento biográfico en la vida familiar (donde incluí las narrativas que había agrupado previamente como memorias de los hechos vividos y como afectación de los distintos actores y sus relaciones frente a la violencia); Potencias y posibilidades del resignificar: reconciliarse como seguir viviendo (donde incorporé las narrativas que había agrupado como excepciones frente a la presencia de la violencia en las relaciones familiares y en aquellas que se tejen en

el CDI y entre la familia y el CDI); y La vida que merece ser vivida: salir adelante (donde ubiqué las excepciones frente a la presencia de la violencia en las vidas de los niños y las niñas).

En la matriz, frente a cada tema incluí el significado emergente de la interpretación de los fragmentos de narrativa, así mismo las tendencias, con base en la mayor densidad y en las particularidades temáticas, las agrupé en subtemas frente a los cuales incorporé también su significado emergente de la interpretación de los fragmentos que los integran, por último, frente a cada narrativa incluí su interpretación y su conexión con otras historias, con el subtema y con el tema, así como su interpretación en diálogo con la teoría.

Tema	**Significado emergente del tema**	**Subtema**	**Significado emergente del subtema**	**Fragmento de narrativa o de conversación**	**Interpretación del fragmento y conexión con otras historias, el tema y el subtema**	**Interpretación del fragmento en diálogo con teoría previa**
La violencia como acontecimiento biográfico en la vida familiar						
Potencias y posibilidades del resignificar: reconciliarse como seguir viviendo						
La vida que merece ser vivida: salir adelante						

Matriz 1. Matriz de análisis temático de narrativas[15].

[15] A manera de presentación de la matriz incluyo dos espacios para fragmentos de conversación o de narrativa en cada subtema, pero fueron muchos más fragmentos, para lo cual inserté casillas según fue necesario.

En dicho ejercicio de tematización emergieron cuatro subtemas en relación a La violencia como acontecimiento biográfico en la vida familiar – silencios, no encontrar explicaciones y preferencia por el olvido; narrativas hegemónicas de violencia y vulneración; desplazamiento como huida del conflicto, cuidado de la vida propia y familiar y construcción de una nueva vida; y condiciones estructurales que marcan los acontecimientos familiares. En relación a Potencias y posibilidades del resignificar: reconciliarse como seguir viviendo, emergieron tres subtemas – el trabajo como motor de posibilidades en el salir adelante; prácticas relacionales de las familias como construcción del entre nos y compromisos políticos en el seguir viviendo; y las redes socializadoras como movilizadoras del seguir viviendo. Por último, en relación a La vida que merece ser vivida: salir adelante, emergieron cuatro subtemas – una opción por las relaciones y los vínculos; rompiendo con la homogenización reproductora de la guerra: múltiples maneras de ser niños y niñas en relación; prácticas de resistencia y re-existencia en los niños y las niñas; y una vida que merece ser vivida: constitución de subjetividades e identidades políticas en el salir adelante.

En los temas y subtemas emergentes apareció lo inesperado, habiendo sido necesario para ello como lo plantea Tamboukou (2013) dejar el espacio abierto para la aparición de perspectivas analíticas nuevas. Emergieron así temas por los que no indagué en un primer momento o que no había contemplado como la reconciliación y subtemas como los silencios, el trabajo, las redes socializadoras y las prácticas de resistencia y re-existencia; en los que identifiqué las metáforas centrales del estudio como el salir adelante o el seguir viviendo. La interpretación de los temas y subtemas la presentaré en los resultados del estudio y la interpretación de las metáforas en la discusión final.

Consideraciones Éticas: La No Re-Victimización de los Niños, las Niñas y sus Familias

El proyecto de investigación fue aprobado por la tutora, la directora de la línea de investigación y por los pares evaluadores del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde para ser desarrollado. En Bogotá el diálogo inicial fue con una funcionaria de la Secretaría de Integración Social del Distrito a la cual se le presentó la propuesta y avaló su desarrollo, sugiriendo la localidad de San Cristóbal Sur por la recurrencia de la población proveniente de contextos de conflicto armado, específicamente el Jardín Infantil Casita de los Rincones, en el que se presentó inicialmente la propuesta a la

directora indicando su carácter no re-victimizante y su orientación a las narrativas generativas que abordan las subjetividades y las memorias en relación con las potencias, los aprendizajes y los recursos. En Pereira el proyecto, con sus implicaciones éticas de orientación a las potencias, se presentó a la Corporación Crisol y a la dirección del Jardín Infantil Re+Creo. En todas las instancias se concertó la viabilidad de la investigación.

El aval principal vino del grupo de participantes del proceso, quienes encontraron en el proyecto una alternativa de tejer lazos, de resignificar sus vivencias en los contextos de conflicto armado y de comprender sus propias biografías. Tras la presentación del proyecto a cada grupo de actores en lenguajes distintos para favorecer su comprensión, se llegó a algunos acuerdos en función de sus motivaciones y de mis intencionalidades, se leyó una carta informativa acerca del proyecto y se procedió a la firma de los consentimientos informados (para familias, agentes educativas y docentes) y de los consentimientos informados para acudientes que autorizan la participación de los niños y las niñas en el proceso (para familias); así mismo los niños y las niñas además de expresar verbalmente su interés en participar incluyeron algún dibujo, palabra o seña en el asentimiento informado. Participaron del proceso únicamente los niños y las niñas que contaban tanto con el consentimiento de autorización de su participación como con su asentimiento frente al interés propio de participar.

En el consentimiento informado tanto propio como de autorización de sus hijos e hijas cada familia debía mencionar si autorizaba el uso de fotografías con fines académicos; así mismo fue claro que cada participante podría retirarse del proceso en caso que así lo deseara y que habría confidencialidad frente a sus nombres y los de sus hijos e hijas para favorecer su protección. El manejo del uso de fotografías, de la posibilidad de retiro y de confidencialidad se manejó del mismo modo con el grupo de docentes y agentes educativas.

Convidarte para la Paz: Reconfiguraciones, Lecciones y Aprendizajes

La investigación posibilitó la reformulación del sentido general de la propuesta educativa Convidarte para la Paz así como algunos aprendizajes metodológicos, lo que da cuenta del sentido práctico de la comprensión. Cabe señalar que esta propuesta nació en 2009 por la importancia de contribuir a la construcción de paz desde los primeros años de vida con la aplicación de los talleres para niños y niñas diseñados en el programa Niños, Niñas y

Jóvenes Constructores de Paz desarrollado desde los años 90 por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. La presente investigación, así como el estudio que desarrollé previamente en el programa doctoral en estudios de la comunicación humana con énfasis en el construcciomismo social, posibilitaron la adaptación de dicha propuesta educativa a la primera infancia y sus agentes relacionales.

Frente al horizonte de la propuesta, el presente estudio posibilitó replantear el objetivo general orientado al fortalecimiento del desarrollo humano de los niños y las niñas, para proponer la constitución de subjetividades políticas y el fortalecimiento de los procesos de socialización política. En términos metodológicos, el aporte del presente estudio estuvo en la inclusión en la propuesta de los talleres de externalización de la violencia con la identificación de las afectaciones individuales y relacionales a causa de la misma, de memorias de los hechos vividos, así como de excepciones a los relatos dominantes marcados por la violencia. La propuesta educativa con estos aprendizajes metodológicos aparece en la cartilla anexa la cual se encuentra en proceso editorial.

II Parte: Lo que Fuimos Encontrando

La segunda parte de la tesis incluye los hallazgos de la investigación, emergentes del análisis temático de narrativas descrito en el capítulo anterior, a través de tres capítulos. En particular se presentan los temas centrales que guiaron la matriz de tematización, los subtemas emergentes, los fragmentos de conversación o de relato que los integran junto con la interpretación y con el diálogo con los referentes conceptuales. Cabe señalar que como se mencionó en el capítulo anterior, en la sección acerca del análisis temático de narrativas, estos temas y subtemas se reconfiguraron en el ejercicio interpretativo.

El Capítulo 3 La Violencia Como Acontecimiento Biográfico en la Vida Familiar, incluye los resultados de la investigación alrededor de cuatro subtemas: silencios, no encontrar explicaciones y preferencia por el olvido; narrativas hegemónicas de violencia y vulneración; desplazamiento como huida del conflicto, cuidado de la vida propia y familiar y construcción de una nueva vida; y condiciones estructurales que marcan los acontecimientos familiares.

El Capítulo 4 Potencias y Posibilidades del Resignificar: Reconciliarse como Seguir Viviendo, presenta los hallazgos recogidos en tres subtemas: el trabajo como motor de posibilidades en el salir adelante; prácticas relacionales de las familias como construcción del entre nos y compromisos políticos en el seguir viviendo; y las redes socializadoras como movilizadoras del seguir viviendo.

Por último, el Capítulo 5 La Vida que Merece Ser Vivida: Salir Adelante, incorpora las interpretaciones alrededor de cuatro subtemas: salir adelante, una opción por las relaciones y los vínculos; rompiendo con la homogenización reproductora de la guerra, múltiples maneras de ser niños y niñas en relación; prácticas de resistencia y re-existencia en los niños y las niñas – con sus tendencias –; y una vida que merece ser vivida, constitución de subjetividades e identidades políticas en el salir adelante – con sus tendencias –.

Capítulo 3

La Violencia Como Acontecimiento Biográfico en la Vida Familiar

En el desarrollo de la investigación he comprendido que la violencia en la vida de las familias provenientes del contexto de conflicto armado, es más que un hecho material y se constituye en un acontecimiento que marca fuertemente las biografías familiares. En momentos, se expresa en silencios, en no poder encontrar explicaciones frente a lo vivido o en preferencia por el olvido; en otros casos se solidifican y cristalizan narrativas hegemónicas de violencia y vulneración; en otros casos aparece el desplazamiento como huida del conflicto, cuidado de la vida propia y familiar y construcción de una nueva vida; y en otros casos las familias hacen un llamado y cuestionan las condiciones estructurales que marcan los acontecimientos familiares. La violencia como acontecimiento biográfico en la vida familiar, se constituye en huellas que quedan y actualizan en el presente las experiencias vividas, expresadas en las memorias que incorporan tiempos pasados, presentes y futuros, e invitan a nuevas posibilidades más allá de la reproducción de lo vivido.

Silencios, No Encontrar Explicaciones y Preferencia por el Olvido

A través de la presente investigación, las familias provenientes de contextos de conflicto armado y las agentes educativas de sus hijos e hijas de la primera infancia, hacen un llamado a la comprensión de sus silencios frente a la violencia como acontecimiento en sus vidas, mostrando cómo en momentos los silencios demarcan protección y cuidado de sí mismos y de otros, la ausencia de explicaciones frente a lo sucedido, o el posicionamiento y toma de decisión en términos de preferencia por el olvido.

Los silencios frente a las vivencias del conflicto armado incluyen los silencios de algunas y algunos docentes, al haber construido con las familias relaciones de amistad y confidencia, principalmente frente a los padres o madres que se han desmovilizado de alguno de los grupos armados al margen de la ley; los silencios de algunas familias frente a sus propias vivencias; y los silencios de algunas familias frente a los grupos armados, con diversas motivaciones como no resistirse o enfrentar a estos grupos por protección, al igual que no denunciar por seguridad.

Alvarado et al. llaman la atención frente a que:

> muchos de los niños y niñas deben silenciar los relatos sobre sus propias vidas, por temor a perder a sus seres queridos o por temor a recibir represalias tanto de sus seres cercanos, como de las personas vinculadas a los grupos armados (Alvarado, et al., 2012, p. 96).

Pareciera que esta intención de cuidado se extiende a sus agentes educativos, quienes también callan aquello que conocen sobre las familias para protegerlas. El siguiente fragmento de conversación con una docente muestra cómo al preguntar por los niños y niñas cuyas familias han vivido el conflicto armado y por dichas familias, se presenta el silencio con respecto a quienes han estado en las filas de los grupos armados al margen de la ley por motivos de confidencialidad y de creación de lazos de amistad:

> **Investigadora:** ¿habría algunas historias que pudieran contarme sobre ellos … o sobre las familias?
> **Profesora 3:** Me cogió fuera de base, tendría que recordarlo muy bien para no tener confusión en uno y el otro y también no comentaría lo que sé de los reinsertados porque ellos me lo han contado como a nivel personal entonces me parece que no debo comentar las cosas de ellos, más bien si ellos están en el curso pues se lo comentarían.
> **Investigadora:** Aunque sea sin contar digamos nombres y sin decir especificidades por las que uno después pudiera saber quién…
> **Profesora 3:** Es que me lo han contado como en el ambiente de amistad, el papá de una niña ha sido como muy de amistad, entonces no creo pues conveniente contar lo que él me contó pues ya fue como muy personal.

Las familias también callan y enfatizan su protección al hacerlo, empieza a emerger el silencio como un aprendizaje para la supervivencia. Un padre menciona el silencio aprendido por protección y seguridad lo que implica no poner acciones de resistencia ni denunciar, tanto con relación a los grupos armados ilegales como con relación a la fuerza pública:

> **Investigadora:** ¿Qué crees que han aprendido los demás de la familia?

Padre 6: Aprendido a manejar las situaciones de la violencia, a manejar el tema de los grupos que uno no puede enfrentarse con ellos ni resistirse a nada pues porque es peor. Entonces es mejor que uno entienda las cosas y buscar un lugar más seguro.

Investigadora: Y ¿Ustedes que buscaban al quedarse callados?

Padre 6: Uno no puede meterse con ellos porque es peor. Ellos, a donde uno esté, ellos pueden llegar, por eso uno no debe denunciar eso ni nada, es mejor quedarse con eso uno, denunciar no se puede porque es peor.

Investigadora: O sea como por seguridad.

Padre 6: Sí por seguridad.

Emergen entonces los silencios frente a las memorias del conflicto armado y de las violencias asociadas al mismo, pero quizá también frente a las memorias de prácticas de resistencia y construcción de paz, de las que ya de hecho están participando los actores sociales provenientes de dichos contextos, como las memorias impedidas en términos de Ricoeur (2000): "basta con evocar los textos de Freud sobre la represión, las resistencias, la repetición, a lo que él opone el trabajo de rememoración, sin olvidar el trabajo de duelo, ese trabajo paralelo sobre la pérdida" (p. 4), teniendo en cuenta que en el contexto colombiano, más que una represión inconsciente en términos freudianos, se trata de un silenciamiento consciente como correlato de la supervivencia.

En otros casos, el silencio se relaciona con el no sentido; no porque no lo haya, sino porque cuesta legitimar las razones del mundo. Se convierte a la legitimidad en criterio de dotación de sentido y escuchamos expresiones como "esto no tiene sentido", o bien, "esto me produce una sensación de sin-sentido", pero es la afectación la que no permite encontrarlo. El sin-sentido se constituye en estos casos en un obstáculo a la comprensión y por tanto, a la reconciliación. El silencio es la expresión de la ausencia de legitimación y por ende de comprensión y explicación desde el sentido común frente al acontecimiento vivido. Sin esta comprensión será difícil vivir con lo que pasó, se mantendrá una eterna y constante pregunta por el sentido frente a lo acontecido, se buscará en otros la reparación frente al daño no comprendido y se pondrá entonces afuera la posibilidad de reconciliarse, la cual en ocasiones no estará disponible en un país como el nuestro, en el que los silencios se profundizan desde intereses de las clases dominantes y políticas, las que buscan cada vez más

que no haya comprensiones, explicaciones y se naturalicen las prácticas de violencia y exterminio; desde una única memoria narrada e instaurada como verdad, sin incluir las voces y los silencios de los múltiples actores sociales involucrados y sin buscar acercarse al sentido común y al lenguaje cotidiano, con pretensión de erudición o de ocultamiento.

Quizá esta vertiente de silencios se relaciona con la memoria manipulada en términos de Ricoeur (2000), quien plantea que "habría que evocar aquí las intersecciones entre el problema de la memoria y el de la identidad, y describir las múltiples maneras de adulterar la memoria por medio del relato con sus arabescos, sus acentos y sus silencios" (p. 4).

Pérez-Sales (2004) enfatiza en que "La experiencia traumática tiene un carácter inenarrable, incontable, incompartible. ... Parte de ese carácter inenarrable tiene que ver con el propio carácter confuso de la experiencia. Con las dificultades para evocarla" (p. 29). Un par de madres refieren este carácter confuso frente a lo acontecido. Una madre menciona no haber encontrado explicaciones frente a lo vivido:

> **Investigadora:** Bien, yo no sé, yo quisiera saber ustedes de qué forma se explican eso que sucedió.
> **Madre 2:** Pues hasta ahora no hallamos explicación.

Al preguntar a una madre por los motivos para la violencia armada en el territorio del cual se desplazó refiere no conocer dichos motivos:

> **Investigadora:** ¿Cómo te explicas tu que eso estuviera sucediendo allá?, o sea ¿Qué razones das tu para que sucediera esa violencia dónde estabas?
> **Madre 1:** Hmm no sé de qué se daría.

El silencio de estas madres, como reflejo de su falta de comprensión y de explicaciones legítimas frente al conflicto armado y a sus vivencias en el marco del mismo, podría relacionarse con el planteamiento de Bello y Ruiz (2002) acerca de que: "La falta de palabras indica la imposibilidad de dar nombre a lo acontecido" (p. 69). El silencio en estos casos tiene que ver con la incipiente formación política de muchas de nuestras comunidades rurales, fenómeno al que se suma el hecho de que la guerra no da explicaciones, llega como fáctico, lo que muestra una permanente tensión entre una guerra que no explica y la formación política incipiente de las comunidades.

En otros casos, el silencio de las familias se constituye en un acto de elección y posicionamiento político, estas familias han generado algunas comprensiones, frente a las que se resisten, eligen no contar lo acontecido o prefieren olvidarlo, lo que implica una manera de encontrar modos de re-existir al margen de la violencia. El olvido incluye en el caso de las familias participantes no querer saber nada del conflicto armado, no querer recordar lo vivido intentando que quede en el pasado o empezar una nueva vida como opción de olvido, sin que esto implique que no haya existido.

El fragmento de conversación con una madre muestra la preferencia por el silencio con respecto a las vivencias de su familia, aun cuando la investigadora indaga por una historia preferida; este es un ejemplo de la elección de no contar lo acontecido:

> **Investigadora:** Muy bien, ahora vamos a contar una historia sobre la familia, la de los hijos tuvo que ver con la familia, pero ahora otra historia, otra sobre la familia.
> **Madre 2:** Pues de mi familia pues como que no … esa no me gustaría contarla tampoco, como sentimental.
> **Investigadora:** Bueno pero aunque sea de la familia pequeña, contigo con tus hijos, una historia sencilla, una bonita que nos quieras contar.
> **Madre 2:** No ninguna…

Al preguntarle a una madre por aquello relacionado con el contexto de conflicto armado que no quisiera olvidar refiere no querer recordar este tema:

> **Investigadora:** De lo que vivieron en el conflicto armado o lo que vivieron al venirse a vivir aquí, qué de eso no quisieras olvidar relacionado con el conflicto armado.
> **Madre 1:** Relacionado con el conflicto ¿qué sería? Eh no sé, no sé, del conflicto no quisiera saber nada la verdad no.

Uno de los padres refiere su preferencia por el olvido desde el énfasis en el dolor frente a lo vivido, mostrando cómo actualmente él y su familia han logrado salir adelante:

> **Investigadora:** Eh bueno Padre 5. Me cuentas ¿qué es lo que están plasmando acá? ¿Qué es lo que están escribiendo o dibujando de qué es eso que vivieron que no quieren olvidar?
> **Padre 5:** Bueno, yo soy de las personas que digamos que lo que pasó ya pasó, ¿si?

> Hay cosas que es mejor no recordar para evitar ehhh malas energías o malos sentimientos no, entonces lo que vivimos fue duro realmente, pero pues hemos superado y estamos bien, ahí plasmamos que lo que vivimos no armamos nada porque no queremos volver al pasado porque si uno se enseña eso pues no arriba nada, y se queda ahí.

Una madre refiere la importancia de empezar una nueva vida, lo que permite dejar de lado el pasado vivido y olvidarlo:

> **Madre 8:** Pues hay personas que comienzan de cero como quien dice, que quieren salir adelante y comienzan de nuevo.
> **Investigadora:** ¿en este momento ellos están empezando una nueva vida?
> **Madre 8:** Pues sí porque todo eso que se vivió, eso quedó como quien dicen en el pasado y comenzaron en una ciudad nueva con un nuevo trabajo.
> **Investigadora:** Ajá, ¿y esa es una forma que tú ves que puede estar menos presente la violencia?
> **Madre 8:** Pues sí porque uno trata de seguir adelante y olvidar todo eso que vivió

El silencio ligado a la preferencia por el olvido como opción ético política que toman las familias, se relaciona con un modo preferido de existir, que no se queda fijado en el acontecimiento pasado e involucra prácticas y modos de relacionamiento presentes que a su vez son reflexionados y elegidos por las familias. En términos de Todorov (2013), la elección por el olvido, lejos de ser un opuesto a la memoria o una práctica sin sentido, es un ejercicio que relaciona las memorias del pasado con una acción intencionada de olvido:

> la memoria implica siempre una selección: algunos rasgos del hecho vivido son conservados, en cambio otros son apartados desde el inicio o progresivamente, es decir que son olvidados … Paradójicamente, se puede decir que lejos de oponerse, la memoria es el olvido; un olvido parcial y orientado en una dirección, un olvido indispensable (p. 4).

Así lo muestran las familias quienes encuentran en el olvido una práctica intencionada necesaria para continuar sus vidas, más allá de las posibilidades disponibles para ellas en el marco del conflicto armado y en general de las violencias. En momentos la apuesta por la

reconstrucción de las memorias, como práctica de recuperación de los sentidos, comprensión de lo acontecido y narración de las vivencias, desconoce el derecho al olvido que ha sido descrito por Todorov (2013) y que implica un ejercicio de las familias como sujetos políticos:

> No podemos decidir, en lo absoluto, que el recuerdo del pasado sea preferible al olvido. La elección entre los dos depende de las circunstancias. La recuperación del pasado es un derecho legítimo en democracia, pero no podría ser un deber. Habría una gran crueldad en hacerle recordar a alguien los hechos más dolorosos de su pasado; el derecho al olvido también existe (p. 4).

Todorov (2009) enfatiza en que hay usos perversos de la memoria y usos sanadores del olvido: "hay usos enfermizos de la memoria … y usos saludables del olvido" (p. 202), sin que esto implique que la construcción de paz se contemple totalmente escindida de la memoria.

También Ricoeur (2000) ha mostrado cómo la bandera del deber de la memoria, ha llevado a constituir algunas apuestas de reconstrucción de la memoria forzada:

> Quisiera decir cuán importante es no caer en la trampa del deber de memoria. ¿Por qué? Porque la palabra "deber" pretende introducir un imperativo, un mandamiento, allí donde no existe sino una exhortación en el marco de la filiación, de generación en generación: "Se lo contarás a tu hijo...". Además, porque no se pone en futuro una tarea de rememoración, o sea de retrospección, sin violentar el ejercicio mismo de la anamnesis –atrevámonos a decirlo– sin algo de manipulación (p. 4).

Llama la atención, que aun cuando la pregunta realizada en el marco del presente estudio haya sido por los aprendizajes frente a lo vivido y por aquello de lo vivido que no se quisiera olvidar, aun frente a estas memorias hay preferencia por el olvido, lo que muestra en las memorias un continuo en el que no es sencillo separar los aprendizajes, recursos y potencias de las afectaciones, en términos generales de los acontecimientos que incluyen a la vez las afectaciones y las resistencias. Sin embargo, Todorov (2013) da cuenta de las implicaciones negativas que tiene tanto el volver una y otra vez frente a las memorias del daño, como el olvidar todo lo vivido y no aprender frente a las experiencias vitales, colectivas y sociales: "Mantener la memoria del mal hace daño, en ciertos casos, al equilibrio social;

pero el olvido puede tener también efectos nefastos" (p. 4). Lykes (2003) alerta frente a esta situación, al postular que frente a situaciones en las que se presenta la violencia, emergen grandes silencios que llevan a que la comunidad y las siguientes generaciones que no vivieron la violencia de manera directa, construyan especulaciones.

Todorov (2000) muestra la complejidad del continuo entre la memoria y el olvido, porque aun cuando cuestiona la focalización unívoca en la memoria, que macartiza el olvido y erradamente lo concibe como su contrario, también destaca que "La recuperación del pasado es indispensable; lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que, al contrario, éste hará del pasado el uso que prefiera" (p. 8). Esta es quizá una de las ideas que dan cuenta del olvido como elección como posibilidad de reconciliarse y continuar construyendo una vida al margen de las violencias, como nos lo han enseñado las familias participantes. La experiencia y las narrativas de estas familias dan cuenta de que: "Lejos de seguir siendo prisioneros del pasado, lo habremos puesto al servicio del presente, como la memoria -y el olvido- se han de poner al servicio de la justicia" (Todorov, p. 26).

Es así como las familias participantes se han narrado en términos de: "fue pero ya no es", mostrando como a pesar de lo acontecido han podido seguir viviendo, contando en momentos con el olvido como recurso, así las familias han logrado despojarse de la memoria doliente y pasar a la reconstrucción de memorias creativas que dan cuenta de modos de re-existir. La preferencia por el olvido se muestra como una evocación al tiempo, como lo ha propuesto Ricoeur (2000), al comprender que el pasado corresponde al verbo "fue", lo cual puede ser visto como algo que "fue porque sucedió", o como nos lo han mostrado las familias como algo que "fue pero ya no es":

> recordamos "sin las cosas", pero "con tiempo". Con la memoria, a diferencia de la fantasía, la marca del antes y el después se deposita en la cosa evocada. Esta marca no anula el primer enigma, el de la presencia de lo ausente, sino que lo extiende en cierta forma en el tiempo … el tiempo pone su marca distintiva en el plano de la memoria. Aquí es donde el segundo vocablo para la memoria – anámnesis– entra en juego: el recuerdo de la cosa no se da ni siempre ni frecuentemente, es necesario buscarlo; esta búsqueda es la anamnesis, la reminiscencia, la remembranza, el recordar (Ricoeur, 2000, p. 2).

En este sentido, el potencial de la memoria creativa y de la remembranza, que reitero incluye en momentos el olvido y la selección de lo que se recuerda, ha permitido a estas familias seguir viviendo, crear presente y optar por modos de relacionamiento que se alejan de la reproducción de la violencia.

Hay otros casos en los que las familias narran y dan testimonio frente a lo vivido enfatizando en su victimización y vulneración, como se amplía a continuación.

Narrativas Hegemónicas de Violencia y Vulneración

A pesar de que la pregunta por las memorias o remembranzas de las familias se orientó hacia aquello que no quisieran olvidar y hacia sus aprendizajes frente a lo que les ha acontecido en los contextos de conflicto armado, buscando comprender cómo esos aprendizajes perduran en las vidas de sus hijos e hijas de la primera infancia, algunas familias evocaron sus memorias desde los relatos dominantes o narrativas hegemónicas acerca de sus trayectorias vitales y de aquellas de sus hijos e hijas, basadas en la violencia y la vulneración, hilando a los mismos en algunos casos ciertas posibilidades de transformación.

White y Epston (1993) argumentan que para comprender la experiencia, ésta se relata, los relatos modelan las vidas de las personas, debido a que las historias acerca de las personas tienen incidencia en los significados construidos sobre los hechos sucedidos, e incluso sobre los elementos de la experiencia que se incorporan en los relatos sobre lo sucedido y sobre aquellos que se excluyen. Según estos autores: "[Los] relatos son constitutivos: modelan las vidas y las relaciones" (p. 29). La narración sobre lo sucedido no incluye la totalidad de la experiencia, las personas descartan aquellos argumentos que contradicen o no responden al relato dominante.

La permanencia en un relato dominante basado en la violencia, que excluye todo tipo de aprendizajes tanto de la familia como aquellos apropiados por los niños y niñas a temprana edad, se evidencia en el siguiente fragmento de conversación con una madre en el que se puede ver que aunque intento posicionar a la familia desde la no afectación, basada en la importancia de los modos de nombrarse en la constitución misma de la existencia, la familia permanece en la mayoría de sus intervenciones en lenguaje del déficit, aun cuando al posicionarse en el presente hay argumentos que contradicen el relato hegemónico de

violencia y vulneración y permiten identificar que ha habido algunos cambios, que se ocultan tras el relato de la victimización, pero que dan cuenta de significativos aprendizajes como el valor otorgado a la vida, a la existencia que el conflicto armado y sus expresiones de violencia no logró arrebatar y se constituye en aquello que hoy les pertenece:

Investigadora: ¿Qué aprendieron de lo vivido?

Madre 2: De lo que viví las cosas ahora están muy diferentes, demasiado, se nota la diferencia.

Investigadora: ¿Qué crees que las niñas han aprendido?

Madre 2: Pues ahí si como ellas no vivieron este tema, cuando pasó este tema ella ya tenía un añito… nunca nada.

Investigadora: Y ¿con quienes más están hablando de eso? ¿Qué crees que han aprendido ellos?

Madre 2: No pues es que lo que pasó sinceramente como que nos desintegramos, eso nos afectó, ya no hay como qué le digo, esa tranquilidad.

Investigadora: Pero ustedes insistieron, se vinieron para acá, buscaron alternativas y maneras para poder salir de ahí, y ¿qué crees que aprendieron de eso? Porque sí se desintegraron pero ¿qué crees… que aprendieron de eso?

Madre 2: de pronto valorar la vida… valorar lo que ya tenemos.

El anterior fragmento de conversación muestra cómo "la memoria, como tal, es forzosamente una selección: algunos rasgos del suceso serán conservados, otros inmediata o progresivamente marginados, y luego olvidados" (Todorov, 2000, p. 3); "Como es imposible conservarlo todo en la memoria, recordar es decidir qué merece ser olvidado" (Todorov, 2009, p. 202). Es así como mientras esta madre habla de la desintegración familiar, solo recuerda los sucesos relacionados con esta afectación; ante mi persistente pregunta por los aprendizajes, emergen otros elementos de los sucesos vividos que le permiten a la madre, además de la afectación, reconocer en el marco del conflicto armado la valoración por la vida; lo que da cuenta de que los diálogos mantenidos dejan marcas, hacen parte de la resimbolización, de la resignificación.

La selección de ciertos elementos de las vivencias, aquellos que encajan en el relato dominante, se muestra también en el siguiente fragmento de conversación con un padre que

se mantiene en una narrativa hegemónica de violencia tanto en Nariño, lugar en el que se encontraba cuando vivenció el conflicto armado, como en Bogotá, tras el desplazamiento. Aun cuando le indago por aquello que no quisiera olvidar, este padre se sitúa desde aquello que no puede olvidar, remitiéndose a la afectación. Menciona que aquello que no puede olvidar es el haber tenido que dejar el territorio por protección frente a expresiones del conflicto armado como los enfrentamientos entre múltiples actores, que pusieron a su familia en situaciones límites entre la vida y la muerte:

> **Investigadora:** ¿Qué representaron? ¿Qué es aquello que no quieren olvidar de aquello que han vivido?
>
> **Padre 6:** Y nos tocó que irnos, pero pues ese grupo es más, era por el problema que tenían con el gobierno, entonces habían muchos enfrentamientos y nos tocó retirarnos porque la integridad de nosotros pues nos, de pronto nos pasaba algo, mejor dicho por todo lado enfrentamiento, entonces hasta la casa le pegaban, entonces nos tocó…
>
> **Investigadora:** Me quieres leer qué escribiste aquí por favor.
>
> **Padre 6:** Por acá pues lo que le expliqué que es lo que uno no puede olvidar eso, lo que pasó por allá no y acá las dificultades que vivimos acá al llegar acá a una ciudad tan grande, sin conocer a nadie, sin un trabajo así estable, entonces muy duro adaptarse acá a la ciudad.
>
> **Investigadora:** ¿Y eso crees que no se debe olvidar?
>
> **Padre 6:** No, no se puede olvidar eso porque o sea es algo duro que uno pasa por acá, pasando hambre, frío, eso es algo que uno nunca se le olvida lo que ha pasado.

El diálogo con este padre permite comprender que no es sencillo separar aquello que no se quiere olvidar o que se "debe recordar" de aquello que no se puede olvidar aunque se quisiera. Una vez más las familias nos enseñan que la memoria no puede ser un deber y que por más que se intencione desde los aprendizajes y lo que no se quiere olvidar, el relato dominante acerca de la vulneración está presente y tomar la memoria como un deber pareciera ampliar aquello de lo que más nos queremos alejar: la revictimización.

> se tiende fácilmente hoy a apelar al deber de memoria con el propósito de perturbar el trabajo crítico de la historia, corriéndose el riesgo de cerrar una memoria dada de una comunidad histórica dada sobre su desgracia singular, dejándola pegada al papel

> de víctima, desarraigándola del sentido de justicia y equidad. Es por ello que les propongo hablar de trabajo de memoria y no de deber de memoria (Ricoeur, 2000, p. 4).

Al preguntarle al mismo padre por la resistencia que pusieron como familia frente al conflicto armado, menciona que no fue posible resistirse por la propia protección. Dicha protección llevó a que la familia se desplazara a Bogotá buscando tranquilidad:

> **Investigadora:** ¿Ustedes qué resistencia pusieron a eso?
> **Padre 6:** No pues nosotros no pusimos mucha resistencia porque ellos nos dijeron que nos teníamos que ir o no, o sufríamos las consecuencias, las consecuencias eran que si de pronto nos pasaba algo a uno.
> **Investigadora:** O sea ¿no se resistieron de ninguna forma?
> **Padre 6:** Hmm no no no.

El relato dominante de este padre, lo posiciona en la subalternidad, aun cuando Nariño, departamento del cual proviene, se caracteriza por tener preponderancia del rol del hombre con vestigios de una cultura patriarcal y machista, la narrativa hegemónica es mayor que dicho patrón cultural y lo pone frente a la imposibilidad de actuar; para este padre no había forma de resistirse. En términos de Foucault (2009) los discursos unitarios y dominantes, como aquellos que se mantienen en los ejércitos, constituyen a las personas, mediante relaciones de sujeción, en cuerpos dóciles, útiles, subordinados, obedientes, coaccionados, disciplinados.

Las historias de las familias acerca de lo que les pasó en el contexto de conflicto armado, engrosan el archivo de la memoria que se vuelve hegemónica. La violencia directa que es vivida por las familias a través del secuestro, la extorsión y el reclutamiento realizado por los grupos armados ilegales, conlleva el rompimiento de lazos familiares y la imposición de acciones y amenazas entre las personas de la familia.

Un padre describe cómo en el contexto del que viene se presenta la violencia directa, él y otras personas han sufrido la presencia constante de los grupos armados, con expresiones diversas como el secuestro, el reclutamiento, la extorsión y la desaparición:

> **Padre 1:** A las personas que me sacaron de mi tierra. En mi caso, por ejemplo, yo vivo en Nariño donde colinda con el Putumayo y por la otra parte por el Cauca, y como saben el Putumayo es una zona guerrillera y el Cauca también y Nariño pues no es que se queda atrás tampoco y por ahí hay caminos que cruzan de Nariño a Putumayo y de Putumayo al Cauca, los famosos caminos que hacen ellos. Entonces pasan por entre nosotros, y eso lo hace no solamente a mí, a mucha gente lo obligan a que se vayan con ellos, muchas veces pues la gente le pide plata a la familia, como un secuestro. Hay gente que se la han llevado y nunca más se volvió a saber de ellos. En mi caso me llevaban para que yo hiciera parte de los grupos armados, o sea reclutados.

La biografía familiar se ve atravesada por la inminencia de la violencia armada directa, no solo en términos del destierro, sino con la presencia constante de los actores armados como parte de la vida cotidiana, imponiendo prácticas que marcan quiebres en las relaciones familiares como lo son el secuestro, el reclutamiento y la desaparición forzada. Prácticas que estarían dentro de lo inimaginable, de lo impensable, de lo inenarrable, pasan a ser parte habitual de la vida familiar y comunitaria, manteniendo como lo ha propuesto Mèlich una experiencia viva del pasado:

> La lectura de los relatos del Holocausto se convierte en la experiencia viva del pasado. El lector se da cuenta, entonces, de que el sufrimiento pasado no puede ser el precio que hay que pagar para la felicidad del presente y el futuro. En otras palabras: después del Holocausto sólo hay «identidad *humana*» en el recuerdo del otro ausente, en la memoria, en la respuesta a la apelación del otro que viven en el relato, en la lectura de la experiencia del sufrimiento de los que ya no están para contarlo. Así, el pasado se convierte en un cuerpo vivo «siempre librando batallas, por más que haya perdido muchas» (Mèlich, 2000, p. 136).

Una madre muestra cómo las acciones de los grupos armados llevaron al rompimiento de lazos familiares con un hermano desaparecido, acabando incluso con el contacto que se había mantenido a través de una fotografía; muestra también cómo su familia de origen se vio afectada por la violencia ejercida por los grupos armados, recibiendo amenazas y

poniendo a su hermana menor en situaciones límite de tener que realizar acciones que nunca habría hecho:

> **Madre 2:** Incluso mi mamá la única fotografía que teníamos de él y ellos se la quitaron y le dijeron que no lo conocían y se la quitaron y que la habían destruido y ya ellos los mandaron escoltados. O sea, no sabemos si a ellos los escoltaron guerrilleros, si eran paracos, eso nunca se supo porque ellos no les van a decir y en esa época cuando ya mi hermano trabajaba en el pueblo porque nosotros somos de la ciudad, y hasta la ciudad llegaron amenazas. A mi hermana menor la tuvieron en una camioneta, la amenazaron, la hicieron hacer cosas que ella jamás había hecho y sé que esas cosas ya uno como ser humano pierde el miedo y por ese motivo la que era patrona de mi hermana ella como que nos ayudó y nos empujó a que nos viniéramos para acá, que ya no estuviéramos allá, que de pronto podían pasar cosas más graves y eso.

Los acontecimientos que van más allá de lo que pasó e implican lo que les pasó a las personas frente a lo sucedido, como narra esta madre, quien muestra que su hermana ya no volvió a ser la misma, pasan por el relato de los que sobreviven, no siempre incluyen el testimonio directo de las "víctimas" y por esto incorporan sus ausencias, como lo plantea Mèlich (2000):

> Los relatos del Holocausto son algo más que los recuerdos de los supervivientes. Son relatos de ausencias. Sus protagonistas, sus *verdaderos* protagonistas, no son sus autores, sino las víctimas que surgen en el relato, y que no han sobrevivido para poder contarlo. Estas víctimas no tienen lenguaje para dar testimonio, no están presentes para decirnos qué pasó, qué les pasó. Ellas, las víctimas, solamente pueden dar testimonio a través de la lengua del autor del relato, sólo pueden dar testimonio a través de las palabras del superviviente (p. 131).

Además de la cristalización en los discursos hegemónicos de las experiencias vividas por las familias y de aquello que les pasó con lo sucedido, pareciera que los relatos dominantes acerca de la violencia como el modo de relacionamiento por excelencia, pasara a las nuevas generaciones y no se quedara únicamente en los padres y madres que han vivido de manera directa el conflicto armado, sin permitir a los niños y niñas crear los modos de

existencia propia que rompan con la tradición y permeando las relaciones entre padres, madres, hijos e hijas en las que se reproducen las violencias.

Una madre reflexiona frente a que al enseñarle a sus hijos a pegarle a otros si le van a pegar, les ha enseñado la violencia desde sus primeros años de vida:

> **Madre 4:** Si, a veces uno no les enseña a respetar a las demás personas "no que si ese le va a pegar usted también coja y dele" y es ahí donde ellos desde pequeñitos se van enseñando a ser violentos. Por eso pues pienso que hay tanta violencia ya en los colegios, que ya se hacen duro por tal cosa.

Es así como en algunos casos, las familias buscando que sus hijos se protejan frente a la violencia, les enseñan a defenderse con más violencia, a "no dejarse". Las mejores intenciones de los padres quienes no quisieran que sus hijos e hijas sufran aquello que ellos vivieron, determinan en los niños y niñas modos de existencia permeados por la agresión y la violencia, coartando su potencial político. Siguiendo a Arendt (2009), la violencia aprendida implicaría la pérdida de la acción política:

> El pensamiento era secundario al discurso, pero discurso y acción se consideraban coexistentes e iguales, del mismo rango y de la misma clase, lo que originalmente significó no sólo que la mayor parte de la acción política, hasta donde permanece al margen de la violencia, es realizada con palabras, sino algo más fundamental, o sea, que encontrar las palabras oportunas, en el momento oportuno es acción, dejando aparte la información o comunicación que lleven. Sólo la pura violencia es muda, razón por la que nunca puede ser grande…. Ser político, vivir en una *polis,* significaba que todo se decía por medio de palabras y de persuasión, y no con la fuerza y la violencia (p. 39-40).

Algunos agentes educativos muestran ejemplos en los que se presenta la violencia en las familias, aquella violencia que reproduce los relatos dominantes y que transmite la tradición de la fuerza como modo de relacionamiento, enfatizando en la importancia de educar a los niños y niñas de la primera infancia de otros modos. Una docente relata una historia de maltrato intrafamiliar, mostrando la importancia de otro tipo de relaciones que se establecen en el jardín desde el afecto:

Profesora 11: Pues yo también coloqué: el cariño, el afecto, la creatividad, la paciencia. Pues acá a todos los niños se trata por igual …. Esta mañana, preciso me pasó que estaba yo en la puerta y llegó una niña a hacerle pataleta a la mamá. Esa niña nunca se ve aquí en el jardín haciendo pataletas y yo decía ¿Esta niña haciendo pataleta? Y la mamá le pegó una palmada por eso, entonces uno como adulto a veces no se toma el tiempo para decir: no, eso no se hace, o sea es un momento de despedida en donde para el niño tiene que ser muy importante, o sea como no obligarlo, porque una palmada es como obligarlo a entrar al colegio. Puede que uno tenga afán de irse. Yo también soy mamá y no me quedaría tranquila dejando a mi hija con una palmada en la puerta si a veces me vengo preocupada porque tengo que darle el desayuno de afán y eso tiene que ser momentos muy agradables. Entonces acá: la paciencia, el afecto, el cariño y pues el trato que se les da, pues aquí a todos se les trata por igual, pues aquí no solo se les da cariño y afecto sino también se establecen normas y parámetros que ellos por su bien lo deben de llevar, entonces el bajar cogidos por la baranda, el sentarse bien en la silla, entonces todas esas cosas, todas esas normas se les puede enseñar con amor y cariño, que es lo que a veces carecen los padres.

Es así como en algunos casos la violencia aprendida por los padres y madres es reproducida en las relaciones familiares, lo que marca la construcción de subjetividades en los niños y niñas de la primera infancia. Gergen (2009) postula que las diversas declaraciones de memoria, pensamientos, actitudes, emociones, deseos, intenciones, esperanza construyen no solo los eventos mentales sino también constituyen a los sujetos. En este sentido, al hablar de la construcción de subjetividades de niños y niñas de la primera infancia cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado es fundamental identificar las expresiones de dichas declaraciones en sus vidas, en las de sus familias y otros agentes socializadores y en las relaciones y vínculos entre unos y otros.

La cultura occidental, como lo ha planteado Gergen (2006; 2007), nos ha impulsado hacia declaraciones impugnadas por términos que se refieren a las personas, las relaciones y las experiencias humanas a partir de defectos, anomalías, problemas, deficiencias e incapacidades; favoreciendo entre quienes se encuentran alrededor sentimientos de deber e insuficiencia.

Hemos encontrado que dicha cultura occidental con lentes deficitarios se ha naturalizado en el contexto colombiano, con una mayor agudización en los territorios afectados por el conflicto armado, en los que se crean, mantienen y transmiten a las nuevas generaciones relatos dominantes basados en la violencia y la vulneración, que reproducen tradiciones marcadas por la fuerza y la violencia, con miradas dicotómicas entre la víctima y el victimario o agresor. Algunos de los discursos hegemónicos referidos por las familias dan cuenta de acciones directas a los padres y madres en el contexto de conflicto armado como el secuestro, la extorsión, el reclutamiento, las amenazas, y por ende el rompimiento de lazos familiares, elementos que se agudizan en el contexto rural. Frente a las situaciones descritas la naturalización de la violencia conlleva el interés de vinculación a las fuerzas armadas. El discurso que distingue la víctima del victimario ha permitido una apuesta por la protección y la garantía que tienen los niños, las niñas y sus familias, pero también ha llevado a que sus vidas sean leídas desde la indefensión, la imposibilidad y la impotencia; y a que la violencia sea vista como un elemento inherente a los niños, niñas y sus familias; participando de los discursos hegemónicos y dominantes que a la vez son constitutivos de sus vidas y sus relaciones.

Quizá más importante aún que la identificación de los relatos hegemónicos, ha sido reconocer que la preservación de dichos relatos se podría romper mediante un trabajo con las narrativas alternativas que emergen de experiencias singulares que contradicen el relato dominante. Lo interesante es que cuando las excepciones a la violencia y las prácticas cotidianas de relacionamiento alternativo desde el cuidado, la solidaridad y la posibilidad de salir adelante a pesar de lo vivido, que emergen desde historias singulares, se suman a las narrativas colectivas, incorporando desde lo colectivo la singularidad de la historia que trae consigo argumentos alternativos, es posible complejizar la historia, propiciar la emergencia de nuevos significados individuales, relacionales y colectivos, y construir narrativas alternativas.

Es así como a pesar de la existencia de los relatos dominantes acerca de la vida de las familias, aparecen algunos acontecimientos que marcan aprendizajes y virajes en la biografía familiar, este es el caso del desplazamiento.

Desplazamiento como Huida del Conflicto, Cuidado de la Vida Propia y Familiar y Construcción de una Nueva Vida

Algunas de las familias se han logrado desprender del relato hegemónico acerca de su victimización, posicionándose frente a una biografía familiar en devenir, no estática y contemplando el desplazamiento como huida del conflicto, como cuidado de la vida propia y familiar y como construcción de una nueva vida. El desplazamiento como acontecimiento en la vida familiar ha sido narrado como resistencia frente a la vulneración y alternativa de protección; aun en la resistencia, hay añoranza al campo y a la familia extensa, así como secuelas del desplazamiento y en general de la violencia que permanecen. En la nueva vida, correlato de la biografía en devenir, las familias se ven enfrentadas a expresiones de exclusión, pero también emergen aprendizajes, la amistad es relevante, el trabajo se constituye en un elemento clave y se reconoce el valor de la vida.

El siguiente fragmento de narrativa de un padre de familia muestra el desplazamiento a Bogotá por protección frente a lo que acontece en un territorio signado por las violencias armadas, en el que cualquier desgracia es posible; el padre enfatiza en que hay secuelas que quedan del conflicto armado y del desplazamiento marcando un hito en la biografía familiar:

> **Padre 6**: La violencia hacia las personas. Los robos y el conflicto entre paras y guerrilla, donde no se podría sobrevivir de un momento a otro se podría ocurrir una desgracia en la familia, por eso es mejor perder todo lo material y correr donde se puede vivir mejor, aunque las secuelas quedan y nunca se puede olvidar.

La referencia de este padre a que cualquier cosa puede suceder en tiempos de guerra, hace pensar que el contexto del conflicto armado y aquello de lo que las familias buscan huir es en momentos algo similar a lo que Mèlich ha denunciado frente a los campos de concentración:

> En efecto, la experiencia de Auschwitz nos ha llevado a descubrir un nuevo espacio, un espacio desconocido hasta ahora, un espacio moderno: *el campo de concentración*. Éste se convierte en el espacio de la muerte indiferente, en el espacio indiferente ante la muerte, en el espacio en el que no se vive ni se muere, en el espacio del *musulmán*, en el espacio *biopolítico* por excelencia, en el espacio en el que todo es posible, en *el*

espacio en el que lo inimaginable es posible (Mèlich, 2000, p. 130).

Pareciera que a pesar de los años, de la historia, nuestro país siguiera repitiendo esta experiencia de terror, terror frente a lo que puede suceder, a eso inimaginable, y las clases dirigentes no se ocupan de que esto sea diferente, en momentos pareciera que están allí para favorecer el mantenimiento del statu quo, pareciera que fuera este terror el que las mantiene como clases dirigentes; lo que nos toca entonces es huir, exiliarnos, desplazarnos, desterrarnos; y como lo dice el padre en su relato, traer con nosotros secuelas que perduran y no se pueden olvidar, lo que da cuenta de las tensiones permanentes entre una nueva vida en la que se olvida y en la que se mantienen las memorias del pasado.

El mismo padre, enfatiza las dificultades al trasladarse a Bogotá. Menciona que el traslado se hace por protección de la vida familiar, pero hay expresiones de exclusión y temor frente al que inicia esta nueva vida. Eso impensable, inimaginable cobra nuevos matices en la ciudad de acogida, en la que aparecen nuevos temores y se entrecruzan las posibilidades de una nueva vida, con las exclusiones:

> **Padre 6**: Lo importante es que estamos bien, lo difícil la ciudad tan grande, la forma como acomodarse, donde uno no conoce a nadie muy duro para vivir, conseguir un trabajo donde nadie le da información si es un ladrón otra cosa parecida. Bogotá es la ciudad que me ha acogido, no olvidando todo lo que pasa allá y acá. Muchas dificultades que no me he podido olvidar.

El desplazamiento como acontecimiento en la biografía familiar, como lo muestran los dos fragmentos de este padre, contempla experiencias en el territorio de origen, el tránsito y el territorio de llegada, que como él reitera no se pueden olvidar. Ya Mèlich ha mencionado la importancia de la memoria en la narración de la experiencia vivida:

> En la narración, en cambio, la *memoria* es su fuente de vida. La narración necesita de la memoria porque para poder narrar hay que retener la experiencia vivida para seguir contándola, para poder transmitirla de generación en generación, porque sin esta constante *transmisión* no hay ninguna posibilidad de narración (Mèlich, 2000, p. 133).

En palabras de Mèlich, la memoria de las "víctimas", incluye el recuerdo de lo

horrible, como imperativo de no olvido, como práctica de resistencia, que no solo involucra al padre del relato anterior, sino que nos plantea retos en la investigación social:

> De ahí que en la construcción ética de la identidad la memoria, el recuerdo (*Eingedenken*) desempeñe un papel fundamental. Por esta razón escribe Paul Ricoeur que en determinadas circunstancias, en particular cuando el historiador es confrontado con lo horrible, figura límite de la historia de las víctimas, la relación de deuda se transforma en el imperativo de no olvidar. En nuestro caso no se trata del historiador, sino del lector del relato, de todo lector. El *testimonio* ausente contó con el *superviviente*, y el superviviente cuenta con el *lector*. Entre los tres «vive» la memoria: *no hay que olvidar*… El testimonio, el superviviente, el lector del relato son individuos concretos, seres de carne y hueso, capaces de amar, de vivir, de morir, de llorar. El sujeto que hace frente al Holocausto es un sujeto que es capaz de recordar el residuo olvidado de la historia, es un sujeto que no construye su identidad al margen de lo que ha pasado, sino en la rememoración del pasado para poder anticipar un futuro justo. La *identidad*, después del Holocausto, se construye en el *recuerdo* de las víctimas, pero para ello, *para recordar* a los que no están presentes, *hay que leer* (Mèlich, 2000, p. 136).

Y diría yo: no solo leer, sino escuchar. El siguiente diálogo con una madre, también da cuenta del desplazamiento como huida del conflicto en términos de cuidado propio y familiar, como posibilidad de construir una nueva vida en la que no esté presente la violencia. La madre hace referencia al desplazamiento como cambio de vida a nivel laboral y relacional, dejando los trabajos del campo y las implicaciones de la violencia:

> **Investigadora:** Sería entonces eso, como ya el cambio positivo de venirte a vivir acá sería lo que no quisieras olvidar. ¿Y cómo te explicas tú por qué pasó el venirse a vivir acá, cómo te explicas tú eso?
>
> **Madre 2:** Por qué pasó el venirse a vivir acá? Porque pues no había muchas opciones y por lo que yo ya tenía un familiar acá y pues yo ya tenía esa razón, por eso la más opcionada era acá por eso vivo acá.
>
> **Investigadora:** Ajá, y ¿por qué tomaron la decisión de ya no más vivir allá donde estaban viviendo?

Madre 2: Eh porque sí, porque por lo que eso [la violencia] se veía presentando y cada día era más y más y uno se va aburriendo de eso, por esa razón.

Investigadora: Como la violencia.

Madre 2: Sí, por esa razón.

Investigadora: Para ya no vivir más la violencia.

Madre 2: Sí, como huir como dicen, salir de eso, por esa razón.

Investigadora: Ajá, y ¿qué estaban haciendo ustedes al venirse a vivir acá?, o sea ¿qué estaban buscando con eso?

Madre 2: Eh buscar una nueva vida, sí empezar una nueva vida, conocer nuevas cosas, hacer otras cosas diferentes a las que uno hace por allá, a eso.

Investigadora: Ok, ¿qué de la vida anterior querían cambiar al venirse a vivir acá?

Madre 2: Eh de la vida antigua, cambiar casi todo porque es que esa vida no es que sea tan buena.

Investigadora: ¿Como cuáles eran las cosas distintas cuando ya se vinieron?

Madre 2: Ah pues casi todo, en el trabajo, la manera de vivir casi todos, por allá agarrados, peleando y así.

Investigadora: ¿Allá? ¿Allá cual era el trabajo, la manera de vivir?

Madre 2: La manera de vivir el trabajo de campo, limpiando si trabajos así.

Investigadora: ¿Y eso cambió entonces al venirse para acá?

Madre 2: Sí eso cambió.

Como se entrevé en la narrativa de esta madre, la violencia es un acontecimiento en la vida familiar, el desplazamiento aparece entonces como un modo de cambiar "casi todo" lo que acontecía en sus vidas en el contexto de conflicto armado. La violencia no sería entonces el único acontecimiento de la biografía familiar, o el más importante, el desplazamiento sería también un acontecimiento, aquel en el que las familias tienen injerencia en términos de transformación de las condiciones vitales; mostrando así tensiones permanentes entre la memoria y la capacidad de afrontamiento. La madre refiere la "huida" y esta es quizá la "respuesta" a la que hace mención Derrida (1998):

> Quizá estaremos mejor expuestos a él allí donde su destino depende también de nosotros. Su destino depende quizá del acontecimiento de una respuesta que viene,

como la responsabilidad de un refrendo, de sus destinatarios. ¿Quién vendrá a refrendar? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuántos? (p. 117).

Esta "respuesta" de la familia, narrada a través de la voz de la madre, da cuenta de la capacidad de agencia, del potencial transformador y de la posibilidad de acción que encarna un fenómeno como el desplazamiento. Esta madre y el padre mencionado previamente, refieren el desplazamiento como una práctica política que implica la decisión, incluso aquella de perderlo todo y apostarle a la construcción de una nueva vida. Esto no quiere decir que no haya que dar otro tipo de "respuesta" de orden estructural, de esto me ocuparé en el siguiente acápite.

En la conversación con otra madre, también se percibe el desplazamiento como huida del conflicto en pro del cuidado de la vida propia y familiar. Es posible ver cómo ella y su familia se desplazaron por el valor dado a la propia vida y a la importancia de su preservación:

Investigadora: ¿Por qué es que ustedes decidieron ya venirse para acá?

Madre 7: Pues porque ya corría peligro nuestras vidas a nosotros digamos nos dijeron, ustedes tienen esta tarde para que desocupen entonces salimos esa vez por eso, por cuidar nuestras vidas.

Investigadora: Ajá, la tuya, la de la familia.

Madre 7: Mi papá, mi mamá, mis hermanos.

Investigadora: Bueno entonces ¿qué estaban ustedes logrando como familia al venirse para acá?

Madre 7: Preservar nuestras vidas, cuidar nuestras vidas, quedaba algo muy bonito, lo que uno había construido o mis papás porque uno estaba pequeño, pues uno pequeño pero sí de todas maneras sí y pues qué logramos, cuidar nuestras vidas, preservarlas.

Investigadora: Ajá, fue eso, cuidar las vidas, protegerse, lo que lograron. Entonces eso fue lo que hicieron, protegerse, venirse a vivir acá, eso fue lo que hicieron en ese momento.

Madre 7: En este momento eso es lo que estamos haciendo. De pronto si no hubiéramos hecho eso nos hubiera pasado lo que le pasó a cierta familia porque allá hubieron masacres y pues yo pienso que tomamos una buena decisión y pues no

> tomamos la decisión o sí, porque a veces los vecinos dijeron, no nosotros no nos vamos de acá porque son nuestras tierras, ¿por qué tenemos que irnos? Y pues por haber pensado de esa manera hubo familias muertas, sí pues eso.

La situación límite de la violencia, que pareciera no dejar más alternativas a las familias que la del desplazamiento, lleva también al reconocimiento de lo bello de la vida, de aquello que no se quiere perder, de aquello por lo que incluso se re-existe en el marco de una "nueva vida". Como lo hemos venido diciendo, esa violencia, pero también el desplazamiento, se constituyen en acontecimientos que marcan un antes y un después en la biografía familiar. En términos de Badiou que marcan un origen:

> ¿Hay que sostener que sólo la organización puede hacer de un acontecimiento un origen? Sí, desde el momento en que se requiere un aparato para soporte histórico de un sujeto político, y que no hay origen sino para una política determinada.
>
> Pero el acontecimiento, en cuanto así asignado, toma un valor inagotable de anticipación crítica sobre aquello mismo cuya retroacción lo fija como origen, como escansión, o como borde (Badiou, 2008, Pp. 151-152).

El antes, previo al origen que se gesta con el desplazamiento, aparece signado en muchas de las familias, por el horror ya descrito y que como situación límite no ha dejado más salidas que el destierro, pero también por el recuerdo y la valoración, en el territorio rural, de la familia extensa y del campo. Al indagar por aquello que no se quisiera olvidar, algunas familias hacen referencia a sus memorias en torno a la familia, el territorio rural que tuvieron que dejar para venir a las ciudades y el medio ambiente presente con frecuencia en dicho territorio. En ciertos casos hay referencia explícita a memorias de la familia nuclear y de la familia extensa, en otros a recuerdos del territorio que se habitó y en otros a la naturaleza y a la casa que se habitó con la familia: "Lo que nunca olvidaría: El lugar donde nací y crecí. Aunque ya no exista en físico en mi memoria siempre existirá" (Madre 7); "Lo que no quisiera olvidar la infancia al lado de mis padres y familiares es lo que más recuerdo" (Madre 1); "yo escribí sobre la infancia mía … en esos tiempos fue muy bonito pues vivir con mis papás y los primos y todos vivíamos muy bonito en esos tiempos y eso es lo que escribí, lo que yo recuerdo" (Madre 1). Aun cuando en algunas oportunidades en las palabras no aparezca referencia explícita a la familia, el territorio rural y el ambiente, en los dibujos hay

referencia a dichos elementos como memorias, al indagar por estos elementos una de las madres enfatiza en el territorio dejado atrás: "No quiero olvidar todo lo vivido en mi ciudad. Que fueron y seguirán siendo recuerdos que lo hacen felices para siempre" (Madre 2).

Estos relatos muestran lo acontecimental marcado por el desplazamiento, la pérdida de aquello más valorado, la añoranza al campo. La vida era una en el campo y la vida es otra en la ciudad. La violencia deja de ser reconocida como algo que pasó y empieza a ser narrada como lo que "nos pasó" y las familias reflexionan frente a aquello que hicieron y dejaron de hacer con lo que "les pasó". El desplazamiento como acontecimiento, podría ser entendido como huella del sujeto en términos de Badiou (2008), huella que como el mismo Badiou (1998) menciona, suspende lo vivido en un momento existencial: "La existencia de una verdad queda suspendida a la ocurrencia de un acontecimiento" (p. 7).

Las biografías familiares eran unas y estaban enraizadas en el campo y lo que implica en términos de relaciones familiares y relación con la naturaleza y empiezan a ser otras con el desplazamiento; quizá en esto consista el nodo central del desplazamiento como acontecimiento: en el destierro.

Una madre refiere no desear olvidar su infancia en compañía de su familia nuclear y su familia extensa, con vivencias difíciles que marcan actualmente sus recuerdos. Esta madre enfatiza en la memoria de la familia e identifica el recuerdo de la vida en familia desde la felicidad, pero también los recuerdos difíciles frente a lo vivido:

> **Madre 2**: Pues muchas cosas de mi infancia, con mis hermanos, con mis padres, cosas muy difíciles que uno vive con las personas que a uno luego se le quedan en la mente. Yo viví con mi hermano mucho… Mis padres, mis hermanos, mis tías.

Pareciera que la memoria es un recurso fundamental que queda disponible tras el destierro. El recuerdo de las relaciones, de las personas significativas, de la familia y de cada miembro de la misma, la referencia a ese "alguien", a ese "otro" es un nuevo imperativo, como lo enfatiza Mèlich (2000):

> El otro, al que no puedo olvidar, el otro que me reclama en el nuevo imperativo después de Auschwitz, es siempre *alguien* y no algo. El otro tiene *nombre propio*. No se recuerda a la humanidad, sino *al otro*. Es en el recuerdo que la identidad comienza

a ser *humana* (p. 140).

En nuestro país, aun cuando se han hecho avances significativos en términos de verdad, en muchos casos tenemos que desdibujar ese "otro", nos encontramos en nuestras mismas familias hablando en voz baja, no pronunciando algunos nombres, nada muy distinto a lo que vivieron nuestros padres en tiempos de represión, o a lo que vivieron nuestros abuelos en tiempos de bipartidismo.

En el siguiente fragmento de conversación con una madre se muestra una vez más la memoria de la familia, el territorio rural y el medio ambiente. Esta madre refiere el recuerdo de la casa que habitó su familia, así mismo de los animales y la montaña presentes en el contexto rural. Es algo que no quisiera olvidar, pero a la vez le causa tristeza el recordar ese momento de dejar la casa con los animales, una casa que ya no existe. En esta conversación se empieza a identificar la memoria como potencia, que habla de no querer olvidar aquello que se quería y se perdió como lo son la familia, la casa, el campo y la naturaleza:

> **Investigadora:** Bueno entonces cuéntanos Madre 7 ¿qué es eso de lo que vivieron que no quisieran olvidar?
> **Madre 7:** Bueno pues en especial yo recuerdo la última vez que volteé a ver pa la casa y que quedaba todo: los animales, la casa donde crecí, donde viví toda la niñez…quiero llorar… y pues pienso que ese sentimiento pues como que, aunque ya no existe porque ya la casa se cayó, pues ya no está nadie ya se cayó y ya no existe, pero pues yo la veo como si existiera y pues en mi memoria siempre estará y nunca se olvidará y pienso que es un recuerdo muy bonito que nunca olvidaré.
> **Investigadora:** Entonces es eso, el recuerdo de la casa, la memoria antes de venirte para vivir acá, con los animales, con todo.
> **Madre 7:** Cuando salimos esa vez, había una lomita ahí al frente de la casa y entonces recuerdo que papá había echado algunas gallinitas ahí en el caballo y pues (llora) y ahí, quedó todo allá.

La casa y su pérdida, la casa que es más que ladrillos y adobe, la casa que alberga la familia, la casa que es morada y encuentro entre las familias y los animales de su parcela, la casa que es significado y que se constituye en sueño, meta y horizonte en la configuración identitaria de nuestro país; marca el desplazamiento como acontecimiento de la biografía

familiar, en el que se pierde dicha casa, frente a una violencia que la derrumba no solo en significado, sino también en términos materiales. La pérdida material y simbólica de la casa, es uno de los hechos que además de la materialidad misma atraviesa la experiencia del habitar como construcción social, y que implica rupturas y reconfiguraciones entre el territorio habitado en el pasado y el habitado en el presente; como dice Mèlich (1997):

> El espacio no se limita a estar presente al modo de los demás objetos, ni a ser independiente del ser que lo habita. A diferencia de otras especies del reino animal, no existe ningún mundo de los hombres, porque el ser humano no se encuentra dirigido hacia ningún mundo en concreto; él debe construir su mundo-espacio temporalmente. Si hay espacio es porque constitutivamente el hombre es un ser espacial. El *anthropos* es creador de su mundo, de su entorno… Todo sujeto se implica existencial y ontológicamente en su entorno, y todo proceso y/o encuentro significa la construcción de un entorno común. El ser humano no se limita a adaptarse al medio ni simplemente a transformarlo. Le otorga un *sentido*, y en esa significación irrumpe la temporalidad. El espacio se transforma en un espacio vital, y deja de ser un lugar (p. 75).

Como hemos venido diciendo, el desplazamiento y la violencia se constituyen en acontecimientos que marcan un antes y un después en la biografía familiar, en términos de Beck: *"acontecimiento*, entendido como esa ocurrencia única y singular que marca un antes y un después en el flujo de la historia" (Beck, 2017, p. 49). Del antes ya hemos hablado, en el después, emergen las relaciones como una de las principales potencias para la reconfiguración de la familia. Frente al desplazamiento como huida del conflicto armado, un padre enfatiza en la amistad como un elemento clave en la construcción de una nueva vida, al igual que en el interés por que la nueva vida permita mantener la unidad familiar. Una vez más, hace referencia al desplazamiento como protección de su familia frente a la violencia y la muerte. Menciona que el tener amigos en Bogotá y la seguridad de dicha ciudad, les llevó a escogerla entre otras ciudades:

> **Investigadora:** Bueno y entonces y ¿por qué decidieron ustedes venirse para acá? ¿Cuáles fueron los motivos?
>
> **Padre 5:** Bueno no, primero que todo las cosas se pusieron duras por donde vivíamos

se pusieron muy duros, empezaron a maltratar la gente, a matarla, a sacarla de las viviendas entonces para evitar eso entonces pensamos en irnos y esta fue la ciudad que nos acogió por primero porque acá habían amistades y era el sitio como que más nos ayudaba, siendo que es muy lejos, de dónde venimos es muy lejos pero lo bueno fue que contamos con amigos que eso es lo más importante que puede haber y los amigos pues nos ayudaron y hemos trabajado duro para estar así, hemos trabajado muy duro para estar así pero si estamos bien.

Investigadora: Ajá, y ¿qué buscaban digamos ustedes al venirse a vivir acá?

Padre 5: Bueno pues necesitábamos, cuando nosotros salimos necesitábamos una parte donde que estuviéramos toda la familia y estuviéramos bien ¿no? Necesitábamos un lugar seguro y el lugar más seguro pues fue este, por lo que le digo, por las amistades, por eso fue más que todo.

El relato de este padre permite comprender que el territorio es una categoría relacional, como lo ha propuesto Mèlich (1997) "No debe olvidarse en ningún momento que avanzamos sobre el horizonte del mundo de la vida, y éste, como ya ha quedado establecido, es espacio-temporal. Los espacios son relaciones vitales…, son espacios vivenciados" (p. 75). Es así como la forma de habitar humana es la configuración de territorios que son espacialidades relacionales, culturalizadas; por lo que el desplazamiento impone un desarraigo al territorio que va más allá de las cosas materiales presentes en el espacio, e implica la nostalgia de los vínculos, dado que el habitar implicaba una red de relaciones con las demás personas de la familia extensa y de la comunidad, pero también con lo vivo, por lo que la referencia a la mata, al río, a los animales como recurso del recuerdo, es una potencia de arraigo y de mantenimiento de los vínculos asociados al territorio como espacio vital, relacional y social. Tener amigos en Bogotá, como lo refiere el padre en el diálogo anterior, da cuenta del territorio como construcción relacional y de cómo la amistad y los vínculos permiten la reconfiguración de los nuevos territorios y su constitución como propios, algo que no es posible únicamente con una "carta de desplazamiento".

La potencia relacional en la reconfiguración de la biografía familiar tras el destierro, remarca el encuentro con la alteridad ya anticipado por Dosse como marca acontecimental:

Insubordinado a una recuperación saturada de sentido, el acontecimiento es lo que no

> puede ser reducido, pues su única marca es él mismo, siempre más acá o más allá de todas las formas de determinación. El acontecimiento es lo que reenvía a un verdadero encuentro con la alteridad, a un devenir otro, a una primera vez, a la inminencia de una recepción plena y entera (Dosse, 2010: 81; En Beck, 2017, p. 50).

Que difícil entonces nos resulta pensar que justamente el potencial transformador presente en las relaciones, y del que ha hablado Gergen como una de las apuestas centrales del construccionismo social (2007; 2009; 2012), se desdibuja frente a la inminencia del destierro, el exilio, el anonimato y el silenciamiento que acarrean las violencias armadas en nuestro país, en los cuales se desgarran muchas y muy significativas relaciones, aun cuando se construyen otras como una de las apuestas de la "nueva vida" o de la biografía familiar en devenir.

Al narrar la nueva vida, tras el desplazamiento, empiezan a emerger vivencias y aprendizajes que hacían parte de la experiencia pero que quedaban desatendidos al no corresponder con el relato dominante de violencia y vulneración, como lo son las potencias familiares. La propuesta mantenida en la presente investigación, en sintonía con los planteamientos de Alvarado et al. (2012), implica una deconstrucción histórica de lo vivido y una reconstrucción orientada a la paz, que como lo han expresado estos autores incluye la relación entre el pasado, el presente y el futuro. El llamado a estas voces de vivencias pasadas, de prácticas presentes y de posibilidades futuras, permite así no olvidar lo vivido o lo que ha sido silenciado y descubrir en aquellas voces alternativas de transformación. Lo que se aparta de una mirada determinista acerca de la vida de las personas y vuelve a ellas, para escucharlas, para encontrar en esas voces, hasta el momento olvidadas, los aprendizajes y aquello que no se quisiera olvidar de lo vivido.

En sintonía con lo anterior, Robaina (2001) enfatiza en la importancia de construir posibilidades futuras que retomen las vivencias pasadas y que partan de las experiencias presentes. Esto implica sacar a luz aquello de lo que no se habla, sin partir de una lectura deficitaria y centrada en la enfermedad. La propuesta de dicho autor consiste en visibilizar las voces que han sido silenciadas, desde la posibilidad de transformación, aquella que ya se ha empezado a gestar con las excepciones. Robaina menciona que dichas voces incluyen la militarización de la vida cotidiana y la internalización de las prácticas culturales violentas,

con la subsecuente ley del silencio. Por lo que, al volver a dichas voces, a sus memorias o a aquello que no quisieran olvidar de lo vivido, es clave dar lugar a dichas construcciones culturales, como también lo han planteado Alvarado et al. (2012), Monk y Winslade (2013) y Estrada y cols. (2003).

Las condiciones culturales, nos ponen en el marco ya no solo del potencial relacional, sino también de algunos factores presentes a nivel social, económico, político, histórico, es decir a nivel estructural; este fue un llamado continuo de las familias, así como de algunos docentes participantes en la investigación.

Condiciones Estructurales que Marcan los Acontecimientos Familiares

Las familias identifican algunos procesos estructurales que afectan las biografías familiares, así como las vidas de sus hijos e hijas de la primera infancia. Hay familias que muestran un Estado principalmente ausente, cuya presencia se da a través de la violencia "legítima" de los grupos armados legales, con lo que la violencia se naturaliza entre los padres y las madres, llevando a que el sueño sea pertenecer a las fuerzas armadas, aun cuando se realicen lecturas críticas de los grupos armados ilegales. Algunas madres y algunos padres mencionan que las personas que hacen parte de los grupos armados ilegales, incluyendo sus propias familias, no han tenido oportunidades y se han visto afectados como seres humanos que son; y muestran cómo en sus familias las dificultades económicas les han impedido estudiar. Para las familias esto implica hacer parte de un contexto en el que sienten el temor de poder ser ubicados y reclutados por los grupos armados, lo cual se agudiza en el contexto rural. Algunos padres y madres refieren dificultades económicas tras el desplazamiento, mencionando la importancia de contar con un trabajo con remuneración económica. Las dificultades económicas afectan a las niñas, los niños y sus familias, provocando falta de alimento y abrigo al llegar a otra ciudad tras el desplazamiento. A esto se suma la desprotección de las familias, al ver que tanto los grupos armados ilegales como aquellos legales son corruptos y están orientados por malos propósitos; y al reconocer que el control territorial a mano de unos cuantos ha mantenido los efectos del conflicto armado.

Un padre y una madre realizan críticas con respecto a las acciones de la guerrilla entre las que mencionan el secuestro, el narcotráfico y el hacer daño; sin embargo, el padre comparte su sueño de ser un militar profesional, lo cual muestra que en un país que ha vivido

más de 50 años en guerra la principal presencia del Estado es la guerra misma, con las ventajas de la legalidad, del Estado como empleador y del simbolismo del guerrero como correlato de masculinidad, que aportan a la naturalización de la violencia armada en su vida:

> **Padre 1:** Pues no sé, a mí para salir de allá yo creo que las ganas de salir adelante, uno como persona, en lo personal. Yo no le veo sentido de decir me voy con las fuerzas armadas por decir la guerrilla.
>
> **Madre 2:** Porque son personas de mente mediocre.
>
> **Padre 1:** Es que yo no le veo ninguna salida a una persona que secuestra, que vive del narcotráfico, que vive haciendo daño a la gente. Yo no quería ser parte de eso, porque mi sueño era ser un militar profesional, mi sueño era presentarme y ese era mi anhelo, sino que por cosas de mi papá y mi mamá hicieron un papel donde le exigen al ejército que no me lleven, porque yo soy el que respondo por ellos, entonces me recogían y me soltaban, simplemente miraban la cédula y me decían usted no puede ser del ejército porque ellos presentaron ese papel ante el ejército.

Se militariza entonces la vida cotidiana (Alvarado, et al., 2012), el sueño es el de ser guerrero, pero guerrero del ejército; quizá los medios y las clases dominantes han cumplido su cometido: la violencia se acepta si viene de los grupos legales y se cuestiona si viene de los grupos al margen de la ley, como si hubiera unos "buenos" a quienes les es legítimo el uso de la violencia y unos "malos" a los que les es ilegítimo. Algo similar a lo que ha estudiado Van Dijk (2003): "estudio de los discursos ideológicamente sesgados, y en la forma en que estos discursos polarizan la representación del nosotros (grupos internos) y el ellos (grupos externos)" (p. 154), con una presentación positiva de sí mismo y del nosotros, incluyendo un nosotros aprobado en términos legales, y negativa de los otros, que en este caso, aun cuando sean vecinos y en muchos casos familia, caen en esa distinción nuevamente por un carácter puramente legal. Nada muy distinto a las exclusiones que hoy se agudizan ante nuestro país vecino como bandera política para que los mismos sujetos y maquinarias que se han mantenido en el poder tengan nuevamente cabida entre nosotros y puedan marcar una polarización tan grande como la que vivimos con la refrendación de los acuerdos de paz.

Un padre argumenta en su relato la disputa por el territorio, dando cuenta de que el proceso que está a la base de la configuración y el mantenimiento del conflicto armado en

Nariño no es solo político, sino también económico, refiere el dominio del territorio por parte de un grupo armado ilegal, lo que lleva a que los grupos armados legales no puedan ingresar a ese territorio:

> **Investigadora:** Ok y ¿ustedes cómo se explican que eso haya sucedido?
> **Padre 6:** Pues la verdad eso es por el territorio, pues ellos mantienen en el territorio de ellos y no permiten que entre fuerza pública.

La disputa por el territorio no es algo nuevo, ha sido mencionada también por historiadores como María Teresa Uribe, quien plantea que la pretensión de soberanía por parte de los grupos armados ha sido uno de los motivos para el mantenimiento del conflicto armado:

> el conflicto armado, visto en la larga duración y como eje de pervivencia histórica, ha permitido la conformación no de uno sino de varios órdenes políticos alternativos con pretensiones soberanas; de qué manera ha contribuido a generar formas embrionarias de representación de intereses colectivos y le ha disputado el control político al aparato público (Uribe, 1999, p. 24).

Esta autora enfatiza en que la pretensión de soberanía sobrepasa los intereses políticos e incorpora los económicos en el interés de dominación del territorio:

> La disputa por el monopolio de los impuestos se expande por el control de los recursos económicos de las territorialidades bélicas, tales como minas de oro o carbón, cultivos y laboratorios de coca y amapola, explotaciones agrícolas empresariales, o recursos naturales susceptibles de ser explotados por grandes compañías nacionales o internacionales (petróleo, recursos hídricos, maderas). Por esta vía, los actores armados entran en relación con una gama muy grande de intereses económicos legales y delincuenciales: actores gubernamentales, narcotraficantes, gestores de macroproyectos públicos, generando una coimplicación de intereses que le otorga al conflicto armado perfiles muy diversos que no sólo amplían el *animus belli* a nuevos sectores sociales no involucrados en la confrontación sino que oscurece y complejiza el conflicto, de tal manera que a veces los hechos de sangre y las retaliaciones no

parecen tener una relación muy clara con la naturaleza político militar del conflicto ni con las razones morales aducidas (Uribe, 1999, Pp. 41-42).

Algunas familias logran separar el escrutinio ético y la condición humana de lo legal, en el siguiente fragmento de conversación, un par de madres y un padre reflexionan acerca de la falta de oportunidades y las afectaciones que han vivido en el marco de la familia las personas que integran los grupos armados ilegales, mostrando que incluso algunos miembros de sus familias hacen parte de dichos grupos. El padre enfatiza en la falta de oportunidades económicas que limitó en su familia la posibilidad de estudio, teniendo que decidir a los 10 años entre si su hermana estudiaba o él lo hacía, lo que implicó abandonar el estudio:

Madre 7: Pues pensaba yo por el lado de un paramilitar, un guerrillero, pues son personas y sienten también, entonces yo pienso que ellos no tienen oportunidades, o de pronto la familia no hay diálogo, o pues ellos también tienen sus problemas porque son seres humanos, entonces ahí como que eso también.

Madre 2: Sí, porque de hecho mi hermano pertenece a uno de esos grupos, no se a cuál, no puedo hablar.

Padre 1: En esos casos es muy difícil hablar.

Investigadora: Pero mira como es de lindo lo que decía Madre 7, de cómo las personas que están en esos grupos también son personas, tienen sentimientos, tienen una vida y que bueno lo que nos cuentas Padre 1, que tomaste la decisión de venirte, pero la mayoría no lo pueden hacer, muchos no lo logran, cuando ellos por ejemplo nacen ahí en esas comunidades eso es lo más normal, lo normal es entrar a un grupo guerrillero, paramilitar o al ejército, a cualquier grupo porque es lo normal que uno haga lo que está viendo.

Padre 1: Yo voy a decir una cosa. Como dijo acá la compañera, ellos son personas que no tienen oportunidades tal vez por falta de muchas cosas, que por la misma violencia a ellos les falta un padre, les falta una madre, eso les incentiva a eso, pero son personas que también se merecen una oportunidad digamos de pensar y de vivir una vida digna no allá en el monte. Sino que lo que a uno lo ayuda y lo que le anima a salir adelante, por lo menos yo en mi caso, yo tengo unas primas que también pertenecieron a la guerrilla y una de ellas como que la mataron en la misma guerrilla,

otra se alcanzó a volar por allá en el Ecuador, y yo apenas me acuerdo de eso porque yo no la distingo a ella, pero la mamá de ella sí nos contaba la historia que ella tuvo que irla a recoger por allá maltratada, a ella le habían quebrado un brazo por la guerrilla. Entonces es muy duro y eso me ha llevado a mí, por lo menos mi gran sueño era estudiar. Yo cuando era niño salí de la escuela, yo salí de la escuela a los 10 años de quinto de primaria y mi sueño era estudiar, yo quería estudiar y le decía a mi mamá: "yo quiero estudiar". Y me decía bueno si usted quiere estudiar nosotros vamos a hacer lo posible por ayudarle en el estudio, porque en ese tiempo no es como hoy que el estudio es totalmente gratis, en ese tiempo uno tenía que pagar restaurante, mejor dicho, tenía que pagar todo, eso era plata para todo en el estudio. Cuando yo entré a sexto a volver a estudiar, yo me di cuenta que mi papá era una persona ya de edad avanzada, que no es una persona que tenga que trabajar para mantenerlo a uno, o sea nosotros apenas somos 3 y mis hermanas eran menores de edad y mi hermana, ella tuvo que irse a los 13 años de la casa a trabajar con tal de ayudarle algo a mi mamá y entonces cuando yo estaba estudiando yo le dije a mi mamá, un día hablé con ella y le dije que no quería seguir estudiando pero realmente yo me daba cuenta que para ellos era muy difícil, porque a veces es triste decirlo, a mí en caso tal a veces tenían que dejar de comprar lo de la comida por darme a mí para ir a estudiar, porque como les digo en el colegio había que pagar restaurante, comprar una cosa, la otra, entonces era muy difícil y eso me animaba a mí a seguir trabajando por ellos. Yo me salí también a trabajar a los 11 años me salí de la casa a trabajar para ayudarlos un poco. Yo creía que cuando ya pudiera estudiar por mis propios medios yo voy a estudiar, pero con el tiempo fui perdiendo el interés del estudio, porque cuando uno está necesitando, uno ya mira la plata, digamos a mí me pagaban la plata de lo que trabajaba, digamos nos servíamos café, todo eso que nos pagaban era bueno, uno se acostumbra a tener platica también y así como que se nos fue quitando las ganas de estudiar entonces yo le dije a mi hermana ... que ella estudie y que luego yo le colaboraba en algo, mi hermana sí terminó de estudiar y yo le ayudaba más o menos en lo que yo podía, porque nosotros sí nos ayudamos, y eso era lo que me impulsaba a mí a meterme al ejército. Madre 1 puede decir que mi sueño era ser profesional y yo sí anhelaba ser soldado profesional, pero por falta de recursos no estudié, por mi

papá y mi mamá, pensaba en ellos, en que yo no los deje solos, entonces tampoco fui al ejército.

Como me dueles Colombia, nos seguimos matando entre hermanos; la riqueza, la exclusión, la inequidad, siguen siendo los mantos que deciden hasta dónde llega la dignidad humana, la oportunidad de perseguir los sueños, pero como lo muestran estas familias, nunca la capacidad de soñar. La narrativa colectiva que se construye en el anterior diálogo, da cuenta de múltiples modos de afectación por la violencia estructural, más allá de la violencia directa, que también se expone, el padre refiere las múltiples afectaciones que ha vivido su familia al no contar con las posibilidades económicas para el estudio, la alimentación y hace un llamado a la importancia de una vida digna para todos y todas, las madres muestran cómo el pertenecer a grupos armados ilegales no despoja de la condición humana y de la necesidad de contar con titularidades y oportunidades para su despliegue.

Este diálogo es un claro ejemplo de la violencia estructural; la violencia llegó porque había un problema estructural de falta de oportunidades y de recursos económicos para satisfacer las necesidades básicas que le dio cabida. Como lo plantea María Teresa Uribe, la exclusión, la ausencia de reconocimiento, la desigualdad social y la injusticia social han llevado a implicaciones morales de las comunidades con el conflicto armado:

> Las identidades de los pobladores comunes con los grupos armados no tienen propiamente un sentido político ni significan un acuerdo explícito en torno a un proyecto de Estado o de Nación o a un modelo de desarrollo económico determinado. Se trata, más bien, de un sentir moral tejido sobre la experiencia de la exclusión y el refugio, sobre las heridas dejadas por la ausencia de reconocimiento y por la desigualdad social y, quizás también, sobre una noción difusa de justicia, más cercana a la venganza, que legitima el accionar violento de los armados como manera de establecer el equilibrio social roto por otras violencias anteriores (Uribe, 1999, p. 37).

Si tan solo escucháramos las voces de estas familias, e incorporáramos los aprendizajes que la vida les ha traído, no estaría tan tergiversada hoy en Colombia la implementación de los acuerdos de paz entre el gobierno y las FARC-EP y los ya no tan nuevos y truncados diálogos con el ELN.

La invitación que hago se asemeja a la apuesta de Van Dijk: “desde una perspectiva que sea coherente con los mejores intereses de los grupos dominados. Toma seriamente en consideración las experiencias y las opiniones de los miembros de dichos grupos, y apoya su lucha contra la desigualdad” (Van Dijk, 2003, p. 144).

Quizá el llamado de estas madres y este padre a la humanidad, al reconocimiento de quienes han participado de los grupos armados ilegales desde su condición humana, responda a aquello nombrado por Mèlich como la identidad centrada en el cuidado del otro y la ética de la hospitalidad:

> De Auschwitz nace una nueva visión de la identidad no centrada en el cuidado-de-sí sino en el cuidado-del-otro, en la *de*ferencia, y de Auschwitz nace una ética, una ética de la hospitalidad, de la acogida del otro, de aquél que nada tiene y a quien todo debo, de aquél que ya no está, que está ausente, que está muerto, pero que debo seguir acogiendo porque al acogerle en el relato, al recordarle, estoy haciendo justicia y le estoy manteniendo vivo, porque la muerte no es más que esto, el olvido (Mèlich, 2000, Pp. 141-142).

Una madre refiere que los grupos armados legales están también involucrados en corrupción, lo cual deja a las familias y a los niños y niñas en desprotección, debido a que las entidades estatales que tendrían que protegerlos no lo hacen:

> **Madre 2:** Si pero pues hoy en día ya no hay nadie bueno, pues hasta las autoridades, hasta la policía es como corrupta, más que la guerrilla y paramilitares. Lo que yo veo ahí es más como fachada más que todo pero en sí ellos están involucrados con guerrilla y eso.

La confianza en las fuerzas armadas estatales se ha perdido entre las comunidades, así lo menciona el relato de esta madre al mostrar que las mismas acciones de guerra que reciben por parte de los grupos insurgentes, también las reciben por parte de las autoridades legales. Quizá esta desconfianza se fortalece al percibir a los actores armados del Estado como enemigos, como lo argumenta María Teresa Uribe:

> El principio de identificación entre pobladores y grupo armado, ese "nosotros" territorial y societal, se refuerza por las acciones de la contrainsurgencia militar, pues

> las fuerzas armadas del Estado llegan a estas áreas como a un territorio enemigo y sus prácticas bélicas se asemejan más a las de un ejército de ocupación en un país extranjero en donde cada habitante es un enemigo potencial, que a las de un organismo representante del poder público y de la soberanía de la propia Nación (Uribe, 1999, p. 38).

Una madre menciona algunas diferencias entre el contexto rural y el contexto urbano, en ambos hay presencia de los grupos armados, pero en el contexto rural hay mayor riesgo de reclutamiento: "Aquí en la capital se miran tanto guerrilleros como paracos de muchas zonas, pero no es lo mismo que estar en el pueblo, por lo que es un pueblo pequeño. Allá lo ubican más rápido, aquí también lo ubican" (Madre 2).

El fragmento de relato de esta madre nos pone de cara a las diferencias que de manera histórica se han agudizado entre el contexto rural y el urbano en nuestro país; con diferencias en los intereses económicos en los territorios, con mayores expresiones de la pobreza estructural y mayor dispersión en lo rural, territorio en el que la precariedad de la vida hace que la guerra sea una opción laboral y en el que se vive de manera más directa el abandono estatal, con el subsiguiente sentimiento de desprotección. El reclamo que está detrás del relato de esta madre cuestiona también por qué el campo no es rentable para los campesinos y cuál ha sido la inversión del Estado colombiano en salud, en educación, y en oportunidades para la generación de ingresos en el campo y para la disminución de las brechas entre centro y periferia.

La brecha que señala esta madre entre lo rural y lo urbano evidencia realidades en los territorios proclives al conflicto armado, nada muy distinto a la denuncia que hace al respecto María Teresa Uribe:

> Por estas razones, las territorialidades bélicas son algo más que los espacios donde se libra una guerra de larga duración. Son verdaderos órdenes alternativos de hecho con pretensiones soberanas pues la dominación en arcos de tiempo prolongados incide en la construcción de tramas y sociabilidades, define y redefine pertenencias y diferencias, configura órdenes predecibles, marcos normativos para el desenvolvimiento de la vida en común y reclama territorios exclusivos y excluyentes

lo que les definen los perfiles más visibles a la competencia de soberanías (Uribe, 1999, p. 39).

También así lo expone Gutiérrez (2015) en el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas al mostrar por qué el conflicto armado ha emergido en lo rural y sobre todo por qué se ha mantenido en el tiempo, debido a factores como la herencia de exterminio, la desigualdad agraria, las exclusiones frente a los campesinos, la seguridad privatizada y la falta de articulación entre la sociedad y la política.

Un padre menciona que no es posible olvidar lo vivido, del mismo modo refiere condiciones estructurales como la falta de empleo, la falta de red social, la falta de alimentación y de abrigo como elementos que surgen tras el desplazamiento:

Padre 6: Por acá pues lo que le expliqué que es que uno no puede olvidar lo que pasó por allá ¿no? y acá las dificultades que vivimos al llegar acá a una ciudad tan grande, sin conocer a nadie, sin un trabajo así estable, entonces muy duro adaptarse acá a la ciudad.
Investigadora: ¿Y eso crees que no se debe olvidar?
Padre 6: No, no se puede olvidar eso porque o sea es algo duro que uno pasa por acá, pasando hambre, frío, eso es algo que uno nunca se le olvida lo que ha pasado.

La experiencia de este padre y la de muchas otras familias participantes muestra que las violencias estructurales vividas en términos de vulneración de los derechos básicos en los territorios de origen se repiten en los territorios de acogida tras el destierro. Quizá sea este uno de los motivos no solo del surgimiento del conflicto armado, sino también de la permanencia por tiempos prolongados y con cambios en las expresiones del confrontamiento armado que en distintas épocas cobra distintos matices pero pareciera no acabar.

Podría pensarse, entonces, que lo que esta guerra pone en juego son los derechos ciudadanos, diferencialmente reconocidos y precariamente amparados como manifestación de la competencia de soberanías y de la existencia de varios órdenes: el legal y los alternativos. Si no existe una soberanía única, reconocida y universal en el territorio de la Nación, la ciudadanía es virtual y los derechos de los actores sociales, aunque consagrados institucionalmente, no son amparados por ninguno de

> los órdenes en disputa, razón por la cual los sujetos dependen de la protección-seguridad que sean capaces de brindarle los diferentes aparatos de guerra (Uribe, 1999, p. 45).

En síntesis, las principales condiciones estructurales mencionadas por las familias que las afectan a ellas, así como a sus hijos e hijas son la falta de oportunidades que han tenido quienes se vinculan a los grupos armados y la vulneración de derechos en los territorios tanto de origen como de acogida. Así mismo, enfatizan en las dificultades económicas y la desprotección estatal frente a acciones de corrupción. A las condiciones identificadas por las familias se suman las condiciones identificadas por las y los agentes educativos.

Las educadoras y los educadores identifican condiciones estructurales que marcan la vida de los niños y las niñas de la primera infancia cuyas familias han vivido el contexto del conflicto armado y la biografía de sus familias. Entre las condiciones identificadas se encuentran la vulnerabilidad y las dificultades económicas de las familias que surgen al llegar a otro territorio, lo que influye en la falta de vivienda. Estar afectado o no por dichas dificultades económicas depende de la posibilidad de que los padres y las madres tengan un trabajo con remuneración y aprovechen las oportunidades que se les presenten. El colectivo de docentes menciona que las familias tienen la expectativa de contar con una subvención económica por haber vivido el desplazamiento y que tienen el interés de tener un trabajo como independientes.

En el siguiente fragmento de narrativa colectiva entre tres docentes se hace referencia a las condiciones económicas como elementos que aumentan o disminuyen la vulnerabilidad que experimentan las familias y por ende los niños y niñas de la primera infancia. Como se percibe en este fragmento de diálogo algunas de las familias que vienen del contexto de conflicto armado logran recuperarse económicamente y otras no, lo cual tiene implicaciones en el desarrollo y la nutrición de los niños y las niñas:

> **Profesora 6:** En esta familia se ha observado un progreso económico principalmente porque pues sí, se evidencia progreso económico y nutricional en el niño.
>
> **Profesora 5:** Eso también tiene que ver mucho el tiempo que lleven acá pues por lo menos los míos pues ya llevan varios años acá pues los niños ya tienen 3 años y pues ya llevan incluso más, entonces eso también ha generado en ellos estabilidad

económica, entonces no se ve tanta vulnerabilidad como de pronto al inicio cuando ellos llegaron que eso si puede afectar de pronto el desarrollo de los niños porque ahí si hay otro tipo de problemas que es el económico, pero en ellos pues si tienen digamos que una estabilidad para las necesidades básicas la mayoría.

Profesora 4: En mi familia pues ya lo dije, que es una mamá que es madre soltera pues sí tiene su pareja pues pero realmente no tengo la menor idea de quien sea, nunca lo he visto, nada y ella es muy fresca con las cosas que se le digan del niño, no es descuidada con el niño pues de pronto también es por la parte de la falta de recursos pues en la manera de vestir y ya.

El diálogo entre estas profesoras muestra cómo la pobreza estructural de nuestro país permea los distintos territorios; en los territorios a los que llegan las familias tras el destierro, se reproduce la precarización de la vida, con vulneraciones económicas y de los derechos básicos. Nada muy alejado de la historia que hemos escuchado narrar de nuestros abuelos, de la mirada crítica frente a las desigualdades que hemos aprendido de nuestros padres y madres y de las realidades que a veces ocultan los medios de comunicación y los indicadores económicos vistos como una verdad absoluta.

El siguiente fragmento de diálogo entre dos docentes refiere el progreso económico que identifican en las familias, tras la vulneración de las condiciones económicas a causa del desplazamiento. Una de las docentes menciona el interés de algunas familias de tener un trabajo como independientes y de acceder al apoyo económico brindado por el Estado a las familias en condición de desplazamiento:

Profesora 3: La estabilidad económica pues entre comillas porque viven muchos en inquilinatos.

Profesora 5: Lo que se puede decir es progreso porque uno no sabe qué tan estable puede estar el niño, entonces es un progreso.

Profesora 3: Sí, es un progreso y el deseo de ellos, comentaba una vez un señor, es no ser empleado porque ellos no les gusta ser empleados, porque ya se cansaron de que los mandaran, pero ellos tratan de ser independientes, de tener como sus microempresas y el salario no es mucho pero sí no quieren ser empleados nunca, hay

unos que siempre están esperando un bono, no sé si ya lo quitaría el gobierno, un bono que les daba a los desplazados que vivían de ello.

Pareciera que el gobierno se quita la responsabilidad de desestructurar las pobrezas instauradas y las vulneraciones de derechos sostenidas, con una subvención económica como aquella que refiere la profesora en la última interlocución de la conversación anterior, lo que mantiene las ciudadanías despolitizadas, aquellas que María Teresa Uribe ha nombrado como las ciudadanías virtuales:

> los estados de guerra en la larga duración, con unos períodos de confrontación aguda y otros de baja intensidad, prefiguraron una soberanía en *vilo,* una identidad nacional difusa e impregnada por referentes bélicos y una ciudadanía *virtual* forjada en los moldes de la protección y la lealtad (Uribe, 1999, p. 29).

A pesar de ello con la investigación busqué identificar otras subjetividades, más ligadas a la capacidad de agencia. Al indagar por los recursos y las potencias presentes en las familias una docente hace referencia a las oportunidades relacionadas con las condiciones económicas necesarias y con un trabajo digno. Dicha docente menciona cómo las condiciones económicas y la estabilidad laboral son elementos que se ven afectados por el conflicto armado y el desplazamiento asociado al mismo. Sin embargo, refiere que las familias de los niños y las niñas que asisten al jardín han logrado sobreponerse debido a las oportunidades con las que han contado:

> **Investigadora:** Sobre estas familias ustedes me dicen que la mayoría las ven como normal, como muy tranquilas, ¿Ustedes qué creen que hay en esas familias que les ha permitido salir adelante? Después de haber vivido el desplazamiento, … el ser reinsertadas o desmovilizadas, ¿Qué creen ustedes que pueda haber en esas familias que les ha permitido que ustedes hoy las describan con algunas excepciones como familias que pueden estar teniendo alguna dificultad pero no tanto relacionada con el desplazamiento o con el conflicto armado?
>
> **Profesora 5:** Las oportunidades que les han brindado, porque la mayoría que yo conozco a pesar que son independientes … hacen su trabajo, ganan, tienen una recompensa económica y manejan su tiempo entonces por ejemplo pueden asistir, no como cuando uno, como nosotras por ejemplo que si tuviéramos hijos sería

> complicado asistir a esto porque hay un horario fijo. Ellos tienen esa facilidad porque trabajan independiente y tienen una estabilidad económica y lo que genera el desplazamiento es eso, una inestabilidad en la parte económica y no solamente eso obviamente en vivienda.

El diálogo con esta profesora muestra como aun frente a las violencias estructurales y las violencias directas, el potencial humano y relacional permite no reproducir las violencias, sino cuestionarlas y construir nuevas solidaridades y oportunidades, o como lo diría María Teresa Uribe otras redes, otras representaciones y otros circuitos de poder:

> Y si bien esta disputa de soberanías alternativas fractura ese "nosotros" precario de las territorialidades bélicas y descompone el tejido social de las regiones, también es cierto que va configurando otras redes, otros circuitos de poder y otras representaciones colectivas, tanto entre los desplazados en sus nuevos emplazamientos urbanos y rurales, como entre los que se quedan en los territorios, pero siempre en el *horizonte* de los estados de guerra y de acuerdo con las gramáticas y las lógicas que ella desencadena (Uribe, 1999, Pp. 42-43).

Es así como las principales condiciones estructurales que afectan a las familias que han vivido el contexto de conflicto armado y por ende a los niños y las niñas de la primera infancia, según lo refieren las educadoras y los educadores, son la vulnerabilidad y las dificultades económicas, que estaban antes del conflicto armado, que se amplían con él y que se mantienen tras el desplazamiento. El colectivo de docentes refiere que el trabajo y el aprovechar las oportunidades que se les presentan a las familias, son opciones para salir adelante, mostrando cómo en algunos casos no es sencillo para estas familias conseguir un trabajo estable con buena remuneración, frente a lo que las subvenciones del gobierno se constituyen en oportunidades para estas familias, y en momentos en formas de silenciar otras vulneraciones y pobrezas estructurales. Las voces de las y los docentes en este respecto, son similares a aquellas de las mismas familias, quienes también hacen referencia a las dificultades económicas y a la falta de trabajo, mencionando adicionalmente que se sienten desprotegidas ante la corrupción de los grupos armados legales e ilegales.

Lo que vamos encontrando en este capítulo sobre la violencia como acontecimiento biográfico en la vida familiar es que el conflicto armado y sus marcas en las familias no puede

abstraerse a una sola dimensión, emergiendo tensiones entre algunas vivencias que no se quieren recordar, otras que sí, otras que no se pueden olvidar, algunas que se dejan de lado en la construcción de una nueva vida sin desconocer las pérdidas y la necesidad de hacer duelos. Correlato de lo que la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (20015) ha encontrado como la diversidad presente en el conflicto armado a nivel social, político y económico, y diría yo relacional. Que incorpora como lo devela Moncayo en una de las relatorías de dicho informe tanto elementos estructurales como subjetivos.

Aun ante estas realidades estructurales que nos roban el aliento y que son inmovilizadoras, muchas familias siguen luchando por su condición política y nos muestran el potencial de reconciliarse y seguir viviendo, de estos tránsitos, tensiones y movilizaciones, que a decir verdad son los que más me motivan y me llenan de esperanza como apertura provocadora de la investigación social comprometida en nuestro país, de los que me ocuparé en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

Potencias y Posibilidades del Resignificar: Reconciliarse como Seguir Viviendo

Las familias provenientes de contextos de conflicto armado participantes en la investigación me han dejado un gran aprendizaje, han logrado allí en la opacidad que genera la guerra, reconciliarse con la vida, encontrar caminos y alternativas para seguir siendo y actuando, reconocer en ellas mismas su gran potencial político y transformador, construir sueños que las ubican en las posibilidades, en lo que Santos (2011) ha nombrado como el *todavía no*; quizá sea eso lo que les ha permitido lo que ellas nombran de manera recurrente como el *seguir viviendo* o el *salir adelante*, lugares comunes en los que aportan a la construcción relacional de sus hijos e hijas de la primera infancia.

Quizá el principal aprendizaje de las familias tras el destierro es que la vida sigue a pesar de las dificultades a las que se han visto enfrentadas en los contextos de conflicto armado o en las comunidades que posteriormente las acogen. El posicionamiento de las familias es el de *seguir viviendo*, posicionamiento que ya no les pueden arrebatar, aprendizaje que se mantiene como apuesta vital y que no solo les ha permitido atravesar situaciones difíciles, sino que les permitirá seguir transitando con fuerza otras situaciones que puedan presentarse. Se trata de un posicionamiento político, en el que no se acepta todo y el cuerpo y el ser resisten como resortes frente a lo que se presente; las dificultades más que minar o debilitar posibilitan la emergencia de aprendizajes, fortalezas y potencias, sin perder el pensamiento crítico y sin perder el potencial presente en las acciones colectivas. Para estas familias, desplazarse y seguir viviendo son prácticas revolucionarias, en cuanto rompen con los determinismos impuestos por los círculos de la violencia de los cuales han participado en los contextos de conflicto armado. Un fragmento de conversación con un padre muestra la orientación a los aprendizajes, las potencias y las posibilidades desde saber que después de haber vivido el conflicto armado, es posible salir adelante en cualquier problema que se presente:

Investigadora: Por ejemplo ¿qué buscaban ustedes al venirse a vivir aquí a Bogotá?

Padre 6: Hmm poder vivir la tranquilidad, estar más tranquilo, que no haiga conflictos de nada, que no lo amenacen, que no haiga nada.

Investigadora: Ok, ¿qué aprendieron de eso Padre 6, de lo vivido?

Padre 6: ¿Qué aprendimos de lo vivido? Pues que así sea la situación muy dura pues que uno la puede afrontar por más dura que sea, como afrontar las consecuencias, los problemas que se le presenten a uno, que uno puede salir adelante.

La conversación con este padre da cuenta de la importancia que tiene en las prácticas de reconciliación el cuidar de sí mismo, como paso necesario para mantener, cuidar y fortalecer las relaciones con otros y otras a pesar de dinámicas como las del conflicto armado que instalan su accionar en la ruptura de las relaciones. Así lo han anunciado también Luna y Villegas (2018):

> Cuidar del sí mismo es estar en paz, de ahí la importancia de la tramitación de las emociones y las prácticas corporales que de ellas devienen, pues de ello dependerá la reconciliación como un asunto que se instala en el orden de las relaciones con los otros (Pp. 56-57).

Similar a lo anterior, en la conversación con una madre se muestra el interés por seguir adelante a pesar de lo vivido, el fortalecerse y el valorar la familia, como parte de las posibilidades, los aprendizajes y las potencias en medio del conflicto armado. Refiere que las vivencias en el contexto del conflicto armado le permitieron fortalecerse y saber que hay situaciones difíciles que se deben superar:

Investigadora: Cuéntame qué aprendieron ustedes como familia, que aprendiste tú con todo lo que vivieron.

Madre 7: Pues yo pienso que yo aprendí que pues a veces uno pasa situaciones difíciles pero pues igual la vida sigue y pues la vida sigue y ya no mirar atrás, sino adelante, digamos yo ya tengo mi hija ya tenemos un hogar y pues ya seguir adelante, por él y por uno a pesar de lo que pasa porque son ratos difíciles y complicados pero pues igual ya pasó … Bueno pues eso hace que uno se fortalezca más y hace que valore más las cosas porque a veces uno no sabe lo que tiene, eso pasa, a veces uno aprende a valorar más a los hijos, a la familia en general, aprende a valorar porque esas cosas ayudan mucho porque hay gente que no sabe, entonces eso pasa.

Investigadora: Bueno, entonces me decías que eso es lo que aprendieron, cómo ser cada vez más fuertes.

Madre 7: Sí, ser más fuertes en todo sentido, en afrontar las cosas, porque la vida está llena de problemas entonces intentamos sobrevivir y sí pues vivimos así y aprendemos que las cosas no son tan fáciles y aprendemos valores y eso.

Como lo muestran estas familias la reconciliación requiere un posicionamiento que resignifique la experiencia, el asumir una opción política por la vida centrada en la capacidad de afrontamiento y no en la condición de vulnerabilidad a pesar de lo vivido; opción política que, en sintonía con los planteamientos de Luna y Villegas (2018), implica tanto el orden personal como las prácticas relacionales de coexistencia:

> La reconciliación, va más allá de los acuerdos entre grupos de poderes y se instala en el orden personal, en la posibilidad de coexistir con otro capaz del mal. Este tema conduce al problema del perdón y nos pone de frente a las razones del perdón difícil y el imposible; que pertenecen al escenario de las decisiones individuales, lo que genera una ruptura entre el concepto de perdón y su orden jurídico. Así, el perdón es un acto posible pero no exigible, en tanto implica reconocer el error de otro y no exigir cuentas por lo hecho (Pp. 54-55).

El posicionarse en el *seguir viviendo* pone a estas familias en aquello que Gergen (2007; 2009) ha planteado como el tránsito del nombrarse en términos deficitarios, en el que el lenguaje y los modos de relacionamiento como constitutivos del mundo llevarían a la reproducción de las violencias o de las condiciones de vulnerabilidad, hacia el mantener un posicionamiento crítico y allí reconocerse en términos de los aprendizajes, las potencias y las fortalezas, como posibilidad de resignificar las vivencias pasadas en tiempos presentes, en una apuesta por la construcción de posibilidades futuras. El tránsito hacia el seguir viviendo en estas familias estaría ubicado en lo que Luna (2018) ha nombrado como la reconciliación política que implica la propuesta Arendtiana de la reconciliación como apertura al mundo:

> Respecto a la reconciliación, identificamos dos orientaciones del concepto. La reconciliación política y la reconciliación moral. La primera corresponde a la actitud de permanecer en el mundo y actuar en él, luego de que el mal que lo habita nos ha causado daño. Esta manera de entender la reconciliación que encontramos en la teoría

> arendtiana, sugiere que la reconciliación sobreviene de la actividad del pensar que conduce a la comprensión. De este modo, el vínculo entre el pensar y la política, se establece por la vía de la comprensión (de cómo lo sucedido llegó a suceder). Cuando comprendemos algo, somos capaces de seguir viviendo a sabiendas de que estas cosas ocurren, por eso reconciliarse es seguir ocupándose del mundo pese a su hostilidad.
>
> …
>
> La segunda orientación de la reconciliación corresponde al orden personal en el que podamos coexistir con el otro ofensor y restablecer la relación rota por la ofensa. Esta segunda parece ser más compleja porque implica de alguna manera el restablecimiento de la altura moral que le hemos quitado al otro al considerarlo capaz del mal. Implica recuperar la confianza personal, que … es muy difícil de reparar. De otro lado, la reconciliación moral … está muy directamente relacionada con el perdón. Son dos las condiciones que solicitan para el perdón: la verdad y el arrepentimiento, aunque hasta el final insistieron en que el perdón siempre dependerá de la gravedad de la falta. Se sitúan en lo que Ricoeur (2000) llama "el perdón difícil", que se presenta ante el dilema entre perdonar al ofensor o perdonar la falta. Hay faltas que al ser perdonadas podrían ser minimizadas en su severidad y abrir la posibilidad de su repetición (Luna, 2018, Pp. 88-89).

Las prácticas de reconciliación política en las que las familias –en una articulación permanente entre el lenguaje, la relación y la acción– logran construir nuevos significados acerca de sus experiencias y a partir de la resignificación frente a lo vivido se mantienen en el mundo, actúan en él, se abren al mundo y a quienes lo habitan a pesar de las vivencias desgarradoras del conflicto armado, se expresan como lo han relatado las propias familias en el trabajo –como motor de posibilidades que rompen con patrones deterministas de violencia–; en las prácticas relacionales entre las que se encuentran el afecto –como construcción del entre nos–, el respeto, el perdón, la solidaridad, la unión y la valentía –como compromisos políticos con los otros y las otras–, la comunicación y la espiritualidad –como mediaciones que permiten crear lo inesperado– y el arraigo simbólico al territorio –como expresión de resistencia y posibilidad de re-existir–; así como en la articulación familia-escuela –como posibilidad de mantenimiento de una apuesta por las relaciones–.

El Trabajo como Motor de Posibilidades en el Salir Adelante

El trabajo se constituye en una potencia de las madres y los padres de la primera infancia que les ha permitido salir adelante a pesar de las dificultades, ha sido una vía para superar las dificultades de tipo económico que hacen eco al mantenimiento de la violencia estructural tras el destierro; siendo las oportunidades laborales en Bogotá uno de los motivos para llegar a esta ciudad. Por medio del trabajo han creado condiciones para la educación profesional, la vivienda y la construcción de oportunidades apartadas de la violencia lo que les ha permitido seguir viviendo; uno de los elementos que los padres resaltan como positivo en ellos mismos es el interés por el estudio de sus hijos, trabajando fuertemente para brindarles el estudio. Padres y madres consideran que el trabajo les permite construir la familia deseada, se vuelve entonces una alternativa de reconciliación con la vida, al abrir el camino a otras posibilidades distintas a las aprendidas en los contextos con presencia de violencia directa; también los niños y las niñas en sus primeros años reconocen que el trabajo permite mantener alejada la violencia en sus familias.

El trabajo se constituye en un motor para las acciones y las decisiones de las familias provenientes de contextos de conflicto armado. Una madre lista entre las razones para movilizarse a Bogotá, las oportunidades laborales y la tranquilidad de dicha ciudad:

> **Investigadora:** ¿Qué buscaban por ejemplo al venirse aquí a Bogotá?
> **Madre 2:** De pronto como más tranquilidad, el trabajo.

Otra madre resalta el trabajo como aquello que les ha permitido como familia salir adelante. En el diálogo con ella se percibe como aprendizaje tras el desplazamiento la importancia del trabajo y de valorar lo que se tiene, aquello brindado por la familia y por la naturaleza:

> **Investigadora:** Entonces tú me decías que lo que querían era venirse a vivir acá, ¿qué aprendieron de eso ustedes como familia?
> **Madre 1:** A valorar las cosas, sí, porque como dicen por allá uno casi lo tiene todo y acá pues toca trabajar para tener las cosas y todo comprado y así, entonces uno aprende a valorar las cosas que le dan los papás y la tierra y eso.
> **Investigadora:** Bueno eso fue lo que aprendieron y ¿cómo lograron ustedes salir

adelante en esta nueva vida?

Madre 1: ¿Cómo logramos salir adelante? Pues trabajando y así, unidos y así ahí vamos saliendo adelante como familia, eso sería.

Al mismo tiempo que una de las madres reconoce la presencia de la violencia estructural y de la ausencia estatal para brindar las garantías necesarias tras el destierro, refiere que ella ha salido adelante y ha sacado su familia adelante por medio del trabajo:

Investigadora: ¿Y ustedes qué han hecho frente a eso? porque yo creo que ustedes son unas mujeres muy tenaces, muy fuertes, muy duras, son unas muy buenas mamás además que han logrado estar acá con sus hijos, tenerlos acá en el jardín ¿ustedes cómo lo han logrado? ¿Cómo han hecho ustedes para salir adelante?

Madre 8: Pues trabajando, uno poder trabajar y salir adelante por uno mismo pues no hay otras oportunidades de uno trabajar y salir adelante en esta ciudad y con los hijos sacarlos adelante porque no hay otra salida.

Como lo muestra esta madre, el trabajo da cuenta de la afirmación de su ser humano, y del potencial presente en sus propias prácticas de revertir la falta de oportunidades, sin que esto implique quitar las responsabilidades al Estado frente a la garantía de los derechos. Quizá esta madre nos ubica en el marco de la *vita activa* de Arendt, correspondiente a labor, trabajo y acción; específicamente en aquella expresión de *vita activa* relacionada con el trabajo. En términos de Arendt (2009):

> Trabajo es la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente-repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un «artificial» mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales. Dentro de sus límites se alberga cada una de las vidas individuales, mientras que este mundo sobrevive y trasciende a todas ellas. La condición humana del trabajo es la mundanidad (p. 21).

Las familias logran trascender la actividad productiva familiar como actividad repetitiva que garantiza la subsistencia y que tiene la connotación que Arendt (2009) le da a la labor:

> Labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la misma vida (p. 21).

Las madres resignifican su trabajo como posibilitador de construcción de futuro, al referirse a su actividad laboral como posibilidad para que sus hijos e hijas salgan adelante. En este caso, el trabajo va más allá de la labor y corresponde al trabajo ligado a la crianza de los niños y las niñas. Visto así es muy significativo el rol de la mujer en la constitución de sus subjetividades, no solamente mediante la actividad laboral que posibilita la subsistencia familiar, sino que el trabajo de crianza se convierte en dispositivo de subjetivación de los niños y las niñas en sus primeros años, y de alimento para el mundo del entre nos. En lo que la madre refiere como "sacar adelante los hijos", emerge la vocación que las familias sienten por la crianza, como creación simbólica de mundo al producir subjetividades y al enriquecer el mundo con bienes inmateriales; no se trata solo de repetición, se cría como producción de algo nuevo, como creación de la especie.

La resignificación que hace esta madre frente a su actividad laboral que la ubica en el marco del trabajo como posibilidad de transformación en el "sacar adelante los hijos", rompe el límite entre lo privado y lo público. Arendt (2009) ha planteado que las actividades mundanas como el trabajo, la política y la labor se presentan solo en la esfera pública. Esta madre nos pone de cara a la importancia de la crianza como trabajo de creación del mundo, de construcción de subjetividades, lo que permite reivindicar el ejercicio de las mujeres que trabajan en el espacio doméstico de manera no valorada, relegada al no dejar nada y relacionada al consumo inmediato, a la repetición y a la fatiga.

Estaría pues esta madre narrando su vida individual y revirtiendo toda circunstancia natural prescrita por la violencia estructural tan sostenida en nuestro país, aprendida y naturalizada; y logrando hacerlo a través de la mundanidad presente en prácticas cotidianas como las del trabajo. Sin embargo, pareciera que el trabajo en el caso de las familias que vienen de contextos de conflicto armado trasciende la vida individual que narra esta madre y las vidas individuales que describe Arendt (2009); como lo menciona un padre respecto al oficio de la confección, es un oficio que articula el "nosotros", por un lado el nosotros de las

personas amigas que ayudan a aprender el oficio, por otro lado el nosotros de las personas con las que se continúa trabajando aun cuando se ha logrado contar con un trabajo independiente, y por otro, el nosotros que se configura en la relación de pareja alrededor del trabajo:

> **Investigadora:** Bien, ¿ustedes cómo han logrado salir adelante?
> **Padre 6:** Porque hemos trabajado. Ha habido gente que le ha ayudado a uno. Por ejemplo, yo trabajo en confección y me han ayudado mucho a aprender ese oficio y de ahí yo le enseño a mi esposa, seguimos ahí, ya trabajamos bastante en confección. De ahí ya compramos para independizarnos y mi señora sí, trabajamos independiente.
> **Investigadora:** Han hecho bastante, ¿cuánto tiempo llevan trabajando en confección?
> **Padre 6:** 6 años. Sí, ahora tenemos gente aquí, gente que trabaja con nosotros, nosotros les damos trabajo.

El tercer "nosotros" en relación al trabajo que menciona este padre, al plantear que el trabajo ha sido el motor para que la familia salga adelante, incluyendo avances tanto en él como en su esposa, entra a revertir los órdenes del patriarcado en los cuales el sustento económico está a cargo del hombre y el cuidado familiar a cargo de la mujer; es un "nosotros" que transgrede los sentires de nuestras abuelas, entre quienes se naturalizó por enseñanza de la familia, de la época y de la cultura, que su papel en la familia era el de la paciencia, el de ser capaz de soportarlo todo, incluso lo injusto, y allí a pesar de todo seguir cuidando; pero también evoca las apuestas políticas de nuestras madres para reivindicar el lugar de la mujer en la sociedad, para ser capaces de encarnar una vida libertaria, en la que el trabajo ha sido posibilidad de despliegue. Es así como este padre resalta el valor del trabajo como una potencia presente en su esposa, lo que le ha permitido afrontar las situaciones que se han presentado:

> **Investigadora:** ¿Qué potenciales ves en tu esposa?
> **Padre 6:** Mi esposa que es una señora muy trabajadora que se le mide a lo que sea, lo que toque hacer.

De manera similar, en la que se describe el trabajo como posibilitador de revertir la violencia estructural y la pobreza naturalizadas, en la que se narra a los otros significativos presentes en el enseñar el oficio de la ciudad –distinto al oficio del campo que ya se conocía–

, y en la que se enfatiza tras el destierro en la importancia del trabajo tanto de las mujeres como de los hombres, una madre describe la situación que vivió su familia con dificultades económicas al llegar a Bogotá tras el desplazamiento; la alternativa que encontraron ella y su pareja para salir adelante fue el trabajo, al igual que el apoyo que recibieron de un familiar:

> **Investigadora:** Bueno y nos estaban contando ellas cómo han hecho para salir adelante una vez llegaron acá. ¿Tú llegaste aquí con tu esposo? ¿Con la pareja?
> **Madre 5:** Pues sí, llegamos juntos. Llegamos donde un familiar que gracias a Dios nos recibió, y pues gracias a Dios a la semana comencé a trabajar yo, comenzó a trabajar él y pues al principio fue duro porque pues uno sin saber nada, apenas aprendiendo y ya pues uno fue cogiendo el hijo y eso. La primera semana nos tocó tomar solo colada y arepitas de bienestarina … fue duro los primeros 15 días … le da duro el estrés, a mí me produjo migraña el estrés en el trabajo y pues ahí.

Un padre destaca su voluntad de enseñar a otras personas el oficio como alternativa de co-responsabilidad para que otros y otras logren salir adelante: "Pues nosotros somos muy cariñosos, muy responsables, honestos y tenemos mucha capacidad de enseñarles así a personas que quieran trabajar con uno para que salgamos también adelante" (Padre 6).

En las familias provenientes de contextos de conflicto armado, el trabajo se presenta como una alternativa de revertir la linealidad determinista entre el pasado marcado por las violencias, el presente y el no-futuro, permite la construcción de los sueños futuros que el conflicto armado había opacado, y marca un nexo importante entre las acciones presentes y las posibilidades futuras. Un padre enfatiza en que para lograr tener una casa propia es clave el trabajo como acción que posibilita dicho futuro deseado:

> **Padre 1:** Pues por lo menos yo tengo pensado en ahorrar, pues yo sé que eso no me va a llegar de un día a otro, pero yo sé que trabajando y ahorrando pues las cosas se dan.
> **Investigadora:** Trabajando, como empezando a hacer las cosas para acercarte a eso.
> **Padre 2:** Sí porque si uno dice quiero una casa pues sí, pero si no hace nada para esa casa jajaja, no da nada.

El relato de este padre ubica el trabajo en términos de la permanencia y durabilidad propuestas por Arendt (2009): "El trabajo y su producto artificial hecho por el hombre, concede una medida de permanencia y durabilidad a la futilidad de la vida mortal y al efímero carácter del tiempo humano" (p. 22). El relato también se relaciona con aquello que la autora menciona como el mundo de cosas que proporciona el trabajo. El trabajo en este sentido, aportaría a la construcción del "habitar", una cosa es que el trabajo proporcione el espacio como bien material, otra es que a partir de eso se construye el habitar humano, como proceso simbólico de creación humana y relacional.

De manera similar, un padre muestra el trabajo como posibilidad de romper con la violencia como práctica naturalizada e internalizada, hasta tal punto que nombra la violencia como una "enfermedad", lo que da cuenta del carácter natural casi biológico que se le atribuye, con lo que a pesar de las dificultades acontecidas, se vive el presente desde el interés de alcanzar la felicidad, desde las posibilidades que emergen al contar con el trabajo, la buena salud y los amigos:

> **Padre 5:** El cambio ha sido genial de lo que estamos ahora ha sido espectacular, antes estábamos enfermos como de violencia y estábamos mal, no teníamos la vida al 100% y ahora ya estamos bien, y ahora vivimos excelentes, esperamos que el cambio sea totalmente para tener una familia feliz. Ahora tenemos trabajo, tenemos salud, también tenemos amigos, trabajo, tenemos vivienda, tal vez pues vivimos en arriendo, pero vivimos bien en la ciudad, hemos superado todos esos obstáculos y pues eso del pasado eso ya, pues tal vez estábamos mal pero ahora sí ya estamos bien, y eso así.

Las familias participantes nos muestran que tras el destierro el trabajo se constituye en un potencial de construcción del horizonte futuro para los niños y las niñas de la primera infancia, con raíces en las acciones familiares presentes, que logra revertir la reproducción y la transferencia de las prácticas de violencia, instaurando culturas de paz a partir del trabajo y de los sueños que este permite construir. Un padre tiene como sueño para su familia el contar con trabajo de modo que pueda brindar educación profesional a sus hijos e hijas, conseguir vivienda y ofrecerles un futuro en el que no haya presencia de violencia:

Padre 4: El trabajo, llegar a que los hijos sean profesionales, a tener un sitio donde vivir, que no esté uno solo en arriendo, y que los hijos lleguen a tener un futuro mejor que el nuestro alejado de la violencia, eso.

De manera similar, otro padre destaca en él mismo el interés por el estudio de sus hijos, al igual que el ser un buen trabajador, lo que le permite brindarles el estudio:

Investigadora: ¿Qué hay de bueno en ti? Seguramente que hay mucho.
Padre 3: Pensar es que los niños por ejemplo sacarlos adelante, el estudio es lo más importante.
Investigadora: ¿Y qué hay en ti como persona para que eso pueda ser una realidad?
Padre 3: Entregarme totalmente a ellos, entregar todo, trabajar duro.

Un padre destaca la importancia del trabajo como posibilitador para la construcción de su familia de los sueños: "Trabajar muy duro para alcanzar esos sueños con mi familia, tanto como pues me hacen hacerlo mejor" (Padre 6).

A los relatos de las familias, se suman los de algunos niños y niñas de la primera infancia que participaron del presente estudio, quienes mantienen la percepción acerca de que el trabajo en sus padres permite tener alejado a Don Violencio, personificación de la violencia en la que es externalizada y se logra a partir del narrar una construcción en la que no se rotula ni a las familias, ni a los niños y niñas. Un niño de cuatro años menciona que su papá al trabajar mantiene alejada la violencia:

Investigadora: ¿Alguien te ayuda para cerrarle la puerta a Don Violencio?, ¿alguna persona te ayuda?... Mira a él lo ayuda la mamá y el sol ¿y a ti quien te ayuda?
Niño 5: Mi papá.
Investigadora: ¿Y qué hace tu papá para que Don Violencio no entre?
Niño 5: Trabajar.

Las madres y los padres que participaron del presente estudio identifican el trabajo como una práctica familiar que les ha permitido superar sus dificultades, brindar estudio a sus hijos e hijas, y construir oportunidades apartadas de la violencia y en general una familia deseada; desde este lugar se relacionan con sus hijos e hijas de la primera infancia aportando a la construcción de subjetividades en las que el trabajo de las personas adultas es

significativo. Como lo muestran algunas de las narrativas anteriores, en momentos no es fácil la consecución de trabajo, siendo fundamental el apoyo y la solidaridad entre las familias que se encuentran en condiciones similares. Así mismo, los niños y las niñas de la primera infancia identifican el hecho de que sus padres trabajen como un aliado para mantener alejada la violencia.

El trabajo se constituye en una potencia del seguir viviendo y en una valoración de la propia vida, dado que posibilita el vínculo con el otro y la otra, que ha sido roto con las múltiples violencias asociadas al conflicto armado y con el destierro. En términos de Castel, se trata de la potencia que permite conservar el lugar relacional en el sistema de intercambios al que pertenece el ser humano:

> el defecto físico o el accidente pueden convertir al individuo en provisional o definitivamente incapaz de conservar su lugar en el sistema regulado de intercambios que asegura el equilibrio de pertenencia, o incluso la indigencia total puede llevarlo a una situación de dependencia sin interdependencia. La desafiliación, tal como yo la entiendo, es en un primer sentido una ruptura de este tipo en las redes de integración primaria. Un primer corte con las regulaciones dadas a partir de la inserción en la familia, el linaje, el sistema de interdependencias fundadas en la pertenencia comunitaria. Hay riesgos de desafiliación cuando el conjunto de las relaciones de proximidad que mantiene un individuo sobre la base de su inscripción territorial, que es también su inscripción familiar y social, tiene una falla que le impide reproducir su existencia y asegurar su protección … se trata de esas comunidades campesinas miserables, perpetuamente expuestas a la guerra y periódicamente víctimas de terribles oleadas de hambre. Pero, un poco como las razias o el desembarco de colonizadores en las sociedades "exóticas", éstas eran irrupciones incontrolables que venían de otra parte, cataclismos meteorológicos o estragos de la conquista y de la guerra, capaces de quebrantar el conjunto de la comunidad y, en el límite, aniquilarla (Castel, 2002, Pp. 31-33).

El trabajo es una posibilidad o potencia de seguir viviendo en varios sentidos: las familias ven en él una mediación para configurar el habitar el mundo después del destierro, cuando hablan de la vivienda propia, del espacio propio, de que aspiran conseguir una casa,

no solo se refieren a la materialidad o al mundo físico, sino al acto simbólico de habitar el mundo, de seguir viviendo en un espacio propio que no solo se habita, sino que se construye; las familias se refieren al mundo del trabajo no solo para la subsistencia que es lo que les permite la actividad laboral, sino en relación al potencial de creación presente en la crianza y a todo lo que tienen pensado para la educación de sus hijos; y las familias identifican en el trabajo una posibilidad ligada al seguir viviendo como gerundio que incorpora el futuro, lo que les permite no solo salir del aprieto en el ahora, sino incorporar el futuro y los sueños que tienen para ellas, sus hijos y sus hijas. El trabajo como motor de posibilidades es apenas un eslabón en aquello que las familias nombran como seguir viviendo o salir adelante.

Prácticas Relacionales de las Familias como Construcción del Entre Nos y Compromisos Políticos en el Seguir Viviendo

En tiempos en los que la guerra ha logrado permear los tejidos sociales, volverlos porosos y en algunos casos destruirlos por completo, apartar a las personas del espacio público y centrarlas en apuestas individualizantes, las familias han logrado seguir viviendo, reconciliarse consigo mismas y con los otros y otras, han logrado resistirse al determinismo reproductor de las violencias y tejer modos de relacionamiento que les permiten seguir viviendo, re-existir, salir adelante. Gergen (2006) centra su atención en las relaciones coordinadas, después de que las concepciones modernas durante varios años estudiaron la individualidad de las personas. La postura moderna manifiesta que cada persona actúa a partir de directrices internas, razonamientos, emociones, entre otros. Desde esos planteamientos la persona se convierte en responsable de sus propios actos. Sin embargo, Gergen propone que todo aquello que se considera real o verdadero se presenta gracias a un proceso de coordinación entre personas.

Las familias, logran mantener y propiciar la coordinación con otros y otras a través de romper con el determinismo individualista tan presente en contextos de guerra y de instaurar prácticas relacionales que les posibilitan seguir viviendo, que les permiten salir adelante pese a todo –entendiendo que en el "pese a todo" también hay un reconocimiento de las secuelas de las violencias en las biografías familiares y que no se está justificando el mantenimiento de las violencias ni las ausencias estatales–. Estas prácticas relacionales están fuertemente cargadas de afecto, de comunicación, de respeto, de perdón, de solidaridad –al

interior de cada familia y entre unas familias y otras–, de unión, de valentía, de espiritualidad y de arraigo al territorio. Es en estas prácticas en las que se fundan las relaciones en las que los niños y las niñas de la primera infancia se constituyen como sujetos, construyen los sentidos propios acerca de sí mismos y construyen sus sentidos identitarios al ser parte de colectivos como el familiar. Las familias, como lo ha propuesto Gergen (2012) han encontrado modos creativos de mantener, cuidar y fortalecer las relaciones y con eso han logrado transformar los determinismos disponibles en los contextos con presencia de múltiples violencias y formas de vulneración.

Una de las principales prácticas relacionales presente en la decisión de seguir viviendo que hacen las familias es el *afecto* o el *amor*. El relacionarse desde el afecto implica una ruptura radical con los modos de relacionamiento o de fragmentación del relacionamiento reproductores de las violencias, aquellos presentes en los contextos de conflicto armado y aquellos presentes de manera amplia y diversa en el contexto colombiano, ruptura que como lo menciona Camps, requiere fuerza: "acaba siendo natural la fuerza que hay que emplear para que la sociedad no se desintegre y se mantenga la estabilidad" (Camps, 2011, p. 80).

Las madres y los padres participantes refieren el amor como característica familiar y como un elemento presente a lo largo de toda la vida de los niños y las niñas; mostrando la incidencia del afecto familiar en la construcción de las subjetividades de ellos y ellas. Al mencionar el afecto familiar, incluyen el afecto hacia la pareja y hacia los hijos de la pareja; al igual que las relaciones cercanas entre padres e hijos que posibilitan la generación de confianza. Algunas docentes también enfatizan en la importancia de la vivencia del afecto en la familia, de modo que los niños y las niñas se relacionen con sus compañeros desde ese lugar y sean ejemplo para ellos.

Una madre describe a su familia en términos del amor presente en sus relaciones: "Y pues dibujamos el corazón que es el que representa al amor en toda la familia" (Madre 4). Por su parte, un padre muestra como potencia suya y de su familia el amor, como un elemento que estará presente en toda la vida de sus hijos e hijas: "Darles amor, todo lo que tiene que ver con el afecto para estar ahí siempre con ellos hasta que estén organizados" (Padre 3).

El amor en el relato de este padre da cuenta de su deseo de estar siempre para sus hijos, pareciera que detrás del afecto como modo de relacionamiento privilegiado estuviera una forma de entender lo que es ser familia, que en este caso es estar ahí por siempre. El afecto como práctica relacional presente en las familias participantes en términos de Camps tendría como correlato una emoción que conecta a través de una "cultura común":

> las emociones tienen que ver con una forma determinada de entender el mundo y provocan un comportamiento reactivo con esa visión, las emociones presuponen una ‹‹cultura común››, un sistema de creencias y prácticas compartidas. Es decir que vivimos y nos emocionamos de acuerdo con el entorno en el que hemos nacido y en el que vivimos" (Camps, 2011, p. 29).

Vale la pena mencionar el modo propio de entender el mundo, de relacionarse y de actuar que han logrado construir estas familias, lo más sencillo sería para ellas participar de la reproducción de las violencias presentes en los entornos marcados por el conflicto armado que habitaron y en los entornos con presencia de violencias múltiples que hoy habitan, pero aun así logran resignificar los entornos y proponer otros modos de relacionamiento.

También el grupo de docentes identifica la gran potencia presente en las familias para resistirse a las violencias, reconciliarse y encontrar otros modos de relacionamiento como lo es el afecto. Una docente recalca la importancia de las relaciones afectivas en las familias, trazando una distinción con modos de relacionamiento tradicionales basados en el maltrato. Esta docente enfatiza en la importancia de los aprendizajes de los niños y las niñas que emergen en el afecto familiar, adoptando prácticas relacionales y dialógicas similares con otros niños y niñas, quienes también pueden aprender de dichas prácticas:

> **Profesora 11:** También yo creo que ahí en la familia es muy importante la demostración de afecto que hay con los niños, el saberlos corregir y no como antes que le daban a uno, sino que ya tenerles como el diálogo y eso, sino que ya también no están buscando el bienestar solo del niño sino de los demás niños que ya están con él, para que así se vaya como aumentando o disminuyendo la violencia.
>
> **Investigadora:** ¿Cómo es eso que ya no están solo pendientes del niño o la niña sino de los demás niños?

Profesora 11: Pues porque si yo busco y le digo a mi hijo, o al niño, lo se corregir y le digo bueno cuando tú tienes un error te disculpas y los demás lo ven, pues no van a hacer lo mismo que venga y lo agarre, sino que se van a complementar todos y a hacer lo mismo todos para que no haya como un desequilibrio.

Otro ejemplo de la fuerza presente en las familias para romper las prácticas instituidas en los entornos marcados por las violencias, lo brinda un padre, quien menciona el amor hacia su pareja como un elemento posibilitador de la construcción de familia, al igual que el amor hacia los hijos de su pareja:

Padre 1: Ya empecé yo a trabajar, luego nos pasamos a otra casa a vivir y ahí fue donde conocí a Madre 1, éramos compañeros de trabajo, fue amor a primera vista. Por si ustedes no lo saben, Niño 1a no es mi hijo legítimo, ella llegó acá con él, pues primeramente fue por él, yo lo conocí a él y me encariñé y ya después empezamos a salir y quedó de embarazo del otro hijo.

El relato de este padre nos muestra la complejidad, presente en lo humano, que Camps ha nombrado como un: "continuo en el que los afectos y la razón se complementan … [por tanto] es equivocado que podamos dejar de sentir o de tener pasiones" (Camps, 2011, p. 66)[16]. Diríamos desde el construccionismo social que además de los afectos, los sentimientos, las emociones, las pasiones y la razón estarían los sentidos, las prácticas y las relaciones que también constituyen la experiencia de lo humano. Este padre logra encarnar un proceso reflexivo en el que le es posible desprenderse de miradas biologicistas frente al afecto y a la familia, miradas en las que la familia biológica es aquella merecedora del afecto y relacionarse amorosamente con su hijo adoptivo.

El amor familiar está íntimamente ligado a la confianza. Una madre muestra cómo es clave en las relaciones de los padres o las madres con sus hijos e hijas construir lazos de confianza y amistad:

Madre 2: No así como la mamá estrictos, sino como volverse la mejor o el mejor amigo de sus hijos, porque a veces ellos prefieren contarle las cosas o los problemas

[16] Vale la pena señalar la distinción entre el afecto o el amor como práctica de relacionamiento descrita previamente a través de fragmentos de conversación con las familias y los afectos como los define Camps retomando las ideas de Spinoza.

a otra persona y no a uno que es la mamá o el papá, por lo que a uno ya le preguntan algo y a veces hay mamás que ya están con una tabla, "no es que ya lo vas a hacer, es que ya lo hiciste". A veces muchas niñas hoy en día salen embarazadas por eso, porque uno de mamá a veces no les habla de eso, no le tienen a uno como esa confianza.

Es así como las familias y algunas agentes educativas enfatizan en la importancia del afecto familiar, como elemento que marca las subjetividades de los niños y las niñas de la primera infancia y de su grupo de pares. Como se entrevé en las voces de las madres y los padres, es fundamental la construcción de lazos afectivos, los cuales se afianzan desde el diálogo y el encuentro como familia. Pareciera que en la experiencia de estas madres las prácticas relacionales están, como lo ha propuesto Gergen (2007; 2012), íntimamente ligadas a las prácticas dialógicas. Vale la pena señalar a manera de tensión, que las prácticas relacionales y dialógicas no hacen parte de una "esencia" de estas familias, sino que se trata de modos preferidos por los que ellas optan, transgrediendo el statu quo propuesto por las culturas de las violencias que silencian y aniquilan las diferencias, no dialogan con ellas.

Algunas madres mencionan la importancia de la comunicación familiar –como práctica relacional que se encarna a través de las múltiples y diversas prácticas dialógicas– en la construcción de los niños y las niñas de la primera infancia como sujetos, enfatizando en el diálogo en el que ellos y ellas son interlocutores válidos y en el que sus padres y madres también lo son.

Una madre reflexiona en torno a la importancia del diálogo familiar, mostrando cómo en algunas familias no está presente, lo que da cuenta de la tensión señalada previamente en cuanto el diálogo no sería una práctica relacional "natural" en un sentido esencialista, sino que implicaría una construcción con participación de los actores sociales: "Y que haya también como el diálogo ¿no? A veces sabe que llega el papá cansado y está en el cuarto, y el hijo está en Internet, y ya el diálogo como que se está perdiendo" (Madre 4). Como lo ha propuesto Gergen (2012) es justamente en las relaciones y en los diálogos que las mantienen, en donde es posible generar transformaciones, por lo que sin los diálogos y las relaciones se pierde el potencial transformador, lo que llevaría a mantener interacciones que han sido internalizadas como aquellas asociadas a las violencias. Esta madre muestra ejemplos de

diálogo en su familia en los que como lo plantea Gergen (2007) las relaciones y las conversaciones pueden generar transformaciones –dando cuenta de su carácter performativo, ligado a la acción, y generativo, creador de nuevos significados y nuevas prácticas–; uno de ellos en el que su hija fue interlocutora válida para definir conjuntamente su cambio de colegio y otro en el que ella como madre es interlocutora válida con su hijo mayor que está entrando a la adolescencia, mostrando otra vertiente de la tensión en la que también hay participación real de los actores y sus voces son tenidas en cuenta en el diálogo familiar:

> **Madre 4:** Pues por lo menos que uno dice bueno vamos a hacer, por lo menos que los niños están estudiando. La niña me decía que la cambie de colegio porque allá no quería seguir y este año se cambió de colegio y pues veo que ella está aprendiendo más, por lo menos el niño ahora ya entra a la adolescencia, a veces son como repelentes, como que quieren hacer lo que ellos quieran, pero a medida que uno les va hablando ellos van siguiendo las normas o el vivir, pienso así.

En los ejemplos de diálogo que presenta esta madre emerge la importancia del reconocimiento en las relaciones familiares, aquel que como lo ha planteado Ricoeur (2006) solo se gesta en la práctica del co-habitar: "A diferencia de la ciudad y el Estado, la familia constituye una forma de vivir-juntos, representada por toda la gente de la casa, que no reúne más que un número limitado de personas" (p. 243). En este sentido, desde las voces de las familias es fundamental la comunicación que se pone en juego en las relaciones familiares en las que participan los niños y las niñas de la primera infancia y en las que construyen sus subjetividades. Una vez más es importante señalar que esta orientación implica unas acciones intencionadas por parte de la familia –el participar activamente de esa construcción– revirtiendo los determinismos presentes en los territorios con presencia de violencia.

Además del afecto y el diálogo como mediaciones en el seguir viviendo, las familias hacen referencia a la importancia de cultivar en sus hijos e hijas prácticas relacionales como el respeto, el perdón, la solidaridad, la unión, la valentía y la espiritualidad; prácticas que son nombradas por las familias en lenguaje coloquial como valores que se expresan no solo en las relaciones familiares, sino en las relaciones con otros y otras. Los siguientes fragmentos de conversación destacan lo significativo de las acciones de padres y madres para fortalecer estas prácticas relacionales en sus hijos e hijas, lo cual se da desde el ejemplo. Al hablar del

respeto, se refieren a aquel que se vivencia con la familia y con quienes se encuentran alrededor de la misma, al respeto se suma la importancia del perdón, respeto y perdón se enseñan en relaciones intergeneracionales entre padres e hijos; se trata de prácticas que se presentan en las relaciones de cada quien consigo mismo y con las demás personas. Las familias muestran cómo la orientación al respeto y al perdón implica buscar los aprendizajes frente a las situaciones vividas.

Entre los recursos y los valores presentes en la familia para continuar adelante una madre refiere el respeto al interior del hogar y con las demás personas cercanas:

> **Investigadora:** Y ¿qué valores hay en la familia de ustedes?, o ¿qué hay en ustedes como familia, valores, fortalezas? ¿qué es lo bueno que les permite seguir en esta nueva vida que ya tienen?
> **Madre 1:** El respeto, hacia los hijos y hacia las personas que nos rodean, una parte sería, empezando por ahí.

Las relaciones basadas en el respeto como lo muestra esta madre estarían dando cuenta de un modo de re-existencia, de romper con los determinismos que marcan los contextos de conflicto armado y las violencias asociadas a los mismos. Este modo de re-existir podría relacionarse con la propuesta del emocionar en Maturana (1995), quien da cuenta de la importancia de aceptar y valorar al otro como legítimo otro en la diferencia. Esta aceptación y valoración llevaría a instaurar relaciones de respeto que trascienden la norma y que permiten el cuidado del otro o la otra, o como diría Gergen (2012) que permiten el cuidado creativo de las relaciones y por ende pueden instaurar nuevas prácticas relacionales.

Un padre y un par de madres enfatizan en la importancia del perdón y el respeto, mostrando cómo para fortalecer estas prácticas relacionales es clave el afecto, la orientación a las potencias, la autoreflexión sobre el sí mismo y la puesta en práctica de nuevos modos de relacionamiento. El padre muestra cómo estas prácticas se aprenden en las relaciones intergeneracionales entre padres e hijos, habiéndolas aprendido de sus padres y enseñándolas ahora a sus hijos:

> **Padre 1:** Yo creo que el perdón uno teniendo un corazón grande usted puede perdonar y olvidar muchas cosas, teniendo un corazón puro. Y el respeto yo por lo general, yo

aprendí eso de mi papá y mi mamá, que el respeto se lo enseñan a uno desde pequeño, a respetar las cosas, a respetar a las personas; yo pienso que uno hay que enseñarle a respetar y es como le digo al monitor que si se lo enseña a un niño a él jamás se le olvida. Yo le enseñé a respetar al niño y eso nos lo enseñó mi papá a nosotros, a respetar y a no guardarle rencor a nadie porque eso le hace cosas a uno. Uno desde niño mira que el otro niño le pega a uno y hay unos niños que son muy rencorosos, se guardan eso y no falta la oportunidad de que lleguen y si un niño le pegó, a los 8 o 15 días le pegué y diga que usted me pegó hace tanto tiempo. El rencor, le echan mano a eso, entonces pues pienso yo eso, un corazón grande que no quepa el odio ni el rencor, eso ayuda para perdonar a las personas.

Investigadora: ¿Y ustedes quieren aportar algo más?

Madre 7: Yo digo que uno debe verle el lado bueno a las cosas, porque digamos como Padre 1 dice de pronto no ha tenido tantas oportunidades acá pero tiene un buen trabajo que es diferente a un pueblo. Entonces yo lo veo por ese lado, no cerrarse a lo que pudo ser, sino a lo que es.

Investigadora: ¿Y cómo ven ahí el respeto en esa historia?

Madre 2: En uno mismo. Cuando uno ve respeto en uno mismo uno lo refleja en los demás, porque pienso yo que cuando uno se respeta a uno mismo, las demás personas lo van a respetar porque uno tiene que valorarse, porque si uno no se valora hay personas que tampoco lo valoran. Uno tiene que hablar bien de uno, proponerse las mejores metas para que otras personas miren que uno quiere salir adelante, que tiene motivación.

El anterior relato del padre da cuenta de la importancia de la educación y en ella de la formación humana para instaurar modos de relacionamiento que se resisten a reproducir las violencias; en palabras de Camps (2011): “Siendo el conocimiento tan importante, hay que pensar que la vía para el gobierno de los afectos es básicamente la educación, que lleva a profundizar en el conocimiento de uno mismo” (p. 81). El gobierno de los afectos implicaría como lo menciona la primera madre que interviene, el reconocimiento del “lado bueno” de la situación, o como diría Gergen (2007) la orientación a las potencias, como posibilidad de instaurar prácticas relacionales más pertinentes según las vivencias de los colectivos.

La segunda madre que interviene da cuenta de la importancia de reconciliarse consigo misma, de perdonarse a sí misma y por ende de respetarse a sí misma y nombrarse desde un lugar resignificado, como vía para respetar a los otros y las otras, y para que las demás personas la respeten. Tendría entonces el reconciliarse consigo mismo y con los demás un potencial de creación de nuevas prácticas, favorables al salir adelante. Esta madre nos pone de cara al potencial de agenciamiento, al respecto

> Spinoza revitaliza positivamente la noción de poder como potencia de actuar y también como *fortitudo animi* para decidir con libertad y no dependiendo de los afectos pasionales. El individuo ha de empeñarse en no ver disminuido su poder, pues solo eso le proporcionará el ‹‹contento de sí›› y la alegría suficiente para seguir viviendo (Camps, 2011, p. 86).

De manera similar a lo expuesto por el padre en el diálogo anterior, una madre señala la importancia de enseñar a sus hijos e hijas valores, muestra el rol importante de la familia en el aprendizaje en ellos y ellas del amor, el respeto y la solidaridad:

> **Madre 1:** Bueno, yo escribí: que, si se presenta, tiene valores familiares para salir adelante, entonces uno no puede vivir del pasado, vivir en el pasado, entonces ahorita pues ya pasó lo que tenía que pasar, y entonces ahorita uno con hijos pues tiene que enseñarle cosas buenas, eso sería.
> **Investigadora:** ¿Cuáles serían por ejemplo esos valores familiares?
> **Madre 1:** El respeto, el amor, todo esos.
> **Investigadora:** ¿Cómo lograrán seguir usando las fortalezas de cada uno, de cada una y de la familia, es decir ya sabemos de ese afecto, ese respeto que han identificado, cómo lo podrán seguir usando de ahora en adelante?
> **Madre 1:** Yo escribí: enseñándole a los hijos a que hagan cosas de bien y enseñándole a las personas.
> **Investigadora:** ¿Como qué cosas buenas?
> **Madre 1:** Cosas buenas, pues yo pienso que a ser solidarios, a ser respetuosos, que compartan, eso.
> **Investigadora:** ¿Y cómo le podrías enseñar eso a los hijos? A ser respetuosos, a que compartan…

Madre 1: Pues eso depende de uno, uno tiene que enseñarles a los hijos porque pues si uno no les enseña, pues si como dicen, ¿uno qué les puede pedir a ellos?

Investigadora: ¿Y cómo se lo enseñas tú? ¿Qué haces tú para enseñárselo a Niño 1?

Madre 1: A Niño 1 diciéndole desde ahora, yo le enseño yo le digo que no pelee o así.

Esta madre considera que la formación que reciben los niños y las niñas en las familias, a través del diálogo y del ejemplo, posibilita romper con los determinismos del pasado y generar acciones presentes que permiten construir futuros alternos.

Adicional al respeto y al perdón como modos de relacionamiento que marcan prácticas de re-existencia, madres y padres resaltan la solidaridad al interior del núcleo familiar, al igual que aquella presente entre las familias que llegan a Bogotá tras haber vivido de manera directa el conflicto armado. Al preguntar por las potencias presentes en la familia una madre refiere el apoyo como expresión de solidaridad: "Hmm pues ante todo el apoyo es una fortaleza para poder salir adelante" (Madre 2). Un padre señala la solidaridad presente entre él y su esposa como un recurso que se ha mantenido a pesar de lo vivido con relación al conflicto armado:

Padre 6: Sí, pues ahorita que yo estoy acá ella [esposa] está a cargo allá, entonces ahorita me llamó y me dijo que si me demoraba, que ella estaba ahorita allá pendiente entonces si no estoy yo, está ella, entonces eso es lo bueno, que me apoya arto y yo también.

Investigadora: Entonces la solidaridad sería otra fortaleza, o sea se han acompañado, se han unido.

Padre 6: Sí, nosotros a pesar de lo que hemos vivido [en el contexto del conflicto armado] no hemos tenido problema así familiar.

La solidaridad emerge como una de las prácticas relacionales que se intentan transmitir intergeneracionalmente. Las familias trascienden la colaboración o la cooperación en términos de ética del deber o de los planteamientos piagetianos de descentramiento cognitivo al comprender que hay otro (Rosas y Sebastián, 2001), y logran proponer el solidarizarse con ese otro, como sucede en el diálogo anterior. En la frase del padre "a pesar de lo que hemos vivido", se muestra que lo esperable tras habitar los contextos con presencia

de conflicto armado es que se reprodujera la violencia, en su frase reconoce la violencia, no la niega, pero aun así logra revertirla, lo revolucionario de su accionar se encuentra en la potencia de la solidaridad como expresión del seguir viviendo en términos éticos y políticos. Este padre también menciona como una potencia relacional la solidaridad que ha generado hacia las personas que han vivido el conflicto armado y se encuentran en condiciones similares a las que él vivió; logrando reconocer su experiencia vital en la biografía de otros y otras:

> **Padre 6:** Eh que uno trate de ayudar la gente, las personas que vienen de por allá [del contexto de conflicto armado], darles trabajo, ayudarlos, darles información donde lo pueden ayudar, pues la ayuda es poquita pero pues sirve arto.
>
> **Investigadora:** Como unos líderes de orientación a las personas, buscando capacitarlos.
>
> **Padre 6:** Sí, como eso. Porque es que cuando uno viene de por allá uno los orienta donde tienen que ir, como tienen que hacer las cosas, lo de salud.

Similar a lo que plantea este padre, estudios previos han permitido identificar la solidaridad emergente frente a situaciones límite como las que se viven en contextos de conflicto armado (Alvarado, et al., 2012). Pareciera que las situaciones vividas por las familias provenientes de contextos de conflicto armado y sobre todo su agenciamiento frente a las mismas, les permite pasar de la ética de la responsabilidad inscrita en el paradigma de derechos y deberes, para entrar en una ética relacional –una ética de la otredad– con virtud en lo político, en la que el paradigma es el de los derechos y las responsabilidades que emergen en la relación con otros y otras. Estas familias instauran prácticas de socialización política en las que se requiere la solidaridad, logrando no solo que sus hijos e hijas aprendan a cooperar a temprana edad, sino que las prácticas relacionales en las familias favorezcan el aprendizaje de la solidaridad, como respuesta relacional y colectiva frente a la contingencia y la vulneración. Es así como la solidaridad vivida ya no solo a nivel comunitario, sino también familiar permite el equilibrio propuesto por Camps (2011) entre lo individual, lo relacional y lo colectivo: "precisamente porque todo comportamiento debe tener el impulso de un afecto, puede decirse que la utilidad colectiva y la individual, bien entendidas, no se contraponen" (p. 79).

El conflicto armado, las violencias, los actores e intereses que las encarnan e incluso la pobreza y el destierro no logran su cometido en términos de la destrucción completa de los tejidos sociales como requisito para la reproducción y naturalización de las violencias, no logran romper los lazos de solidaridad al interior de las familias. La ética de la otredad se expresa en que a pesar de todo lo vivido, el contexto estructural no ha logrado desintegrar totalmente a las familias y las comunidades, lo que da cuenta del posicionamiento de las familias en resistencia. Así mismo, se constituye en un ambiente en el que las personas se conectan desde lazos solidarios, al haber vivido experiencias compartidas y enfrentarse a dificultades similares tras el desplazamiento a una nueva ciudad como Bogotá; fortaleciendo la unión y la vivencia relacional. Sin que esto implique en ninguna circunstancia que se justifique el mantenimiento del conflicto armado y la reproducción de las violencias asociadas al mismo.

Al igual que el respeto, el perdón y la solidaridad, la unión y el compartir se constituyen en prácticas relacionales relevantes en el mantenimiento y fortalecimiento de los tejidos familiares y comunitarios. La unión y el compartir emergen como procesos que en las voces de algunas familias se dan en paralelo con la comprensión, el respeto y el enseñar y aprender de los hijos e hijas; y en las voces de otras familias, como procesos que implican la orientación a promover entre los niños y las niñas la solidaridad como práctica familiar con el ejemplo, el salir adelante unidos como familia y hacerlo por los hijos e hijas, el logro de la unión desde tener tiempo para compartir en casa con los hijos e hijas, el apoyar a la familia y estar unidos frente a las dificultades, el buscar que por medio de la unión familiar los niños y niñas puedan protegerse de las situaciones de violencia que se presentan en la sociedad colombiana, al igual que la orientación hacia la unión con la familia extensa, que se logra con la presencialidad y con medios tecnológicos.

El sueño de un padre para su familia incluye la unión y la vivencia de otras prácticas relacionales que se apropian como principios fundantes del núcleo familiar, al igual que la importancia de ser responsables con los niños y las niñas: “Yo ahí estoy representando a una familia que esté unida, que tenga unos principios, unos valores bien establecidos y todos sean responsables con los hijos” (Padre 4). Una madre destaca prácticas relacionales en su familia

como la unión, el compartir, el respeto, la formación humana y el aprendizaje frente a sus hijos:

> **Madre 4:** Bueno el amor, la comprensión, el diálogo, el de estar unidos, el enseñarles cosas buenas y que a veces por lo menos los niños más grandes que están estudiando, ellos también les dan charlas entonces ellos también le enseñan a uno, y el estar compartiendo, el día a día como tenemos que ser más adelante, el respetar a las demás personas y lo que uno se propone a medida que va pasando el tiempo se van logrando las cosas.

Una madre menciona entre sus sueños futuros el que la familia continúe siendo unida, para ello destaca el valor de la ayuda y del ejemplo que dan a sus hijos e hijas: "Para que la familia sea unida siempre tenemos que ayudarnos los unos a los otros y dar el ejemplo a los niños que ellos son los que van creciendo y ellos ven en nosotros lo que somos" (Madre 4).

Un padre resalta como potencias de las prácticas relacionales familiares la comprensión, la unión y el interés por avanzar, lo que lleva a que su hijo salga adelante:

> **Padre 6:** Pues que en mi familia hay mucha comprensión, mucho diálogo, mucho entusiasmo de salir adelante, de formar una empresa, de tener más allá a mi hijo, de poderlo hacer estudiar y que él tenga un mejor futuro, de que nosotros ahí tenemos mucho que ofrecerle para que él salga adelante y ahí somos muy unidos, trabajamos mucho, nos comprendemos lo que hacemos, por lo que vamos, por lo que tenemos que lograr, cada día y cada año que pasa es un avance que tenemos nosotros hacia el futuro.

Una madre identifica la unión y el valor dado al trabajo como elementos que le han permitido a la familia salir adelante tras el desplazamiento:

> **Investigadora:** Bueno eso fue lo que aprendieron y ¿cómo lograron ustedes salir adelante en esta nueva vida?
> **Madre 1:** Trabajando y unidos, y así ahí vamos saliendo adelante como familia, eso sería.

Un padre muestra cómo la unión familiar puede ayudar a desnaturalizar la violencia armada como un modo de relacionamiento entre los niños, siendo una práctica de resistencia frente a que los niños porten armas:

> **Padre 3:** Que fuéramos muy unidos, que contáramos con todo para que la familia sea algo, que sea bien bonito; que no hubiera nada de tanta cosa … tanta cosa que ya los niños ya andan con armas. Ya esta mañana estuve viendo noticiero y eso por ejemplo por allá donde nosotros, en la ciudad de Pasto, hubo unos niños que de 10 años ya con armas; entonces eso no que fuera, que fuera algo bonito ¿Si me entiende? que no hubiera nada, que no se perdiera esa inocencia. ¿Si entiende? Eso más que todo.

La unión se constituye como lo expresan estas familias en potencial de construcción de los sueños que se proponen para ellas y para sus hijos e hijas. La unión en esos sueños representa dos instancias, por un lado, el sueño de unión familiar, expreso en la vivencia de múltiples prácticas relacionales y, por otro lado, la unión familiar presente que hace posible el salir adelante, y desprenderse de los determinismos marcados por los contextos en condición de vulnerabilidad y de violencias. La importancia dada a la unión por estas familias, cuestiona el carácter individualista asociado a la cultura occidental, develado y deconstruido por la psicología social crítica (Gergen, 2007). Al respecto Camps ha comprendido que "el pensamiento occidental es individualista, ha puesto un énfasis fundamental en la autonomía o la libertad del individuo, con una tendencia a entenderla como autosuficiencia, cuando la realidad es que no somos en absoluto autosuficientes" (Camps, 2011, p. 39).

Quizá lo que estas familias dejan de manifiesto es el potencial transformador presente en las relaciones que ya Gergen (2012) había notado. La unión familiar se constituye en el potencial relacional por excelencia, en la apuesta y decisión de romper con el potencial alienador presente en la violencia (Gergen), que busca poner a unos en contra de los otros y suprimir al otro que es distinto. La unión para estas familias implica la transgresión de los marcos culturales centrados en el individualismo y la competencia ligados a las expresiones del capitalismo y el consumismo anhelados y aprendidos de otros contextos y presentes cada vez más en nuestros territorios, que calan y favorecen la reproducción de interacciones basadas en las violencias y por ende la ruptura de las relaciones; la unión implica también

para ellas romper decididamente con las prácticas relacionales, sociales y culturales que se han naturalizado en los contextos de conflicto armado con presencia de múltiples violencias.

La unión familiar cuestiona prácticas naturalizadas en las culturas marcadas por el capitalismo en las que el valor del tiempo está dado por el trabajo y la productividad, el tiempo del compartir, cobra sentido cuando la unión familiar se constituye en medio y en fin, cuando la unión familiar da cuenta de aquello que Gergen (2012) ha nombrado como el cuidado creativo de las relaciones. Un padre identifica la importancia que tiene en la construcción de la familia deseada potenciar cada vez más el compartir tiempo en familia, como expresión de la unión: "Compartir más, mucho más con la familia, con el hijo y con mi esposa, tener más tiempo" (Padre 3). Una madre muestra cómo el contar con tiempo para compartir con sus hijos en casa ha favorecido la unión familiar:

> **Madre 4:** Por lo menos antes casi no estaba allá en la casa, porque trabajaba afuera, pero por lo menos este año ya estoy acá en la casa, ya estoy más pendiente de los niños.
> **Investigadora:** O sea que eso que estés presente en la casa también es una posibilidad.
> **Madre 4:** Ya hay como más unión porque a veces uno el trabajo, que a veces llegan los niños y no encuentran a la mamá, pues, las cosas no es lo mismo, tener tiempo, dedicación.

Un padre destaca la unión como una práctica familiar, que lleva a que los unos cuenten con los otros frente a las dificultades y la enfermedad:

> **Investigadora:** ¿Qué hay de bueno en tu familia?
> **Padre 3:** En la familia que todos por ejemplo algo pasa, todos estamos unidos, algo sucede, digamos alguien se enferma o algo, todos estamos ahí, eso es importante, que todos siempre que sea eso.

Contar con otras personas y en particular contar con la familia, se constituye en la posibilidad de sobreponerse a las dificultades que se les presentan a las familias que han sido desterradas a causa del conflicto armado, lo que no implica que no requieran también la

presencia del Estado, pero sí muestra el potencial presente en ellas y en las comunidades para seguir viviendo.

Una madre refiere que su familia extensa no se desintegró a causa del conflicto armado, dado que toda la familia y toda la vereda fue desplazada. Menciona que un medio para mantener el contacto han sido las llamadas telefónicas, aun cuando no percibe dicho contacto igual que la presencialidad:

> **Investigadora:** Ellas estaban diciendo algo hace un rato y es como al venirse, en muchos casos, las familias se desintegraron, ¿tú tienes alguna idea para compartir con ellas sobre cómo hacer para que esas familias continúen unidas a pesar de la distancia?
> **Madre 5:** Pues la verdad cuando nosotros salimos desplazados salimos toda la familia desplazados, porque fue el desplazamiento de toda la vereda. Cuando eso yo vivía con mi papá, mi mamá, mis hermanos y mi esposo, y pues no hemos estado tan distanciados, porque pues digo yo ahorita con la tecnología llamar y eso, pues si puedo llamo y yo los llamo.
> **Investigadora:** Bueno ¿y tú sientes que el que ustedes hubieran vivido el desplazamiento afectó la familia de algún modo?
> **Padre 5:** Claro, por supuesto, porque si no hubiera sido por eso estuviéramos allá todos y no es como una llamada o no estar juntos.

Las posibilidades emergentes en la era digital favorecen el mantenimiento de la unión familiar, a pesar de que no sea posible en algunos casos para las familias que provienen de contextos de conflicto armado permanecer unidas presencialmente. Esto implica una doble ruptura con sus territorios y con algunas prácticas culturales arraigadas al campo, por un lado, la ruptura en el hecho mismo del destierro con la vivencia del desplazamiento de las familias y las comunidades, y por otro, la ruptura con prácticas comunitarias del campo marcadas por el rostro de la otra persona y por la posibilidad de encuentro frente a frente. La tecnología favorece entonces el mantenimiento de las relaciones y en este caso de la unión familiar, pero también la instauración de nuevas prácticas que rompen con prácticas culturales basadas en la valoración del encuentro.

A prácticas relacionales como el respeto, el perdón, la solidaridad y la unión, se suma la valentía presente en las familias como capacidad de enfrentar las fuerzas de la adversidad,

que se expresa como un elemento de la resistencia y no como oposición de fuerzas. La valentía se vincula con la confianza y con la voluntad de las madres que les han permitido superar las dificultades. Una madre menciona que su valentía, confianza y fuerza de voluntad surgen en ella misma y en su interés por sacar a sus hijos adelante:

> **Madre 2:** Pues valentía, fuerza de voluntad, porque si uno no se quiere, no tiene confianza en uno mismo, no se la va a tener nadie, y nadie le va a decir tome esto y por la linda cara como dicen, sí eso pienso. Y también como a veces yo creo que uno es valiente por los hijos, uno por los hijos hace de salir adelante por ellos y por darles un mejor futuro, sí por eso.

El relato de esta madre muestra las acciones por los hijos como valor relacional fundamental, se entrevé un posicionamiento ético en el que la valentía trasciende el estar bien de manera individual, proponiéndose como una práctica que se instaura para que las generaciones siguientes estén mejor de lo que las propias familias han logrado estar. La valentía nace de un doble vínculo, el vínculo de las madres consigo mismas que les permite quererse, valorarse y reconocerse potentes y del vínculo con sus hijos e hijas de la primera infancia que las moviliza a salir adelante. En términos de Camps (2011) este proceso daría cuenta de su afección primaria y de la afectación por otros cuerpos:

> A esos cuerpos, que se crean una idea de sí mismos, les mueve el deseo, que es la esencia del hombre y su afección primaria. Movido por el deseo el ser humano aspira y ambiciona cosas, se relaciona con otros cuerpos y se ve afectado por ellos (p. 66).

A continuación, aparece un fragmento de conversación en el que se muestra la valentía de la familia para alejarse de los hechos vividos en el contexto de conflicto armado. Aparece en la conversación con una de las madres la resistencia de la familia vivida por medio del silencio y del alejarse del lugar donde se daba el enfrentamiento armado:

> **Investigadora:** Y ¿ustedes qué resistencia pusieron para que eso no sucediera?
> **Madre 2:** Pues de pronto el no hablar, el no decirle nada.
> **Investigadora:** ¿Como guardar silencio? ¿De qué otra forma se resistieron?
> **Madre 2:** Ehhh de pronto mostrando valentía… por enfrentarnos a esas personas.
> **Investigadora:** ¿Pero se enfrentaron? ¿Tuvieron formas de rechazarlo?

Madre 2: Por no habernos dejado.

Investigadora: ¿Y cómo se enfrentaron a ellos?

Madre 2: Pues yéndonos para donde mi hermano, luchando, preguntando, yendo con gente, con una y con otra …

Investigadora: Pero encontraron formas de resistirse. Y ¿qué buscaban por ejemplo al quedarse callados?

Madre 2: Pues de pronto que no estuviéramos pensando en eso.

Investigadora: Como ¿evitar?

Madre 2: Ajá,… Nunca llegar y abrir las puertas.

La valentía de estas familias como se ve en el anterior diálogo implicó una búsqueda constante, una búsqueda a través de las preguntas, una búsqueda de un nuevo territorio, una búsqueda de nuevas posibilidades en lo que la madre nombra como "no habernos dejado", una búsqueda de apoyo en otras personas y una búsqueda a través del silencio de protegerse y de no rememorar permanentemente lo vivido. En estas búsquedas está presente el valor que se requiere para actuar, para hablar, pero también para callar o abandonar un territorio por protección de la vida:

> La connotación de valor, que para nosotros es cualidad indispensable del héroe, se hallaba ya en la voluntad de actuar y hablar, de insertar el propio yo en el mundo y comenzar una historia personal. Y este valor no está necesaria o incluso primordialmente relacionado con la voluntad de sufrir las consecuencias; valor e incluso audacia se encuentran ya presentes al abandonar el lugar oculto y privado y mostrar quién es uno, al revelar y exponer el propio yo (Arendt, 2009, p. 210).

Una madre menciona que entre los aprendizajes frente a sus vivencias del conflicto armado se encuentra el defenderse, como herramienta de resistencia frente a las personas malintencionadas:

> **Madre 2:** Estábamos pequeñas, nunca olvidamos eso de violencia y maltratos. Ya nos vinimos a Bogotá las dos juntas cuando nos pasó en carne propia lo sucedido, porque de pequeños nunca, para qué, mi mamá siempre nos trató bien, y ya con lo sucedido es que uno aprende como a defenderse y a darse cuenta que no todas las personas son iguales, o sea hay personas que hacen el bien y hay personas que son

malas que tienen como intriga y eso.

Es así como las vivencias en los contextos de conflicto armado conllevan en las familias el aprendizaje de la resistencia, lo que les posibilita más adelante en sus historias ser valientes y no permitir otro tipo de vulneraciones y violencias. Las familias reconocen en ellas y en sus prácticas relacionales alternativas de respuesta y afrontamiento frente a las adversidades, no solo aquellas que emergen del conflicto armado, sino en general las que puedan presentarse en las biografías familiares y comunitarias.

A la valentía de las familias como vía para seguir viviendo, se suma su espiritualidad como mediación, el tener una creencia en una instancia mayor que les permitirá continuar su camino, a pesar de las atrocidades vividas en los contextos de conflicto armado. Al preguntarle a una de las docentes por aquello que ha permitido salir adelante a las familias a pesar de lo vivido, menciona la entrega a las prácticas espirituales propuestas por las distintas religiones: "En su mayoría vienen de Nariño, … pero lo que más se ha destacado durante los años acá es la entrega a Dios que ellos han buscado, hay unos adventistas, otros evangélicos" (Profesora 3).

Una madre refiere que aquello que no quisiera olvidar de lo vivido tras el desplazamiento forzado ha sido el cambio positivo para ella y su familia al llegar a vivir a Bogotá, el motivo que ella identifica detrás de ese cambio positivo es la presencia de Dios:

> **Madre 1**: Del desplazamiento, pues algo que no quisiera olvidar, no pues eso después de venir acá a vivir fue un cambio y pues gracias a Dios ha sido para bien entonces pues eso sí lo vivo lo más que se pueda y al lado de mis hijos pues ahí estoy bien, eso sería.

Pareciera que esta madre decide alejarse de marcos de revictimización, al emprender acciones y transformaciones en su vida, e identificar hasta dónde llegan sus propios límites, momento en el que le abre posibilidad a que emerjan explicaciones como la voluntad de Dios. Su postura evoca la propuesta de Camps (2011) de:

> vivir una vida emocional caracterizada por los afectos alegres, que aumentan la potencia de actuar, pues eso y no otra cosa es la razón, que no se encarna en leyes, sino en la capacidad de autogobierno del individuo. Dicho autogobierno no se orienta

> de acuerdo con cuestiones abstractas del bien y del mal, tampoco es exactamente una cuestión de voluntad, entendida ésta como la facultad que impone la ley, sino que consiste más bien en una pragmática, en un ejercicio para conseguir un ánimo equilibrado, a base de aprender de la propia experiencia, encajar las adversidades, aceptar el orden de la naturaleza, darse cuenta de los propios límites (p. 81).

Diversas religiones y modos de relacionamiento con Dios han marcado las relaciones familiares y por ende la constitución de subjetividades de los niños y las niñas de la primera infancia cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado. Dicho contexto, por lo general rural, ha marcado fuertes relaciones con el territorio constituyéndose el desplazamiento en destierro y buscando llevar lo autóctono a sus nuevas vidas.

Las y los agentes educativos mencionan que estas familias están marcadas por los elementos autóctonos de dichos territorios campesinos que permean actualmente las relaciones familiares y por ende la constitución de los niños y niñas como sujetos. El siguiente fragmento de diálogo entre dos docentes muestra cómo las familias están marcadas por el territorio del que vienen, manteniendo las tradiciones que también permean la vida de los niños y las niñas. Las familias se reúnen con otras familias que vienen del mismo territorio y realizan rituales que las acercan a las tradiciones autóctonas vividas en el territorio del que provienen:

> **Profesora 5:** Pero sí somos regionalistas, eso sí quieren mucho de donde provienen, ellos a pesar de las experiencias que vivieron que son digamos poco lo que conocemos de ello, pero sí he visto que ellos son, sí, muy regionalistas ellos quieren y se enorgullecen digamos que decir de donde son y conservan tradiciones porque los niños por lo menos la mayoría de poblaciones de Nariño tienen su acento, tienen costumbres, tienen como muchas cosas que hacen que también perduren en los niños, no los dejan perder eso.
>
> **Profesora 3:** No sé si aún, en Nariño había una colonia, yo por allá fui a una reunión de ellos muy rica, muy sabrosa con baile, todo y se reunía toda la colonia aquí de los alrededores ahí en la octava y hacían sus comidas y todo y a la Virgen de Las Lajas, era muy bonito antes.

Según lo mencionan algunas docentes, las familias en condición de desplazamiento no quisieran desprenderse de las prácticas culturales arraigadas al territorio rural del que se vieron obligadas a apartarse a causa del conflicto armado; las memorias de los territorios de origen se actualizan en los modos en los que aparecen en el espacio público. Lo cual marca las prácticas de las familias en la nueva ciudad y por ende las maneras de relacionamiento con los niños y las niñas desde sus primeros años de vida.

Los sentidos de las agentes educativas acerca de las familias nos ponen de cara al desarraigo como ruptura simbólica, al mostrar los quiebres culturales a los que se ven expuestas y la significatividad de dichas prácticas para la socialización familiar y para la constitución de las subjetividades de los niños y las niñas en sus primeros años de vida. No estaríamos hablando solo de un tránsito de espacio, sino de la ruptura simbólica que se genera y la resistencia de las familias a dicha ruptura, logrando instaurar prácticas de los territorios campesinos entre las comunidades de acogida en las ciudades. Las cuales pasan como lo ha planteado Gaviria (2012) por la reconfiguración del espacio común, del ser político que se vive en el escenario público que previamente había sido ocupado, tanto en los territorios de origen como en los de acogida, por las múltiples violencias que atentan contra el encuentro con los otros y las otras:

> Estas historias de destierro, leídas como acontecimiento narrativo, revelan que aún en medio de la pérdida de mundo, por la oscuridad del destierro, que les impide aparecer como seres políticos; estos hombres y mujeres desterrados, en el límite, en su expatria, se resisten y nacen de nuevo, consiguiendo aparecer de otra manera ante los otros, para construir de nuevo un mundo común, otro lugar en el mundo (Pp. 141-142).

Como lo permiten ver los relatos de madres, padres, agentes educativas, niños y niñas, las relaciones de las que participan los niños y las niñas de la primera infancia en sus familias, como agentes relacionales principales en esta etapa de la vida, son relaciones en las que el común denominador está puesto en el seguir viviendo, en el salir adelante a pesar de lo vivido, a través de prácticas relacionales que se instauran en el cuidado de sí, del otro, de la otra y en el reconocimiento de la otredad y que tienen múltiples expresiones en el ámbito familiar y comunitario. El seguir viviendo como práctica de resistencia implica a la vez que las violencias no lograron desintegrar los tejidos familiares y comunitarios y que la apuesta

decidida de las familias está en las relaciones y en su potencial generativo, generador de alternativas de vida que rompen con los determinismos de la violencia y que plantean prácticas relacionales como el afecto, la unión, el cuidado, el respeto y la solidaridad. Este potencial relacional no les está dado de por sí a las familias, no implica que de manera esencialista o natural todas las familias, o todas aquellas que han vivido el conflicto armado, cuentan con él; se trata de una construcción que hace parte de los procesos de resistencia de las familias, que se fortalece con el apoyo de prácticas educativas de las que participan, en procesos de acogida por parte de algunas instituciones y otras redes comunitarias que les brindan acogida en la reconstrucción de la vida, y que dan cuenta de la importancia de la articulación entre la familia y la escuela en la constitución de subjetividades políticas y en el agenciamiento en los primeros años de vida.

Las Redes Socializadoras como Movilizadoras del Seguir Viviendo

La apuesta decidida de las familias por seguir viviendo se fortalece en las redes de las que participan en los territorios de acogida, entre ellas la escuela se constituye en un lugar fundamental de acogida para los niños y las niñas. Algunos agentes educativos muestran la importancia de un trabajo articulado entre la institución educativa, las familias y los niños y niñas de la primera infancia. Señalan que es clave que cada uno de estos grupos de actores aprenda de los saberes y conocimientos de los demás, de modo que los procesos educativos y formativos sean complejos, contemplando la mirada integral que aportan los actores y las relaciones entre unos y otros. En este sentido, algunos agentes educativos muestran cómo padres, madres y docentes son pares y cómo las familias son el primer ambiente de aprendizaje de los niños y niñas de la primera infancia y la escuela su segundo ambiente de aprendizaje.

Un profesor menciona que su jardín de los sueños se da a partir de la interacción y participación activa de todos los actores –niños y niñas de la primera infancia, sus familias y docentes–; muestra cómo los saberes y conocimientos de cada grupo de actores aporta a desarrollar distintas habilidades en los niños y niñas y favorece un espacio para la formación y la educación; y enfatiza en la importancia de las relaciones, los vínculos afectivos y la comunicación entre los actores que participan del proceso educativo, como por ejemplo entre pares:

Profesor 1: Bien pues para nosotros es importante siempre pensarlos en un futuro en positivo ¿cierto? Entonces cuando hablamos de un futuro jardín o un jardín de los sueños imaginamos un espacio donde nos vinculamos docentes, niños y padres de familia en un trabajo al conjunto, al unísono. Que podamos facilitarle a los niños todas las herramientas básicas para que ellos puedan desarrollarse a futuro, desarrollar sus habilidades, desarrollar todo ese espacio de creatividad, desarrollar la pregunta, que el niño es libre de preguntar. Entonces en un jardín tenemos que facilitarle eso, a partir del juego a partir de todos los elementos que ellos tengan y que ellos puedan traer todas las respuestas aquí y que podamos favorecer un espacio de diálogo y de convivencia que les permita a ellos también generar un aprendizaje. Si nosotros como docentes, como formadores, como acompañantes, como familia, somos jardín, somos todos uno solo, entonces lo que más nos interesa es el porvenir del mismo niño ¿Si? Entonces en ese momento es donde tenemos que empezar a pensar que tenemos que conocer cada uno de los mecanismos que nos favorece la convivencia y nos mejora las relaciones, y nos dice bueno, si trabajamos la parte emocional, alejamos nuestras rabias nuestros miedos si empezamos a vernos como personas libres de ese tipo de tapujos que nos encierran, o que nos mandan como hacia atrás siempre, pues vamos a ser personas mucho más activas, mucho más despiertas, en el fin que buscamos, en los propósitos que queremos, sacar adelante nuestros hijos, tener una familia unida, mantener los ingresos que queremos o sacar adelante el negocio. A veces podría pensar uno, no eso depende solamente de lo económico, pero resulta que no, resulta más importante como de esos vínculos que aparecen, de ese vínculo que tiene el niño con su amiguito, entonces ese vínculo que tiene Niño 6 con Niña 3, Niña 3 con Niña 4, Niña 4 con Niña 2b, y así cada uno de ellos van entretejiendo esa como esa red pequeñita de vínculos, de pequeños amores, de pequeñas llamitas, donde cada uno de nosotros nos vamos enamorando. Y si el jardín es un cumulo de amor pues ahí tenemos la respuesta, nos enamoramos de lo que hacemos, nos enamoramos de lo que tenemos, de nuestros hijos, de nuestra familia, de nuestros docentes, incluso de la planta física, "ah que no me gusta el rosado" pero tal vez es hasta bonito porque es diferente, tal vez si tuviera muchos matachines tal vez no me sentiría tan cómodo porque el niño se distrae. Entonces cada cosa está puesta allí como para que nosotros

podamos intervenirla, para que nosotros podamos construir como un poquito más. Las cosas no están hechas, nosotros tenemos que construirlas, darle un color, empezar a pintar, entonces creo que ese jardín del mañana tiene mucho que ver con el apoyo de los papás ¿sí? con el apoyo fundamental de la familia, de decir, "mire, eso es lo que queremos, esto es lo que necesitamos construir con nuestros niños"; porque el docente tiene una formación, una preparación, pero no se las sabe todas. ¿Sí? Uno no sabe cómo "huy el niño llora" y uno qué hace ¿Le doy palmaditas? ¿Lo regaño?, ¿le limpio las lágrimas?, el niño tiene mocos. Resulta que muchos de nosotros tampoco somos padres, entonces asumir unos roles que son significativos, que ustedes los conocen mejor, que ustedes los manejan, también nos genera ese tipo de aprendizaje a nosotros. Nosotros estamos aprendiendo continuamente porque el niño expresa, porque el niño dice, porque el niño miente, porque el niño no se relaciona, porque el niño pelea o es violento, porque a veces o lo ve en la casa o lo ve en la televisión o sencillamente él empieza a construirse una personalidad desde muy pequeño que empieza a decir: "yo quiero ser así, y necesito que se me respete mi libertad". Tal vez él todavía no ha entendido que empujar es algo que genera violencia, pero si nosotros empezamos a decirle "mira, la forma mejor de decirle a tu compañerito que eres un bacán, que eres un buen chico, es dándole un abrazo, es cambiándole la palabra pues eso tal vez va a generar unos resultados más positivos. El jardín de mañana es un jardín de todos, todos construyéndolo, donde todos nos entretejamos y nos comuniquemos. Mucha comunicación, eso sería como lo básico, como dicen por ahí. Los dibujitos, pues no, ahí la importancia de las emociones, el manejo total de las emociones, no dejarnos llevar por la rabia siempre porque es que la rabia es el detonante: siento mal genio, siento cansancio y me desquito con algo que me libere toda esa energía. El buen trato, que es como el buen cuidado de las cosas desde cuando llego y tiro la maleta porque estoy cansado del trabajo hasta el cómo saludo: "buenos días, ¿Cómo estás?" "Ay, camine a ver pa'l jardín porque nos cogió la tarde" o "camine pa'l jardín porque se me olvidó el delantal, se me olvidó el carnet".

El relato del docente da cuenta de la importancia de la escuela en el seguir viviendo, de la escuela como territorio de paz en el que se continúe la tarea de romper con los determinismos marcados por las violencias y por el conflicto armado y se instauren, como lo

ha propuesto Gergen (2012), modos creativos de mantener y cuidar las relaciones y a partir de ellas de reconstruir los tejidos relacionales y sociales. El docente da cuenta una vez más de la política de la otredad y de la política de la amistad en las que no se trata de anteponer la familia o de anteponer la escuela, sino de tejer vínculos de amistad y de confianza y de que los propios niños y niñas participen en la generación de esos vínculos de amistad. La política que propone es la del amor, la de la valoración y el reconocimiento de la importancia del otro, política significativa en tiempos en los que para afirmar a las escuelas se ha descalificado a las familias y viceversa, y en los que el gobierno ha sobrepuesto el valor de la guerra por sobre el de la educación.

Este docente al describir un dibujo en el que plasmó el jardín de sus sueños hace referencia a la importancia de pensar en padres, madres y docentes como pares orientados a formar y educar a los niños y niñas de la primera infancia; desde sus distintos conocimientos, saberes y experiencias; siendo las madres y los padres los primeros maestros y los docentes los segundos:

> **Profesor 1:** Era como una casa, dos casas que resultaron ser una sola. Entonces acá tenemos la familia y tenemos también al grupo de docentes. Están en un igual; aquí no hay, "es que usted es más porque es profesional", o "es que usted es papá y yo no" o "usted estudió". No, somos iguales, manejamos un mismo nivel porque ambos tenemos lo mismo: corazón, afecto y mucho que entregarle a los niños y si todos estamos en un mismo marco que es el jardín pues nuestra tarea siempre va a ser la misma, tanto padres como docentes estamos con la responsabilidad y la capacidad de entregarles lo mejor que tenemos de cada uno de nosotros. Yo no puedo llegar aquí y decirle al niño: "ay, acuéstese papito y yo me voy a tomar tinto, a fumar cigarrillo, o me voy a ver el partido porque juega el Manchester". No, porque la responsabilidad está entre los dos y como somos pares, somos iguales, nadie va a estar encima: "no, es que usted es el profesor y tiene la razón". No, si el niño llega aruñado algo pasó, a no es que aquí cuidamos a los niños y nunca le pasa nada. No, somos pares y como pares tenemos una responsabilidad única: darle afecto y amor al niño, construir junto con él y a partir de eso ya tenemos una ganancia. Entonces siempre mirémonos como iguales porque en el jardín del futuro es eso: ustedes son los primeros maestros,

> nosotros los segundos maestros, ustedes son los que entregan todo el aprendizaje y ustedes los traen aquí y ellos ya llegan listos, ellos ya saben ir al baño, ellos ya saben algunas palabras, algunas cosas y nosotros solo nos encargamos de una parte que falta para complementar.

El seguir viviendo cobra otro matiz, en el que la escuela acoge y apoya a las familias. Este docente propone la práctica educativa como una práctica colaborativa (Anderson y Goolishian, 1998) y polivocal (Gergen, 2007) que se resiste a reproducir las violencias y los modelos jerárquicos tradicionales, su propuesta se acerca a la apuesta de Santos (2011) por una ecología de saberes en la cual los distintos actores, sus voces, sus saberes, sus conocimientos, sus cuerpos y sus experiencias sean tenidos en cuenta, en la cual no solo se valoren los conocimientos, sino también el emocionar. Sería este uno de los principales aportes de la escuela y del rol docente en el seguir viviendo de las familias, el posibilitar modos otros de relacionamiento en los que se reconozca la gran potencia de la otredad y del diálogo.

Pareciera que este profesor sueña con lo que Mélich ha nombrado como la relación entre la narración y la educación, en términos de una escuela que permite al docente ser maestro y enseñar desde su experiencia, no solo desde el conocimiento técnico:

> La relación entre narración y educación, entre *Erzählung* y *Erziehung,* queda establecida desde el momento en que, sin olvidar la dimensión científica y técnica, el profesor es *maestro*. Éste, desde su experiencia vivida, contribuye a la transformación del ser de sus discípulos. El maestro, escribe de nuevo Duch, «por mediación de la "palabra-testimonio", hace posible que sus discípulos consigan descubrir su verdadero ser *(sapientia)* más allá de las máscaras y artificios impuestos por la dinámica del "parecer"». El pedagogo científico y técnico entiende su doctrina básicamente como *scientia*, mientras que el maestro la entiende como *sapientia* … La crisis de la narración (y por lo tanto de la experiencia y del testimonio), provoca una «mecanización» de la acción educativa, convierte a la educación en trabajo, en un proceso de fabricación. La educación deja de tener sentido (Mèlich, 2000, p. 138).

En la siguiente narrativa una docente describe el proceso relacional entre la institución educativa y una de las familias, en la que la familia tiene presencia en la institución; del mismo modo describe características de las relaciones familiares como lo es el afecto:

> **Profesora 6:** La familia que yo tengo es una familia nuclear, o sea la mamá, el papá y el bebé que son una familia comprometida, pues básicamente la que asiste constantemente al jardín es la mamá, es la que está pendiente, la que asiste a las reuniones y pues en forma esporádica viene el papá pero pues también se ve que quiere al niño, le da muestras de afecto.

La anterior docente da cuenta de la importancia de la madre en el seguir viviendo, la principal relación entre la familia y la escuela como redes socializadoras se da entre la madre y la institución educativa. Como se puede evidenciar en los relatos, la mayor participación en el presente estudio se dio a través de la madre o de la abuela, pareciera que aun sigue marcada la diferenciación entre la madre y el padre en el cuidado de los hijos en los primeros años de vida.

Una profesora refiere la importancia del trabajo articulado entre familia y escuela, mostrando cómo su trabajo no tiene mayor impacto con un niño cuya familia viene del contexto del conflicto armado debido a la conflictividad del padre:

> **Profesora 11:** El papá de Niño 8 es una persona como conflictiva. Entonces si lo que yo hago aquí en el jardín, en la casa lo van a destruir, entonces no está sirviendo de nada lo que uno hace como maestra acá, porque puede ser que por ejemplo en la casa él obedezca a unas normas en el comedor, que hay que estarse quieto, pero en otros momentos no, entonces lo que yo haga acá: que vamos a hacer la actividad, que hay que estar juicioso, vamos a compartir, si en la casa no le fomentan lo que yo estoy haciendo acá pues entonces posiblemente a futuro no vamos a mejorar esas cosas, o si lo hará, lo hará como una norma, porque yo le digo: "o te sales, o ya no vas a compartir con los niños porque no te sabes comportar", entonces lo hará por el momento pero no siempre tendrá el mismo resultado.
>
> **Investigadora:** Entonces ¿tú crees que ahí es importante el trabajo con las familias?
>
> **Profesora 11:** Pues sí.

Esta docente menciona la presencia de los padres en todos los espacios del jardín, lo que permite que el lugar sea habitado como propio y favorece la participación real de las familias:

> **Profesora 11:** En la mayoría del jardín en todas las aulas ingresan los padres, porque a veces los padres van cuando tienen alguna inquietud o quieren saber el niño como ha estado o quieren saber sobre él entonces ellos suben al salón, entonces los padres conocen el jardín y todo.

Una docente menciona la importancia de involucrar a los padres en los procesos educativos para lograr transformaciones en sus hijos: "Con el diálogo con los padres vienen todos los mecanismos para poder cambiar la mentalidad de un niño" (Profesora 3).

Al igual que las y los docentes, las familias refieren la importancia de las relaciones entre los niños y niñas y la escuela y entre las familias y la escuela. Al preguntar a dos madres por historias de sus hijas e hijos en el jardín, refieren que las relaciones entre los niños y niñas y los y las docentes, al igual que entre los niños y niñas y sus compañeros son cercanas. Mencionan que se presenta interacción entre ellas y el jardín cuando se ha presentado alguna dificultad, dado que las madres son convocadas:

> **Investigadora:** Bueno, muchas gracias, bueno alguna historia sobre el jardín que te hayan contado las hijas.
> **Madre 2:** Que las profesoras las tratan bien, que son bien atentas con ellas y cuando también a ellas algún problema las está afectando lo llaman a uno para consultarlo y eso. También me han llamado porque la pequeña es bien agresiva, pero de resto bien. Son unas buenas docentes y están contentas aquí me dicen ellas.
> **Investigadora:** Bueno perfecto, y una historia sobre el jardín que te haya contado Niño1 o algún otro hijo.
> **Madre 1:** No pues del jardín todo bien gracias a Dios y el niño acá se lleva bien con los compañeros, con los profesores.

Los relatos de madres y docentes permiten identificar la importancia en el seguir viviendo tras el destierro que tiene la consolidación de redes entre la familia y la escuela. Redes que se constituyen en territorios de acogida de los niños y las niñas y les proponen

modos de relacionamiento alternativos a las violencias. El seguir viviendo en la escuela como territorio de acogida implica el mantenimiento de las relaciones, en lo que las familias nombran como el "llevarse bien", que no es un modo natural o esencial de relacionamiento, sino que implica la participación activa y creativa de los actores sociales en aquellos contextos en los que las violencias se han constituido en el paisaje cotidiano.

Las biografías familiares muestran que las violencias no han logrado su cometido de desgarrar los tejidos familiares, comunitarios y sociales y de llevar a las personas a la condición más individualizante en la que el otro distinto se elimine, sino que ellas han decidido resistirse a la reproducción de las violencias, proponiendo prácticas como el trabajo que dotan la vida de nuevos sentidos; modos de relacionamiento alternativos en los que priman mediaciones como el afecto, la comunicación, el respeto, el perdón, la solidaridad, la unión, la valentía, la espiritualidad y el mantenimiento de prácticas de arraigo al territorio simbólico; así como redes de socialización que son territorios de acogida de los niños y las niñas en sus primeros años, así como de sus familias. Prácticas relacionales como las del respeto, la unidad y la solidaridad que aparecen de manera repetitiva en las narrativas de las familias dan cuenta de la resistencia de las familias frente a la apuesta individualizante y de destrucción de vínculos de la guerra y de las violencias asociadas a la misma. Esto implica por parte de las familias una construcción, un accionar intencionado a favorecer la existencia de lo relacional-afectivo, no se trata de algo natural.

Las familias nos han mostrado que son dueñas de sí, "lo que separa al hombre dueño de sí del esclavo es la capacidad para transformar los afectos que impiden actuar en afectos que potencian la acción" (Camps, 2011, p. 84); esto es justamente lo que han hecho las familias potenciar sus acciones y sus relaciones, proponer modos de re-existencia, oponerse decididamente a reproducir las violencias y a no actuar, enseñar a sus hijos e hijas que la vida merece ser vivida como se desarrolla en el siguiente capítulo.

Vale la pena señalar la tensión dada en que si bien las familias han sido capaces de seguir viviendo y así lo demuestran con sus biografías, se trata de un gran fuerzo expreso en prácticas intencionadas de resistencia, en el cual es fundamental el acompañamiento por parte de las instituciones, la relevancia de la escuela ha sido ampliamente expresada y así mismo se hace fundamental toda acción estatal en términos de este acompañamiento, algunas

expresiones de violencia pueden aparecer nuevamente y de hecho la violencia estructural hace parte también de los territorios de acogida. Por lo que las significativas potencias y recursos con los que cuentan las familias y que les permiten seguir viviendo en un horizonte que conecta las memorias, las prácticas presentes y las posibilidades futuras, no pueden frenar las acciones estatales en cuanto a la garantía de sus derechos y al acompañamiento necesario en el seguir viviendo.

Capítulo 5

La Vida que Merece Ser Vivida: Salir Adelante

La construcción activa por parte de las familias del seguir viviendo como resistencia frente a la reproducción determinista de las violencias asociadas al contexto del conflicto armado en las biografías familiares, se expresa también en una apuesta vital en sus hijos e hijas por salir adelante, construyendo horizontes futuros a partir de prácticas y relaciones presentes. Salir adelante en los niños y las niñas se agencia en la participación en las relaciones, en tiempos en los que el mercado y las distintas violencias invitan a los niños y las niñas a ocuparse únicamente de sus propias vidas; así como en las familias es revolucionario el mantener prácticas relacionales, también en los niños y las niñas es una resistencia el establecer vínculos fuertes que les permiten apartarse de los círculos de las violencias.

Una ruptura con los determinismos de la guerra y de las violencias presentes en la homogenización de los niños y las niñas como una masa reproductora de las prácticas de violencia y aniquilamiento de la diferencia, está dada en que estos vínculos no generan una sola manera de ser niños o niñas, favorecen en ellos y en ellas la constitución de múltiples subjetividades en función del género, la edad, sus vivencias o aquellas de sus familias en el contexto de conflicto armado, las experiencias particulares de las familias o sus experiencias propias en contextos de vulnerabilidad y violencia como rasgos identitarios.

También rompen con la tradición de la violencia ejercida no solo hacia los demás sino hacia los mismos niños y niñas diversas prácticas que implican construcciones activas por parte de ellos y ellas y rupturas con los determinismos contextuales y que marcan la constitución de sus subjetividades y sus identidades: la salud y el cuidado del cuerpo como opción de bienestar; las expresiones éticas de la empatía, el respeto, la colaboración o la ayuda y el compartir o la generosidad; la exploración, el juego, el disfrute con otros y otras y la búsqueda del encuentro como goce como constitución subjetiva; y la alegría y sus expresiones como constitución subjetiva.

Salir adelante en los niños y las niñas pasa por la constitución de sus subjetividades e identidades políticas, proceso en el cual son capaces de resignificar las vivencias de sus familias en los contextos de conflicto armado, romper con los patrones que reproducen las violencias y proponer modos otros de relacionamiento. En ellos y ellas esto implica un doble vínculo, consigo mismos como agentes de transformación y con sus familias y otros agentes relacionales en prácticas de socialización política. La constitución de las subjetividades e identidades políticas en los niños y las niñas involucra la no repetición de la vida de sus madres y sus padres, el agenciamiento aprendido, la autonomía, la exploración, el ser activos y activas, el preguntarse por lo novedoso, la creatividad y la orientación a posibilidades futuras. La ruptura que logran hacer con el determinismo contextual y la construcción de relaciones, prácticas y sentidos al constituirse como agentes políticos da cuenta de vidas que merecen ser vividas: las de los niños y las niñas.

Salir Adelante: Una Opción por las Relaciones y los Vínculos

Los niños y las niñas de la primera infancia cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado se oponen a reproducir las prácticas de la violencia centradas en el aniquilamiento de las relaciones; participan activamente del mantenimiento de los vínculos en los procesos relacionales que incluyen el contacto con otros cercanos como lo son la mamá y el papá. Logran romper con el determinismo de las tramas sociales de quienes han poblado los territorios bélicos:

> Estos consensos precarios se sustentan, también, en las tramas sociales que establecen los grupos armados con los pobladores de los territorios bélicos, pues estas son las zonas privilegiadas para el reclutamiento de efectivos. De esta manera, los vecinos, desde su infancia, conocen a los grupos armados, están relacionados con algunos de sus integrantes por lazos de sangre y de parentesco, presentándose, con mucha frecuencia, casos de dos y hasta tres generaciones de una misma familia que han vivido siempre bajo el poder guerrillero y lo han seguido en sus expansiones y nuevos emplazamientos (Uribe, 1999, p. 38).

Los niños y las niñas logran una ruptura intergeneracional con la fragmentación de los tejidos sociales al disfrutar el tiempo compartido con sus agentes relacionales; el disfrute que propone el fortalecimiento de los vínculos es su resistencia frente a la reproducción del

no relacionamiento. Una de las niñas refiere el gusto por compartir con su madre en un espacio como el de la cocina:

Investigadora: ¿Qué te gusta hacer?
Niña: Cocinar con mi mamá.

Una niña de cuatro años destaca el valor que tiene para ella el compartir con sus padres, el gusto por la vida y el valor otorgado a su familia lo construye en lo que ella nombra como "estar con":

Investigadora: Y ¿Qué es lo que más te gusta hacer con tu familia en la casa?
Niña 2b: Estar con mi mamá y con mi papá.

El "estar con" como práctica familiar también es valorado por las familias. Al preguntarle a una madre por una historia acerca de su hijo refiere el compartir en la familia y la presencia de ella y su esposo en la vida de sus hijos: "Mi historia pues es verlos crecer y eso porque he compartido con el papá que está al lado mío y al lado de ellos y verlos crecer día a día, estar con ellos" (Madre 8).

La importancia dada tanto por los niños y las niñas como por sus familias al "estar con", al encuentro con el otro, da cuenta de las subjetividades construidas ya no de manera individual o individualizante sino como correlato de la alteridad: "La subjetividad, entonces, se descubre como responsabilidad ante el Otro" (Mèlich, 2000, p. 137).

Aparece una tensión en la que no siempre es posible para los niños y las niñas estar con sus padres, siendo el abandono una marca en sus vidas. Una madre refiere tener buenas relaciones con sus hijas, lo que coincide según ella con el sentido subjetivo de la obediencia, menciona así mismo que frente al abandono del padre las niñas expresan su interés por conocerlo:

Madre 2: No pues con mis dos hijas pues sí que me la llevo bien, son unas niñas obedientes, también me preguntan muchas cosas del papá, que quieren viajar a conocerlo, porque pienso que no soy quien como para prohibirles que no conozcan al papá, porque ellas más allá me reclamen o digan que por qué decidí sobre los pensamientos y lo que ellas sienten por él.

Esta madre refiere el abandono económico y relacional del padre hacia sus hijas, quien negó el apellido a una de ellas, lo que tiene implicaciones en la constitución subjetiva:

> **Madre 2:** Pues que quedé en embarazo y el papá no me respondió ni de la una ni de la otra, porque la mayor pues en el embarazo bien, pero pues cuando nació ya no y ya la segunda me la negó.

Negar los hijos y las hijas pasa por no darles el apellido, lo que ejemplifica el planteamiento de Shotter (1996, citado en Pakman, 1996) acerca de que el sí mismo existe únicamente en el lenguaje e implica negociaciones. En una cultura como la colombiana el tener el apellido del padre y de la madre marca la diferencia entre ser nombrado como un hijo "reconocido" o como un hijo "bastardo", dando cuenta de que las verdades sobre sí mismo son construcciones relacionales, sociales, históricas y culturales (Gergen, 2006).

Al preguntarle por su hijo, otra madre refiere sentirse identificada con aquellas madres que hablaron del abandono del padre al hogar, lo cual marca tanto la subjetividad de su hijo como la suya propia: "El mío [mi hijo] también es casi la misma historia [hijo abandonado por el padre]. También soy madre soltera, me vine de allá cuando mi hijo tenía 8 meses y vivo con él acá" (Madre 1).

La tensión entre el "estar con" y el abandono por parte del padre a los niños y las niñas y a sus madres se constituye en una marca en las biografías de ellos y ellas y en las biografías familiares. Esta tensión hace eco de las implicaciones que refiere Gergen (2012) frente a que por un lado si no se cuidan de manera creativa las relaciones se consolida la fuerza alienante de la violencia y por otro lado si se cuidan las relaciones y los vínculos, por su potencial transformador, es viable mantener las prácticas deseadas e instaurar nuevas posibilidades. Como lo ha planteado Camps, el vínculo se afianza con las emociones de filiación o las emociones políticas como movilizadoras del actuar con otros:

> Su vinculación con el deseo las convierte, efectivamente, en disposiciones a obrar, que proporcionan a la persona una orientación, la cual viene dada por las creencias que uno tiene sobre la realidad, y se proyecta hacia un objetivo propiciado por el deseo. Las creencias proveen a la persona de una ‹‹imagen del mundo que habita››, mientras los deseos le proporcionan ‹‹objetivos o cosas a las que aspirar››. El puente que vincula las creencias al deseo es el estado emotivo (Camps, 2011, p. 29).

A la vez esta tensión entre el "estar con" y el abandono da cuenta de la no relación que emerge con el abandono, que pareciera reproducir el abandono estatal al que estas poblaciones se han visto expuestas:

> Si el ser no es, en este sentido, más que el ser que está a merced (*a bandono*) del ente, la estructura ontológica de la soberanía muestra aquí desnudamente su paradoja. Es la relación de abandono la que ahora debe pensarse en forma nueva…. Por esto mismo, es preciso mantenerse abiertos a la idea de que la relación de abandono no es una relación, *que el estar juntos del ser y del ente no tiene la forma de la relación*. Esto no significa que cada uno de ellos discurra ahora independientemente; sino más bien que ahora se mantienen sin relación. Pero esto implica nada menos que tratar de pensar el *factum* político-social de una forma que no sea ya la de una vinculación (Agamben, 1998, Pp. 81-82).

El abandono por parte del padre y el hijo no "reconocido" parecieran ubicarse en lo que Agamben ha nombrado como la precarización de la vida, en la que ahora el padre decide si la vida de su hijo es o no digna y debe ser reconocida como tal:

> Cuando la vida se convierte en el valor político supremo, no solo se plantea, como sugiere Schmitt, el problema de su disvalor, sino que todo se desarrolla como si en esta decisión estuviera en juego la consistencia última del poder soberano. En la biopolítica moderna, soberano es aquel que decide sobre el valor o disvalor de la vida en tanto que tal. La vida que, por medio de las declaraciones de derechos, había sido investida como tal con el principio de soberanía, pasa a ser ahora ella misma el lugar de una decisión soberana (Agamben, 1998, p. 180).

Esta tensión nos sitúa en los lazos sociales que dan cuenta del potencial presente en las relaciones, pero también de la inminente presencia de la desconexión que deja el abandono a los hijos y las hijas en sus primeros años de vida:

> Lazo social, contemporaneidad, quizá, pero en la común afirmación de la des-conexión, en el estar-solo intempestivo y, simultáneamente, en la aquiescencia conjunta a la desunión. ¿Cómo se puede estar juntos para dar testimonio del secreto, de la separación, de la singularidad? Habría que dar testimonio allí donde dar

> testimonio resulta imposible ... Nietzsche se atreve a recomendar la separación, se atreve a prescribir el alejamiento en el código que lo excluye, en este lenguaje mismo, y como para provocarlo, en el lenguaje que sigue siendo tanto el de la amistad como el de la política, del Estado, de la familia (afinidad, parentesco, *Verwandtschaf*t, pertenencia, co-pertenencia identitaria: *Zusammengehörigkeit*) (Derrida, 1998, p. 122).

La conexión o el "estar con" toma en las familias la forma del diálogo como potencia familiar. Una madre refiere el diálogo y el dar ejemplo a las hijas y a los hijos; así mismo muestra cómo es importante enseñar a sus hijas la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto:

> **Madre 2:** Que nosotros entre sí hablamos mucho, al menos cuando ellas están presentes procuramos pronunciar buenas palabras para que ellas nos entiendan y darles como un ejemplo.
> **Investigadora:** Con el lenguaje, con el diálogo, claro es muy importante, como uno poder conversar.
> **Madre 2:** Y con el contacto físico, a veces le mostramos qué es bueno, qué es malo, qué es una caricia de amor y qué es una caricia de abuso, eso yo les enseño mucho y mi familia también.
> **Investigadora:** O sea que el abrazarse y el sentir es bueno, pero ellas también deben aprender a diferenciar.
> **Madre 2:** Claro, aprender a diferenciar qué es lo bueno y qué es lo malo del contacto físico y lo verbal.

Las relaciones con la familia extensa, cuando son importantes para la familia nuclear, dan cuenta de una dimensión más amplia del "estar con"; estas relaciones aportan también a la construcción de subjetividades de los niños y las niñas de la primera infancia, al constituirse en red de soporte para sus padres. Una familia refiere mantener relaciones y contacto con la familia extensa, quienes están pendientes de qué sucede con sus hijos: "Con mi familia yo me la llevo bien yo me comunico mucho con ellos y ellos conmigo para saber cómo están los niños" (Madre 1).

Las relaciones familiares se enriquecen de las relaciones con la familia extensa y con los amigos. Un padre menciona varias personas significativas en su historia de vida, entre los

que se encuentran amigos, familia nuclear y familia extensa. De la familia extensa y de los amigos destaca la solidaridad, de la familia destaca la ruptura de lazos a causa del conflicto armado y la tristeza arraigada a la misma, dando cuenta una vez más de la tensión entre el "estar con" y la ruptura relacional, ya no por el abandono sino por las consecuencias de la guerra:

> **Padre 1:** Yo por lo menos en esa historia de mi vida yo invitaría a la persona con la que he trabajado cuando me fueron a llevar, que él fue una persona en el tiempo que estuve allá, él fue una persona muy querida, él era una persona de valores que le enseñaba a uno a respetar, que le enseñaba a uno a todo.
> **Investigadora:** ¿Él era un vecino?
> **Padre 1:** Sí, él era un vecino de ahí de la vereda. A mi prima la que me dio la plata para yo venirme para acá también, porque nos hemos llevado bien siempre, hacen parte de mi historia. Mi mamá por lo menos me da tristeza, mi papá que ni siquiera me pude despedir antes de morir.

De modo similar, una madre muestra la potencia de las relaciones en los aprendizajes mutuos, reconociendo el valor de cada relación. Esta mujer hace referencia a sus aprendizajes frente a su hija y frente a sus vecinos de quienes aprende el compartir en familia; menciona también los aprendizajes de los niños y las niñas en las relaciones con sus docentes:

> **Madre 4:** Que por lo menos en el jardín las profesoras les enseñan cosas buenas a los niños y a veces los niños van y le dicen a uno lo que han visto, o a veces hasta ellos le enseñan a uno. Por lo menos en los vecinos, mirar que de pronto comparten más en familia que uno, pues yo diría eso.

El grupo de docentes hace referencia a las implicaciones de las relaciones familiares en la constitución subjetiva de los niños y las niñas de la primera infancia. Una maestra menciona un caso en el que el niño adopta patrones relacionales y se constituye a nivel subjetivo desde aquello que ve hacer a su papá:

> **Profesora 11:** El papá de niño 8 es como predispuesto, entonces como "ay ¿y ahora qué pasó?" y no sé qué, como con cara de bravo porque él siempre es así. Entonces el niño es como en la misma actitud del papá. A veces uno como papá quiere que los

hijos mejoren, pero a veces uno no hace nada como papá para que los hijos vean el espejo. Nosotros los adultos somos como el espejo y el ejemplo a seguir, entonces si el papá no cambia, el niño posiblemente va a crecer con la misma actitud de su papá. Entonces en ese caso por más que el señor le diga al niño "pero usted por qué se orinó" o no sé qué, pero no es a veces lo que le dice, porque pues si solo se basara en lo que dice, pues uno dice pues en sí no es como ningún problema, pero es como lo dice, el tono, entonces uno como que señor, si yo le estoy contando no es para que vaya allá a la casa o le hable así al niño, sino para que mire a ver qué podemos hacer con el niño, pero entonces esa es como la única experiencia que tengo sobre ese niño.

El "estar con" como posibilidad de encuentro ante los desencuentros que proponen los contextos de violencias, aparece también en otros entornos como el educativo. Algunos agentes educativos señalan la construcción de los niños y las niñas en ambientes como el jardín, a través de procesos relacionales que incluyen contar con el docente, disfrutar y crear relaciones afectivas.

Un docente identifica la importancia de incluir sus potencias en la relación pedagógica aportando así a la construcción de subjetividades en los niños y las niñas por medio de prácticas relacionales como el juego, el afecto, el goce, la comprensión, el diálogo y, en términos generales, el contar con el docente:

Investigadora: Bueno Profesor 1, ¿qué cualidades hay en ti para que sea realidad ese jardín deseado?

Profesor 1: Yo creo que es disposición, disponer de todas las energías y de todas las habilidades en pro de los niños y la comunidad. Eso es como lo básico. Estar siempre disponible para cualquier inquietud, disponible para los mismos niños. Ellos también necesitan reír, saltar, jugar, brincar no que los cohíban en un contexto diferente donde no solo se aprendan letras y números, sino que también se aprenda la parte afectiva, donde se les de cariño, afecto, comprensión y donde se les lleve a un punto donde se eliminen los límites y se evalúe si los limites es ponerlo aquí o más arriba.... Y en escucha porque ellos también tienen muchas cosas para contarle a uno, ellos no solamente le cuentan lo que quieren sino lo que se imaginan, entonces en algo podrá uno ayudarles.

Este docente da cuenta de la importancia de la relación pedagógica en la que se reconozcan los saberes, las ideas y las voces de los niños y las niñas como interlocutores válidos, como favorecedora de la imaginación en ellos y en ellas, lo que potencia su potencial creativo como posibilidad de creación de nuevos mundos en la relación educativa, en la que tanto los niños y las niñas como los y las agentes educativos son fundamentales. Quizá esta manera de "estar con" a través del afecto, la creatividad, la imaginación y la risa se relaciona con la propuesta de Gergen (2007) de aportar a la construcción de conocimiento de manera heterárquica, participativa, colaborativa, contextuada, dialógica, con participación activa del estudiante como agente con potencias, plurivocal, comunal y apreciativa, en "relaciones generativas a partir de las cuales el estudiante emerge con un potencial ampliado para relacionarse efectivamente" (237).

La apuesta de este docente por aprender de sus estudiantes, de sus historias y de su potencial de imaginar y crear, se asemeja a la propuesta de las escuelas como territorios de paz (Alvarado, et al., 2012) en las que los niños y niñas son investigadores de sus propios contextos, logrando como lo ha propuesto Freire (1996) reinventar el mundo con la participación en la educación. En la que como propone Mèlich y como lo ha propuesto el profesor en el relato anterior, los educandos también enseñan:

> Desde el punto de vista de la narración, la acción educativa es *transmisión de experiencia*. El educando es capaz de vivir la experiencia que le ha sido transmitida. En la acción educativa «narrada» se da la experiencia del narrador (educador/maestro) que a su vez es experimentada por el oyente (educando/discípulo), que a continuación vuelve a narrar (Mèlich, 2000, p. 132).

El fragmento de conversación con dos docentes muestra cómo las relaciones entre ellas y los niños y niñas cuyas familias se encuentran en condición de desplazamiento o han sido desvinculadas de algún grupo armado son iguales que las relaciones que mantienen con los demás niños y niñas del jardín, basadas en el afecto:

> **Investigadora:** Bueno y ¿las relaciones de ustedes con ellos? Porque me describen un poco las relaciones de ellos con los otros niños y ¿las de ustedes con ellos como son? O ¿de ellos con ustedes?

Profesora 2: Igual que con todos pues es que uno no discrimina quien es desplazado, quien es reinsertado …

Profesora 5: La relación pues como todos, somos personas, sin importar pues nuestra labor tiene que ser igual para todas pues no podemos ser especiales con unos, digamos que si nosotras no somos especiales con las niñas que son de la María, pues tampoco lo podemos ser con estos niños, entonces la relación es igual, hay una exigencia igual a que se les da, hay un cariño que se les da igual a todos, todo igual.

Pareciera que las relaciones pedagógicas logran romper con la reproducción de las violencias y con lo que Alvarado et al. (2012) han reconocido como las exclusiones y las discriminaciones a las que se ven sujetos los estudiantes en contextos de conflicto armado, y en su lugar potencian el reconocimiento de los niños y las niñas en su humanidad y ya no en función del contexto del que provienen sus padres y sus madres, configurando como lo ha propuesto Mèlich su reconocimiento desde la alteridad:

> Nos hallamos ante un sujeto configurado desde la *alteridad* y no desde la *identidad;* o, si se quiere, un sujeto que sabe que sólo una identidad genuinamente humana es una identidad *desde* la alteridad, *en* la alteridad y *para* la alteridad. Una identidad que entiende que la *di*ferencia con el otro es *de*ferencia (Mèlich, 2000, p. 137).

El reconocimiento y la valoración de la alteridad en la relación pedagógica abre lugar al emocionar propuesto por Maturana (1995), en el que el afecto o el amor se manifiesta en la aceptación de los otros como legítimos otros en sus diferencias, en este caso a la valoración de los niños y las niñas en su alteridad marcada más no determinada unívocamente por la procedencia de sus familias de los contextos de conflicto armado. También emerge aquello que White y Epston (1993) han nombrado como la posibilidad de reconocer al otro al margen del problema y no nombrar la totalidad de su existencia a partir del mismo, lo que implica lograr reconocer su humanidad y no reducir el ser niño o niña a su configuración en función de la procedencia de sus familias.

Los niños y las niñas de la primera infancia logran salir adelante, romper con los determinismos propuestos por los entornos marcados por las violencias y con su participación en las relaciones construir horizontes de vida propia, de vida que merece ser vivida. Ellos y ellas reconocen la importancia del "estar con" sus familias y compartir tiempo en familia en

la construcción de dichos horizontes. Las familias describen el "estar con", los vínculos y las relaciones familiares como estrategias formativas que aportan a la construcción de las biografías de los niños y las niñas. Algunas madres enfatizan en el ejemplo como clave en el proceso de formación de sus hijos e hijas; siendo importante que los niños y niñas aprendan a diferenciar qué es "bueno" y qué es "malo". Así mismo identifican la comunicación y el testimonio como elementos fundamentales; y destacan la importancia de las relaciones en su historia de vida, teniendo muy presente a los amigos cercanos, la familia extensa y la familia nuclear. En sintonía con lo anterior muestran la importancia de orientarse hacia la identificación de las potencias de los demás, aprendiendo de las distintas relaciones en las que participan, aprendiendo por ejemplo de sus hijos e hijas de la primera infancia y de sus vecinos. Mencionan también el aprendizaje de sus hijos en relaciones como aquellas que entablan en el jardín. Las maestras y los maestros muestran el potencial presente en la institución educativa en términos del "estar con", reflexionando acerca de la relación pedagógica como posibilitadora del reconocimiento de la alteridad que permite no homogenizar a los niños y las niñas cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado y favorecer en ellos y en ellas su imaginación como posibilidad de creación y de enseñanza a la comunidad educativa.

Rompiendo con la Homogenización Reproductora de la Guerra: Múltiples Maneras de Ser Niños y Niñas en Relación

Un elemento fundamental y que da cuenta de la vida de los niños y las niñas como una vida que merece ser vivida, es su posibilidad de romper con una única manera de ser niños y niñas marcada unívocamente por el círculo de las violencias asociadas al conflicto armado. Las subjetividades de los niños y las niñas y sus identidades aparecen fuertemente entrelazadas, lo que marca el carácter plural de ser niños y niñas, no se habla pues de una única subjetividad ligada a ser niños o a las afectaciones a causa del conflicto armado, o de aquello que la psicología ha nombrado como la personalidad, sino de múltiples prácticas, sentidos y relaciones que les constituyen como sujetos. Entre las múltiples condiciones identitarias que marcan sus sentidos propios acerca de sí mismos en un sentido plural aparecen el género, la edad, sus vivencias o aquellas de sus familias en el contexto de

conflicto armado, así como las experiencias particulares de las familias o sus experiencias propias en contextos de vulnerabilidad y violencia.

Los propios niños y niñas dan cuenta de diferencias en la constitución subjetiva que emergen en ellos y ellas por distinción de *género*, según los juegos que eligen jugar unos y otras. Los juegos se constituyen en un elemento clave en la constitución subjetiva de los niños y niñas de la primera infancia. Al preguntar a un niño de cuatro años y a una niña de seis años por aquello a lo que juegan se ven marcadas diferencias, mientras que el niño juega a los transformers, los cuales son signo de fuerza y valentía, la niña juega a cocinar, rol que tradicionalmente ha sido devaluado y asignado a la mujer:

Investigadora: ¿Tú a qué juegas?
Niño 5: A transformers (niño peleando).
Investigadora: ¿A qué te gusta jugar?
Niña 2a: Con mi cocinita

Arendt (2009) ha enfatizado, como se percibe en las narrativas, en que como parte de dicha diversificación de configuraciones subjetivas aparecen las diferencias por la distinción de género:

> Pero en su forma más elemental, la condición humana de la acción está implícita incluso en el Génesis («y *los* creó macho y hembra»), si entendemos que esta historia de la creación del hombre se distingue en principio de la que nos dice que Dios creó originalmente el Hombre *(adam),* a «él» y no a «ellos», con lo que la multitud de seres humanos se convierte en resultado de la multiplicación (p. 22).

Pareciera que el provenir de contextos de conflicto armado, o el que las familias de los niños y las niñas provengan de dichos contextos, marca cierta permanencia en los patrones culturales tradicionales de género; aun cuando puede tratarse también de una práctica cultural presente en el país. Se reproduce una vez más la hegemonía patriarcal, con acciones entre las que Segato (2016) ha denunciado como consecuencias del colonialismo sobre el género:

> el derrumbe, la privatización y nuclearización del espacio doméstico, transformado ahora en resto y margen desprovisto de politicidad; la binarización de la dualidad que estructura el género en el mundo-aldea, con totalización de uno de sus dos términos

> cuando constituido como público y universal, en oposición a otro, constituido como privado, particular y marginal: relaciones de complementariedad duales se han convertido en relaciones binarias en que uno de los términos es suplementar; la individualización y masificación de un mundo que fue compartimentalizado, subdividido por categorías de género con sus espacios colectivos propios (Segato, 2016, p. 59).

Este carácter binario en el que los niños y las niñas se continúan reconociendo, les ubica en un estereotipo que reduce la pluralidad humana, identificando las singularidades del ser niño como aquel que a través de ser Transformers –robots que se transforman en vehículos o animales y que participan de batallas, peleas y guerras como héroes o como villanos, en búsqueda de victorias– ocupan el espacio público, y del ser niña, como aquella que ocupa el espacio privado del hogar y en particular aquel de la cocina. Nada muy lejano al lugar que siguen ocupando nuestras abuelas y que sociohistóricamente se ha signado como el lugar privilegiado para la mujer.

No solo los niños y las niñas reconocen el carácter binario de su constitución subjetiva a través de rasgos identitarios de género. La siguiente narrativa colectiva construida entre un profesor y tres profesoras da cuenta de que los niños y las niñas cuyas familias han vivido el contexto del conflicto armado en momentos reproducen dicha configuración binaria y en otros configuran sus subjetividades a través de múltiples singularidades. Estas especificidades tienen que ver con diferencias de género (que incluyen la mayor participación de las madres que de los padres en las actividades del jardín y que tienen que ver con padres que enseñan a sus hijos hombres la violencia, aun cuando en momentos este patrón se desdibuja); con las relaciones particulares que se gestan en cada familia (como por ejemplo aquellas que surgen con la presencia de un padrastro, u otras que presentan alta unión familiar); y con particularidades de acuerdo a vivencias que no necesariamente tienen que ver con el contexto del conflicto armado y que se presentan cuando las familias ya están viviendo en Bogotá:

> **Profesor 1:** Es que nosotros hablamos esto [violencia enseñada por un padre a su hijo] en el género como tal del hombre, que los papás, porque ella es madre soltera ¿no?

Profesora 4: Ella es madre soltera, él si ve una figura masculina paterna digámoslo, pues es la pareja de la señora, pero él es un niño al contrario que se deja hacer de todo, él no habla, él solo llora y pues también yo creo que tiene que ver eso … y pues también de esa parte de digamos tu papá o el papá de Niña 2a que son como no se dejen, no sé qué, la mamá de él es muy buenos días y ya y lo deja, ella sí es muy desprendida y pues de los procesos de su hijo, ellos son desplazados.

Investigadora: ¿Las relaciones familiares como las podrían describir? Lo que ustedes conocen de las relaciones de esos niños ya sea de desmovilizados, reinsertados, desplazados.

Profesora 1: Pues es que también es tan variante, tengo uno que es desplazado que es una familia muy bonita, a mi forma y mi concepción de ver, aunque el niño tiene muchas falencias. Pero son una familia digamos que unida y quieren cooperar y ayudar cuando se les dice algo sobre el niño y las otras que tengo como desplazadas las veo como familias en las que hay muchos conflictos entre las parejas en donde la más activa y más participativa en cuanto a la institución, son las madres y padres muy pasivos casi que ausentes del jardín, así lo describiría yo en mi caso con mis familias.

Profesora 5: En los míos es, también pues varía mucho, pero digamos en esos casos puntuales casi todos pues están pendientes de los niños tanto papá como la mamá, la mayoría de ellas trabajan creo que como independientes o algo así, entonces algunos tiempos pues se ajustan para poder estar en las actividades de los niños y las que se programan en el jardín se turnan, a veces vienen papás, a veces vienen mamás. Digamos que yo pienso que en mi caso en el jardín están como más involucrados en el proceso de los niños, pues hablando de esas familias específicamente y pues ya tienen problemas puntuales pero digamos no creo que realmente tenga mucho que ver con el desplazamiento en sí o con el ser reinsertados sino con conflictos que siempre se dan entre familia porque pues no es la mamá de la niña sino la madrastra de la niña entonces el trato de ella con la niña específicamente, pero entonces pienso que eso no es debido al desplazamiento ni a que sea reinsertada sino simplemente en la relación que se da entre una persona nueva y la hija de su pareja.

La violencia enseñada del padre al hijo que refiere el Profesor 1, da cuenta de aquella masculinidad que, como lo refiere Segato (2016), se ha buscado adquirir como estatus, incluso previo a la configuración colonial moderna:

> Esta masculinidad es la construcción de un sujeto obligado a adquirirla como status, atravesando probaciones y enfrentando la muerte - como en la alegoría hegeliana del señor y su siervo. Sobre este sujeto pesa el imperativo de tener que conducirse y reconducirse a ella a lo largo de toda la vida bajo la mirada y evaluación de sus pares, probando y reconfirmando habilidades de resistencia, agresividad, capacidad de dominio y acopio de lo que he llamado "tributo femenino" (op.cit.), para poder exhibir el paquete de potencias –bélica, política, sexual, intelectual, económica y moral– que le permitirá ser reconocido y titulado como sujeto masculino. … Esta cruza es realmente fatal, porque un idioma que era jerárquico, en contacto con el discurso igualitario de la modernidad, se transforma en un orden super-jerárquico y desarraigado (Segato, 2016, Pp. 58-59).

Valdría la pena preguntarnos cómo construir en la familia el horizonte de la pluralidad que es propio de la política y cómo contribuir desde procesos educativos al afianzamiento de esta pluralidad en los niños y las niñas; quizá en la conversación anterior aparecen algunos primeros indicios en cuanto una de las maestras reconoce el acompañamiento a los procesos educativos de los niños y las niñas tanto por parte de las madres, como de los padres, aun cuando otra afirma que el espacio escolar sigue estando más poblado por las madres que por los padres; siendo visible un reto grande como educadores y como investigadores de las ciencias sociales en la deconstrucción de los patrones culturales de género en las relaciones familiares y en la distribución del trabajo. Acción difícil ante las prácticas jerárquicas y de ruptura de tejidos sociales presentes en los contextos de conflicto armado, y con una dificultad imbricada que ha denunciado Segato (2016) ante la presencia del colonialismo en la configuración del género, que justifica el mantenimiento de las prácticas de género instauradas en el núcleo familiar:

> Haciendo uso de una nomenclatura que necesita de pocas explicaciones por ser auto-evidente en buena medida, podemos decir que el "mundo-aldea", con el tejido de relaciones comunitarias que le son propias, como volveré a insistir, se encuentra

> atropellado por el azaroso camino de la expansión vertiginosa del "frente colonial/estatal – empresarial – mediático - cristiano". Esto no significa meramente el cambio del telón de fondo, de la escenografía de su existencia, sino un atravesamiento de la misma por prácticas y poderosos discursos que se respaldan y afirman en los valores dominantes del desarrollo y la acumulación, la productividad, la competitividad y el cálculo costo-beneficio propios de la economía de pleno mercado y su "teología", es decir, la fe absoluta en la inescapabilidad de su destino e irreversible expansión, como valor eurocéntrico de un mundo que "progresa" (Segato, 2016, p. 36).

Esta es quizá la justificación de algunos padres para estar ausentes del proceso educativo de sus hijos e hijas, argumentando en el progreso, el desarrollo y el mantenimiento de la familia, su falta de participación en la institución educativa o en el centro de desarrollo infantil. En tensión, aparece la contra práctica descrita por la Profesora 5, quien en el diálogo anterior expresó: "casi todos pues están pendientes de los niños tanto papá como la mamá, la mayoría de ellas trabajan creo que como independientes o algo así, entonces algunos tiempos pues se ajustan para poder estar en las actividades de los niños y las que se programan en el jardín se turnan, a veces vienen papás, a veces vienen mamás". Aparece el trabajo remunerado en las madres como resistencia a la reproducción de las prácticas tradicionales de género y la presencia de padres que también han optado por el acompañamiento de sus hijos a pesar de aquellas prácticas y expectativas de masculinidad disponibles en la cultura. Estas madres y estos padres que acompañan el proceso educativo de sus hijos e hijas están restaurando el tejido colectivo en el ambiente familiar y aportando a restaurarlo en el relacionamiento entre la familia y la institución educativa, se están resistiendo a la ruptura de tejidos que deja la cultura de la guerra. Ante esta resistencia empiezan a emerger algunas alternativas para las vidas de los niños y las de las niñas, también las de sus madres y las de sus padres como vidas que merecen ser vividas.

Además del género, hay diferencias en la configuración de los niños y las niñas en función de su *edad*, al ubicarse en particular en la primera infancia. En el diálogo con tres docentes, una de ellas menciona las múltiples singularidades presentes en las subjetividades de los niños y las niñas cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado,

relacionando dichas singularidades con un momento específico del ciclo vital; las otras dos docentes muestran cómo las subjetividades de los niños y niñas cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado varían según sea el proceso de cada niño o niña, mostrando cómo son similares a aquellos niños y niñas en cuyas familias no se ha vivido el conflicto armado:

> **Investigadora:** Y ¿cómo describirían ustedes las relaciones de estos niños con los otros niños acá en el jardín?
>
> **Profesora 5:** Aquí en el jardín algunos son agresivos, otros son dispersos y otros son normales, o sea … tienen su comportamiento normal, o sea hay algunos que se caracterizan por ser agresivos, otros por ser muy pasivos, otros por agresivos-distraídos y otros por tener un comportamiento normal más correspondiente a la edad en la que ellos están.
>
> …
>
> **Profesora 2:** Digamos eso de atención y eso en general los míos son más bien juiciosos podría decir yo, los más atentos, los que desarrollan la actividad, son menos dispersos durante el desarrollo de una actividad.
>
> **Profesora 3:** Pero de pronto también depende del proceso que han llevado los niños.
>
> **Profesora 2:** Exacto, como ya están más grandes, ya llevan más tiempo en el jardín, adecuándose como a los procesos. Yo tengo a los más grandes y ellos realmente no difieren ni en comportamiento ni en nada con digamos el resto de los niños cuyas familias no son desplazadas.

Pareciera que las teorías tradicionales del desarrollo humano han cumplido su cometido al ubicar a la primera infancia como una etapa, asignándole ciertos rasgos dentro de un marco normativo, que delimita aquello que es considerado como "normal" para este momento del ciclo vital, nombrando a los niños y niñas como "juiciosos". Todo aquello que no cumple con los parámetros establecidos para este periodo pasa a considerarse como "anormal" y sujeto de ser rotulado como "agresivo", "disperso", "pasivo", "distraído". En este caso, el ciclo vital más que aportar a una mirada plural acerca de los niños y las niñas, contribuye a hacer lecturas homogenizantes acerca de sus experiencias vitales a través de la idealización de la infancia.

Como lo han propuesto White y Epston (1993) reflexionando alrededor de los planteamientos de Foucault "estamos sujetos al poder por medio de "verdades" normalizadoras que configuran nuestras vidas y nuestras relaciones" (p. 35-36), los discursos que se han gestado desde conocimientos globales considerados verdaderos, constituyen las personas y sus relaciones. La mirada crítica frente al tipo de descripciones acerca de los niños y las niñas que se apartan del marco normativo esperado para la primera infancia, coincide con la denuncia que hace Gergen (2006 y 2007) hacia la cultura occidental actual, basada en términos que se refieren a las personas a partir de deficiencias, incapacidades, defectos, anomalías y problemas. Descripciones en las que como lo menciona este autor, los profesionales de la educación han estado influenciados por la psicología tradicional en la cual el lenguaje como descriptor de los sujetos se refiere a ellos a partir de categorías de normalidad o anormalidad, que además son consideradas como empíricas y objetivas; ubicando las causas del problema al interior de las personas, y generando medios de diagnóstico y acciones para eliminar la patología.

Quizá al reconocer estas lecturas carenciales y deficitarias, así como las afectaciones a causa del conflicto armado, Uribe (1999) ha denunciado las identidades que se configuran en los contextos de guerra como frágiles:

> Las identidades que se configuran en el crisol de las guerras son frágiles y adjetivas, no sólo por la heterogeneidad social y cultural de los pobladores sino, ante todo, porque éstos saben por la propia experiencia y los viejos relatos familiares, que todo dominio es frágil, vulnerable y en permanente disputa y que la protección otorgada por unos u otros puede desaparecer en los avatares del conflicto. Por ésto, mientras ocurre la sustitución de poderes, que nunca es definitiva, las gentes recurren a la invisibilización, al silencio o al éxodo pues siempre gravita el riesgo de ser clasificado como colaborador de unos u otros con las dramáticas consecuencias que ello implica (Uribe, 1999, p. 43).

Sin embargo, vale la pena reconocer como lo ha planteado Gergen (2007) que las maneras de caracterizar a las personas responden a culturas y momentos históricos particulares y que cada persona contiene en sí misma y en sus relaciones, multitudes, quedando posibilidades ocultas que pueden surgir. Más adelante ampliaremos acerca de estas

multitudes, tanto en función de las múltiples subjetividades de los niños y las niñas, que son descritos más allá de sus experiencias y de las de sus familias en los contextos de conflicto armado, como en función de prácticas de resistencia y de re-existencia que ellos y ellas han instaurado.

El siguiente fragmento de narrativa colectiva muestra cómo las subjetividades en los niños y las niñas varían entre cada persona, evidenciando que a pesar de los marcos normativos ellos y ellas son capaces de construir su propia historia a través de múltiples singularidades. Una profesora da cuenta de la afectación de una madre que vivió de manera directa el conflicto, quien ha sido afectada por el mismo, al igual que de su hijo quien no vivió de manera directa el conflicto, pero también ha sido afectado; señala que otra niña no se ha visto afectada, lo cual reitera otra docente, quien a la vez destaca que las diferencias se presentan de acuerdo al momento específico del ciclo vital en el que se encuentran los niños y las niñas, las experiencias que han vivido y las relaciones de las que han participado:

> **Profesora 2:** Pues no del todo … uno tiene que hablar de un caso específico, pues creo que ya varios conocen el mío, que es una mamá tímida que yo creo que no le hablan en la casa, muchas cosas que ha visto la otra profe, entonces directamente no, él no lo vivió, pero sí lo afecta o como puede ser hoy día ya Niña 4 (4 años), ella es una niña muy espontánea, muy abierta a todo el mundo, entonces ese es otro tema.
>
> **Investigadora:** Ok, ¿Nos cuentas un poquito más de esos 2 casos?, digamos de Niña 4 (4 años) la ves que es abierta y le habla a todos y el otro niño que ves que es más tímido.
>
> **Profesora 2:** Sí, él es más tímido y él casi no habla.
>
> **Profesora 3:** También tiene que ver la edad.
>
> **Profesora 2:** Él tiene 2.
>
> **Profesora 3:** También tiene que ver la edad en las diferentes experiencias que ellos han vivido, y pues Niño 1 (3 años) es un niño que es pequeñito todavía, no ha tenido muchas relaciones, el ambiente familiar también es diferente porque Niña 2 (4 años) tiene una familia grande, extensa, en donde tiene hermanos mayores y eso la hace ser a ella mucho más espontánea, mucho más sociable ante las cosas que pasan a su alrededor. En cambio Niño 1 está solamente con su mamá y su mamá tal vez toma

una posición muy pasiva ante él, entonces eso también hace que ese tipo de cosas afecte o no afecte a los niños.

El diálogo anterior muestra que la constitución de las subjetividades en los niños y las niñas está marcada por su edad, pero también por las prácticas relacionales de las que participan ellos y ellas, de su posibilidad de relacionamiento intergeneracional con sus padres y madres, al igual que de aquellas interacciones entre pares que entablan con sus hermanos y hermanas. A pesar de la importancia que las maestras dan a la edad logran romper en su descripción acerca de los niños y las niñas con el discurso normativo único de normalidad para esta etapa del ciclo vital; y allí, en el marco de la multiplicidad de ser niños y niñas, vislumbran vidas que merecen ser vividas.

Maestras y maestros identifican múltiples subjetividades presentes en cada persona. Mencionan singularidades en la constitución de subjetividades entre un caso y otro de los niños y las niñas cuyas familias han vivido en contextos de conflicto armado, tal y como sucede con los niños y las niñas cuyas familias no han vivido en dichos contextos. Las diferencias que marcan la diversidad en las subjetividades implican construcciones particulares dependiendo del tipo de desplazamiento o de las vivencias específicas de las familias respecto al conflicto armado; al igual que de las experiencias específicas de cada familia al llegar a una nueva ciudad y de cada niño o niña al socializarse en escenarios con presencia de vulnerabilidad y violencia.

De manerta similar, el siguiente fragmento de narrativa colectiva entre dos docentes hace referencia a las múltiples subjetividades presentes en los niños y las niñas cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado. Estas particularidades tienen que ver con las vivencias específicas de la familia respecto al conflicto armado y, a la vez, con las vivencias específicas de los niños y las niñas con respecto a los contextos de vulnerabilidad, contextos que no son necesariamente distintos a aquellos vividos por otros niñas y niños cuyas familias no han experienciado el contexto del conflicto armado:

Profesora 2: No se puede generalizar y dar una característica determinada de los niños en condición de desplazamiento porque es muy difícil, o sea cada uno ha presentado la condición de desplazamiento diferente, entonces uno muchas veces hasta uno la desconoce entonces no.

Profesor 1: Y más porque ellos no han vivido realmente el desplazamiento, sino que lo han vivido es sus padres, entonces eso hace que para ellos también de pronto la situación sea ajena, porque los padres son los que están viviendo el conflicto y tienen todos los recuerdos del conflicto, pero pues ya el niño vive acá y ya vive en otras condiciones diferentes que los afectan, porque hay condiciones claro de vulnerabilidad pero pues que no son tan notorias al momento de estar en el aula de clase.

El anterior diálogo entre una profesora y un profesor es un ejemplo más de la multiplicidad que identifican en la constitución subjetiva e identitaria de los niños y las niñas. El grupo de docentes hace un llamado a las especificidades de cada vivencia, identificando la condición de desplazamiento en términos de las experiencias particulares y no desde una mirada determinista u homogenizante; así mismo, enfatiza en la distinción entre los niños y las niñas que han vivido el desplazamiento con sus familias y quienes no tienen ningún recuerdo del mismo.

Una docente describe las diversas subjetividades presentes en los distintos niños y las niñas cuyas familias han vivido el contexto del conflicto armado, mostrando cómo el conflicto armado no configura un solo modo de emocionar, una única manera de relacionamiento o una vía específica para resolver los conflictos, sino que se expresa en múltiples configuraciones en las que los niños y las niñas imprimen sus gustos y sus particularidades:

Profesora 1: Y además que cada niño demuestra sus emociones de diferente manera porque por ejemplo Niño 8 es un niño que es muy tímido, es un niño quieto, es un niño que actúa cuando el adulto no lo está viendo, o sea que uno tiene que estar allá observándolo de reojo para ver qué está haciendo porque si él ve que uno lo está viendo él se queda quieto, mirándolo a uno y como con pena y eso. Y Niño 1 (3 años) sí es muy activo, todo el tiempo juega pero pues entonces los dos que tienen esa misma problemática son distintos. Niño 1 (3 años) no se complica, no le presta atención a todo, en cambio Niño 8 los empuja y se pone a llorar o a veces como método de defensa agrede al niño que le hace eso; en cambio Niño 1 (3 años) opta por entregar el juguete o por irse de último para la fila o así.

Esta multiplicidad en los modos de configuración subjetiva se relaciona con aquello que Uribe (1999) ha nombrado como la heterogeneidad de las poblaciones que habitan los contextos de conflicto armado; las cuales en su diferencia se reconocen como iguales en cuanto han tenido vivencias similares:

> en las territorialidades bélicas predomina la heterogeneidad de las poblaciones que las habitan, la complejidad de su composición social y cultural, donde el referente colectivo más fuerte parece ser el de las heridas morales por su condición de víctimas de un conflicto de larga duración y una historia de refugios, resistencias y rebeldías (Uribe, 1999, p. 44).

La posibilidad que identifican las docentes en los niños y las niñas de construir su historia de vida rompiendo con el conflicto armado y con las violencias asociadas al mismo como un determinante unívoco, abre espacios de esperanza para el agenciamiento de los niños y las niñas y para la ruptura con los círculos de la violencia. Así mismo, la multiplicidad que relatan en ellos y ellas, abre posibilidades de engranaje en la vida política desde los primeros años de vida, apuesta que se ampliará más adelante.

Es en el crisol de la multiplicidad de las subjetividades y las identidades de los niños y las niñas en donde emerge el rompimiento de determinismos y esencialismos, así como la construcción de una vida propia: de una vida que merece ser vivida. Vida que se aleja de una única subjetividad individualizante y de una identidad determinada de manera unívoca según el grupo social al cual se pertenece y que pareciera enmarcarse en aquello referido como las subjetividades y las identidades narrativas que se encuentran en devenir y que pueden ser narradas y re significadas. En palabras de Mèlich (2000) subjetividades e identidades que se encuentran "en camino":

> El ser humano es un ser en camino, y la identidad es cambiante. No tiene aquí el término *camino* un significado espacial. El «camino» es el cambio, el movimiento. Ésta es, pues, nuestra tesis: *la identidad del lector frente al relato es una identidad narrativa* (Mèlich, 2000, p. 134).

Hablaríamos pues de las subjetividades y las identidades de los niños y las niñas cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado como subjetividades e identidades narrativas y por tanto de carácter relacional y constituidas en el encuentro con la alteridad:

> La identidad narrativa es apertura al extranjero, a la alteridad radical. La identidad narrativa es la afirmación de la alteridad, es quedar herido por lo desconocido, por lo inesperado, es dejar libre la dimensión de la extranjeridad, es afirmar que el otro jamás queda atrapado por lo mismo. Y es a través de la lectura, y en la transmisión del relato *(Erzählung),* que la identidad *se forma* (se educa) *(Erziehung)* en el recuerdo, en la memoria, en la experiencia *(Erfahrung)* (Mèlich, 2000, p. 134).

Nos atrevemos a decir, haciendo honor a las voces, las acciones y los modos de relacionamiento de los niños y las niñas que no se trata de una subjetividad narrativa cualquiera o de una identidad narrativa ligada únicamente a su género y a su edad, sino de aquellas subjetividades e identidades narrativas que dan cuenta de vidas que merecen ser vividas, no porque sean angelicales, perfectas o no hagan parte de tensiones, sino por su condición de humanidad, porque son capaces de resistirse a la violencia y construir modos otros de existencia.

Prácticas de Resistencia y Re-existencia en los Niños y las Niñas

Los niños y las niñas se resisten a la reproducción de la violencia a través de sus vidas y sus relaciones y encuentran maneras otras de re-existir. En la resistencia encuentran la fuerza para no aceptar la violencia como modo de relacionamiento cotidiano que propone la adversidad sobre sus vidas y sobre las biografías de sus familias. Lo interesante es que logran además construir una existencia otra porque lo importante para ellos y ellas es salir adelante. En el salir adelante construyen, a través de los procesos de socialización de los que participan, sus subjetividades a partir de sentidos propios que les permiten habitar el mundo y aportar a su configuración como lo son el cuidado de sí y el cuidado del cuerpo, las expresiones éticas y el goce creativo. El salir adelante a través de la re-existencia se asemeja a lo que Santos (2011) ha conceptualizado como el "todavía no" que hace parte de la sociología de las emergencias y que se relaciona con las posibilidades futuras que se empiezan a construir desde el presente; y a lo que Derrida (1998) ha nombrado como la apertura a un "quizá" que conduce al porvenir:

> la provocación golpea y se abre mediante un «quizá». Abre en la medida en que se abre, en que produce una ruptura. La modalidad irreductible del «quizá» da siempre el momento de apertura. Lo da como se da un golpe. Lo da en el anuncio de un primer acto o de una primera escena, pero también como la única ocasión que se le concede al porvenir. Más precisamente: la ocasión del porvenir como la ocasión misma. Porvenir lo hay, si es que alguna vez lo hay, allí donde no se puede prohibir la ocasión. No habría porvenir sin la ocasión. El golpe del «quizá» procede no sólo a una inversión catastrófica, al trastocamiento de la tradición, y de una tradición ya paradójica (p. 117).

El cuidado de sí y el cuidado del cuerpo.

Los niños y las niñas de la primera infancia que participaron del presente estudio mencionan el cuidado de su salud y el cuidado de su propio cuerpo, elementos que surgen en el autocuidado frente a las necesidades básicas como la alimentación, que les permite crecer. Los niños y las niñas valoran la alimentación que les dan sus familias y profesoras.

Uno de los modos en los que se constituye la subjetividad de los niños y las niñas en el jardín es en el cuidado de la propia vida, por medio de procesos básicos como la alimentación. Una de las niñas refiere el gusto por dicho proceso y un niño valora en el ambiente educativo el hecho de que sus profesoras le brindan alimentación:

Investigadora: ¿Qué te gusta del jardín?
Niña 4: Comer.
…
Investigadora: ¿Y qué más te gusta de las profes?
Niño 6 (4 años): A comer.

Esta situación se replica en las familias. Una niña resalta como lo más valioso en su familia la alimentación que le dan:

Investigadora: ¿Qué es lo que más te gusta de tu familia?
Niña 2b (4 años): Me dan comida… fideos y sopa y arroz y papa.

Al preguntarle a una niña por aquello que valora de sí misma destaca su gusto por la comida y en específico por algunos alimentos:

Investigadora: ¡Qué bueno! Contémosle a los amiguitos que están por ahí escuchándonos… Les vamos a contar qué te gusta de ti Niña 4.

Niña 4 (4 años): A mí me gusta el helado, el bon ice, las galletas, el jugo.

Un niño menciona su interés por crecer, por lo que se alimenta bien. El niño valora la alimentación como posibilitadora de su desarrollo:

Investigadora: Y ¿Qué quiere ser Niño 5 cuando sea grande? ¿Tú sabes canario [nombre dado por el niño a su títere]?

Niño 5 (4 años): Quiero crecer y como mucho.

El relato de este niño que relaciona la nutrición con el desarrollo se asemeja a aquello que Pedraza (1999) ha nombrado como el cuerpo socialmente legítimo para el progreso:

> La configuración del cuerpo socialmente legítimo y apto para el progreso tiene múltiples facetas. Con la higiene a la cabeza se desarrolló una nueva sensibilidad apoyada en el deporte y la nutrición. La introducción de los hábitos adecuados para incorporar estos principios recurrió a la educación: cuanto más temprana, más efectivos y legítimos los resultados. El hogar y la escuela se convirtieron en los principales espacios para adecuar el cuerpo; la higiene, la puericultura y la pedagogía, a su turno, en los medios predilectos para propiciar la adquisición de hábitos y cimentar un proyecto mimético (Pedraza, 1999, p. 19).

Es así como al preguntar a los niños y las niñas por aquello que les gusta de sí mismos, refieren el cuidado de sí. Ellos y ellas se alimentan y buscan que sus agentes relacionales cercanos les brinden alimento. Los relatos de los niños y las niñas dan cuenta de la importancia de la crianza y del lugar que ocupa el cuerpo en ella, enfatizando en el cuidado del cuerpo en su connotación física en la que reside una potencia de vida buena. La crianza emerge como un proceso fundamental en la constitución de subjetividades de los niños y las niñas, ya no en términos del cuidado de la vida débil o frágil, sino del cuidado del ser que es capaz del cuidado de sí. La crianza se constituye en una potencia fundamental, en promesa de re-existencia que se teje desde los primeros años de vida.

La crianza como cuidado del cuerpo y de la vida de los niños y las niñas en sus primeros años, como práctica de socialización y constitución de subjetividades, trasciende la actividad de la labor propuesta por Arendt (2009):

> Labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la misma vida (p. 21).

Como nos lo muestran los niños y las niñas al referir su cuerpo, el cuidado de sí y el cuidado que reciben por parte de sus familias, la crianza no puede reducirse a la labor. La crianza como proceso de socialización y de constitución de subjetividades se encuentra en el horizonte del trabajo humano. En cuanto los productos del trabajo son permanentes en el tiempo, distinto a la labor.

Algunas familias destacan la importancia de la salud y el cuidado del cuerpo como elementos claves para salir adelante. Resaltan dicho cuidado como presente en sus hijos e hijas, lo cual se constituye en uno de los sentidos que aporta a la construcción de sus subjetividades. Sin embargo, en un país como el nuestro vale la pena preguntarse por aquellas condiciones básicas necesarias para la alimentación y la salud de los niños y las niñas y de sus familias, que en muchos casos se constituyen más que en derechos para todos y todas en privilegios de unos pocos; y que aun cuando aparecen mencionados en la legislación como sucede con la Ley de cero a siempre, marcan brechas significativas entre el deber ser de la política y la práctica misma.

Un padre enfatiza en la importancia de la salud y la vida, como necesarias para salir adelante: “Pues yo pienso que uno, pase lo que pase, desde que uno tenga salud, tenga la vida, tenga a sus hijos pues salir adelante, eso, pues pienso eso” (Padre 5).

La salud y la vida de los padres y madres, así como la vida de sus hijos e hijas, les llenan de motivos para salir adelante siendo elementos fundamentales en la biografía familiar, aquella que decide una existencia centrada en la vida propia y familiar y que se aparta de la reproducción de la violencia, el exterminio y la muerte. De manera similar, una madre

menciona que lo principal es contar con vida y salud: “No importa lo que suceda en nuestras vidas desde que tengamos vida y salud. Todo estará bien” (Madre 7).

Al preguntar a algunas familias por los recursos y potencias en sus hijos e hijas, hicieron referencia al cuidado de sí y a las prácticas de crianza: “Permite que lo cepillen, se alimenta, se toma los medicamentos cuando está enfermo, cuando está enfermo pide ayuda, si está orinado pide que lo cambien” (Madre 1).

Los recursos y las potencias identificados en su hijo por esta madre dan cuenta de su valoración de la configuración moderna del cuerpo ligado al discurso de la salubridad. Como lo ha planteado Pedraza (1999) con la modernidad “Un cuerpo de posibilidades inesperadas se descubrió donde antes sólo se veía la morada de pasiones incontenibles” (p. 61), con lo cual la salubridad le ganó una batalla al catolicismo y emergió el cuidado de la salud y del cuerpo, así como la higiene, como valor, marcando una ruptura con la relación previa con el cuerpo expresada en su silenciamiento como control de las pasiones, emergiendo el cuerpo, a través del cual se aparece frente a las demás personas, como morada de la moral y entrada a la convivencia social.

La respuesta de esta madre frente a los recursos de su hijo da cuenta de la importancia del aseo en la convivencia con otros, similar a aquello que devela Pedraza al hacer una deconstrucción histórica del cuerpo:

> El aseo, íntimamente vinculado al respeto hacia los demás y hacia sí mismo, según lo prescriben la cultura social y la caridad, es erigido en virtud y en el mejor medio para conservar la salud. La respuesta social al desaseo es la repulsión y, por consiguiente, la exclusión (Pedraza, 1999, p. 63).

Como lo plantea esta autora, con la modernidad “El discurso higienista se ha incorporado de lleno a la sociabilidad y el aseo ha devenido obligatorio. La higiene tiene ahora una percepción más aguda para vislumbrar y complacer nuevos matices sensoriales” (Pedraza, 1999, p. 64).

Más allá de la higiene y del aseo, pareciera que la crianza, atravesada por los cuerpos de los niños y las niñas y como producción de sus cuerpos, se aparta del discurso tradicional de socialización unidireccional producida de manera lineal del adulto hacia el menor. En las

voces de las familias aparece el carácter de agente en los niños y las niñas, no de receptores pasivos, siendo la capacidad de agencia y el papel de la crianza en el agenciamiento, un proceso clave en la constitución de sus subjetividades. En las prácticas de crianza el cuidado del cuerpo de los niños y las niñas da cuenta del tiempo compartido con sus familias –expresión de la contigüidad de los tiempos y de la proximidad como vínculo simbólico –, pero también de un carácter activo y ligado a la acción de los niños y las niñas. La crianza y su lugar en la constitución de las subjetividades de los niños y las niñas es correlato del potencial de creación que Gergen (2012) ha resaltado en las prácticas relacionales.

Si partimos de la capacidad de agencia de los niños y las niñas en el cuidado de sí y de su cuerpo y del papel significativo de la crianza en su agenciamiento, nos estaríamos alejando de miradas de la subjetividad individualizantes y de miradas de la socialización lineales y deterministas:

> Como señaló Anthony Giddens (1979), el desarrollo de la infancia no es solo el tiempo transcurrido para el niño, es también el tiempo que transcurre para sus figuras parentales y para todos los demás miembros de la sociedad. El niño no es una esfera separada de otras. La socialización involucrada no es sólo la del niño sino la de los padres, los maestros, y aquellos con los que el niño está en contacto. La socialización no es un proceso unidireccional. No es "la incorporación del niño en la sociedad", sino un proceso de interacción entre los actores (GIDDENS, 1979, p. 130). Si los niños cumplen un papel de bisagra generacional, son transmisores de valores, marcan continuidades, rupturas, cambios con el pasado ¿por qué, entonces, los hemos excluido de la historia narrada? (Sosenski, 2015, p. 144)

Como se ve en el siguiente relato, una madre menciona el valor otorgado por su hijo a su propio cuerpo: "Ponerse la ropa para vestirse, lo que ve dice que es de él. ¿Qué valora? El cuerpo, cuidar el cuerpo" (Madre 8). El cuerpo de los niños y las niñas se constituye en aparición en el mundo, en modo humano de existir, no solo en un sentido biológico. El relato de esta madre trasciende el cuidar la higiene para buena salud, y da cuenta de un modo de aparecer ante el mundo que es corporalizado. En un cuerpo que como lo plantea Pedraza no es solo un hecho objetivo sino también simbólico:

> el cuerpo no es concebible como hecho objetivo -allí únicamente habría lugar para vegetar-, sino, ante todo, como un campo de elaboración discursiva que no cabe interpretar más que a la luz de los temores, los conocimientos, los intereses y la imaginación de cada época (Pedraza, 1999, Pp. 14-15).

El cuerpo en estos niños y niñas, en una edad en la cual se trata de uno de los principales modos de comunicación, incluso en algunos casos más que la palabra, se constituye en la primera infancia en un lenguaje:

> Como lo formula Bourdieu, el cuerpo «funciona por lo tanto como un lenguaje por medio del cual uno es hablado (...) donde se revela lo más oculto y lo más verdadero a la vez, pues es lo menos controlado y controlable conscientemente » y es asimismo un producto social «cuyas propiedades son aprehendidas a través de categorías de percepción y de sistemas de clasificación social que no son independientes de la distribución entre las clases sociales de las diferentes propiedades» (Bourdieu 1977 :51, citado en Pedraza, 1999, p. 59).

Los niños, las niñas y sus familias destacan la importancia del cuidado de sí y el valor por el cuerpo, la salud y la nutrición como elementos fundamentales para salir adelante. Muestran la capacidad de agencia con la que cuentan los niños y las niñas para cuidar de sí, así como la importancia de la crianza en el agenciamiento de sus hijos e hijas. El cuidado del cuerpo no se presenta en el vacío, su relevancia radica en que es un modo de aparecer ante el mundo con fundamento en los primeros años de vida en los que el cuerpo se constituye en uno de los principales lenguajes y modos de relacionamiento.

Niñas y niños como expresiones éticas.

Un modo significativo que los niños y las niñas han creado como condición de salir adelante, y por tanto como promesa de re-existencia, es el participar de prácticas relacionales en las cuales ellos y ellas se constituyen en expresiones éticas de la responsabilidad por la vida del otro, reflejadas en la empatía, la colaboración, la generosidad y el respeto; sin que esto implique intencionar los procesos de socialización de los niños y las niñas hacia un "deber ser" proscrito por los marcos sociales y culturales. Similar a lo que ha propuesto Gergen (2007; 2009; 2012) acerca de las prácticas relacionales como constitutivas de los

seres humanos y como mediación a través de la cual los seres humanos participan de la construcción social del mundo.

Una docente destaca que los niños y las niñas sienten empatía por sus compañeros, intercediendo para que los docentes no hagan sentir mal a la otra persona:

> **Profesora 2:** Otro es en el momento cuando se van a ir. Ellos ya saben de quien son las maletas y si uno se los va a entregar a otro por equivocación: "no, es de Pepito, no es de tal persona". No les gusta que uno los vaya a hacer sentir mal, como ese valor de la empatía se centra en ellos.

La empatía como la nombra esta profesora se relaciona con la responsabilidad por la vida del otro, los niños y las niñas logran romper con aquellos determinismos marcados por los estadios lineales del desarrollo que les han encasillado como seres centrados en sí mismos, o seres yoicos, para sentirse parte de una comunidad, como lo ha propuesto Levinas (2006):

> Entre el uno que soy yo y el otro del cual respondo, se abre una diferencia sin fondo, que es también la no-in-diferencia de la responsabilidad, significancia de la significación, irreductible a cualquier sistema. No-in-diferencia que es la proximidad misma del prójimo, por la cual sólo se perfila un fondo de comunidad entre el uno y el otro, la unidad del género humano, debida a la fraternidad de los hombres (p. 12).

Quizá la "empatía" como ha sido nombrada por el grupo de docentes se relaciona con la responsabilidad por el otro que emerge ante la compasión entendida por Levinas como la debilidad frente a la humanidad del otro: "Debilidad sin cobardía como el ardor de una compasión. Descarga del ser que se desprende. Las lágrimas son, tal vez, eso. Desfallecimiento del ser cayendo en humanidad" (Levinas, 2006, p. 13).

La responsabilidad frente a la vida del otro que emerge desde los primeros años, aun cuando las teorías tradicionales del desarrollo hablen de la primera infancia como un estadio en el que el sujeto se centra en sí mismo y en sus propias necesidades, constituye a los niños y las niñas en agentes con capacidad de ser responsivos frente a las necesidades de los demás como lo propone Mèlich:

> Lo que resulta capital del análisis benjaminiano es, a nuestro juicio, la idea de que *la verdadera escucha implica un olvido de sí para prestar atención a lo otro, al Otro*.

> La escucha reclama una *deserción* de la propia identidad y en esa «deserción» radica la «fidelidad a uno mismo» (Celan otra vez). Sólo deponiéndose de su yo, puede el yo ser verdadero yo. Ésta es una *identidad ética*. Aparece entonces el yo-responsable, un yo que no es solamente responsable de lo que ha hecho, sino de lo que no ha hecho. La fragilidad del otro me hace responsable de él (Mèlich, 2000, p. 133).

La responsabilidad por la vida del otro presente en las niñas y los niños, se manifiesta en prácticas relacionales marcadas por la ayuda y la colaboración. Estas prácticas relacionales constituyen sus vidas al describirse a sí mismos desde la ayuda a sus madres, padres, amigos y amigas, y al enfatizar en que quieren ayudar a otros a futuro. Una niña menciona cómo le ayuda a sus padres en el trabajo: "Ayudarle [a mi mamá] a pegar las correas, a pasarle las correas a mi papá" (Niña 4). Al preguntarle a uno de los niños acerca de cómo es, se describe como alguien que le colabora a sus pares: "Yo le ayudo a mis amigos" (Niño 9). Una niña de cuatro años menciona que cuando sea grande quiere cuidar y ayudar a sus amigas:

> **Investigadora:** Muy bien Niña 4 ¿Qué quieres ser cuando seas grande?
> **Niña 4:** Eh, cuidar a pollito… yo tengo una amiga que se llama pollito.
> **Investigadora:** ¿Y qué quieres ser cuando seas grande?
> **Niña 4:** Columpiar a pollito harto.
> **Investigadora:** ¿Te gusta ayudar a pollito? ¿Y a qué más le quieres ayudar a pollito?
> **Niña 4:** a Niña 15, a mi amiga.
> **Investigadora:** ¿Y a qué le quieres ayudar a tu amiga Niña 15?
> **Niña 4:** A columpiarse duro.

Una madre menciona que su hijo es servicial y comparte en las relaciones con su hermano menor, padres y amigos:

> **Investigadora:** ¿A tu hijo le gusta hacer cosas con él bebé, con amigos, con ustedes?
> **Madre 18:** Sí, a él le gusta ser muy, se me olvidó la palabra, o sea ser servicial, compartir con el otro.

El relato de esta madre evoca la idea de Bruner (1997) sobre el aprendizaje como reproducción de la cultura, y de las privaciones culturales presentes entre las comunidades

empobrecidas, y en este caso sobre la imposición cultural en niños empobrecidos, de cooperar con el cuidado de otros y otras.

La colaboración y la ayuda, ligada con la intencionalidad enunciada del cuidado hacia el otro, constituye a los niños y las niñas en guardianes, en el sentido de Levinas (2006), de aquellos que les importan como lo son sus madres, padres, compañeras y compañeros.

> Allí la alteridad que obliga infinitamente quiebra el tiempo de un *entretiempo* infranqueable: "el uno" *es* para el otro de un ser que se desprende, sin hacerse el contemporáneo de "el otro", sin poderse colocar a su lado en una síntesis que se expone como tema; el-uno-para-el-otro en tanto que el-uno-guardián-de-su-hermano en tanto que el-uno-responsable-del-otro (Levinas, 2006, p. 12).

Como lo ha propuesto Anderson (2012) lo principal frente a la colaboración es su carácter relacional, entendido en términos de responsividad hacia el otro: "*Con* es la palabra signiticativa, sugiriendo un proceso de *conexión* de orientarse y re-orientarse a sí mismo hacia el otro" (p. 13, traducción propia).

Una madre resalta el respeto y la generosidad de su hijo: "Él es muy respetuoso en ese sentido, porque él trata de no ser una persona muy egoísta porque en parte es lo que él tiene" (Madre 8).

El respeto por el otro en su diferencia y la generosidad que se presenta al reconocer al otro como distinto, es otra expresión más de la responsabilidad frente a la vida del otro, que en relación con la diferencia cobra aún más valor, en cuanto es expresión, como lo ha planteado Maturana (1995), del amor entendido como valoración del otro como legítimo en la diferencia, o en cuanto contribuye como lo ha planteado Levinas a la coexistencia:

> Más que nunca, la inteligibilidad última es la actualidad del ser en acto, la coexistencia de los términos en un tema, la relación, la coherencia del uno y el otro, a pesar de su diferencia, el acuerdo de lo diferente en el presente. El sistema. El uno significa el otro y es significado por él, cada uno es signo del otro, renunciando a lo que Jean-Francois Lyotard llama su figura para morir en el otro (Levinas, 2006, p. 11).

El respeto por la diferencia nos pone en el marco de lo que Mc Namee ha planteado como la ética relacional o la ética de potencial discursivo con la que es posible coordinar órdenes morales diversos y co-construir un futuro sensitivo al otro:

> Con una ética de potencial discursivo, podemos intentar coordinar multiples órdenes morales e imaginar un futuro que es relacionalmente sensitivo. Podemos aprovechar el potencial de coordinar las diferencias para movernos más allá de soluciones simples, de resoluciones universales y de nuestro deseo de eliminar del todo las diferencias (Mc Namee, 2015, p. 419, traducción propia).

Así mismo, el respeto por la diferencia emerge ya no como un proceso cognitivo, sino como lo ha propuesto Taylor (1996) como construcción de la dignidad del otro, que se aleja de lo que es correcto hacer y se sitúa en lo que es bueno ser en el encuentro con el otro, en el que el respeto a su vida implica el reconocimiento de su humanidad, como vida que merece ser respetada.

Sin embargo, vale la pena poner en tensión aquello que las madres y los padres nombran como los "valores" y proponer una alerta, dado que mientras aporta a la coexistencia en términos de la responsabilidad por el otro, también se enmarca en una práctica social y cultural del "deber ser" o de aquellas normas principalmente relacionadas con la autoridad que han sido proscritas por las sociedades y que las familias adoptan como propias debido a que hace más fácil la crianza de los propios niños y niñas, resuelve ciertas necesidades familiares frente a la crianza de los hermanos y las hermanas menores y favorece la inserción de sus hijos e hijas en los entornos sociales. Una madre menciona la importancia de que sus hijos salgan adelante al "ser niños de bien":

Investigadora: ¿Un mensaje que quisieras que aprendieran tus hijos?

Madre 1: Eh pues las ganas de salir adelante, que sean niños de bien.

En la constitución del "ser niños de bien" hay detrás como lo han propuesto Sosenski y Jackon fuertes discursos religiosos, pedagógicos y médicos que han normado el "deber ser" de la infancia:

> La prensa, las revistas, los semanarios populares y la literatura infantil dan cuenta de las variadas formas de representación de la infancia, pero también muestran cómo se utilizaron estos medios de comunicación para difundir la cultura de y para los niños.

> Los discursos religiosos, pedagógicos y médicos se convierten aquí en fuentes esenciales para delinear la construcción de estereotipos infantiles: el niño como sujeto civilizado o salvaje, como sujeto higiénico o enfermo, como sujeto educable (Sosenski y Jackson, 2012, p. 12).

Discursos que como se ve en estos relatos y como lo ha planteado Sosenski desconocen los saberes, los conocimientos y las prácticas de los niños y las niñas y se centran en el mundo de los adultos:

> El estudio de las experiencias y prácticas de los adultos ha oscurecido los comportamientos, acciones y puntos de vistas infantiles. Los niños son pensados, antes que nada, como aprendices y receptores de la cultura adulta, de ahí que encontremos una fórmula repetida ad infinitum: "los niños son los futuros ciudadanos" en vez de pensar que pueden comportarse como sujetos activos y transformadores en el presente (Sosenski, 2015, p. 142).

Es así como en los relatos de niños, niñas, madres y profesoras emergen los niños y las niñas en sus primeros años de vida como expresiones éticas, en las que aparecen como responsables del otro, al ser narrados y narradas como sujetos respetuosos, generosos y empáticos, y al describir su participación en prácticas relacionales como el compartir y la colaboración. Prácticas relacionales en las que los niños y las niñas aportan a la deconstrucción de los modos tradicionales de ser nombrados como parte de un estadio de desarrollo yoico y ejemplifican los modos de re-existencia en los que se apartan de la vida basada en las violencias asociadas al contexto de conflicto armado. De otro lado, los relatos de las madres permiten ver la importancia que le dan a lo que ellas nombran como los "valores" en sus hijos e hijas, abriendo la tensión frente al "deber ser" que configura un marco normativo que nace del mundo adulto.

El goce creativo.

Cuando escuchamos a los niños y las niñas aprendemos que sus sentidos propios acerca de sí mismos se constituyen en un orden distinto al de la racionalidad a la que nos ha invitado la modernidad, en la que se ha centrado de manera tradicional la educación y a la que se han orientado los procesos de socialización pensados desde el mundo adulto. Emerge

en sus voces el goce que traen consigo la exploración, el juego y la amistad que se teje en el encuentro con otros y otras y en la alegría compartida; así mismo, en el orden del goce creativo ubican aquello que más les gusta de sí mismos.

Algunos niños y niñas de la primera infancia se reconocen a sí mismos desde la exploración y el ser activos frente a la misma. Como se ve en el siguiente fragmento de conversación un niño se define a sí mismo como explorador:

Investigadora: Muy bien ¿Cuéntame qué te gusta hacer?

Niño 5 (4 años): Me gusta ser explorador.

Es así como los niños y las niñas participantes del presente estudio se narran desde la exploración, la cual se relaciona con el juego presente en muchos de los procesos relacionales en los que los niños y niñas de la primera infancia construyen sus subjetividades. El juego y la exploración les permiten a los niños y las niñas ubicarse en las emociones alegres propuestas por Camps (2011) o en lo que ella ha nombrado como la contextura de la imaginación que les posibilita apartarse de la lógica racional y abrirse al mundo de la creación: "las ideas y las palabras que nombran los afectos reflejan más la contextura de la imaginación que la de la naturaleza de las cosas" (p. 67).

Uno de los momentos relacionales en los que los niños y las niñas prefieren participar es aquel del juego. El juego se da en distintos escenarios relacionales como lo son la casa y el jardín. Los niños y niñas valoran el juego en familia. Así mismo les gusta el juego, el arte y la creatividad en el jardín. Ellos y ellas valoran en sus compañeros y compañeras el juego y hacen amigos en el juego. En el juego se replican con los compañeros y las compañeras modos de relacionamiento aprendidos en la familia. Los niños y las niñas desean seguir soñando con el juego como algo presente a lo largo de sus vidas.

Al preguntarles a los niños y las niñas qué les gusta hacer refieren el juego como la actividad que más disfrutan: "Jugar futbol en la casa" (Niño 9), "Jugar con mis muñecos" (Niña 2b – 4 años), "Jugar con mi pelota" (Niña 4 – 4 años), "Jugar con un auto" (Niño 5 – 4 años), "Jugar con la pelota" (Niño 6 – 4 años). Así mismo, al preguntarle mediante los títeres a un niño de cuatro años por sí mismo, menciona el juego en el parque y referencia un sentido de comunidad que se construye a través del juego en el "nosotros": "Nosotros

jugamos en el parque, jugamos a la pelota" (Niño 5 – 4 años). Otro niño de cuatro años menciona su gusto por el juego como algo que quiere mantener a lo largo de su vida:

Investigadora: ¿Y tú Niño 6 qué quieres ser cuando seas grande?

Niño 6: Jugar.

Investigadora: ¿Cuándo seas grande quieres seguir jugando? Y ¿Qué más quieres hacer?

Niño 6: Jugar play [station]… jugar con mis juguetes.

Varios niños y niñas enfatizan en el gusto por el juego en familia. Al preguntar a un niño lo que más valora de su familia destaca el juego con sus padres: "Mi papá juega a las escondidas conmigo.… Mi mamá juega a las escondidas pero con mi hermano, mi papá también y yo cuento y mi mamá se esconde y mi papá se esconde y yo corro uno por ti y por mí" (Niño 9). De manera similar, una niña de cuatro años valora en su familia el juego, haciendo referencia una vez más al "juego con": "Jugar con ellos a las escondidas" (Niña 2b). Otra niña de cuatro años menciona el juego con su madre y su padre, mostrando el juego con sus padres como actividad de disfrute que no requiere mayor preparación o el contar con juguetes costosos, esta niña destaca su gusto por jugar con sus padres, práctica relacional presente tanto en casa como en espacios públicos como lo es el parque: "Juego con mi mamá y con mi papá a cogidas y a escondidas … y a charcos de lodo … [en el parque me gusta] jugar con mis papás con la pelota mía" (Niña 4). Un niño de cuatro años destaca que juega con sus padres y recalca como lo han mostrado algunos de los relatos anteriores el uso del parque como espacio de encuentro: "Jugamos al parque [con mis papás]" (Niño 5).

Los relatos anteriores de niñas y niños, dan cuenta de la importancia que tiene para ellos jugar con sus padres y madres. Más allá del juego en sí mismo, pareciera que lo que más disfrutan es hacerlo "con", señalando la importancia de la relación que se teje "entre" ellos y sus padres, ese "entre" que como lo ha planteado Derrida (1998) "es inconmensurable con cualquier otro" (p. 122).

Un niño de cuatro años resalta el juego como lo que más le gusta de él, en la presentación que hace acerca de sí ante sus compañeros y compañeras, se refiere a sí mismo a través de la alegría y enfatiza en el juego con sus padres, destacando su gusto por dicho momento relacional, al igual que el disfrute de jugar él en casa: "Alegre… y jugando con mis

papás a las escondidas … [lo que más me gusta de mí es] jugar …. [lo que más me gusta de mi papá y mi mamá es] jugar mucho … a las escondidas … [en mi casa me gusta] jugar mucho" … [de mi mamá me gusta] ver muñecos y juego … [de mi familia lo que más me gusta es] jugar… jugar conmigo" (Niño 6).

El reconocerse y aparecer ante sus compañeros como "alegre" y recalcar en su gusto por el juego con su madre y su padre, muestra el lugar central de la risa y la alegría como prácticas relacionales preferidas por los niños y las niñas, similar a aquella risa entre amigos que describe Derrida (1998):

> "el *callarse* de la compasión cedía a la risa que estalla pero sin palabras, también silenciosa, áfona en la sonoridad de su estallido, a la risa, a la loca risa del gozo entre amigos" (p. 124).

Una niña refiere entre sus gustos el juego con su primo; lo que muestra una vez más el juego con otros como motor de la alegría: "Jugar con mi primo" (Niña 2b). Adicional al valor dado al juego en casa, los niños y niñas enfatizan en el juego en el ambiente educativo. Un niño refiere su goce con el juego, en el que se dan oportunidades de relacionamiento en el jardín con los amigos y también en la casa: "[De mí me gusta] jugar con mis amigos, jugar con los títeres, jugar con la plastilina … jugar en mi casa" (Niño 13). Una niña de cuatro años y un niño de esa misma edad resaltan su gusto por el juego con sus amigos en el jardín: "[En el jardín me gusta] jugar con mis amigos" (Niña 4), "[Del jardín me gusta] jugar" (Niño 6). Ella, al igual que uno de sus amigos, quien también tiene cuatro años, destacan valorar en ellos el jugar con los demás:

> **Investigadora:** Y de ti ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Qué es lo más chévere de Niña 4?
>
> **Niña 4:** Jugar con mis amigos.
>
> **Investigadora:** ¿Ustedes sabían que Niña 4 juega con sus amigos? ¡Amiguitos! ¿Sabían? ¿A quién le gusta jugar con Niña 4?
>
> **Niño 5:** ¡A mí!
>
> **Investigadora:** Niño 5, ¿Por qué te gusta jugar con ella?
>
> **Niño 5:** Porque sí.
>
> **Investigadora:** Niña 4 cuéntame un poquito cómo eres tú cuando juegas.

Niña 4: Yo juego a las barbies con mis amigas.

Investigadora: ¿Y les prestas tus juguetes?

Niña 4: ¡Sí!

El anterior diálogo muestra el juego y la amistad que se consolida a través del mismo, como el motor de las emociones alegres como las ha nombrado Camps (2011). De manera similar, al preguntarle a uno de los niños por aquello que disfruta hacer refiere el juego como un momento relacional en el que se encuentra con los otros, sus amigos: "[Me gusta] jugar con amigos" (Niño 11).

Como se muestra en el siguiente diálogo varios niños y niñas valoran jugar con su compañero y los modos como él es en el juego, permitiendo jugar con él a niños más pequeños; las descripciones de los niños y las niñas sobre su amigo dan cuenta del juego con otros como posibilitador del compartir y el cuidado, y en este sentido como aporte a la convivencia en el ambiente educativo, entendida en términos de vivir con los demás en el sentido de la comunalidad:

Investigadora: ¿Qué nos cuentas de Niño 9? ¿Cómo es él? ¿Qué te gusta de él?

Niña 4: Que haga muñecos.

…

Investigadora: ¿Cómo los hace?

Niña 4: Una bolita, unos ojitos, unas orejitas y unas paticas y unos pies.

Investigadora: O sea que Niño 9 es muy bueno haciendo muñecos de plastilina, ¿Sí? ¿Qué más hace bien Niño 9?

Niña 4: Jugar en el parque.

Niña 2b: Me gusta jugar con Niño 9.

Investigadora: Te gusta jugar con Niño 9. ¿Y por qué te gusta jugar con Niño 9?

Niña 2b: Porque es mi amigo.

Investigadora: ¿Y por qué lo escogiste como amigo? ¿Cómo se porta contigo?

Niña 2b: Bien.

…

Investigadora: ¿Te presta juguetes?

Niña 2b (4 años): Sí.

…

Investigadora: A Niño 9 le gusta jugar en el parque y juega muy bien. Y Niño 5 ¿qué me puedes contar de Niño 9? ¿Qué te gusta de él?

Niño 5: Jugar en el parque.

Investigadora: Te gusta jugar con Niño 9 en el parque ¿Y por qué? ¿Cómo es Niño 9?

Niño 5: Juega con la pelota.

Investigadora: ¿Ustedes saben que aquí adentro hay un amigo de Niño 9? [mostrando dentro del titiritero en el lugar en el que la Investigadora está jugando con Niño 9 mientras los demás niños asumen el rol de audiencia].

Niños y niñas: Sí.

Investigadora: bueno, ¡Sal amigo de Niño 9! ¿Cómo te llamas?

Niño 9: El bebé S.

Investigadora: Bebe S, cuéntame ¿Qué es lo más chévere de Niño 9?

Niño 9: Yo puedo jugar con el perro [títere que está usando el Niño 9 en el juego con la investigadora].

Investigadora: y ¿Por qué puedes jugar con Niño 9? ¿Por qué Niño 9 es cómo?

Niño 9: Es grande.

Investigadora: Y al ser grande ¿te deja jugar con él?

Niño 9: Sí…

Investigadora: O sea que Niño 9 es muy bueno haciendo muñecos de plastilina, jugando con Niño 5 en el parque y dejándote jugar con él, aunque tú eres más chiquito.

Investigadora: Y por allá veo a Niño 6. ¿Cómo estás Niño 6?

Niño 6: Bien.

Investigadora: Cuéntame algo sobre Niño 9. ¿Qué te gusta de él?

Niño 6: Jugar en el parque de arena.

Investigadora: Y ¿por qué te gusta jugar con Niño 9 en al parque de arena?

Niño 6: Porque sí.

Investigadora: ¿Cómo es Niño 9 contigo? ¿Cómo se porta Niño 9 contigo?

Niño 6: Bien.

Investigadora: ¿Te presta los juguetes?

Niño 6: Sí.

Un niño resalta el gusto por jugar con su compañero, como aquello que valora de él. Es interesante que frente a la pregunta recurrente con respecto a aquello que los niños valoran del otro, emerge el juego como práctica relacional que no solo involucra al otro sino que los involucra a ellos mismos en la descripción del otro: "[De Niño 6 me gusta] jugar a las escondidas" (Niño 9). De manera similar, como se muestra en el siguiente fragmento de conversación, al preguntarles a un grupo de niñas y niños aquello que valoran de su amiga, ellos y ellas mencionan que les gusta jugar con su amiga; pareciera que los niños y las niñas no separaran la descripción de la otra persona de la relación que tejen con ella:

Investigadora: ¿Quiénes son tus amigos?

Niña 4: Niña 2b, Niño 9 y Niño 8.

Investigadora: Niña 2b, ¿qué te gusta a ti de Niña 4?

Niña 2b: Jugar con ella.

Investigadora: ¡Te gusta jugar con Niña 4! ¡Qué bien! Niño 6, cuéntame ¿Qué te gusta de Niña 4?

Niño 6: Jugar.

Investigadora: ¿Y Niño 9 dónde está? Cuéntame que es lo que más te gusta de Niña 4.

Niño 9: Jugar a las escondidas.

Como se presenta a continuación, un niño valora en su compañera el juego y el ser su amiga; la amistad se funda como lo menciona este niño en la bondad, él valora el que su amiga sea "buena con él"; lo cual hace eco a la idea de Derrida (1998) acerca de la bondad como rasgo de la amistad. Otra niña se suma a la narrativa colectiva al destacar el juego con su amiga:

Investigadora: Ahora le voy a preguntar a Niño 9, ¿Qué es lo que más te gusta de Niña 2b?

Niño 9: Jugar a los charcos de lodo.

Investigadora: Y ¿por qué Niña 2b es tu amiga?

Niño 9: Porque es buena conmigo.

Investigadora: Como que Niña 2 b tiene muchos amigos… ¿y a ti Niña 4?

Niña 4: Me gusta jugar con ella… a las barbies.

En el diálogo con una niña emerge el juego con sus compañeros y compañeras como práctica que se da entre amigos, la amistad se elige por el goce de ser amigos y del juego que posibilita al mismo tiempo la amistad como encuentro con otros:

Investigadora: ¿Qué es lo que más te gusta de Niño 5 (4 años)?

Niña 4 (4 años): Jugar a los ponchados.

Investigadora: ¿Por qué te gusta jugar con Niño 5?

Niña 4 (4 años): Porque es mi amigo.

Investigadora: ¿Y por qué se hicieron amigos?

Niña 4 (4 años): Porque nosotros queremos que nosotros seamos amigos y jugar los dos, con Niño 8, con Niña 2b (4 años) y con Niño 9.

De manera similar, el siguiente fragmento de conversación con dos niñas y un niño da cuenta de su gusto por jugar con su compañero, de igual manera destaca el valor de la amistad presente en el juego; el juego se disfruta porque se da entre amigos y a la vez se teje la amistad porque se juega; se pierde el rastro de qué funda qué, pareciera que tanto la amistad como el juego se entretejen y se presentan paralelamente:

Investigadora: Niña 4 ¿Qué te gusta de Niño 6?

Niña 4: Jugar en el parque de tierra.

Investigadora: ¿Qué es lo que te gusta de él? ¿Por qué te gusta jugar con él?

Niña 4: Porque somos amigos.

Investigadora: ¡Muy bien! Niña 2, cuéntame…

Niña 2: Jugar con Niño 6… porque es mi amigo.

Investigadora: Y ¿Por qué es tu amigo?

Niña 2: Porque jugamos juntos como amigos.

Investigadora: Y Niño 5, ¿Qué me quieres contar de Niño 6?

Niño 5: Jugamos en el parque… con la pelota.

Investigadora: Pero Niño 5, ¿Por qué eres tu amigo de Niño 6?

Niño 5: Porque jugamos a la pelota.

En sintonía con los dos fragmentos de conversación anteriores, un niño destaca el gusto por el juego con su compañero, creándose la amistad desde el juego; una vez más

aparece el goce por el juego por los lazos de amistad y la construcción de la amistad por el juego:

Investigadora: ¿Con quién juegas al explorador?

Niño 5: Con Niño 9.

Investigadora: Creo que oí a Niño 9 por ahí… Niño 9 hola, ¿Qué te gusta hacer con niño 5?

Niño 9: Jugar a juguetes de dinosaurios.

Investigadora: Y¿Por qué te gusta jugar con Niño 5?

Niño 9: Porque es mi amigo.

Investigadora: ¿Y por qué se hicieron amigos?

Niño 9: Porque jugamos…

Los niños y las niñas nos enseñan que el juego es aquello que prefieren hacer y es la práctica relacional por excelencia en la que consolidan las bases para la amistad, el juego posibilita la construcción de lazos que como lo ha propuesto Derrida emergen en una forma de comunicación distinta a la del diálogo frente a la existencia de la amistad:

> ¿Qué es callarse? Callarse entre amigos, *unter Freunden*, en la ruptura (*im Scheiden*), en la interrupción que sustituye, como debe hacerse - pues en el silencio todo debe ser posible-, el hacer-saber por el testimonio, la prueba por la fe, la demostración por la confianza, la certeza por el *quizá,* lo mismo por lo otro, el cálculo por la amistad (Derrida, 1998, p. 122).

La amistad que nace en los primeros años y que no exige una explicación racional atravesada por la palabra, posibilita la emergencia de aquello que les permite a los niños y las niñas aparecer frente a los demás en el juego: la risa.

> Una manera completamente diferente quizá de pensar el «entre», de aprehenderlo «entre amigos» a partir del silencio de los amigos -y no a la inversa -. Ese «entre» es inconmensurable con cualquier otro... El silencio entre amigos no se da sin la risa (Derrida, 1998, p. 123).

La risa, expresión de la alegría que albergan los niños y las niñas, se constituye en un doble modo de resistencia, tanto frente al silenciamiento y la oscuridad que trae consigo la

violencia que han vivido de manera directa sus familias en los contextos de conflicto armado, como frente al apaciguamiento al que se le ha normado a los niños y las niñas históricamente desde el mundo adulto.

Además del juego como posibilitador de la amistad entre niños y niñas, aparece en los relatos su potencial en el encuentro intergeneracional. Una niña de cuatro años valora a su profesora por posibilitar los juegos: "Me gusta estar en este jardín… estar acá con la profe…. Porque es mi profe… y me presta juguetes" (Niña 2b). El siguiente fragmento de diálogo con un niño permite ver cómo el juego como espacio de relacionamiento en el jardín emerge de procesos aprendidos previamente en la familia:

Investigadora: ¿A qué juegan?
Niño: A escondidas.
Investigadora: ¿Quién les enseñó a jugar escondidas?
Niño: "Mi papá".

Es así como el juego se constituye en uno de los momentos principales en los que los niños y niñas de la primera infancia cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado construyen sus subjetividades. El juego los marca al ser referido por ellos y ellas como aquello que más les gusta de ellos mismos y lo que más valoran en escenarios relacionales como la familia y el jardín. El juego se constituye en un momento que favorece el goce frente al compartir y el relacionamiento con otros y es allí donde reside su principal valor.

La creatividad y la imaginación se entrelazan con el juego, en momentos no hay límites claros entre unas y otro. Un niño destaca su gusto por el juego y el despliegue de la creatividad en su jardín inspirada a través del dibujo: "[Del jardín me gusta] colorear … y hacer muñecos de nieve … con una bolita, los ojos y la nariz con una cebolla" (Niño 9). Un niño de cuatro años menciona su gusto por el juego de roles en el jardín, en el que se incluyen sus expectativas de futuro: " [En el jardín me gusta] jugar a ser doctor…" (Niño 5).

La creatividad se constituye en un modo de relacionamiento de los niños y las niñas desde sus primeros años, distinto al de la oralidad. Como lo han planteado Gergen y Gergen (2012) para tener respuestas creativas se requiere un nuevo paradigma, el del hacer, que deja de lado las palabras y se centra en las acciones, dando reconocimiento a diversos modos de

expresión como lo son los gestos, las acciones, los movimientos, los dibujos, la música, las fotografías, el teatro y todas las formas alternativas de comunicación.

A las voces de los niños y las niñas se suman las de algunas familias quienes refieren que el juego es un modo de relacionamiento sencillo entre niños y niñas, en el que se fortalece la amistad, aun cuando no se tenga gran relacionamiento con los adultos. Una madre refiere el gusto por el juego en su hijo, momento en el que disfruta del encuentro con los demás:

Investigadora: ¿A tu hijo le gusta hacer cosas con otras personas?
Madre 8: Sí, a él le gusta mucho jugar.

Esta madre menciona que el juego es un modo de relacionamiento de su hijo con otros niños, el juego se constituye como lo dice esta madre en un modo de comunicación entre los niños:

Madre 8: Pues él más que todo se relaciona con los niños, pues él con una persona grande pues no, pero con niños sí se pone a jugar, a pasarle un juguete, o así se relaciona. Pues trata de pedir juguetes y llamar la atención con juguetes para que vengan a jugar con él y así pasarle lo que él tiene para poder jugar con los niños.

El juego y el disfrute con otros, como parte de la constitución del niño, se convierte en un modo de fortalecer la amistad con los compañeros y compañeras como lo refiere una madre:

Investigadora: ¿Qué otras cosas hace, le gusta hacer qué?
Madre 2: Quiere jugar, tener amigos.

Es así como las familias reconocen que el juego permite a los niños y las niñas encontrarse con otros y otras, fortalecer la amistad y construir allí, desde expresiones de alegría, sus subjetividades. Al preguntarle por su hijo una madre destaca su alegría: “No pues que le cuento jajaja es un niño muy contento, muy alegre” (Madre 1).

Al igual que las familias, el grupo de docentes reconoce en los niños y las niñas su alegría. Una docente destaca la alegría como característica subjetiva de un niño en el jardín:

Profesora 1: Él llega muy feliz al jardín.

Investigadora: Bueno y ¿qué habrá de pronto en el jardín que lo hace llegar a él tan feliz?

Profesora 1: … Como de pronto el ambiente que tiene porque no genera fricción con ningún niño.

Los anteriores relatos y fragmentos de conversación muestran que una disposición a la re-existencia en los niños y las niñas es el goce creativo, que se expresa en disfrutar el juego con otros y otras como práctica relacional a través de la cual los niños y las niñas aparecen ante los demás y tejen lazos de amistad, configuran la posibilidad del estar con otros, construyen disposiciones a la política por la confianza y el tejido relacional que genera la amistad; así como en la descripción que hacen ellos y ellas de sí mismos o que hacen sus familias y agentes educativas a través de la alegría – o como lo plantea Camps (2011) las emociones alegres –. La alegría como nos lo enseñan los niños y las niñas logra habitar los espacios que habían sido previamente ocupados por la violencia, la risa irrumpe los silencios normados de manera tradicional por el mundo adulto, y favorece la construcción y el mantenimiento de las relaciones.

Una Vida que Merece ser Vivida: Constitución de Subjetividades e Identidades Políticas en el Salir Adelante

Los recorridos transitados en el presente estudio por la violencia como acontecimiento biográfico en la vida familiar, en memorias que incorporan silencios, no encontrar explicaciones, preferencia por el olvido, narrativas hegemónicas de violencia y vulneración, reconfiguración del desplazamiento como huida del conflicto, cuidado de la vida propia y familiar y construcción de una nueva vida, así como el reconocimiento de condiciones estructurales que marcan los acontecimientos familiares; sin quedarse en ellos, logrando trascender y reconocer las potencias y posibilidades del resignificar, que trae para las familias el reconciliarse como seguir viviendo, vivido en el trabajo como motor de posibilidades en el salir adelante, en las prácticas relacionales de las familias como construcción del entre nos y compromisos políticos en el seguir viviendo, y en las redes socializadoras como movilizadoras del seguir viviendo; y logrando resignificar la vida de los niños y las niñas en el salir adelante, al elegir una opción por las relaciones y los vínculos, romper con la homogenización reproductora de la guerra, en las múltiples maneras de ser

niños y niñas en relación, y en sus prácticas de resistencia y re-existencia; les permitió a las familias, las profesoras, los profesores y en algunos casos a los mismos niños y niñas reconocer, nombrar y relacionarse con los niños y las niñas como vidas que merecen ser vividas, reconocer, nombrar y relacionarse con ellos y ellas como sujetos políticos con capacidad de agencia para salir adelante.

La vida de los niños y las niñas cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado, merecen ser vividas en cuanto se reconoce en ellos y en ellas su condición de humanidad, en la que se entreteje la capacidad para no repetir la vida de sus madres y sus padres, se identifica en ellos y ellas el agenciamiento aprendido, la autonomía relacional, la exploración, el ser activos y activas, el preguntarse por lo novedoso y la creatividad, así como la orientación a posibilidades futuras, expresión de salir adelante y de no quedarse fijados en determinismos del pasado; procesos fundamentales en su constitución de subjetividades e identidades políticas.

No repetición de la vida de los padres y las madres, autonomía relacional, agenciamiento y capacidad de afrontamiento.

Las subjetividades e identidades de los niños y las niñas de la primera infancia se construyen desde el deseo de sus padres y madres de que sus hijos e hijas no repitan sus vidas en las que hay presencia de violencia, por lo que no quisieran enseñarles la violencia que ellos y ellas han tenido que vivir. Esto implica romper con la tradición reproductora de la guerra, y con la tradición de las múltiples violencias presentes en nuestro país, similar al planteamiento que hace Gadamer (1993) frente a la reinterpretación de la tradición que posibilita rupturas con el pasado. Con este propósito, madres y padres enseñan a sus hijos e hijas el valor de lo relacional. Así mismo, algunos padres y madres desean que sus hijos e hijas estudien y se formen, teniendo en cuenta que ellos y ellas no han tenido la posibilidad de hacerlo y quisieran que el futuro de los niños y las niñas sea distinto para lo que encuentran significativo que puedan acceder al estudio.

Varias madres mencionan que no quisieran enseñar a sus hijos la violencia que ellas han tenido que vivir: “Pues si uno por decir vivió violencia, como uno no reflejar eso en los niños” (Madre 4), “Pues como a los hijos darles creo que lo mejor, o sea que no vivan lo que uno ha vivido, sino que como lo mejor, que sean respetuosos y sinceros” (Madre 2), “Sacarlos

adelante, ¿no? Sacarlos adelante y que no vivan lo que uno vivió, sacarlos adelante cada día en esta ciudad tan grande" (Madre 8), "Pues yo pienso por ejemplo mi hijo, él nació, él no vio nada de eso y pues pienso que es un motivo para salir adelante, y tal vez uno habiendo vivido eso pues ver y buscar que él no vaya a vivir eso … Sí pues, yo digo que no enseñarle cosas malas, porque pues hay muchas familias que eso también lleva a la violencia, y vivir casi que cosas peores, más peores. Entonces inculcarle cosas buenas, ser honrado, ser trabajador, ser una buena persona, así de pronto ya no va a sufrir. Por acá en la ciudad todo es diferente, puede sufrir de diferentes maneras" (Madre 7).

En este sentido, las madres se consideran partícipes del salir adelante de sus hijos e hijas, identifican el rol de la crianza como fundamental en que sus hijos e hijas logren romper con la tradición de la violencia y construir trayectorias vitales distintas a aquellas disponibles en el contexto de la guerra. Así mismo, consideran que en el contexto urbano hay otras violencias a las que también pueden verse expuestos los niños y las niñas, más aún en una ciudad grande como lo es Bogotá, por lo que mencionan que es fundamental actuar para que sus hijas e hijos no vivan lo que ellas vivieron, para ser parte de la ruptura de los determinismos de las violencias y para enseñar a sus hijos e hijas modos de afrontamiento.

También el grupo de docentes reconoce el interés de los padres y las madres de que sus hijas e hijos no repitan su historia y construyan subjetividades alternativas sin presencia de la violencia a pesar de las condiciones de precariedad presentes en sus contextos: "Mientras el papito de Niña 19 no, él comenta que es reinsertado, que era comandante de la guerrilla en los Llanos y que por eso es una persona agresiva y que quiere que la niña no sea agresiva, porque él lo era mucho" (Profesora 3). Así lo ejemplifica el siguiente diálogo:

> **Profesora 4:** También es la motivación que ellos tienen, y que no quieren que sus hijos repitan lo que ellos vieron, entonces es darle oportunidades a su hijo, sea con lo poco que ganen o tengan así a un nivel digamos nutricional, emocional, así no le puedan comprar digamos la ropa más fina o de marca o algo pero con que al niño le puedan colocar lo básico lo necesario pues es lo bueno porque de todas maneras ellos vivieron esa violencia directamente y pues no quieren que sus hijos estén pasando digamos por un mal trato o algo y pues se pueden dar cuenta digamos que acá en la ciudad es diferente a estar en el campo que no van a poder dormir tranquilamente

porque sienten que les van a abrir las puertas y van digamos a acabar con una familia o algo porque pues de todas maneras ellos van a tener esos temores, esos miedos pero no tan temerosos o tan vivos como lo tuvieron digamos del sitio de donde ellos salieron.

Profesora 3: …Pues el no querer volver a que sufran, el pasar por eso que pasaron ellos sería la mejor motivación…

Profesora 4: Y por eso ellos tampoco quieren volver a ir a sus tierras ni nada porque es volver a repetir la violencia. Así haya ahorita temas y negociaciones de que ¡Ay! sí que la paz, que no sé qué… pero pues eso es mentira porque les hablan de que vamos a devolverles otra vez sus tierras pero ellos van a estar con el temor de que en qué momento vuelven otra vez a entrar a sus tierras y peor porque ahí sí se van a llevar a sus hijos. Digamos antes no tenían hijos ni nada, estaban solos, pero ahorita qué, van a tener los hijos y el temor de que se los lleven ¿para dónde? Para la guerrilla y si son niñas a ser violadas y utilizadas por ellos entonces pues sí.

El anterior fragmento de conversación muestra cómo los padres y las madres no desean que sus hijos e hijas vivan la historia de violencia y vulneración que ellos y ellas tuvieron que vivir. Entre los elementos que las maestras han identificado en las familias se encuentra el interés de que no se presente el maltrato intrafamiliar y de no volver al territorio en el que vivieron de manera directa el conflicto armado.

Los relatos anteriores de madres y maestras son expresión de que creamos constantemente las condiciones de existencia, lo que hace posible la no reproducción de la vida de los padres y las madres y el romper con la tradición, en términos de Arendt (2009):

> los hombres crean de continuo sus propias y autoproducidas condiciones que, no obstante su origen humano y variabilidad, poseen el mismo poder condicionante que las cosas naturales… las condiciones de la existencia humana -la propia vida, natalidad y mortalidad, mundanidad, pluralidad y la Tierra- nunca pueden «explicar» lo que somos o responder a la pregunta de quiénes somos por la sencilla razón de que jamás nos condicionan absolutamente (pp. 23-25).

Lo anterior no quiere decir que las vivencias de las familias en los contextos de conflicto armado, no marquen las biografías familiares y por ende las vidas de los niños y las niñas. Arendt (2009) ha alertado frente a que:

> La objetividad del mundo -su carácter de objeto o cosa- y la condición humana se complementan mutuamente; debido a que la existencia humana es pura existencia condicionada, sería imposible sin cosas, y éstas formarían un montón de artículos no relacionados, un no- mundo, si no fueran las condiciones de la existencia humana (p. 23).

En este sentido, las vidas de los niños y las niñas merecen ser vividas en virtud de su humanidad, una humanidad en la que cargan marcas y aprendizajes en relación con las experiencias vitales de sus familias, pero no las reproducen unívocamente, dando cabida a las posibilidades de actuación humana como disposición política. No es extraño en un país como el nuestro que en el encuentro intergeneracional entre padres e hijos, las madres y los padres deseen que sus hijos e hijas logren aquello que ellos no han podido lograr, en un carácter de continuidad de la vida misma, y deseen disminuir al máximo el sufrimiento en sus hijos e hijas, el padre o la madre, como un valor privilegiado en nuestra cultura, preferiría vivir el dolor del hijo o la hija en carne propia y que el sufrimiento no estuviera nunca presente entre las nuevas generaciones. Recuerdo a mi madre mencionarme algo así cuando me encontraba en condiciones muy distintas, pero entre la vida y la muerte, y ella no podía soportar que quien estuviera allí postrada fuera yo.

Algunas expresiones frente al deseo de las familias alrededor de que sus hijas e hijos no repitan sus historias de vida y logren superar lo alcanzado por sus progenitores se identifican en el fragmento de conversación entre un padre y una madre, en el que se muestra el trabajo de los padres como posibilitador de que sus hijos estudien y se formen, rompiendo con guiones que ellos han tenido que vivir al no contar con las oportunidades de estudio. La madre enfatiza en que para lograr que los hijos e hijas construyan una vida diferente es fundamental el amor y el interés en que salgan adelante promovido por los padres y las madres:

> **Padre 1:** Ya el final que me gustaría para ellos, es trabajar, para al final darles el estudio, no le podré dar riquezas, pero pues sí enseñarle los valores, enseñarles a ser

personas de bien, eso es algo que me gustaría para futuro, poder terminar el estudio y pues yo no pude estudiar por falta de recursos pero pues yo no quiero que eso les pase a mis hijos.

Madre 2: Y pasar por lo que uno pasa, que uno no puede, a veces es también el trabajo y por lo menos ese es el camino, y cuando a uno a los hijos les mete como ganas, como amor, como entusiasmo, yo creo que ellos ven la vida de otra manera.

La crianza y el esfuerzo, el tiempo y el amor puestos en ella, tienen un gran potencial, no solo para que los niños y las niñas no repitan la historia de violencia de nuestro país, sino como lo dice esta madre, para que "vean la vida de otra manera", este es quizá un eslabón importante en su posicionamiento como sujetos políticos y en el salir adelante. Otro eslabón fundamental es el agenciamiento y la capacidad de afrontamiento que los padres y las madres enseñan a sus hijos e hijas desde los primeros años. Una madre reflexiona en torno a la importancia de enseñar a sus hijos a salir adelante, teniendo en cuenta la fortaleza que como familia han tenido frente a situaciones difíciles:

Madre 4: Pues contarles a los hijos pues que ellos sean grandes y siga pasando lo que uno vivió, entonces pues digamos a ser fuerte, pues no es que eso vaya a suceder, pero pues que ellos estén preparados para esas situaciones.

Las familias valoran su capacidad de agencia como elemento que les ha permitido salir adelante frente a situaciones como las vividas en el contexto de conflicto armado, mostrando la importancia de enseñar a sus hijos e hijas el agenciamiento. Otros ejemplos, los aporta una docente, quien muestra modos en los que los padres enseñan a sus hijos a hacer valer sus derechos, buscando que no vivan la vulneración de derechos que ellos han vivido:

Profesora 11: Pues yo diría que están cansados también de abusos. Ellos ya se dieron cuenta y entonces como que les trasmiten eso a los niños. Entonces por ejemplo si un niño le pega a otro, llega a la casa el niño y le dice "papi es que me pegaron" entonces el papá: "bueno, pero tú no te dejes pegar, tu dile a tu profe, no te quedes callado". Es eso, como trasmitirle esa seguridad de que ellos si en algún momento se sintieron abusados o si sintieron que sus derechos estaban frustrados y eso pues entonces ellos como que lo trasmiten de esa manera.

Se constituyen entonces los primeros años en momentos fundamentales para aprender y desplegar el potencial de reivindicación de los derechos, para aprender a no callar ante las injusticias y para empezar a tejer las condiciones para la capacidad de afrontamiento frente a las múltiples situaciones de conflictividad presentes en la vida y las interacciones humanas. Elementos indispensables en la constitución de las subjetividades políticas.

El deseo de las familias ante la no repetición de sus vidas por parte de sus hijos e hijas, se relaciona con la propuesta de Alvarado et al. (2012), acerca de que es posible no repetir la historia, siendo la historia de las familias y las memorias acerca de la misma una vía para su liberación, y en el caso del presente estudio, para la liberación de sus hijos e hijas. Es así como algunas madres aportan a la construcción de las subjetividades de sus hijos e hijas, y en particular a que sus vidas merezcan ser vividas, con la intencionalidad de que dichas subjetividades encarnen historias de vida alternativas a aquellas marcadas por el conflicto armado colombiano, enfatizando en la importancia de brindar a sus hijos e hijas nuevas oportunidades. Algunas familias destacan la importancia de enseñarles a salir adelante y a estar preparados frente a situaciones difíciles en la vida, como aquellas que las familias han tenido que vivir. Entre los elementos que les permiten no repetir dichas historias está el agenciamiento en los niños y las niñas y su capacidad de afrontamiento. Esto nos pone de cara a la importancia de reconocer los recursos colectivos e individuales en las situaciones de violencia (Barudy & Marquebreucq, 2006; Pérez-Sales, 2004).

De igual manera, las y los docentes refieren el interés de los padres y las madres porque sus hijos e hijas construyan vidas distintas a las que han vivido ellos y ellas con base en la violencia, lo que implica no volver a los territorios en los que se presenta el conflicto armado de manera directa y no aceptar el maltrato como parte de las relaciones familiares. Así mismo, algunos docentes mencionan que las familias enseñan a sus hijos e hijas a hacer valer sus derechos, de modo que no vivan la vulneración de derechos por la que ellas han tenido que pasar. Las voces de las y los docentes se suman a la construcción de las subjetividades de los niños y las niñas, al identificar el deseo de sus familias porque ellos y ellas no repitan las vidas con presencia de violencia y vulneración de derechos que sus padres y madres vivieron en el contexto de conflicto armado.

Además de no repetir la vida de sus padres y madres, es interesante cómo desde los primeros años empiezan a gestarse las bases para la autonomía relacional de los niños y las niñas; el carácter relacional da cuenta de una autonomía que se vive con los otros y las otras y que no se separa de la heteronomía que implica el encuentro y la relación con los demás. Algunos rasgos del sujeto político empiezan a aparecer en la toma de decisión de los niños y las niñas desde sus primeros años. Sin embargo, es necesario reconocer el carácter de lo político como el encuentro con los otros y las otras para la transformación. En este sentido, la autonomía relacional se constituye en una fase inicial de la construcción de sujeto que se da desde los primeros años y posteriormente esta autonomía se transforma en posibilidad de construcción con otros seres también autónomos.

El tipo de decisiones autónomas que toman los niños y las niñas según los relatos de madres y maestras, se relacionan con el juego, el autocuidado y la independencia: "Salir a jugar, tomar decisiones él mismo, decir me voy a bañar" (Madre 2), "Es muy independiente" (Profesora 2). Lo que da cuenta de una ruptura con el determinismo al que se ha signado la primera infancia en términos de "dependencia total" frente al cuidado del otro que le ha situado en lecturas deficitarias y carenciales (Gergen, 2007) y habla una vez más de la capacidad de agencia presente en los niños y las niñas. La decisión alrededor del juego, como autonomía relacional que en general es con otros y otras, se acerca a aquella singularidad en relación con la alteridad a la que se ha referido Mèlich (2000):

> La narración hace posible que cada uno sea capaz de descubrir su singularidad, pero no una singularidad autónoma, independiente de los otros, sino una singularidad heterónoma (para decirlo de un modo quizás más próximo a Levinas que a Benjamin). Porque es en la narración que el oyente se da cuenta de que debe «dar cuenta» de la experiencia narrada, porque si es verdadera experiencia narrada es su experiencia. Por la narración hay *compasión*. Por la narración, la experiencia del sufrimiento del otro se convierte en constitutiva de la identidad del yo. Es en la acción de narrar que el oyente descubre que ya no hay identidad *frente* al otro, al modo hegeliano de la «dialéctica del amo y del esclavo», sino que la identidad es la alteridad misma, la identidad es respuesta a la alteridad, y esta respuesta es «yo mismo» (p. 134).

La autonomía relacional que empieza a desarrollarse en los niños y las niñas en sus primeros años se constituye en un aporte significativo al desarrollo de su creatividad y de la exploración del mundo que les rodea, características significativas en la primera infancia.

La exploración, el ser activos, el preguntarse por lo novedoso y la creatividad como expresiones subjetivas e identitarias en la primera infancia.

Entre los sentidos que constituyen las subjetividades y las identidades de los niños y las niñas de la primera infancia referidos por sus familias y docentes se encuentran *la exploración, el ser activos, el preguntarse por lo novedoso y la creatividad*. Su agenciamiento político pasa por la posibilidad de crear realidades otras, a través de la agilidad, el indagar por la utilidad de los objetos, la creatividad y el arte. Elementos que aportan en los niños y las niñas al desarrollo de su capacidad crítica y en su interés por el mundo.

Al describir a los niños y las niñas las madres mencionan su agilidad, su interés de exploración, las preguntas por la utilidad frente a lo novedoso, la invención, el arte y el juego creativo: "Él es una persona, un niño muy ágil que todo lo que ve lo manipula, él si uno le dice si algo se le pasa, todo quiere como explorar, para qué es esto, para qué es lo otro, explorar cada día" (Madre 8), "Pues le gusta explorar cosas, digamos plastilina, le gusta inventarse cosas, le gusta pintar con las manos" (Madre 7), "Pues le gusta mucho que le pongan televisión, los muñecos, jugar, desbaratar los carritos a veces porque los desbarata y los vuelve nada" (Madre 7).

Así mismo, la creatividad emerge como una práctica vinculante y relacional. Una docente se había estado refiriendo a un niño desde la pasividad a lo largo de uno de los encuentros del proceso de investigación, sin embargo, en el momento en el que la investigadora valora su propia creatividad como docente, ella identifica la creatividad como otro elemento subjetivo presente en este niño: "Es un niño muy creativo a su vez" (Profesora 1).

Un docente menciona entre los elementos claves para la construcción del jardín de sus sueños el desarrollo de la creatividad en los niños y las niñas, como aporte al desarrollo

de su pensamiento crítico, al permitirles preguntarse por el por qué de las cosas por medio del diálogo con otros y otras:

> **Profesor 1:** Las estrategias de creatividad, pensemos siempre en que el niño explore esas ganas de preguntar, ese pensamiento crítico de decir: yo quiero preguntar ¿Por qué sale el sol? ¿Por qué nacen los niños? ¿Para qué sirve tal cosa, tal otra? Y eso nos ayudará también a estar más tranquilos con ellos a través del diálogo.

La creatividad en los niños y las niñas, sus preguntas frente al por qué de las cosas y su exploración, se constituyen en disposiciones políticas en cuanto son expresión del interés por el mundo, de la posibilidad de apertura al mismo, similar a lo que ha planteado Heidegger (1951) en términos del deseo de comprensión humana, de la pregunta por el sentido, que en los niños y las niñas abre la veta política: la ontología política que propone Arendt (2009) como apertura al mundo que va más allá de una dotación cognitiva. El reconocimiento de estas prácticas por parte de las familias y el grupo de docentes da cuenta de la importancia de volver a la imaginación como aporte a la subjetividad política, llamado que hace eco a los planteamientos de Agamben (2007):

> Nada puede dar la medida del cambio ocurrido en el significado de la experiencia como el trastorno que produce en el estatuto de la imaginación. Porque la imaginación, que hoy es suprimida del conocimiento como "irreal", era en cambio para la antigüedad el medium por excelencia del conocimiento. En cuanto mediadora entre sentido e intelecto, que hace posible, en el fantasma, la unión entre la forma sensible y el intelecto posible, ocupa en la cultura antigua y medieval exactamente el mismo lugar que nuestra cultura asigna a la experiencia (Agamben, 2007, p. 160).

Orientación a posibilidades futuras.

Por último, a las prácticas de exploración, el ser activos, el preguntarse por lo novedoso y la creatividad, se suma *la orientación a posibilidades futuras*, correlato de la posibilidad que tienen los niños y las niñas de salir adelante a través de acciones presentes y de la resignificación de las vivencias pasadas de sus familias. Algunos niños y algunas niñas que participaron del estudio sueñan con un desarrollo profesional. Un niño menciona qué quiere ser cuando sea grande: “Doctor” (Niño 9).

Las subjetividades de los niños y las niñas de la primera infancia que participaron del presente estudio se construyen, además de los sentidos referidos anteriormente, a través del sueño profesional. La posibilidad de soñar nos ubica en el agenciamiento y la constitución de subjetividades políticas desde los primeros años de vida, en términos de lo que Santos (2011) ha nombrado en la sociología de las emergencias como la orientación tanto a las capacidades o potencias como a las posibilidades o potencialidades, en lo que todavía no ha sucedido. Esto da cuenta de que la violencia no cumplió en nuestro país su propósito final de terminar con las vidas, los sueños, las esperanzas y los horizontes futuros; los niños y las niñas, por medio de su capacidad de agencia y de los aprendizajes, que han adquirido principalmente a través de las biografías de sus familias, nos enseñan que es posible y necesario salir adelante, encarnan vidas que merecen ser vividas, a las que la violencia no les ha quitado la condición de humanidad.

La no repetición de la vida de las madres y los padres, el agenciamiento, la autonomía relacional, la exploración, el ser activos y activas, el preguntarse por lo novedoso, la creatividad y la orientación a posibilidades futuras, como maneras primarias de configuración de lo político en las formas de ser y enfrentar la vida de los niños y las niñas, como tramas centrales de la subjetividad política en los primeros años, y como expresiones del salir adelante, nos ponen frente a la distinción entre lo político y la política. Los niños y las niñas se construyen relacionalmente, con un peso fuerte en las relaciones familiares, en sujetos políticos en términos de su actuar en el mundo. En el estar con otros y otras y aprender en este proceso el agenciamiento y la autonomía relacional, y en el poder desplegar su creatividad y empezar a gestar el pensamiento crítico al preguntarse frente al por qué suceden las cosas, se construyen disposiciones políticas. Ellos y ellas acceden a configuraciones subjetivas que les disponen para la acción y la construcción conjunta con otros y otras.

En la configuración subjetiva en el marco de las relaciones de las que participan se configura el autoconcepto del niño o la niña y su concepto sobre el otro, en este sentido la autonomía relacional, el agenciamiento y la capacidad de afrontamiento presentes en los niños y las niñas, como alternativas para no repetir la vida de sus padres y madres con remanentes de la violencia, son la base de la alteridad; de este modo se configura la manera en que el niño o la niña aprende a tramitar la diferencia. En las relaciones iniciales de la

primera infancia se anclan las posibilidades de encuentro coordinado con otros y otras, las bases constitutivas de la subjetividad política, de enfrentar el poder, o como lo han mencionado sus familias, de hacer valer sus derechos, resolviendo los conflictos no a través de los patrones violentos que circundan la vida de nuestra sociedad, y que están tan arraigados en los contextos de conflicto armado, sino a través del respeto y la valoración de la diferencia, desde la negociación en el juego con otros y otras. Se gesta entonces, desde la primera infancia la posibilidad de configurar el despliegue político de los sentidos de los niños y las niñas en el mundo.

El hacer una diferenciación entre la política y lo político, nos permite comprender que los niños y las niñas en sus primeros años no son pre ciudadanos, logran un despliegue inicial de la subjetividad política, lo que no implica considerarles como actores políticos adultos tomando decisiones que no son las suyas, pero sí reconocer en su manera de jugar con otros, en sus cuerpos, en sus acciones y en sus gestos el despliegue de sus disposiciones políticas. Como lo han mostrado los relatos y diálogos de madres, padres, maestras y maestros, en la primera infancia se inauguran las maneras de relacionamiento con otros, otras y con el mundo, siendo fundamental el lugar de la crianza en este despliegue político.

Las preguntas por el por qué y la exploración que refieren las madres en sus hijos e hijas dan cuenta de su interés por el mundo, como proceso político, dado que el mundo les importa les interesa saber por qué suceden las cosas, lo cual muestra a los niños y las niñas en apertura ante el mundo. Así mismo, la creatividad que refieren las maestras y los maestros en los niños y las niñas, son expresión de que desde los primeros años ellos y ellas participan de la creación de mundo, se están abriendo al mundo, despertando el interés por el mundo. En sus recursos lingüísticos, corporales, expresivos, artísticos, lúdicos está su posibilidad de ser, más que únicamente en su dotación cognitiva, lo cual da cuenta de la veta política de los niños y las niñas.

Veta política que además les permite salir adelante. El salir adelante se constituye en una metáfora que emergió de los relatos de los propios actores participantes y que permite una conjunción entre el pasado vivido por las familias en los contextos de conflicto armado, y del que los niños y las niñas también son parte directa en algunos de los casos mas no en su totalidad, el presente en una nueva ciudad y el futuro en el que ellos y ellas describen el

interés por tener una profesión lejana a aquella experimentada como única opción en los contextos de conflicto armado, la de la guerra.

III Parte: Discusión Final

La discusión final se presenta en un capítulo, el Capítulo 6 Salir Adelante: Construcción Relacional de Subjetividades Políticas de Niños y Niñas de la Primera Infancia cuyas Familias Provienen de Contextos de Conflicto Armado y Decidieron Seguir Viviendo. En el que se despliega la tesis propiamente dicha a través de la metáfora emergente de las voces del grupo de participantes para describir las subjetividades políticas de los niños y las niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado: "salir adelante". Esta metáfora se complementa con otra: que permite comprender sus vidas como aquellas que "merecen ser vividas" por su condición de humanidad. Por su parte, las biografías familiares se definen a través de dos metáforas, una de ellas común a la de los niños y las niñas: "seguir viviendo" como una decisión de sus familias pese a las vivencias en los contextos del conflicto armado o práctica de resistencia frente a las violencias y el no futuro presentes en los mismos; y "salir adelante" como apuesta que hacen las madres por sus hijos e hijas, como práctica de re-existencia. Para ello se analizan dichas metáforas a través de: la potencia performativa y generativa de las narrativas que las atraviesan, su horizonte temporal, las implicaciones de las mismas frente al territorio, sus huellas en las subjetividades de los niños y las niñas y en la socialización, así como su presencia en pequeñas revoluciones cotidianas expresas en la subjetividad política y la socialización política.

Cabe señalar que no es una reflexión terminada y que permite nuevas aperturas y diálogos con otros autores, otras ideas y otros matices. La discusión final generó distintas maneras de leer las vidas de los niños y las niñas en sus primeros años de vida y las biografías de sus familias provenientes de contextos de conflicto armado en términos de los procesos de socialización y constitución de subjetividades políticas; sin embargo, no todo se aborda, quedan abiertas nuevas posibilidades interpretativas, es una discusión abierta a otras textualidades; se espera sea una provocación que se pueda seguir desarrollando.

Capítulo 6

Salir Adelante:

Construcción Relacional de Subjetividades Políticas de Niños y Niñas de la Primera Infancia cuyas Familias Provienen de Contextos de Conflicto Armado y Decidieron Seguir Viviendo

La metáfora del "salir adelante" emergió en las narrativas de los y las participantes como la marca relevante que orienta la construcción de las subjetividades de los niños y las niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado; que, en el marco relacional del que he venido hablando, emergió como defensa de la vida. Esta metáfora incorpora un horizonte temporal que articula las vivencias pasadas, las prácticas presentes y las posibilidades futuras; en el cual vale la pena destacar las memorias de las familias, en cuanto a la violencia como acontecimiento biográfico en la vida familiar, pero también los aprendizajes y tejidos emergentes en las biografías familiares, el agenciamiento tanto de las familias como de los niños y las niñas, y la construcción desde el presente de posibilidades futuras. A la vez es una metáfora inscrita en el territorio como espacio relacional. El salir adelante emergió en el presente estudio como huella en las subjetividades que queda en las mujeres que han vivido el conflicto armado y orienta la socialización y la construcción de subjetividades de los niños y las niñas en sus primeros años de vida; es así como en el presente estudio, como lo ha propuesto Svetlana Alexiévich (2015) "La guerra la relatan las mujeres" (p. 12), aun cuando en general como lo discierne dicha autora "Todo lo que sabemos de la guerra, lo sabemos por la «voz masculina». Todos somos prisioneros de las percepciones y sensaciones «masculinas». De las palabras «masculinas». Las mujeres mientras tanto guardan silencio" (p. 13). Se trata de una metáfora con un carácter político correlato de las pequeñas revoluciones cotidianas, que se inscriben en las relaciones y en los cuerpos, de las que participan las familias, especialmente las madres, y los propios niños y niñas que optan por romper con los determinismos de la guerra, participar de procesos de socialización política y constituirse como agentes políticos, mostrando como lo argumenta Alexiévich que "El ser humano es más grande que la guerra" (p. 17).

Potencia Performativa y Generativa de las Narrativas en la Metáfora del Salir Adelante

El salir adelante es una decisión de las familias, en particular de las madres, provenientes de contextos de conflicto armado y de sus hijos e hijas de la primera infancia que emergió como hallazgo, como la metáfora que en términos de Arendt (2009) posibilita la emergencia del pensamiento en la investigación, y que se afianzó en el proceso investigativo de la hermenéutica ontológica política o hermenéutica ontológica performativa en términos ya no solo de relatos, historias y narrativas sino también de las acciones subsiguientes. Como lo ha propuesto Escobar (2014) "las ontologías se manifiestan en historias (o narrativas) que permiten entender con mayor facilidad, o encarnan, las premisas sobre qué tipo de entidades y relaciones conforman el mundo" (p. 96), en este sentido y siguiendo a Arendt, contar historias fue un camino propicio para la investigación de la política, en este caso de la subjetividad y la socialización política y como lo han planteado White y Epston (1993) las narrativas y las historias permitieron el acceso a la experiencia humana, y diríamos nosotros a las subjetividades y biografías de las familias y a aquellas de los niños y las niñas de la primera infancia, teniendo en cuenta que las historias y las narrativas en los primeros años de vida trascienden la oralidad y se enmarcan en los gestos, las acciones, que articulan los cuerpos y los procesos performativos, en un orden que no separa la imaginación de la vida misma y que se inserta en el juego y el arte. La investigación posibilitó en términos performativos la emergencia de acciones entre las y los participantes, lo que nos acerca a la comprensión de Arendt de la investigación como "habilidad para actuar, para comenzar nuevos procesos sin precedente cuyo resultado es incierto, de pronóstico imposible, ya se desencadenen en la esfera humana o en la natural" (p. 251).

Las narrativas y las conversaciones, entendidas como lo ha propuesto Gergen (2007) en función de su dimensión performativa – ligada a la acción – y generativa – como constitutivas del mundo a través del entramado relacional – fueron en el presente estudio tanto relato o testimonio de la experiencia vivida, como método que se inserta como base de la propuesta hermenéutica ontológica política o hermenéutica ontológica performativa, y como posibilidad de creación de nuevas posibilidades para las y los participantes en términos del salir adelante y para mí como investigadora en términos del potencial presente en el agenciamiento relacional que atraviesa mi propia subjetividad y biografía. Al final de este

proceso investigativo las familias, y en particular las madres, se posicionaron ya no como víctimas sino como agentes con experiencia en el seguir adelante con la voluntad de enseñar a otras personas en condiciones similares el arte del afrontamiento: "Les ayudaría aportando mi experiencia y enseñando a seguir adelante". Lo que no es menor si se tiene en cuenta que como lo ha planteado Gergen (2007; 2009; 2012) las relaciones y las acciones están ligadas a las prácticas dialógicas[17], al lenguaje[18], y están a la base de la construcción social del mundo, según Gergen (2006) las relaciones coordinadas producen lo que se considera real, siguiendo a Camps (2011) las emociones requieren una cultura común, cambian según el entorno y de acuerdo con Davies y Harré (1999) las conversaciones, en cuanto interacciones sociales, generan productos sociales, entre los que se encuentran las relaciones interpersonales y nos encontramos nosotros mismos:

> uno es siempre una pregunta abierta con una respuesta cambiante dependiente de las posiciones disponibles dentro de las prácticas discursivas propias y ajenas; en esas prácticas se encuentran las historias a través de las cuales entendemos nuestras vidas y las otras (p. 220).

La dimensión performativa y el potencial generativo del lenguaje cobran relevancia en el presente estudio en términos del agenciamiento político de los niños y las niñas, de sus familias provenientes de contextos de conflicto armado y de sus maestras y maestros, teniendo en cuenta, como lo ha propuesto Arendt (2009), que el valor en el actuar y el hablar está en exponerse al mundo, al entender lo político como una disposición para la acción y el discurso; en este sentido, el lenguaje en su dimensión performativa y generativa, las prácticas dialógicas y las relaciones son núcleos fundamentales en lo que consideramos lo político en este estudio. En la presente investigación proponemos el conocimiento como propuesta transformadora que aporte a la construcción política del país, de sus actores sociales; a pesar de las grandes ausencias o de las profundas vulneraciones y afectaciones a causa de la violencia, las emergencias[19], expresas en el salir adelante, en la capacidad de afrontamiento y en la posibilidad de construcción de posibilidades futuras desde el presente con raíces en

---

17 Que incorporan a su vez los silencios, aquello de lo que no se habla, que no tiene lugar en la enunciación de los actores sociales.

18 Comprendiendo el lenguaje y lo simbólico en términos de Heidegger (1951) como lo específicamente humano.

19 Entendidas por Boaventura de Sousa Santos (2011) como potencias y potencialidades.

las vivencias pasadas, su resignificación y los aprendizajes de los actores sociales, permiten construir políticamente el país desde la agencia que necesariamente es relacional.

Lo anterior fue posible a través de lograr generar en los encuentros conversacionales, lúdicos y estéticos – que ponen el goce y el emocionar en el centro, al considerarles actos creadores – la articulación de narrativas colectivas, aquellas en las que entre uno y otro encuentro se tejió un entramado relacional a través de vivencias comunes[20], y de narrativas singulares, en las que emergieron excepciones y argumentos alternativos al relato dominante como lo han propuesto White y Epston (1993), como alternativa de deconstrucción de las narrativas dominantes de violencia y vulneración y de co-construcción de narrativas alternativas que en el salir adelante con otros y otras aportan a prácticas de reconciliación y construcción de paz. Las narrativas alternativas se favorecieron con que, además de la afectación, las familias en el marco de la investigación hayan identificado y fortalecido sus aprendizajes y con que los propios niños y niñas y sus agentes relacionales – familias y docentes – hayan identificado sus potencias y potencialidades.

La narratividad, el goce y el emocionar de estos encuentros facilitaron la construcción de vínculos, como lo ha propuesto Gergen (2012) el encuentro relacional favoreció la emergencia de sentidos compartidos y el afianzamiento de relaciones favoreció la creación de nuevas posibilidades de ser, narrarse y actuar, o en términos de Arendt (2009) el narrarse con el otro les permitió no solo diferenciarse sino encontrar lo que tienen en común, similar al planteamiento de Giddens (1998) acerca de que en la plena libertad narrativa aparece el mayor despliegue de la confianza, en relaciones en las que no se teme al otro, muy distinto a la seguridad democrática que en nuestro país ha tomado tanta fuerza que se instaura precisamente a través del miedo y la desconfianza ante el otro distinto; en los encuentros desarrollados no importaba si las personas venían de un grupo armado, de otro, o habían sido desterradas por unos u otros, y en el caso de los niños y las niñas cuál había sido la afectación particular de sus familias en los contextos de conflicto armado, sino que se logró tejer como sentido compartido la capacidad de afrontamiento presente en el salir adelante, dado que el

[20] Al estilo del planteamiento de Tamboukou (2013): "tratando narrativas como multiplicidades de significados y creando un mapa de cómo historias diferentes se conectan con otras historias, discursos y prácticas en moldear significados y percepciones y en constituir la realidad y en últimas el sujeto en sí mismo" (p. 97, traducción propia).

encuentro con los otros y las otras, les permitió ser personas más compasivas y solidarias al reconocerse en la experiencia de vida de los demás seres humanos y construir proyectos colectivos como familia o como centro de desarrollo infantil.

De esta manera, los talleres lúdico creativos con los niños y niñas y los talleres basados en el contar historias en el caso de las familias y del grupo de docentes, también con componente lúdico y artístico, favorecieron la resimbolización o resignificación de las experiencias vividas, se configuró una nueva gramática o forma de expresarse de manera distinta acerca de sus biografías, a través de narrativas generativas que conducen a reorientar la acción sin negar lo sucedido, logrando que sus historias fueran reinterpretadas a través de la pregunta por las memorias de lo que las familias no quisieran olvidar y de sus aprendizajes frente a lo vivido, por la externalización de la violencia[21], por la orientación a las potencias y por la orientación a posibilidades futuras. Procesos que, tras reconocer su alto impacto en los niños, las niñas, sus familias y docentes, se articularon como una propuesta educativa, Convidarte para la Paz, como alternativa que incorpora los aportes metodológicos y los hallazgos del presente estudio y que posibilita sostener su impacto en la consolidación de tejidos relacionales de afecto, de cuidado de la vida y del cuerpo; de relaciones marcadas por prácticas éticas como la confianza, el respeto, la solidaridad, así como por la vivencia de la espiritualidad y el cuidado de la naturaleza; de la comunicación, la inteligencia como vía para comprender a otros y otras y la transformación de los conflictos; del goce creativo a la base de la amistad que articula el juego, la exploración y el preguntarse por lo novedoso; y de la vivencia del agenciamiento y la capacidad de afrontamiento como correlatos de lo político.

Horizonte Temporal en el Seguir Viviendo y el Salir Adelante

Las metáforas que emergieron en la tesis el "seguir viviendo" entre las familias provenientes de contextos de conflicto armado y el "salir adelante" en sus hijos e hijas de la primera infancia, plantean en la comprensión de la subjetividad el asunto de la temporalidad. El gerundio expreso en el "seguir viviendo" como forma del verbo que da cuenta de la fluidez, el devenir y el permanente proceso, combina pasado, presente y futuro en un presente continuo. Por su parte, el "salir adelante", también es una metáfora que da cuenta de la

[21] Que adapta a nuestro contexto los aportes de White y Epston (1993) acerca de la externalización del problema y que fue descrito en el apartado metodológico de la investigación.

conjunción entre el pasado y el futuro, que implica unas acciones presentes, unas ciertas resignificaciones, y la apertura a nuevas posibilidades para lograrlo. Se trata de una metáfora de la temporalidad de la vida y de las relaciones que la constituyen, implica a los niños y las niñas y sus familias, en particular sus madres, reconocer y comprender de dónde les interesa salir y hacia dónde les interesa proyectarse, qué quiere decir adelante, y cuáles son los aprendizajes familiares y personales necesarios para lograrlo desde acciones y relaciones que implican el hoy.

La memoria emergió en el presente estudio como marca de las biografías familiares, apareció como memoria en movimiento, no esencializada, que incluye tanto las afectaciones a causa de la violencia, como las resistencias que las familias han puesto a su reproducción; en este sentido las memorias en plural emergieron como actualizaciones de las vivencias pasadas en el presente y como invitación a posibilidades futuras. Similar a aquello propuesto por Todorov (2000) como el uso presente del pasado, o el pasado al servicio del presente; por Ricoeur (2000) como la importancia del tiempo en el recordar, o de la presencia de lo ausente en lo que se evoca; o al planteamiento de Alvarado y cols (2012) acerca de la relación entre el pasado, el presente y el futuro en el devenir sujeto[22], lo que da cuenta de que el sujeto no es un estado concluido:

> Hacerse sujeto implica alcanzar conciencia de sí y del mundo, y tomar posicionamiento en el orden histórico, cultural y social, en aras de participar en su transformación. La conciencia de sí implica un reconocimiento a la historia personal y social de cada persona y a las maneras particulares de articularla en la biografía, desde la cual se pueda entender el presente y tomar posición en el orden histórico, social y cultural en el que se desenvuelve el proceso de constituir y desplegar su subjetividad y su identidad, para desde este reconocimiento del pasado y posicionamiento en el presente, poder actuar en el mundo, crear nuevas condiciones, participar en procesos de transformación (pp. 61-62).

[22] Hablamos del devenir sujeto, teniendo en cuenta que como lo plantean Davies y Harré (1999) "Un individuo emerge de los procesos de interacción social no como un producto final relativamente completo, sino como uno que se constituye y reconstituye a través de prácticas discursivas variadas en las cuales participa" (p. 220).

Estudios previos desarrollados en situaciones de violencia extrema en distintas latitudes y momentos históricos han dado cuenta de la importancia de las memorias: ante niños, niñas y jóvenes en contextos de conflicto armado en Colombia (Alvarado et al., 2012); con niños y niñas en Mozambique (Boothby, et al., 2006), o en el holocausto (Feldman, et al., 2010; Demause, 2008); en jardines infantiles en Afganistán tras la guerra con Inglaterra y en Inglaterra tras la Segunda Guerra Mundial, buscando evocar memorias de los hogares, promover esperanza, propiciar conexión con la naturaleza y aportar a la recuperación frente al trauma (Mayhew, 2018); entre las familias de militares estadounidenses en posguerra (Zhang, et al., 2018); en las familias de descendencia japonesa-americana, que vivieron en campos de concentración y transmitieron memorias a las nuevas generaciones (Nagata, 1991); entre las y los jóvenes afganos quienes olvidaron o crearon memorias benignas (Panter-Brick, et al., 2015).

Por su parte el presente estudio ha intentado dar cuenta de algunas particularidades en términos de memoria y olvido. Las familias y el grupo de docentes mostraron como una veta de las memorias los silencios, la falta de explicaciones o comprensiones frente a lo acontecido y la preferencia por el olvido, como decisión y resistencia frente a las memorias del dolor. Como lo muestran las y los participantes del presente estudio, los silencios emergieron en muchos casos por la protección y el cuidado de sí y de los demás, incluso en ciertos casos como expresión de amistad y confianza frente al otro, lo que da cuenta del posicionamiento ético presente en el silencio. Los silencios habían sido referidos como mecanismos de protección por Alvarado y cols. (2012), por Levi (2002) y por María Teresa Uribe (1999); como memorias impedidas o manipuladas por Ricoeur (2000); como la ausencia de la voz de quien ya no está por Mèlich (2000), que exige como lo propone este autor el imperativo del no olvido presente en las memorias del dolor; y como marca de la historia oficial por Castillejo (2007) o como marcas de la violencia por este mismo autor (2015), teniendo en cuenta que como él lo plantea lo que habita la relación con el otro es la ausencia, el silencio que a la vez grita y libera, lo que implica aprender a escucharlo.

En el presente estudio reconocimos que no solo se trata de aprender a escuchar al otro, sino que el silencio en momentos da cuenta de la falta de comprensión frente a los hechos vividos, lo que les impide a las familias en algunos casos reconciliarse con ellas mismas, al

caer en el sin sentido; en aquello que Pérez-Sales (2004) ha mencionado como inenarrable o como el carácter confuso de la experiencia; aquello que Levi (2002) ha expuesto como lo incomprensible y loco, como la incertidumbre o el no saber que busca respuestas o amparo en la religión y que encuentra distracción en el alcohol o consuelo en el llanto; o aquello nombrado por Bello y Ruiz (2002) como la imposibilidad de nombrar lo vivido y, diríamos nosotros, como eco a las voces y los silencios de las familias, de comprenderlo. El silencio tiene potencia en cuanto denuncia que hay algo para lo que no alcanzan las palabras y da cuenta del sin sentido y la falta de certezas, o como lo plantea Levi, en cuanto se constituye en el espacio que da posibilidad de comprensión y articulación de sentidos.

En muchos casos en nuestro país las clases dominantes y la política han hecho eco a esa falta de comprensión, han contribuido a la cristalización y ampliación de los silencios al no posicionarse y acallar lo sucedido y al no interesarse por aportar en la real reparación; históricamente el silencio, el pretender historizar desde una mirada única y hegemónica, el distorsionar para ampliar la falta de comprensión y el infundir el temor que ahonda los silencios, han sido alternativas de mantener al pueblo sometido. También hemos contribuido a los silencios y a la falta de comprensión como academia, al proponer gramáticas que nos alejan de los actores sociales más que acercarnos a ellos, como lo ha planteado Santos (2017); las comprensiones y explicaciones que proponemos acerca de sus experiencias, se constituyen en brechas entre lo acontecido por las personas, lo nombrado o lo callado por ellas y lo traducido por las comunidades académicas.

También comprendimos que en ciertos casos los silencios dan cuenta de un posicionamiento político de las familias, quienes refieren la elección por el olvido, el no querer recordar por decisión; en sintonía con lo hallado por Panter-Brick y cols. (2015) en relación a las y los jóvenes afganos y su olvido; con el cuestionamiento de Ricoeur (2000) al deber de la memoria; y con lo propuesto por Todorov (2013) acerca del derecho al olvido o del olvido como acción intencionada, o por este mismo autor (Todorov, 2009) como olvidos que sanan. El presente estudio mostró cómo esta elección no implica únicamente el olvido, sino que en ciertos casos las familias o aquellos cercanos como las y los docentes recuerdan lo sucedido, pero optan por no hablar, por permanecer en silencio.

Al respecto vale la pena señalar como lo ha planteado Todorov (2013) que en momentos hay daño a causa de las memorias del mal, pero también hay daño en momentos a causa del olvido. Como se puede identificar en las voces y los silencios de las familias, la opción de querer olvidar no significa que no haya existido, en momentos ante la pregunta por aquello que no quisieran olvidar también emergió lo que simplemente no pueden olvidar, quizá en búsqueda de la garantía de no repetición.

Lo cual implica un llamado al marco de la política pública y de la academia, en cuanto las familias cuestionan que el Estado dictamine que haya que construir memoria todo el tiempo, por lo que las políticas tendrían que poder responder a la tensión entre recordar, olvidar y no querer hablar; y reclaman también que con las investigaciones sociales estemos indagando de manera permanente por sus experiencias y memorias en el conflicto armado. Estas situaciones con respecto a la política pública y la academia se agravan teniendo en cuenta que aquello que más se visibiliza es la violencia y la vulneración como lo muestran los estudios revisados en Colombia[23] y en otros países[24]. Así mismo, aun contando con diversos estudios enfocados en el sufrimiento de las víctimas, será clave tener presente que las investigaciones permiten generar comprensiones, más no apropiar la experiencia del otro.

Además de los silencios, las memorias en el presente estudio dieron cuenta de narrativas hegemónicas de violencia y vulneración, lo que en un marco temporal muestra que en ciertos casos se mantienen determinismos entre el pasado de violencia, el presente de su naturalización y el no futuro. El relato dominante con relación al desplazamiento es temporal en cuanto incluye tanto el tener que dejar el territorio por protección al estar entre la vida y la muerte, como la dificultad de adaptación en una nueva ciudad sin las condiciones mínimas de subsistencia; así, el desplazamiento es vivido como un continuo, del que se parte de un pasado en el que la vida estaba en juego por la violencia directa para llegar a un presente en

[23] Bello & Ruiz, 2002; Ceballos & Bello, 2001; Defensoría del Pueblo, 2002; Human Rights Watch, 2003; Lozano, 2005; Niño, 2012; Sierra, et al., 2009; Torrado, et al., 2002; Torrado et al., 2009; Universidad Nacional, Observatorio Sobre Infancia, 2002.

[24] Andersson, 2015; Bradley, 2018; Catani, et al., 2010; Cummings, et al., 2017; Demause, 2008; Feldman, et al., 2010; Fossion, et al., 2013; Haapanen, et al., 2018; Jordans, et al., 2016; Llabre & Hadi, 2009; Llabre, et al., 2015; Nagata, 1991; Peltonen & Punamäki, 2010; Pye & Simpson, 2017; Shenoda, et al., 2018; Slone & Mann, 2016; Sommer, et al., 2018; Yurtbay, et al., 2003; Zhang, et al., 2018.

el que la vida sigue estando en juego por la violencia estructural como ha sido nombrada por Galtung (1969).

Apareció el relato de la victimización por el secuestro, las amenazas, el reclutamiento, la extorsión y la desaparición, muestra de las lecturas carenciales y deficitarias que ha cuestionado Gergen (2006; 2007) en cuanto las declaraciones constituyen a los sujetos (Gergen, 2009); de que los discursos dominantes construyen cuerpos dóciles en términos de Foucault (2009); o de que la memoria como deber lleva a fijar a los sujetos en la posición de víctima como lo ha propuesto Ricoeur (2000). Relato dominante ante el cual lo interesante es que, a pesar de develar estas situaciones, apareció también el valor por la vida como posibilidad de fragmentarlo; correlato de que al recordar se decide qué olvidar (Todorov, 2000); el valor por la vida nunca lo olvidaron estas familias, lo que se constituye en una marca significativa del "seguir viviendo".

Una narrativa dominante compleja fue la de la desintegración familiar y comunitaria, pareciera que la violencia busca la ruptura de los lazos, se vuelve en impedimento para hacer el duelo como proceso colectivo, trae consigo la desaparición de familiares, incluso intenta atentar contra el potencial presente en la memoria ante la destrucción incluso del registro fotográfico; esta narrativa dominante da cuenta de aquello que han planteado White y Epston (1993) acerca de que no se relata lo que contradice la narrativa dominante, por Todorov (2000) acerca de que la memoria es selectiva y por Mèlich (2000) acerca de que la memoria expresa el sufrimiento de los ausentes.

Emergió también la narrativa hegemónica del constituirse en términos de lo infrahumano, de lo deshumanizante, de las acciones del horror practicadas por ellos mismos y por sus familias, lo que les quita la condición de humanidad, pierden el miedo tras haber sido partícipes de la barbarie y se marca un continuo entre el pasado, el presente y el futuro del que es muy difícil salir, porque en el futuro como lo han dicho las familias del estudio "quizá puedan pasar cosas peores". El horror vivido en carne propia y de las propias familias, la deshumanización, y también el constituirse en cuerpos dóciles (Foucault, 2009) ante las amenazas o las violencias directas que se ejercen o ante las cuales sus cuerpos son receptores, o la violencia como pérdida de la acción política (Arendt, 2009), es quizá lo que tiende puentes entre el conflicto armado colombiano y otros contextos territoriales e históricos

distintos como el holocausto, ante el cual escriben autores como Mèlich (2000), Levi (2002), o investigadores como Feldman, y cols. (2010), Demause (2008), o como la colonización africana que describe Mbembe (2011). En tensión con lo desgarrador y deshumanizante aparecieron también, como se describe en el tercer apartado de esta discusión, las vidas que merecen ser vividas.

Un último relato dominante que da cuenta de un continuo entre el pasado, el presente y el futuro, que ha atravesado las biografías familiares y por ende las historias de los niños y las niñas de la primera infancia, es aquel de la transmisión de la violencia a las nuevas generaciones, práctica encarnada por las familias que les enseñan a sus hijos e hijas a responder con violencia si son atacados, o por las que fundamentan la crianza en el maltrato intrafamiliar; lo que da cuenta de que aunque una de las estrategias de las familias es el olvido, siguen ejerciendo la violencia en el presente con implicaciones tanto presentes como futuras en las vidas de sus hijos e hijas, si partimos de los relatos (White y Epston, 1993) y las prácticas relacionales (Gergen, 2012) como constitutivos de los sujetos. Al parecer, el maltrato intrafamiliar ha sido un común denominador en distintas latitudes tras la vivencia de la guerra y el conflicto armado[25], también lo ha sido en general la naturalización de la violencia a nivel familiar y comunitario[26].

En tensión con el determinismo entre pasado, presente y futuro de las narrativas hegemónicas de violencia y vulneración, emergió el desplazamiento como huida del conflicto armado, cuidado de la vida propia y familiar y construcción de una nueva vida, mostrando quiebres con la historia, en aquello que las propias familias nombraron como "seguir viviendo" o "salir adelante"; lo cual dio cuenta de la biografía familiar en devenir. Las familias se reconciliaron con sus propias historias de vida, en cuanto el desplazamiento se logró resignificar y pasar de una narrativa dominante de violencia y vulneración, a ser identificado por las propias familias como resistencia frente a la vulneración al poner la vida,

[25] Andersson (2015); Bradley (2018); Feldman, et al. (2010); Panter-Brick, et al. (2015); Pye & Simpson (2017); Richter, et al. (2018); Slone & Mann (2016); Yurtbay, et al. (2003); Zhang, et al. (2018).

[26] Bradley (2018); Ceballos & Bello (2001); Defensoría del Pueblo (2006); Machel (1996); Niño (2012); Panter-Brick, et al. (2015); Secretaría Distrital de Integración Social (2007); Sommer, et al. (2018); Torrado et al. (2002); Villanueva O'Driscoll (2013).

su cuidado y su protección, por encima de todo, lo que les permitió "seguir viviendo", teniendo en cuenta que desde una condición de humanidad son vidas que merecen ser vividas.

El desplazamiento implica para las familias tensiones entre tener una nueva vida presente y no poder olvidar el pasado, entre sentir temor y configurar condiciones de seguridad, entre ser objeto de exclusiones y tejer amistades y valorar la unión familiar. Es a la vez un acontecimiento político en el que las familias optan por decir no a la violencia, lo que les motiva a desplazarse es un no rotundo a la violencia, similar a lo que ha planteado Derrida (1998) alrededor de la construcción del propio destino; lo cual se constituye también en un llamado frente a la falta de acción estatal, al ser la falta de presencia y garantía por parte del Estado lo que en muchos casos lleva a no dejar a las familias otra alternativa.

El desplazamiento como pasado, presente y futuro, se configura en el origen, el tránsito y la llegada. La nueva vida implica un antes y un después en términos laborales, relacionales, también trae consigo nuevas objetualidades, nuevas prácticas, implica un re-existir; como acontecimiento, tal como lo ha propuesto Dosse (2010, en Beck, 2017), es encuentro con la alteridad, como lo ha planteado Beck marca un antes y un después, o como lo ha insistido Badiou (2008) implica un origen, un punto de inflexión, suspende lo vivido en un momento dado. El trabajo es uno de los elementos que permiten romper con el determinismo entre el pasado, el presente y el no-futuro, el tener un trabajo en el territorio de acogida, permite desprenderse del determinismo de la violencia y la vulneración y construir en el presente oportunidades futuras. Sin que se desconozca el costo vital que tiene el desplazamiento, como se verá más adelante en términos del destierro que implica, y la necesaria acción estatal.

El tránsito y las rupturas entre el pasado, el presente y el futuro, están atravesadas por los acontecimientos, que a su vez están a la base de la memoria y el olvido, como bien lo ha dicho García Márquez (2002) "La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla" (p. 8), o como lo ha planteado Mèlich (2000) en el narrar se para la experiencia que se vivió en el pasado para contarla en el hoy, y diríamos nosotros según nos lo han mostrado las familias participantes, para contarla, para recrearla, para reescribirla, y para participar de la creación de "una nueva vida", no porque la pasada se desdeñe, o porque se pierda el valor de quienes permanecieron en los territorios, sino porque

en el “seguir viviendo”, las familias se narran distintas, logran romper con los círculos de la violencia, logran transgredir lo que estaba escrito para ellas y participar de la construcción de nuevos modos de relacionamiento con la vida misma; si en el conflicto armado, o como lo ha plantado Mèlich (2000) en el contexto del holocausto, la vida no tenía valor, para estas familias la vida lo vale todo, vale dejar todo lo material, para construir un nuevo horizonte de vida, de vida en devenir, de seguir viviendo.

Las experiencias narradas y acalladas de las familias provenientes de contextos de conflicto armado muestran cómo a pesar de que hay ciertos olvidos o necesidad de callar, no se olvidó todo, la memoria está en actos, ejemplificados en la colonia de Nariño, quienes vuelven a recrear sus raíces en el presente y lo hacen en un espacio público, a nivel comunitario. Vale la pena recalcar la importancia del papel de lo colectivo en la memoria, la lucha colectiva se mantiene con sensación de vigencia, es lo colectivo lo que puede mantener la intensidad de la memoria, que en los relatos individuales se va desarmando.

En el continuo pasado, presente y futuro, el estudio mostró cómo las experiencias vividas por las familias se constituyen en memoria porque fueron, pero ya no son. Lo que les permite a las familias reflexionar en el presente acerca del pasado, con los olvidos, con los silencios, con las evocaciones y remembranzas, y participar de manera activa, y con la participación de sus hijos e hijas de la primera infancia como agentes, de la construcción de un futuro deseable y posible. La idea de futuro emergió como la posibilidad de hacer quiebres en la historia, las familias y sus hijos e hijas de la primera infancia lograron emanciparse, mirar hacia adelante con un posicionamiento contundente en el hoy, salir adelante a través de acciones presentes que no desconocen los aprendizajes pasados; cómo lo ha planteado Derrida (1998) lograron construir su destino o lograron desprenderse del mismo, en sintonía con los planeamientos de Arendt (1967) el enemigo de la libertad es el destino:

> Es cierto que mirando hacia atrás --o sea, con perspectiva histórica-- cada secuencia de acontecimientos se ve como si las cosas no pudieran haber sido de otro modo, pero eso es una ilusión óptica, o más bien existencial: nada podría ocurrir si la realidad, por definición, no destruyera todas las demás potencialidades inherentes, en su origen, a toda situación dada (p. 15).

El horizonte temporal que conectó en esta investigación el pasado de las familias en contextos de conflicto armado, con el presente de las familias y de sus hijos e hijas como condición de construcción de posibilidades futuras, y que implica que aquello que han vivido no se los pueden arrebatar pero tampoco lo que está por venir, se relaciona con los planteamientos de Mèlich (2000) quien ha propuesto el recuerdo como la posibilidad de justicia en el futuro; de Alvarado et al (2012) quienes proponen la deconstrucción del pasado y la reconstrucción orientada hacia la paz en la relación pasado, presente y futuro; y de Robaina (2001) quien ha enfatizado en la generación de posibilidades futuras desde experiencias presentes que recuperan vivencias pasadas.

La temporalidad, como correlato de las subjetividades, emergió como un continuo que trasciende la cronología y la linealidad, está inserta en tensiones, en acontecimientos, implica un ir y venir, una configuración temporal tanto de las familias como de sus hijos e hijas de la primera infancia; el narrarse también es temporal, más no lineal en términos de pretensión de perfeccionamiento. Cuando uno acepta el ala temporal como condición del despliegue subjetivo es cuando le da lugar a la memoria, que no es solo deconstruir el pasado, sino también saberse en el presente y construir posibilidades futuras, utopías.

Lo propuesto en este apartado deja grandes retos a la educación y a la política pública, es necesario pensar cómo en la formación trabajamos la relación de las experiencias vividas, con la conciencia reflexiva del pasado y de sus aprendizajes puestos en diálogo con el ahora y con la construcción de posibilidades futuras; lo que estas familias nos enseñan es que es diferente seguir vivo, que no les hayan matado, y seguir viviendo o salir adelante, procesos que implican acciones y relaciones para las cuales es fundamental la formación, y en particular la formación política, no puede haber política sin sentido de futuro, la política es promesa, porque es creación. La política es "utopía", es memoria que trasciende el pasado, se responsabiliza del presente y teje futuro con otros y otras, es anticipar el deseo, es esperanza, es creación.

Como se concluye en la presente investigación "seguir viviendo" y "salir adelante" como apuestas vitales de las familias provenientes de contextos de conflicto armado, en particular de las madres y de sus hijos e hijas de la primera infancia, tienen que ver con el tiempo, como se ha argumentado, y también con el espacio o el territorio; Castillejo (2015)

ha mencionado la importancia del espacio y el tiempo, en el ser y el estar en contextos de conflicto armado, también Mèlich (1997) ha planteado la construcción temporal del mundo-espacio en contextos como el del holocausto.

Salir Adelante como Metáfora Inscrita en el Territorio

"Salir adelante" como la metáfora que emplean las y los participantes del presente estudio con relación a los niños y las niñas de la primera infancia y en algunos casos a sus familias provenientes de contextos de conflicto armado, remite al territorio. De donde se sale es de aquellos contextos marcados por la violencia directa, como lo es el conflicto armado, que en muchos casos se surte en nuestro país en territorios rurales y con el involucramiento de los sujetos con mayor precariedad. Más que de los contextos materiales, de donde también han partido las familias, se sale de las marcas relacionales, sociales y culturales, es decir simbólicas, de la violencia y de su reproducción; para llegar a territorios más promisorios, en los que es posible construir un horizonte de vida alternativo a la violencia.

La vivencia del desplazamiento narrada por las familias implica el territorio de origen, el no lugar del tránsito, y el territorio de llegada. Los territorios de origen o aquellos con presencia del conflicto armado, tienen como su gran marca la violencia, las condiciones de precariedad, la ausencia estatal, la disputa por el territorio, pero también la marca identitaria de la ruralidad y la vida campesina. Dichos territorios han sido descritos por las familias como aquellos en los que "cualquier desgracia es posible", incluso la violencia que se ha legitimado al ser usada por el Estado, similar a la lectura que devela María Teresa Uribe (1999) acerca de las fuerzas armadas legales como enemigas, aun cuando aparece la tensión en el estudio de quererles imitar. La referencia a que todo es posible tiende una línea entre lo vivido en el conflicto armado y lo experimentado en los campos de concentración, en los que Mèlich (2000) refiere la indiferencia ante la muerte, ante la inminencia de que "lo inimaginable es posible" (p. 130). Aparece entonces la naturalización de la violencia, con la que se mantiene el simbolismo del hombre guerrero que funda el sueño narrado por los padres que participaron del estudio de pertenecer a las fuerzas armadas "legales", similar a lo referido por Alvarado y cols. (2012) como la militarización de la vida cotidiana y a lo afirmado por Van Dijk (2003) en términos de la polarización entre el "nosotros" y el "ellos".

Adicional a la violencia, las y los participantes visibilizan la articulación entre la precariedad en la que viven en los territorios rurales y la ausencia estatal. Las familias han develado la falta de acción y garantías por parte del Estado, similar a la propuesta de María Teresa Uribe acerca de la soberanía en vilo:

> El estado de guerra cuasipermanente y su correlato la soberanía en vilo, se expresan también en la debilidad del referente institucional, un tema reiterativo en los estudios sobre la violencia en Colombia y que ha sido visto generalmente como ausencia de Estado. Lo que aquí se quiere plantear es que el orden institucional público, aunque pudiera mostrar omnipresencia en la nación no ha tenido omnipotencia, no constituye una autoridad razonablemente acatada o violentamente impuesta, pese a los esfuerzos del gobierno en un sentido y en otro. Sin omnipotencia institucional, es decir, sin una autoridad única, suprema y universal dentro del territorio no hay soberanía en sentido absoluto. Además, el orden institucional público presenta serios problemas en la esfera de la soberanía representada, o sea, en aquella otorgada a través del consenso por el pueblo de la nación (Uribe, 1999, p. 30).

Las familias denuncian en los territorios rurales la falta de oportunidades y condiciones económicas mínimas, con una gran pobreza estructural que pone límites a la garantía de derechos como el de la educación y el de la salud, lo que lleva a los niños, niñas y jóvenes a encontrar en la vinculación a los grupos armados una opción laboral o a buscar otras alternativas laborales. Diversos estudios han develado también la vulneración de los derechos de niños, niñas y jóvenes en contextos de conflicto armado en Colombia[27] y en contextos de guerras y conflictos armados en otros países[28]. Lo particular de la denuncia que hacen las familias en la presente investigación, es que no se inserta en una lucha de clases, como ha sucedido en otros países, sino que se constituye en una demanda directa al Estado y a la ausencia del mismo, aun cuando sabemos que en Colombia no es tan fácil separar al

[27] Alvarado y cols. (2012); Bello & Ruiz (2002); Ceballos & Bello (2001); Defensoría del Pueblo (2002); Human Rights Watch (2003); Lozano (2005); Mojica & Quintero (1993); Niño (2012); Ospina-Alvarado y cols. (2018); Romero & Castañeda (2009); Sierra y cols. (2009); Torrado y cols. (2002); Torrado y cols. (2009); Unicef, y cols. (2013); Universidad Nacional, Observatorio Sobre Infancia (2002); Villanueva O'Driscoll (2013).

[28] Boothby, et al. (2006); Bradley (2018); Catani, et al. (2010); Cummings, et al. (2017); Feldman, et al. (2010); Jordans, et al. (2016); Peltonen & Punamäki (2010); Richter, et al. (2018); Shenoda, et al. (2018); Slone & Mann (2016); Sommer, et al. (2018); Yurtbay, et al. (2003).

Estado de las clases dominantes, el cual mientras tendría que garantizar los derechos de las ciudadanas y los ciudadanos hace parte de los intereses económicos que mantienen y legitiman la violencia. En este sentido, develan la desprotección de la que son presas y la corrupción y presencia tanto de los grupos armados ilegales como de los legales, que les deja vulnerables ante ser ubicadas y reclutadas, al estilo del panóptico descrito por Foucault (2009). Lo que más que inmovilizar se constituye en una crítica profunda al Estado colombiano, visibiliza a las familias como actoras políticas en esta exigencia de garantías y deja grandes retos a nivel de política pública de responder frente a la gran incoherencia de que el campo no sea rentable para las comunidades campesinas y no haya inversión estatal para disminuir las brechas.

A la violencia, la precariedad y la ausencia estatal se suma aquello que han nombrado las familias como el control territorial a manos de unos cuantos, el que los latifundios se hayan apropiado de los minifundios¸ algo similar a lo planteado por Gutiérrez (2015) como la desigualdad agraria basada en la propiedad y las exclusiones subsiguientes a los campesinos. Las familias provenientes de contextos de conflicto armado muestran como en los entornos rurales hay disputa por las tierras, y reflexionan acerca de que en momentos el conflicto armado responde más a intereses económicos que políticos. La disputa por el territorio ha sido también señalada por Uribe (1999) quien ha enfatizado en que las tierras rurales son aquellas que cuentan con los recursos naturales susceptibles de explotación minera, energética, entre otros tipos de explotación.

Es así como el presente estudio devela que el conflicto armado se libra en los territorios rurales porque hay precarización, abandono estatal, intereses económicos que privilegian las clases dominantes, dispersión, vulneración de derechos, falta de oportunidades de formación y gran pobreza; así como en los territorios urbanos precarizados; lo que hace que la guerra sea una opción laboral. Los actores armados agregan un elemento más a la violencia estructural que las comunidades campesinas han padecido históricamente, al tener poca inversión por parte del Estado en salud, en educación, y pocas oportunidades de generación de ingresos en el campo.

En tensión con lo anterior emergió en la investigación la añoranza al campo, a los animales, a la familia extensa y a las relaciones cercanas que se tejen a nivel comunitario[29], lo que da cuenta de otro elemento igualmente importante en el horizonte territorial y que es una de las vetas significativas del salir adelante, que es la marca identitaria de la ruralidad y la vida campesina. La ruralidad y la vida campesina traen consigo el uso y el trabajo de la tierra, y las relaciones centradas en la ayuda y la colaboración, que contemplan las relaciones fuertes a nivel comunitario, las relaciones con la familia extensa y las relaciones que se tejen con el mundo animal y en general con la naturaleza. Es así como, en la vivencia y los recuerdos que las familias narran de la ruralidad aparece la construcción del habitar; el trabajo les proporciona el espacio como bien material, pero a partir de allí, las familias construyen el habitar humano, como proceso simbólico; refieren la casa habitada por la familia y por los animales, no separan la casa de la naturaleza, la perciben como un continuo con la montaña, con el río; y el saber que ya no existe, que implica a la vez una pérdida material y simbólica, les hace llorar, como lo ha poetizado García Márquez: "Recordar es fácil para el que tiene memoria. Olvidar es difícil para el que tiene corazón" (Frase atribuida a Gabriel García Márquez. No fue posible comprobar la procedencia).

La riqueza con la que describen las familias el territorio rural contrasta con el no lugar del tránsito, el tránsito se constituye en una opacidad y hace parte de lo que se calla, no hay mayor referencia a los territorios de tránsito, se evocan con añoranza los de origen y se describen los territorios de llegada. Los cuales, en el marco de la presente investigación, con gran presencia en Bogotá y alguna en Pereira, se inscriben en lo urbano, el espacio de la ciudad; Bogotá es narrada como "la ciudad tan grande", "la ciudad de la soledad", "donde uno no conoce a nadie", y a la vez la ciudad que les permitió salir adelante. Las familias describen una brecha entre el territorio rural del que provienen y el territorio urbano que habitan; al llegar a la ciudad son sujetas de esa brecha y se ven afectadas por las exclusiones; relatan la falta de redes en contraste con la vida comunitaria del territorio rural. Sin embargo, aunque se esperaría que como expresión de la brecha, en las ciudades hubiera buenas condiciones económicas, principalmente al llegar, como lo narran las familias y el grupo de

[29] Memorias reconfiguradas a través de los relatos de las mujeres que como lo ha planteado Alexiévich (2015) evocan otros recuerdos que van más allá de los héroes y sus hazañas, y en los que no solo se encuentran las personas sino también los animales, los árboles y la tierra.

docentes, se ven expuestas a dificultades económicas, y a la vulneración de sus derechos, en territorios en los que se repite la falta de alimento y se suma la falta de abrigo, en los que refieren la paradoja de la falta de empleo y de ver el trabajo como la única alternativa para sobrellevar las dificultades económicas. En las ciudades refieren que se reproduce la presencia de los grupos armados, el poder ser ubicadas por los mismos, pero consideran que hay menor riesgo de reclutamiento.

Aparece entonces como el hilo que conecta el territorio de origen, el no lugar del tránsito y el territorio de llegada, el destierro. El desplazamiento se vive como destierro, como pérdida de la identidad comunitaria presente en el territorio rural, como ruptura simbólica, lo que pierden las familias es el territorio como construcción relacional y cultural, pierden sus amigos y el sentido comunitario que les vincula; por lo que aparece la nostalgia de los vínculos, dado que el habitar implicaba una red de relaciones con lo vivo, las otras personas, los animales, las plantas, las montañas, los ríos. La decisión de desplazarse entra en tensión con que se tuvieron que ir, si no, algo les hubiera pasado. Las familias reclaman y no entienden el por qué del destierro: "Son nuestras tierras, ¿por qué tenemos que irnos?". Este tipo de preguntas y la apuesta decidida de las familias por "seguir viviendo" y por "salir adelante" les posicionan como sujetos políticos, similar a la propuesta de Gaviria acerca de la vivencia del destierro como acontecimiento narrativo, ético y político:

> las autobiografías muestran que el destierro asumido como acontecimiento narrativo, es pérdida de mundo, y que en realidad no comienza, ni termina con la expulsión; pone en evidencia la reducción de la democracia, la precariedad del estado social de derecho, la profundización de injusticias y otras expresiones de violencia. Y a pesar de la falta de mundo, los desterrados muestran distintas formas de aparecer en él, manifiestan su libertad y su capacidad de iniciar algo nuevo. Narrar humaniza al desterrado, lo singulariza como "cuerpo", mostrando que como ser en movimiento es un sujeto ético y político (Gaviria, 2012, p. 24).

Ante el destierro, emergió la memoria como portadora del arraigo, como aquello que nada ni nadie les puede arrebatar, lo material se los pueden arrebatar, pero las memorias no, tampoco el valor de la vida, el deseo, los sueños, la decisión de seguir viviendo y salir

adelante, de re-existir[30]; la remembranza del campo muestra el potencial de la memoria, en lo físico no está, pero en lo vivencial sigue existiendo. La memoria del lugar donde nacieron y crecieron las madres y los padres de los niños y niñas de la primera infancia se constituye en un recurso tras el destierro, el arraigo se mantiene en la memoria del territorio rural, de la relación con la familia y con la naturaleza, con sus sonidos, sus olores, sus paisajes, sus sabores; el destierro no les quita la tierra a los campesinos, se la traen a las ciudades en sus zapatos y en sus historias, llega con ellos, ellos no llegan solos; les quitaron el equipaje del mundo material, salieron sin casa, sin ropa, sin animales, pero la memoria es portadora de su origen, su raíz, su arraigo, su identidad campesina, la memoria les permite sentir que pertenecen a una comunidad. Sin que esto implique como lo ha planteado Berezin (2014) que no sea necesario un tiempo para el duelo y para elaborar las pérdidas, con la justicia que se logra frente a lo vivido a través de la memoria, teniendo en cuenta que lo acontecido en contextos de conflicto armado fue tan fuerte que en momentos la re-territorialización implica una posibilidad de pensar a futuro que antes no se tenía, "*Se trata de la identidad y la memoria colectiva en el proceso de humanización para la elaboración de lo vivido*" (Feldman, 2014, en Berezin, p. 24).

En este sentido, mientras el destierro produce ruptura simbólica, la re-existencia genera re-territorialización, lo que implica conservar la memoria y en ella las prácticas del terruño que obedecían a formas de habitar el territorio rural e instalarlas en otro espacio, ahora urbano, creando un territorio vivido, teniendo en cuenta que los territorios no son sin su gente, ni la gente es sin su territorio; es así como en la memoria y su resignificación en el presente al seguir viviendo, salir adelante y re-existir, emerge la hibridación entre lo nuevo y el equipaje de acontecimientos y arraigos, el mundo no aparece como totalmente nuevo. Como lo muestran los encuentros de la colonia de Nariño en Bogotá, marcados por la música, los bailes y la comida del territorio campesino del que provienen ahora insertos en la vida citadina, re-territorializar implica hibridar los contenidos de la memoria con las prácticas nuevas a las que asisten las familias, desde el horizonte de la producción cultural. Lo que permite la re-configuración de los nuevos territorios son los vínculos, la amistad. Lo cual da cuenta de aquello que ha propuesto Gergen (2012) acerca del potencial transformador o

[30] La decisión de seguir viviendo, salir adelante y re-existir entendida como la apuesta de encontrar alternativas a un modo particular de encarnar el mundo, como diría Heidegger (1951), de habitarlo.

creador de las relaciones, o de lo que ha planteado Feldman (2014) sobre la importancia de los otros:

> Con la dimensión profunda que este desarrollo le otorga a la memoria colectiva como proceso de construcción social y político, se evidencia el porqué de la identidad singular como colectiva. *Para no hacer de la situación de víctima una cristalización paralizante identitaria, necesitamos de los otros y de condiciones que promuevan un intercambio y desarrollo de sentidos que nos ubiquen socio-históricamente respecto de lo vivido traumático* (Feldman, 2014, en Berezin, 2014, p. 25).

El territorio emergió como espacio relacional y como construcción social, cultural y política, la forma de habitar humana es la configuración de territorios que son espacialidades relacionales, culturalizadas; de manera similar Mèlich (1997) ha enfatizado en la implicación ontológica del espacio, "los espacios son relaciones vitales" (p. 75) y Escobar (2014) ha propuesto el territorio como ontología relacional, colectiva y política, como espacio de vida: "El territorio se concibe como algo más que una base material para la reproducción de la comunidad humana y sus prácticas. Para poder captar ese algo más, el atender a las diferencias ontológicas es crucial" (Escobar, p. 103).

Lo anterior deja grandes retos para la política pública tras el destierro y la imposibilidad de regresar con garantías reales, siendo clave preguntarse cómo trabajar en la re-territorialización, en la reconfiguración del territorio, del habitar como práctica relacional, social y cultural; lo que tiene implicaciones en la acogida al recién llegado y la necesaria reconstrucción vinculante propia de cada territorio, respondiendo a la importancia de los tejidos relacionales, de la amistad y de trabajar tras el desplazamiento en el fortalecimiento de la existencia de otro significativo. Frente a lo cual emergen como preguntas ¿cómo manejan las ciudades que acogen a las familias provenientes de contextos de conflicto armado las espacialidades? y ¿cuáles son las prácticas que configuran las formas en las que las ciudades ubican a las personas en situación de desplazamiento? Teniendo en cuenta que un espacio en una carpa no es un territorio y habitamos el mundo, no solo residimos en él, como lo ha propuesto Heidegger (1951): "somos ***los que habitan***…. ***El rasgo fundamental del habitar es este cuidar (custodiar, velar por)***" (p. 3).

Salir Adelante y Seguir Viviendo como Huellas en las Subjetividades y en la Socialización: Vidas que Merecen ser Vividas

La investigación mostró el potencial transformador presente en las relaciones, al dar cuenta del valor de la familia, de la escuela, de las mujeres, de los niños y las niñas y de su articulación en los procesos de socialización que, como lo ha planteado Sosenski (2015) al retomar a Giddens (1979), no solo involucran a los niños y a las niñas, sino también a sus familias y demás agentes relacionales, en cuanto proceso de interacción. Sin embargo, vale la pena enfatizar en que la vivencia vinculante y relacional no se da de manera esencialista o natural entre las comunidades, requiere un trabajo y una apuesta intencionada por el cuidado creativo de las relaciones y su mantenimiento, que debería además ser agenciada por otras instancias como el Estado. El afecto, la comunicación, el respeto, la solidaridad, la unión, "el llevarse bien" como prácticas relacionales entre pares – niños y niñas y sus hermanos y hermanas; niños y niñas y sus amigos y amigas; docentes y familias – así como a nivel intergeneracional – niños y niñas y sus madres y padres; niños y niñas y sus docentes – implican decisiones y participación activa y creativa; se trata de prácticas revolucionarias por parte de las familias, de los niños y las niñas y de las instituciones educativas y sus actores, que se resisten a la reproducción de las violencias, como lo reconocen las familias "a pesar de lo que hemos vivido", y encuentran modos otros de relacionamiento que posibilitan formas alternativas de existencia favorables a la convivencia, a la vivencia-con otros y otras, a través de aprender de los saberes y las experiencias de los demás actores, del trabajo emocional y del juego como modo de relacionamiento con los niños y las niñas. Como lo ha planteado Camps (2011) ser dueño de sí implica transformar los afectos para potenciar la acción.

La apuesta decidida de las familias por seguir viviendo "pese a todo" implica su propio reconocimiento de las afectaciones a causa de la violencia vivida en contextos de conflicto armado, este reconocimiento muestra como lo que sería esperable es que continuaran reproduciendo las violencias en sus vidas, de hecho así lo han mostrado diversas

investigaciones desarrolladas en Colombia[31] y otros países[32] tras la vivencia del conflicto armado o la guerra, y muestra la necesaria acción estatal; el agenciamiento no justifica la ausencia estatal y así lo han mencionado las familias. El Estado tiene una gran responsabilidad y esto ha sido también planteado en estudios previos[33], el que las familias hayan demostrado que son capaces de seguir viviendo, no quiere decir que ellas tengan la responsabilidad de hacerlo solas, es clave la presencia del Estado.

De hecho, leyes como la ley de cero a siempre (Congreso de la República de Colombia, 2016) son insuficientes al enfatizar en los niños y las niñas de la primera infancia, pero mencionar únicamente la familia como un telón de fondo, dado que en el presente estudio los niños y las niñas han mostrado en ciertos casos la presencia de la violencia en el ámbito de la vida familiar, al referir prácticas de crianza en las que hay presencia del alcohol principalmente en los padres, o en las que la normativización se da por la vía del castigo, prácticas de crianza en las que los propios padres enseñan a sus hijos la violencia, evidenciando que a la violencia social se suma la violencia intrafamiliar. Además de la violencia, las dificultades económicas han afectado a los niños, las niñas y sus familias, hay vulneración de derechos tanto en los territorios de origen como en los de acogida; María Teresa Uribe (1999) ha documentado que la guerra vulnera los derechos. En el caso de los niños y las niñas esto se expresa en afectaciones al desarrollo y a la nutrición por la falta de condiciones económicas de las familias, principalmente en el momento inicial tras el desplazamiento.

Es así como las historias familiares involucran lo público y lo privado, la decisión de seguir viviendo y salir adelante les implica romper la historia y liberarse del destino, producir liberaciones en sus subjetividades, crear su propia vida a través de los procesos relacionales y de las prácticas de crianza, fracturar los relatos dominantes de violencia y vulneración mantenidos intergeneracionalmente que permean las relaciones entre madres, padres y sus

---

31 Ceballos & Bello (2001); Defensoría del Pueblo (2006); Niño (2012); Secretaría Distrital de Integración Social (2007); Torrado et al. (2002).

32 Andersson (2015); Bradley (2018); Demause (2008); Feldman, et al. (2010); Nagata (1991); Panter-Brick, et al. (2015); Pye & Simpson (2017); Richter, et al. (2018); Slone & Mann (2016); Yurtbay, et al. (2003); Zhang, et al. (2018).

33 Alvarado et al. (2012); Human Rights Watch (2003); Lugo (2017); Mojica & Quintero (1993); Ospina-Alvarado, et al. (2018); Romero & Castañeda (2009); Unicef, et al. (2013); Villanueva O'Driscoll (2013).

hijos e hijas de la primera infancia y co-construir narrativas alternativas. Cuando las familias dicen que a pesar de lo que han vivido no hay presencia de la violencia en sus familias, implica que saben que con lo que han vivido se esperaría que reprodujeran la violencia, lo que demuestra una gran potencia de seguir viviendo en términos éticos y políticos.

Así mismo, es clave la articulación y el apoyo por parte de la escuela y la comunidad de acogida en acompañar el seguir viviendo, esto se logra por ejemplo al involucrar a las madres y los padres en los procesos educativos, lo que garantiza además el impacto del trabajo que se hace en la escuela. Como se evidenció en el presente estudio la escuela como lugar de acogida de los niños y las niñas, es al igual que la familia un ambiente de socialización y aprendizaje, que como lo han planteado los maestros y las maestras posibilita la creatividad en los niños y las niñas, el hacerse preguntas, la creación de lazos de amistad, el reconocimiento de los otros y las otras; y como lo han mencionado sus familias les acerca al estudio como posibilidad de salir adelante. Así mismo, la escuela se constituye en un lugar de acogida para las familias, un lugar de encuentro, en el que además de la educación emergen relaciones de afecto y amistad; para lo que son necesarias políticas que fortalezcan aquello identificado por las y los docentes como fundamental: la educación que incorpore la relación entre niños, niñas, familias y escuelas; las escuelas como territorios de acogida y como territorios de paz (Alvarado et al., 2012); la práctica educativa como colaborativa (Anderson y Goolishian, 1998) y polivocal (Gergen, 2007), al estilo de la ecología de saberes (Santos, 2011); y la enseñanza de los maestros y las maestras no solo desde el saber técnico, sino desde su experiencia vital y su testimonio de vida (Mèlich, 2000).

A las razones expuestas acerca de la pertinencia de la articulación entre la familia y la escuela y el apoyo que puedan recibir las familias por parte de la escuela, se suma la importancia del componente relacional en el territorio rural, en el que la familia se constituye como unidad solidaria, siendo la ayuda y la solidaridad características de las familias, en tensión con la dificultad de construcción de lazos que se les presenta en los territorios de acogida; las familias perdieron los lazos que tenían en los contextos rurales, por la pérdida directa de personas cercanas a causa de la violencia o por la ruptura de tejidos con el destierro, y están en lugares en los que no conocen a nadie, están solas y se encuentran en condiciones de precariedad; sus subjetividades se han reconfigurado desde las ausencias de red social, de

trabajo, de alimentación y de vivienda. En este sentido, la violencia ha ahondado la ruptura de tejidos relacionales, situación compleja teniendo en cuenta que los duelos se construyen socialmente.

De manera similar, Uribe (1999) ha mencionado la ruptura de los tejidos sociales y la construcción de otras redes, representaciones colectivas y circuitos de poder; la dominación en contextos de conflicto armado que marca sociabilidades e identidades, norma la vida en común y genera exclusiones; y las implicaciones morales en las comunidades por exclusión, falta de reconocimiento, desigualdad y venganza; con lo que se generan ciudadanías virtuales controladas por la protección y la lealtad. Silvia Bleichmar (2006) menciona que el principal problema en estos contextos no es la desigualdad sino la impunidad del poder, que también amplía, como se vio en el presente estudio, la ruptura de tejidos sociales y de relaciones de confianza.

Así mismo, la violencia produce nuevos espacios sociales, reterritorializa el mundo al transformar los lenguajes, moldear los cuerpos y deshumanizar al otro para poderlo eliminar; y allí, en el medio del fuego cruzado que marca las vivencias más crudas de la violencia directa, han quedado las comunidades en contextos de conflicto armado, siendo la violencia una de las marcas en las biografías familiares. De manera similar, en el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015), Fajardo, Molano, Giraldo, De Zubiría, Estrada y Gutiérrez plantean que hay implicaciones del conflicto armado en la construcción subjetiva. Sin embargo, como se concluye en el presente estudio, no existen las familias provenientes de contextos de conflicto armado como un caso, no hay una vivencia ni una constitución homogénea de las subjetividades de estas familias, así como no hay tampoco un caso único de vivencia de Auschwitz (Mèlich, 2000; Agamben, 1998), ni una vivencia hegemónica o única de la colonización africana (Mbembe, 2011); aunque hay elementos comunes como la pretensión deshumanizante ante la falta de protección de la vida y de reconocimiento incluso por parte del propio Estado al tener que dejar el territorio, tener que callar o saber que pueden ser ubicados, lo que produce cuerpos dóciles (Foucault, 2009), genera olvidos y traumas y marca la vivencia del no futuro, o como lo ha planteado Uribe (1999) para el caso colombiano, lo que queda tras este tipo de vivencias del horror es la herida moral.

Aun así, hay diversas experiencias de conflicto armado o de guerra en diferentes contextos socio históricos; similar a lo planteado por Bleichmar (2006) acerca de que lo traumático no es universal, y a lo que le sumamos a través de los hallazgos del presente estudio que hay vivencias particulares en las experiencias y la capacidad de afrontamiento de cada familia. Esto se ejemplifica en que entre los padres se identificó el sueño del guerrero, del militar profesional; pero también entre padres y madres se identificó el sueño de estudiar; la oportunidad de soñar no se perdió en las familias, aunque reconocen pocas oportunidades por parte del gobierno que les posibiliten alcanzar los sueños. Así mismo emergió la ética de la otredad, a pesar de todo lo vivido, la violencia directa y estructural no han logrado de manera definitiva desintegrarles como familia, el contexto estructural no ha logrado homogenizarles, ni ha generado la destrucción completa de los tejidos relacionales y sociales; lo que es expresión de las prácticas de resistencia de las familias, que también son singulares y de su apuesta por re-existir, por salir adelante, a pesar del destierro y la pobreza. Prácticas a través de las cuales trascienden la no repetición y logran cambiar la tradición.

Las familias han mostrado que todos y todas merecemos vivir pese a la adversidad, pese a la negación de la vida que hace la guerra, todas son vidas que merecen ser vividas por humanidad, son vidas en las que además se expresa la capacidad de agenciamiento, de aprender del pasado y no repetir las historias, de anteponer la humanidad como posibilidad de relacionamiento y transformación. Las y los participantes identifican incluso la falta de oportunidades y las afectaciones de quienes en las familias han participado de los grupos armados; reconocen en ellos y en ellas la condición de humanidad, “ellos también tienen problemas porque son seres humanos”, también son vidas que merecen ser vividas, “ellos son personas que no tienen oportunidades”; quizá en momentos al referirse a quienes participaron de los grupos armados están hablando de sí mismas, “son personas que también se merecen una oportunidad digamos de pensar y de vivir una vida digna no allá en el monte”. En términos de la condición de humanidad vale la pena señalar los planteamientos de Mèlich (2000) en cuanto a la identidad en la ética de la hospitalidad, la acogida y el cuidado del otro, incluso de quienes murieron, como el alguien o el otro que no se puede olvidar; y la propuesta de Nussbaum (2014) sobre la importancia de la educación para cultivar “la capacidad para apreciar el carácter humano pleno e igual de cualquier otra persona” (p. 16). Lo que da cuenta

de la identidad por la humanidad, por las vidas que merecen ser vividas, que son todas, en cuanto seres humanos.

En este sentido, los procesos de socialización y de crianza se fundan en las prácticas relacionales, que implican relaciones de doble vía, arraigadas cultural, social y políticamente, en las que se reconocen las trayectorias, experiencias y acontecimientos que han marcado las vivencias presentes, siendo la huella del conflicto armado en las familias una marca fundamental, pero que no las determina linealmente, habiendo un gran potencial transformador en las decisiones, performancia y relaciones que atraviesan el seguir viviendo y el salir adelante. En el marco de los procesos de socialización descritos en los entornos familiar y educativo no solo se constituyen y reconfiguran las subjetividades de las familias y de las y los docentes que les acogen, sino también las subjetividades de los niños y las niñas. Como lo ha propuesto Bleichmar (2006) hay una marca subjetiva propia en la manera en que los niños y las niñas apropian las experiencias de sus familias. Es así como los niños y las niñas constituyen sus subjetividades o sentidos acerca de sí mismos en las relaciones de las que participan, así mismo constituyen sus identidades o aquellas raigambres de pertenencia en el marco de los colectivos de los que participan, como lo son las familias. Los sentidos subjetivos y su pertenencia a colectividades están marcados mas no determinados por las tradiciones culturales de las regiones de las que vienen sus familias, y también están marcados por la comunicación en la que los niños y las niñas son interlocutores válidos. Como lo ha planteado Gergen (2007) ellos y ellas se constituyen en los marcos relacionales, sociales, culturales e históricos, pero a la vez participan de la construcción relacional del mundo que habitan.

En el presente estudio emergió como experiencia común de las relaciones en las que se constituyen los niños y las niñas el seguir viviendo y el salir adelante pese a lo acontecido, estando atravesadas las prácticas relacionales familiares y el aparecer de los niños y las niñas en el entorno comunitario a través de su participación en prácticas de cuidado de sí y de los demás y de reconocimiento de los demás en sus diferencias. Así mismo, vale la pena destacar la singularidad de cada niño o niña y de las experiencias que tienen en el entorno familiar, por lo que frente a los niños y las niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado, tal como sucede con quienes no han vivido el conflicto

armado, no es posible hablar de una subjetividad única y homogénea, sino de múltiples subjetividades o de sentidos propios plurales diversos y singulares acerca de sí mismos como actores sociales, como una práctica de oposición y resistencia frente a la homogenización reproductora de la violencia. Sus subjetividades están marcadas por rasgos identitarios como su género y su edad, pero también por las vivencias de sus familias, por lo que ven hacer a sus padres, y por las vivencias propias en los contextos de conflicto armado y en otros contextos en situaciones de vulnerabilidad y violencia. Lo interesante fue el carácter plural y singular de ser niño o niña que va más allá del conflicto armado como determinante unívoco e incorpora las particularidades de cada familia y de cada niño o niña; lo que entra en tensión con los sentidos que circulan en términos de lo que deben ser los niños y las niñas o lo que los adultos quisieran que sean desde lecturas angelizantes o normalizadoras, o incluso en términos de lecturas victimizantes que son a su vez homogenizantes.

Las principales marcas identitarias de género se encontraron en el tipo de juegos que los niños y las niñas eligen jugar, que a la vez marca sus sentidos propios o construcciones subjetivas; el tipo de relaciones que las niñas y los niños mantienen en el juego, las niñas más ligados a la cocina o lo privado y los niños más ligados a los súper héroes y la violencia, son además correlato del tipo de relaciones y de roles que ejercen sus madres y sus padres, que se expresan por ejemplo en una mayor participación en el jardín por parte de las madres que de los padres quienes están ocupados y se justifican en el progreso y el mantenimiento económico de la familia, o en que los padres hombres enseñan a los niños a relacionarse y defenderse de manera violenta; similar a lo que ha mencionado Segato (2016) acerca de la binarización de las relaciones de género, con la masculinidad que tiene en prisión a "un sujeto obligado a adquirirla como status" (p. 58) y con el espacio doméstico, más habitado por la mujer, visto como apolítico como consecuencia del colonialismo y ligado a lecturas desarrollistas. Vale la pena señalar, que a pesar de la marca identitaria de género, algunas y algunos participantes refieren particularidades según cada familia, reconfiguraciones de género, involucramiento tanto de las madres como de los padres en la formación de sus hijos, y vivencias de género que no necesariamente están ligadas a que las familias provengan de contextos de conflicto armado.

De manera similar, en cuanto a la edad de la primera infancia, emergieron múltiples singularidades en los niños y las niñas a través de las vivencias propias y familiares; sin embargo aun hay algunas docentes que refieren que algunos niños o niñas tienen "un comportamiento normal más correspondiente a la edad en la que ellos están", lo que da cuenta de la influencia de la psicología y de las teorías tradicionales del desarrollo en la educación, que establecen un marco normativo para la primera infancia que en muchos casos incorpora la idealización de los niños y las niñas, cayendo pronto en lo que Gergen (2007) ha denunciado como el lenguaje del déficit al no responder a los modelos normativos occidentales, en lo que Foucault (2009) critica como verdades normalizadoras o White y Epston (1993) como relatos dominantes, o en la agudización descrita por Uribe (1999) con respecto al conflicto armado de identidades frágiles al no haber contado con la protección necesaria o por Alvarado y cols. (2012) de la discriminación de los niños y las niñas provenientes de contextos de conflicto armado. Sin embargo, lo más interesante y que emergió también en el estudio es que los niños y las niñas logran construirse de manera propia y heterogénea según las prácticas relacionales con sus pares como lo son sus hermanos y hermanas, amigos y amigas, y sus relaciones intergeneracionales con madres, padres, familia extensa, maestras, maestros y agentes comunitarios.

Al igual que se identificó a través de las voces de las y los participantes que las vidas de las familias merecen ser vividas, emergió que las vidas de los niños y las niñas merecen ser vividas también en función de su humanidad. El que sus familias provengan de contextos de conflicto armado no implica que sus vidas no merezcan ser vividas o sean una nuda vida (Agamben, 1998). En cuanto a las relaciones que se gestan en el ambiente educativo quizá la principal resistencia a la reproducción de las violencias está dada por el reconocimiento de los niños y las niñas en su humanidad, más allá del contexto del que provengan sus padres y madres y de las situaciones vividas por ellos, ellas y sus familias, creando así el reconocimiento de su alteridad sin pretensión de homogenización. Con lo que se logra como lo han propuesto White y Epston (1993) el reconocimiento del otro más allá del problema, como lo ha planteado Maturana (1995) el emocionar como la valoración del otro como legítimo, o como lo ha expresado Mèlich (2000) el reconocer al otro a través de la alteridad, en la que se comprende la diferencia como parte de la identidad.

A esto se suma la metáfora que describe las subjetividades de los niños y las niñas a través de que logran salir adelante, no reproducir las violencias que vivieron sus familias y trascender la ruptura de lazos a causa del conflicto armado, entre otros procesos, a partir de las relaciones de las que participan. Es así como la construcción de subjetividades en los niños y las niñas se gestan en las prácticas, los sentidos y las relaciones de los propios niños y niñas y de sus agentes relacionales. Las relaciones como marca cultural clave en nuestro país y en particular en la constitución subjetiva de los niños y las niñas del presente estudio, son expresión de aquello que ha mencionado Gergen (2006) acerca de que las verdades sobre el sí mismo, son construcciones socio-histórico, culturales y relacionales. Similar a la propuesta de Camps (2011) acerca del afianzamiento del vínculo en el que el actuar con otros está movilizado por las emociones de filiación o las emociones políticas.

Las familias son fundamentales en los vínculos que se gestan en el "estar con" que trasciende los límites de la familia nuclear, llegando a la familia extensa, los amigos, las amigas, las agentes educativas y los agentes educativos. Es así como los niños y las niñas se constituyen en la opción que toman por participar y ser parte de las relaciones y los vínculos, en las que emergieron en el presente estudio aprendizajes mutuos entre madres, padres, hijos, hijas, docentes y comunidad vecina. Entre los vínculos más cercanos se encuentran aquellos que entablan los niños y las niñas con la mamá y el papá, explicitan el disfrute del tiempo compartido, del "estar con", que es valorado tanto por los niños y las niñas como por sus familias, en el que las prácticas intergeneracionales se gestan en el diálogo y el ejemplo; así mismo, se destacan las relaciones con la familia extensa como red de soporte y solidaridad, así como las relaciones con personas amigas y vecinas, y la posibilidad de "contar con" las y los docentes, enfatizando en la disposición de las y los docentes con quienes mantienen relaciones afectivas en el jardín, tal y como las mantienen las y los docentes con los demás niños y niñas. En sintonía con el planteamiento de Mèlich (2000) acerca de la subjetividad "como responsabilidad ante el Otro" (p. 137). La relación pedagógica se describe a través del juego, la imaginación, el goce, la comprensión y el diálogo con escucha atenta frente a los niños y las niñas, sus saberes, sus ideas y sus voces. A través de apuestas similares a las que han propuesto Mèlich de un proceso en el que tanto el educador como el educando enseñan, Gergen (2007) de una educación heterárquica y colaborativa en la que el estudiante se concibe como agente, Freire (2018) de la posibilidad de reinventar el mundo con la educación

y Alvarado y cols. (2012) de una educación que logra vincular a los niños, niñas y docentes como investigadores.

En tensión con la importancia de las relaciones en la constitución subjetiva de los niños y las niñas, apareció en algunos casos la referencia al abandono económico y relacional de los niños y las niñas, así como de sus madres, por parte del padre; que reproduce el abandono estatal; y amplía la precarización de sus vidas. Similar a aquellas implicaciones que ha mencionado Derrida (1998) frente a la desconexión o al estar solo, como antítesis de la pertenencia; o a la ausencia de relación descrita por Agamben (1998) en el abandono como decisión del soberano acerca del disvalor de la vida. El negar el apellido o no reconocer a los niños y las niñas como hijos propios, tiene importantes implicaciones culturales, vivenciadas por los niños y las niñas y por sus madres. Ante el abandono, los niños y las niñas quedan con preguntas irresueltas acerca de ese otro y de los motivos del abandono, también las subjetividades de las madres se reconfiguran, nombrándose ahora de otra manera "soy madre soltera"; lo que tiene implicaciones importantes en cuanto como lo plantea Shotter (1996) la existencia del sí mismo se da en el lenguaje. Tanto el abandono, como la importancia de las relaciones en el salir adelante, dejan retos significativos a nivel de política pública, teniendo en cuenta que la familia, los amigos y las instituciones educativas son sistemas relacionales de protección. Frente a los reasentamientos, al destierro y a las situaciones donde se separan las familias y las comunidades, se hace necesaria la acción estatal para favorecer estructuras de protección y contención emocional.

Aun así, a pesar de las marcas descritas por las madres en ellas y en sus hijos e hijas en algunos casos a causa del abandono, la mayoría de las conversaciones mantenidas con los niños y las niñas en el presente estudio mostraron la gran importancia en sus vidas de las relaciones. Entre las relaciones que más describen los propios niños y niñas se encuentran aquellas de amistad, parece que sus subjetividades se constituyen en el marco de relaciones afectivas y de confianza, que describen con gran goce y libertad, cercano a aquello que ha propuesto Giddens (1998) acerca de que la mayor expresión de la confianza es la libertad narrativa, que disminuye el riesgo que se corre de ser admitido en otra subjetividad cuando se da cuenta de sí mismo por la vía narrativa; siendo la confianza que mantienen los niños y las niñas en las relaciones de amistad una transgresión frente a la ruptura de los lazos

relacionales en los contextos de conflicto armado, en los que lo primero que se fractura es la confianza ante los otros distintos. Al respecto, emerge como aporte a la política pública, la importancia de la recuperación de la confianza como base de la construcción de lo colectivo, la confianza como base de lo político; siendo necesario reflexionar acerca de cómo se generan ambientes con los niños y las niñas para la construcción temprana de la confianza.

Vale la pena destacar la relación entre la amistad y el juego que emergió en el presente estudio, al preguntar a los niños y las niñas acerca de la configuración de la amistad, aparece de manera reiterativa el juego y al preguntarles por la decisión de jugar con los otros y las otras, también se hace presente como explicación la amistad. La lógica que hay detrás de la amistad y del juego, no es la lógica racional adulta en la que se requiere primero una decisión estratégica frente a la amistad. Lo que nos enseñan los niños y las niñas es que la amistad y el juego con los otros no emergen en un marco estratégico lineal, sino en el marco relacional del goce creativo, que es muy propio de los niños y las niñas. Como lo ha planteado Derrida (1998) la amistad no requiere la mediación de la palabra, sino la irrupción de la risa. Risa, amistad, juego, confianza que logran contener la regulación institucional de los centros de desarrollo infantil, en los que se norma la relación entre los niños y las niñas desde la racionalidad adulta. El "llevarse bien" como característica de la amistad implica una acción por parte de los niños y las niñas, implica un quiebre, una fisura con aquello disponible para ellos en el contexto, por cuanto los niños y las niñas no son sujetos pasivos de la institucionalidad.

En el presente estudio se concluyó que no es posible hablar de una única subjetividad homogénea acerca de los niños y las niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado, los sentidos propios acerca de sí mismos son múltiples y están arraigados en las múltiples relaciones, acciones y conversaciones de las que participan; tampoco es posible incluirles en una identidad única ligada a la procedencia de sus familias del contexto del conflicto armado, a su género o a su edad; siendo necesario dar cuenta de las múltiples subjetividades, de las múltiples identidades y de las vivencias singulares tanto de las familias como de los niños y las niñas que las marcan más no las determinan de manera lineal; como lo han mencionado las y los docentes "no se puede generalizar y dar una característica determinada de los niños en condición de desplazamiento".

Lo que da cuenta de la construcción relacional de las subjetividades como proceso, que implica eso que están siendo los niños y las niñas, ese presente que son en sus relaciones con otros y con otras y que recoge los trayectos propios y los de sus familias, no solo el futuro que serán, los niños y las niñas no son los mismos en cada escenario, ejemplo de ello es la implosión de la risa como parte de la amistad y del juego y a la vez los diálogos que mantienen con sus docentes en los que son interlocutores válidos. Similar al planteamiento de Gergen acerca de los múltiples yoes (2006); de Uribe (1999) acerca de las poblaciones heterogéneas en contextos de conflicto armado, que reconocen vivencias comunes; y de Mèlich (2000) acerca de las identidades en camino, en movimiento y con apertura a la alteridad. La investigación dio cuenta de diferentes maneras de emocionar, relacionarse y resolver los conflictos presentes en los niños y las niñas; de diversos gustos y de singularidades de los propios niños y niñas; así como de particularidades en las experiencias de quienes han vivido de manera directa el destierro o de quienes lo han vivido a través de sus familias. El estudio mostró que frente a los niños y las niñas emergió la esperanza de su agenciamiento que abre la posibilidad de desplegar los anhelos y los sueños; la construcción de una vida propia que logra no reproducir la vida de sus padres y sus madres y la violencia, estigmatización, exclusión y precarización de la que fueron parte[34], aprendiendo de la experiencia de las familias y dando un sentido fundamental a la relación con sus familias en el salir adelante; la configuración de una vida que merece ser vivida en cuanto a su humanidad, no por ser angelical, perfecta o responder a un patrón de normalidad.

Pequeñas Revoluciones Cotidianas en la Subjetividad Política y la Socialización Política: Carácter Político del Seguir Viviendo, el Salir Adelante y el Re-existir

Las familias provenientes de contextos de conflicto armado participan de pequeñas revoluciones cotidianas[35] como vivencia de la política, en las que se desprenden de la

[34] Algunos estudios previos han enfatizado en la importancia de la no repetición de historias de violencia (Alvarado et al., 2012; Lozano, 2005), de la voluntad de que los hijos e hijas no vivan lo que sus padres o madres vivieron como actores armados y de su voluntad de que puedan tener mejor estudio y trabajo que ellos y ellas (Boothby, et al., 2006).

[35] Las revoluciones subjetivas que nacen de manera relacional, dan cuenta de que lo pequeño despliega lo significativo, como lo ha planteado Arendt (2009) se trata de otras narrativas de la historia, otras gestas que aparentemente son tan pequeñas que se ocultan, otros heroísmos de la cotidianidad que no son visibilizados, porque el gran relato es otro, revolucionar el corazón es pequeño en términos de una revolución en la esfera pública masiva, pero para las familias del presente estudio estas prácticas

narrativa dominante de la violencia, logran revolucionarse, movilizarse, seguir viviendo, salir adelante, re-existir y no paralizarse por lecturas victimizantes tras el destierro o por lecturas de reproducción del exterminio del otro a causa de su diferencia, y reconocerse en una agencia relacional, de la cual se gestan las bases desde los primeros años, como es evidente también en las biografías de los niños y las niñas de la primera infancia quienes a su vez construyen relacionalmente condiciones para la vida en común en las maneras creativas, de exploración y de indagación a través de las cuales encarnan el salir adelante.

Cuando las familias estaban en situación de crisis se manifestaron las resistencias frente a la violencia y la vulneración de sus derechos presentes en los contextos de conflicto armado, como reacciones que intentan neutralizar un poder que ejerce la adversidad sobre el sujeto, el de la violencia directa y estructural, en algunos casos el irse de los territorios con presencia del conflicto armado fue su resistencia; pero cuando se desarraigaron y rompieron con los determinismos de la violencia, al construir historias alternativas con un proceso autoreflexivo y de re-significación de sus memorias, emergieron, particularmente en las madres, las re-existencias – otras formas de existir que implican a través de prácticas relacionales alternativas la configuración del mundo –, en su apuesta decidida por seguir viviendo, por salir adelante y por sacar adelante a sus hijos e hijas, como prácticas generativas, de construcción de realidades (Gergen, 2007). Los niños y las niñas también configuran una existencia propia, basada principalmente en el salir adelante y tienen la promesa de la re-existencia al participar con sus familias de procesos de socialización alternativos a la violencia.

Este tipo de revoluciones cotidianas, en el mundo íntimo y relacional que implican resolver el miedo, la rabia, el dolor, gestar la disposición para seguir viviendo y para salir adelante en relación con otros y otras, sobreponer las relaciones a la fragmentación de los tejidos, requiere como lo ha planteado Bateson (1972) participar de pequeñas diferencias que marcan la diferencia. Las familias participantes, en especial las madres, nos han mostrado en sintonía con el planteamiento de Arendt (2009) que las revoluciones posibles[36] son las del

cotidianas despliegan un gran valor, se constituyen, como lo han planteado White y Epston (1993), en argumentos alternativos al relato dominante.

[36] A lo que se suma la importancia que ha propuesto Nussbaum (2014) de las transformaciones en el corazón de las personas para que perduren los cambios en las sociedades: "el nuevo orden no puede ser estable si no se producen también cambios revolucionarios en el corazón de las personas" (p. 34).

corazón, las subjetividades revolucionadas que aparecen como posibilidad de re-existencia, de salir adelante y de encuentro solidario con otras subjetividades; se trata de subjetividades y relaciones otras, alternativas a la violencia que les tocó vivir; en las que aportan a la construcción de paz individual y relacional, como una opción por la vida, aunque en el territorio que abandonaron sigue habiendo conflicto armado; a través de procesos emancipatorios subjetivos y por ende relacionales, las familias han revolucionado sus propias vidas, y así también su manera de aparición ante el mundo, ya no como víctimas o violentas sino como madres y padres posibilitadores, con recursos individuales y colectivos, abiertos a la alteridad, que no han perdido el sentido de la comprensión de sus biografías, pero las comprenden y re-significan en relación con las otras y los otros; lo que da cuenta de aquello que ha mencionado Arendt como la "estrecha relación que existe entre lo social y lo íntimo" (Arendt, 2009, p. 50), o como la importancia que ha dado esta autora a lo íntimo como condición y lugar de emergencia de lo político, y nosotros, a través de los relatos de las familias y en diálogo con las ideas del construccionismo social (Gergen, 2012), le añadimos la centralidad de aquello que conecta lo íntimo y lo político, lo relacional:

> las mayores fuerzas de la vida íntima -las pasiones del corazón, los pensamientos de la mente, las delicias de los sentidos- llevan una incierta y oscura existencia hasta que se transforman, desindividualizadas, como si dijéramos, en una forma adecuada para la aparición pública (Arendt, 2009, p. 59).

La socialización y la crianza, vistas como procesos de doble vía, en cuanto a las prácticas relacionales que están a su base que implican necesariamente la interacción entre niños, niñas, familias y otros agentes relacionales, son fundamentales en las pequeñas revoluciones cotidianas. El horizonte de seguir viviendo, salir adelante y re-existir, no es un horizonte individualista, no se trata de cómo se salva cada quien; en el caso de las familias es un horizonte que emerge en la socialización política como una apuesta por sus hijos e hijas, como valor relacional fundamental, como posicionamiento ético; las familias siguen viviendo, salen adelante y construyen una nueva vida en la que re-existen no para estar bien ellas, sino para que las generaciones siguientes estén mejor, para que lo que no pudieron ser, hacer y crear ellas por la vulneración de los derechos y la violencia, sí lo puedan lograr sus hijos y sus hijas. El horizonte del salir adelante en los niños y las niñas también es relacional,

tiene sus bases en la amistad, en la confianza, en el respeto y en el relacionamiento ético como una apuesta de vida.

La socialización política y la crianza, que también es política, se insertan en las bases de la vida privada y de la vida pública, se trata de historias particulares que involucran lo privado y lo público; para romper la historia dominante de la violencia que ha estado presente a nivel público y privado, estructural y estructurante, y liberarse del destino, se hace necesario el trabajo alrededor de lo público y lo privado para instaurar narrativas alternativas, que como lo han mostrado las familias articulen la apuesta por seguir viviendo, salir adelante y re-existir con las condiciones y oportunidades reales para lograrlo. Por lo que no solo interesa incidir en la violencia pública, sino también reconocer cómo en la subjetividad y en la socialización es posible producir liberaciones, construir el devenir propio de manera relacional y con una intencionalidad particular, esa de salir adelante.

Las revoluciones cotidianas de las familias emergen en la reconciliación consigo mismas y con los demás; el seguir viviendo, el salir adelante y el re-existir como expresiones de su reconciliación han sido posibles gracias a reconocerse, reflexionar acerca de sí mismas y sus experiencias, reconocer sus experiencias en las vidas de otras familias, resignificar lo vivido identificando los aprendizajes y las fortalezas y proponer a partir de allí acciones que rompan con la naturalización y la reproducción de las violencias en sus vidas; se reconcilian con sus propias vidas, con aquello que ha sido acontecimiento en sus biografías, y se reconcilian con otros y otras, por eso vale la pena seguir viviendo, salir adelante y construir una nueva vida en términos de re-existencia; se trata de prácticas revolucionarias que dan cuenta de la condición política de las familias, de las mujeres, de sus propias subjetividades políticas, de los procesos de socialización política de los que participan ellas así como sus hijos e hijas y de los procesos de construcción relacional de subjetividades políticas de sus hijos e hijas; prácticas a través de las cuales rompen con los determinismos de la violencia al tener una opción política por la vida que se centra en el afrontamiento y en el agenciamiento.

Es así como la reconciliación en las familias es una reconciliación política como la propuesta por Arendt (2009), en cuanto comprender y resignificar les permite a las familias seguir viviendo y salir adelante a pesar de las dificultades y atrocidades, reconciliarse consigo mismas a pesar del daño, continuar y construir un sentido y un horizonte de vida; de manera

similar, Luna (2018) muestra cómo la reconciliación política en términos de Arendt implica la apertura y la actuación en el mundo tras el daño, al comprender "cómo lo sucedido llegó a suceder" (p. 88), y diríamos nosotros también al re-significar lo acontecido. La reparación tampoco sería posible sin comprender lo sucedido; lo cual no desresponsabiliza al Estado frente al daño vivido por las familias en los contextos de conflicto armado y ante el destierro y sustenta la importancia de la formación política para todos y todas como práctica estatal y social. En este sentido, no se trata de una reconciliación moral, que sería aún más difícil al pasar por el perdón. Una dificultad presente en el perdón sería que con él venga el olvido o que venga la repetición de los hechos desgarradores. Más que un no perdón ante una persona particular que les generó el daño implica en las vivencias de las familias un no perdón ante un acto, el no aceptar ciertos actos, el decir no a la violencia y a la vulneración de los derechos propios y los de sus hijos e hijas, logrando que los actos violentos no se olviden y buscando así que tampoco se repitan. En este sentido, la reconciliación les permite a las familias romper con la tradición de la violencia y la vulneración, lograr quiebres con el pasado al reinterpretar lo acontecido, en términos de Gadamer (1993) "La tradición, a cuya esencia pertenece naturalmente el seguir trasmitiendo lo trasmitido, tiene que haberse vuelto cuestionable para que tome forma una conciencia expresa de la tarea hermenéutica que supone apropiarse la tradición" (p. 4), lo que implica como lo han mostrado estas familias en coherencia con los planteamientos de Gadamer, comprender o interpretar lo vivido, y diríamos nosotros re-significarlo para no reproducir las narrativas dominantes de violencia y vulneración y dar cabida a argumentos alternativos en los que se apropian los aprendizajes y la capacidad de agencia.

Las familias, y en ellas las mujeres, mostraron que su reconciliación es con la vida y que emerge como reconocimiento de su potencial político; de la posibilidad de re-significar sus experiencias y reconocer en ellas los aprendizajes, las potencias y las potencialidades estando fortalecidas para el afrontamiento; de cuidar de sí y de los demás; de fortalecer las relaciones con otros y otras; de no perder el posicionamiento crítico y la fuerza de acción colectiva; y de aportar a la construcción de sus sueños, al contemplar un horizonte futuro y orientarse a su creación. En sintonía con lo hallado, Gergen (2007; 2009) ha propuesto pasar de narrarse deficitariamente, con orientación hacia un posicionamiento crítico que reconoce los aprendizajes, las fortalezas y el potencial relacional; Luna y Villegas (2018) han

mencionado la importancia del cuidado de sí en la reconciliación, como un proceso relacional que involucra lo personal y la coexistencia con quien es capaz de hacer el mal; y Santos (2011) ha planteado la importancia de visualizar y crear posibilidades que se insertan en aquello que "todavía no" ha sucedido. La reconciliación como re-significación en las familias al lograr desprenderse de la tradición guerrerista pero mantener el arraigo cultural de la tradición campesina que permanece en los aprendizajes y los recursos de las familias, implica la comprensión de la tradición para la no reproducción del pasado, pero para escucharla en lo que tiene que decir en el presente y el futuro, como lo ha propuesto Gadamer (1993):

> Uno tiene que dejar valer a la tradición en sus propias pretensiones, y no en el sentido de un mero reconocimiento de la alteridad del pasado sino en el de que ella tiene algo que decir. También esto requiere una forma fundamental de apertura. El que está abierto a la tradición de esta manera se da cuenta de que la conciencia histórica no está realmente abierta, sino que cuando lee sus textos «históricamente» ha nivelado previa y fundamentalmente toda la tradición, y los patrones de su propio saber no podrán ser nunca puestos en cuestión por ella (Pp. 223-224).

Como se concluyó en la investigación, la reconciliación como apertura al mundo en el seguir viviendo, salir adelante y re-existir implica la apertura a la otredad, el fortalecimiento del entre nos y una mayor valoración frente a la familia al comprender que la vida sigue pese a lo vivido, por cuanto las relaciones que les vinculan con otros y otras en la socialización política se mantienen desde el afecto, el cuidado, la comunicación, el respeto, la solidaridad, la unión, la valentía, la espiritualidad y el arraigo simbólico al territorio. El afecto o el amor es una característica familiar que se vive hacia la pareja, hacia los hijos e hijas de la pareja y en la relación de las madres y los padres con sus hijos e hijas de confianza y amistad, con la intención de estar por siempre disponibles para sus hijos e hijas; característica que destacan las y los docentes como aprendizaje de los niños y las niñas para relacionarse con sus compañeros y compañeras. El diálogo y el encuentro se viven como decisión familiar, que transgrede los silencios disponibles para las familias en los contextos de conflicto armado; la comunicación familiar implica el posicionamiento de niños, niñas, padres y madres como interlocutores válidos.

El respeto, la solidaridad, la unión, la valentía, la espiritualidad y el arraigo como prácticas relacionales éticas y políticas[37], emergen en las relaciones familiares y en las relaciones con otras personas. Hay una decisión de las madres y los padres de promover estas prácticas relacionales de manera intergeneracional, entre sus hijos e hijas a través del ejemplo. El respeto es vivido por las familias como práctica de re-existencia al romper con la eliminación del otro distinto, trascender la norma que lo dictamina, partir de la autorreflexividad y ligarse al cuidado como práctica relacional consigo mismas y con las otras personas; el respeto es una práctica relacional aprendida intergeneracionalmente, las familias así lo aprendieron y lo enseñan ahora a sus hijos e hijas destacando la importancia de la formación humana. De manera similar, la solidaridad emergió como una práctica relacional ética y política que va más allá del "deber ser" o del descentramiento cognitivo, incorpora la comprensión y el reconocimiento del otro, así como el reconocimiento de sí a través de las biografías de otras familias que han vivido acontecimientos similares. La unión y el compartir, expresos en el tan valorado tiempo compartido en familia, en la unión familiar como motor para salir adelante, en la unión con la familia extensa y en el contar con otros y otras, emergieron como prácticas relacionales protectoras y de resistencia frente a la violencia y el individualismo subyacente; aparecieron también como proyección futura y deseo familiar: "que la familia sea unida siempre" y como posibilidad de construcción de sueños futuros para los niños y las niñas. La valentía apareció en las familias como valor de actuar, hablar y callar, capacidad de afrontamiento frente a la adversidad, resistencia, defensa, confianza, fuerza de voluntad, cuestionamiento de la realidad a manera de reflexividad y búsqueda de nuevas posibilidades; se expresó como vínculo de las familias consigo mismas y con sus hijos e hijas, la mayor inspiración para vivirla fueron ellos y ellas: "por darles un mejor futuro"; y queda en las familias como aprendizaje vital. La espiritualidad surgió como mediación que les permitió saber que a pesar de lo vivido estarían bien y como recurso cuando no encontraron explicaciones frente a lo acontecido. El arraigo simbólico al territorio se expresó en elementos, costumbres y tradiciones autóctonos y campesinos presentes en el hoy, como el acento, la comida, el baile, las creencias, las memorias, que marcan a las familias, a sus hijos e hijas y su vinculación con la comunidad, el cómo aparecen en lo

[37] Prácticas relacionales que logran conectar la vivencia ética y política a través de aquello que Alvarado y cols. (2012) han propuesto como la ampliación del círculo ético y que Nussbaum (2014) ha nombrado como la inclusión de los otros en el "«círculo de interés» o de preocupación" (p. 25).

público, así como la socialización y la construcción relacional de las subjetividades de los niños y las niñas, que se constituyen en resistencia de las familias frente a la ruptura con la vida campesina.

En este sentido, el seguir viviendo, el salir adelante y el re-existir como prácticas de reconciliación política han sido vividos por las familias al salirse de un determinismo individualista[38] como expresión por excelencia del conflicto armado y de la violencia[39] que aniquilan los tejidos sociales y relacionales[40]; e implican una apuesta decidida por las prácticas relacionales familiares y comunitarias, esa que tanto nos enseñan las mujeres en este estudio, lo que da cuenta del planteamiento de Camps (2011) acerca de que "los afectos y la razón se complementan" (p. 66) a lo que le sumamos a través de los aprendizajes en el estudio que también las relaciones y por ende las acciones hacen parte de esta complementariedad; prácticas relacionales que posibilitan aquello expuesto por Gaviria (2012) como la reconfiguración del mundo común, el aparecer ante los otros a pesar del destierro. Estas prácticas de reconciliación política posibilitan adicionalmente la orientación a las potencias o potencialidades que abren el "todavía no" propuesto por Santos (2011), o la orientación a los afectos y las pasiones alegres propuestas por Spinoza (citado en Camps, 2011), reconociendo como lo argumenta Camps "Los afectos alegres, que aumentan la potencia de actuar" (p. 81). No se trata de quitar la responsabilidad de los actores sociales y del Estado o de silenciar lo vivido, sino de reconocer la importancia de que, al simbolizar, comprender y re-significar la violencia se hagan cargo de ella y de sus acciones y de reconocer que aun allí hay emergencias. Una de las mayores afectaciones que identifican las familias a causa del conflicto armado es la desintegración familiar[41] y de los tejidos comunitarios, por lo que sus prácticas de resistencia, algunas de ellas reseñadas en estudios previos, se plantean como modos alternativos más cercanos al afecto, la unión[42] (Panter-

38 Presente como lo ha propuesto Gergen (2007) en la cultura occidental.

39 Reconociendo a través de los planteamientos de Gergen (2012) el potencial alienador que tiene la violencia.

40 Así como lo ha propuesto Camps (2011), se requiere fuerza para no permitir que se desintegre la sociedad.

41 Estudios previos han dado cuenta de la desintegración familiar a causa de los conflictos armados y las guerras (Alvarado et al., 2012; Feldman et al., 2010; Fossion, et al., 2013; Torrado et al., 2002; Yurtbay, et al., 2003).

42 Cercana al planteamiento de Ricoeur (2006) acerca del reconocimiento que se genera en el co-habitar.

Brick, et al., 2015; Peltonen & Punamäki, 2010), el respeto[43], la solidaridad (Alvarado, et al, 2012; Bello & Ruiz, 2002; González, 2002), la valentía[44], la espiritualidad (Boothby, et al., 2006) y el arraigo (Gaviria, 2012). En muchos casos no lo hacen por ellas mismas, sino por sus hijos e hijas. Las familias no permitieron la total fragmentación desde la decisión y la acción, ellas optaron por la relación y a partir de allí construyeron las alternativas de transformación y las posibilidades futuras; lo que evoca el planteamiento de Gergen (2012) sobre el cuidado creativo de las relaciones como posibilidad de transformación.

La reconciliación como apertura al mundo se expresa así mismo en el trabajo. Seguir viviendo en las familias trasciende el sentido común ligado al mantenimiento de la vida biológica, involucra un posicionamiento político y ético tanto subjetivo como identitario, incorpora la posibilidad de un proyecto presente y futuro diferente al de la violencia e implica estar vinculados con otros y otras a través de algo valorado como "vida buena" en un país como Colombia: el ser sujeto trabajador y el ser parte de los sujetos trabajadores. El carácter subjetivo e identitario se despliega en trabajar, ser y sentirse útil, construir un proyecto familiar que posibilita que los hijos e hijas estudien, tener amigos, tejer lazos afectivos, de unión, de solidaridad y de respeto, muchos de los cuales emergen en el colectivo del trabajo, las familias tienen oportunidades de trabajar por lazos previos de amistad, ayudan a otros en el trabajo, a esos otros con quienes han construido comunalidad por coincidir en biografías marcadas por el conflicto armado o por los territorios rurales. Al respecto vale la pena tener presente la proveniencia de estas familias de contextos rurales, en los cuales la familia ya es una unidad productiva solidaria en el minifundio, provienen de contextos en los que se privilegia el trabajo cooperado, el cual se fortalece a través de acciones de las mismas familias en formas alternativas de producción.

El trabajo digno como alternativa a la reproducción de la violencia no les es dado a las familias en términos esencialistas, implica una construcción que hacen ellas, que ha sido fortalecida en su encuentro con instituciones como lo es la escuela y que debe ser promovida

---

43 Similar a la propuesta de Maturana (1995) de la importancia del reconocimiento del otro como legítimo en la diferencia.

44 La valentía que hace eco a las líneas de fuga propuestas por Deleuze (1995), en cuanto las familias trascienden el evitar y logran desviar la atención hacia otro foco distinto al de la violencia y al de los determinismos presentes en contextos de conflicto armado porque emerge en ellas el deseo de seguir viviendo.

a través de políticas públicas que favorezcan ese seguir viviendo y lo descentre de la voluntad misma de las familias frente a cómo asumir las condiciones presentes en sus territorios, tanto en aquellos con presencia del conflicto armado, como en aquellas comunidades que las acogen tras el destierro. En este sentido proponemos un llamado a las políticas públicas a incorporar la importancia del trabajo como condición dignificante de la vida y la potencia de lo rural en términos de la familia como unidad productiva solidaria; el Estado tendría que garantizar condiciones de trabajo digno para las familias provenientes de contextos de conflicto armado, más que proveerles subsidios, las familias requieren oportunidades para reconfigurar sus sentidos de vida para lo cual el trabajo digno y cooperado es fundamental, si lo comprendemos como aquel espacio que, como nos lo mostraron las familias en sintonía con los planteamientos de Castel (2002), permite crear nuevamente lazos sociales que habían estado rotos por la desterritorialización:

> Estas comunidades eran globalmente vulnerables ante las agresiones exteriores (crisis de sub-sistencia y estragos de la guerra), y a la vez estaban fuertemente integradas por redes estrechas de interdependencia. La precariedad de la existencia era parte de la condición de todos, y no cortaba la pertenencia comunitaria (Castel, 2002, Pp. 33-34).

Como se evidenció en el presente estudio, el trabajo tanto de hombres como de mujeres posibilita resistirse a los marcos culturales determinados por el patriarcado. Sin embargo, para las mujeres surge una paradoja, ingresan al trabajo al llegar a la ciudad, lo que puede implicar una doble sujeción, una doble jornada laboral, dado que siguen siendo encargadas de la crianza. La tensión está en su liberación por vía de la libertad económica, pero a la vez en la presencia de formas de dominación propias del patriarcalismo que les asigna las labores del hogar. En este sentido, la actividad productiva familiar tiene también la connotación que Arendt (2009) le da a la labor y el trabajo está ligado a la crianza de los niños y las niñas. El rol de la mujer es fundamental en la construcción relacional de subjetividades de los niños y las niñas, mediante la actividad laboral aporta a la subsistencia y el trabajo de crianza se convierte en dispositivo de socialización y construcción relacional de subjetividades, de alimento para el mundo del entre nos; de esta manera, las familias y en particular las mujeres participan de manera activa de procesos de socialización política y de

constitución de los niños y las niñas como sujetos políticos desde sus primeros años de vida. La crianza emergió en el presente estudio como creación simbólica de mundo al aportar a la construcción relacional de subjetividades, y en cuanto relacional es de doble vía, los niños y las niñas se transforman y también lo hacen las madres y los padres; a través de la crianza logran romper con la tradición, la reproducción y la repetición de los círculos de la violencia y aportar a la producción de algo nuevo, que como se vio en el apartado anterior se sale de los determinismos y emerge en el devenir: las múltiples subjetividades de los niños y las niñas, o sus múltiples yoes (Gergen, 2006).

Con la crianza como proceso de socialización política – entendida como posibilidad de construir intergeneracionalmente[45] el mundo, en la que niños, niñas y familias se construyen relacionalmente como sujetos políticos, agentes de transformaciones con apertura al mundo relacional y social, y no como transmisión o aconductamiento – en el que las familias enseñan y apropian prácticas relacionales éticas, del respeto, el reconocimiento, el aprender a vivir juntos y a hacer valer sus derechos y proponen trayectorias de vida diferentes a la violencia, las madres y los padres, principalmente ellas, generan un proceso de reflexión acerca de su experiencia y de reconciliación, resignifican sus biografías como aquellas que vivieron el conflicto armado y que hoy construyen una historia de vida alternativa, y como resultante de la pauta de socialización autorreflexionada aparecen elementos de la ética del cuidado, de cuidar[46], de proteger y de evitar el sufrimiento de sus hijos y sus hijas, y allí en la relación cercana o en el vínculo cohesionado, a través del afecto, les proporcionan a los niños y las niñas elementos que les posibilitan no solo en la familia sino en otros entornos participar activamente del cuidado y de la construcción de nuevas relaciones y vivencias de lo común. El proceso de socialización se enriquece y afianza con los elementos de formación que también les brinda a los niños y las niñas el centro de desarrollo infantil. De esta manera, se rompe el límite entre lo privado y lo público, y se generan disposiciones en los niños y las niñas para el encuentro con otros y otras, lo que se aparta de la mirada tradicional acerca de las familias como relegadas únicamente al mundo privado:

---

45 En el marco de relaciones de poder y de procesos de interacción de doble vía.

46 Proceso propuesto por Heidegger (1951) como condición de humanidad.

> En la esfera privada de la familia era donde se cuidaban y garantizaban las necesidades de la vida, la supervivencia individual y la continuidad de la especie. Una de las características de lo privado, antes del descubrimiento de lo íntimo, era que el hombre existía en esta esfera no como verdadero ser humano, sino únicamente como espécimen del animal de la especie humana. Ésta era precisamente la razón básica del tremendo desprecio sentido en la antigüedad por lo privado (Arendt, 2009, p. 56).

En el marco de procesos de socialización política consigo mismos, sus familias y otros agentes relacionales emergió la construcción relacional de los niños y las niñas como sujetos políticos en el salir adelante; lo que hace eco a las ideas de Gergen (2007, 2009, 2012) sobre la construcción relacional de las personas y a través de ellas y sus relaciones la construcción social del mundo. El salir adelante incorpora su participación en las relaciones, a través de la consolidación de vínculos fuertes como resistencia a la violencia y como ruptura intergeneracional con la historia de violencia y vulneración que vivieron sus padres y madres en contextos de conflicto armado y que en momentos reproducen en el maltrato y la violencia intrafamiliar; lo cual implica romper con la presencia de la violencia en contextos de conflicto armado que María Teresa Uribe (1999) ha reseñado desde la infancia y de manera intergeneracional y con la naturalización de la violencia y el maltrato intrafamiliar en contextos de conflicto armado y guerra evidenciados en estudios previos[47]; sin desconocer la importancia de la memoria y de los aprendizajes de las familias en contextos de conflicto armado, teniendo en cuenta que como lo han propuesto Alvarado y cols. (2012) la memoria permite liberarse de reproducir las experiencias de violencia.

Las subjetividades políticas de los niños y las niñas como condiciones de posibilidad y disposiciones que se gestan desde los primeros años de vida emergieron en ellos y ellas ya no como reproductores de violencia sino a través de la autonomía relacional, el cuidado de sí y del cuerpo, las prácticas relacionales éticas, el goce creativo, el agenciamiento aprendido y la orientación a posibilidades futuras. La *autonomía relacional*[48] implica en los niños y

---

47 Andersson (2015); Bradley (2018); Ceballos & Bello (2001); Defensoría del Pueblo (2006); Feldman, et al. (2010); Machel (1996); Niño (2012); Panter-Brick, et al. (2015); Pye & Simpson (2017); Richter, et al. (2018); Secretaría Distrital de Integración Social (2007); Slone & Mann (2016); Sommer, et al. (2018); Torrado et al. (2002); Villanueva O'Driscoll (2013); Yurtbay, et al. (2003); Zhang, et al. (2018).

48 Que se asemeja a la "singularidad heterónoma" reconocida por Mélich (2000, p. 134).

niñas la disposición heterónoma a la toma de decisión y por ende a la acción, al tener en cuenta la alteridad en la acción propia[49]; se trata de decisiones y acciones sencillas en cuanto al juego, el autocuidado, la independencia en algunos momentos, lo cual rompe con ciertos discursos que como lo han planteado Sosenski y Jackson (2012) han normado la infancia y que desde lentes carenciales y deficitarios[50] como los develados en estudios previos que hemos realizado (Ospina-Alvarado, 2015, 2018; Ospina-Alvarado, Alvarado, Carmona y Arroyo, 2018) muestran a los niños y las niñas como totalmente indefensos, limitando su potencial para actuar.

El *cuidado de sí y del cuerpo* involucra el autocuidado, la salud[51] y la alimentación tanto como acción de los propios niños y niñas, como de la búsqueda del alimento a través de sus familias o profesoras, los niños y niñas lo expresan de manera simple "Quiero crecer y como mucho", lo que coincide con el valor que dan a la vida sus padres y madres tras la vivencia del conflicto armado en el que la conservación de la vida, la supervivencia y la buena salud no son sencillas "desde que uno tenga salud, tenga la vida, tenga a sus hijos, pues salir adelante". La crianza implica la producción de cuerpos y los niños y niñas valoran el cuidar sus cuerpos, al ser la manera en la que aparecen ante el mundo[52], por cuanto es una disposición política, al ser los cuerpos en la primera infancia modos de comunicación, lenguajes, formas de relacionamiento. Lo que dialoga con el planteamiento de Pedraza (1999) sobre el cuerpo simbólico y de Bordieu (en Pedraza, 1999) acerca del cuerpo como lenguaje mediante el cual nos revelamos; y acentuamos a través de los resultados del presente estudio que esto sucede aún más en la primera infancia.

El relacionamiento por medio de *expresiones éticas* que involucra la responsabilidad por la vida del otro – padre, madre, amigas, amigos, hermanas, hermanos, maestras y maestros –, la configuración relacional del concepto sobre el otro y la otra base de la alteridad y la manera en la que los niños y las niñas aprenden a tramitar la diferencia, lo que trasciende

---

49 Heteronomía que se descentra de sí e involucra la alteridad en el sentido propuesto por Levinas (2006).

50 Denunciados por Gergen (2007) como presentes en la cultura occidental.

51 Lo que hace eco a la idea de Pedraza (1999) de la relación con el cuerpo desde la salubridad más que desde su silenciamiento que da cuenta del respeto hacia las demás personas y del "cuerpo socialmente legítimo y apto para el progreso" (p. 19).

52 Lo cual coincide con el planteamiento de Butler (2002) acerca del cuerpo como aparición que soporta la precariedad de las biopolíticas y que como performado es un cuerpo político.

el "deber ser" social y cultural que norma sus vidas e implica acciones intencionadas por parte de ellos y ellas en su relacionamiento con el mundo, rompiendo con la expectativa social para la primera infancia vista como una etapa yoica[53]. En el presente estudio, emergieron en los niños y las niñas prácticas relacionales de empatía, respeto como reconocimiento, colaboración o ayuda, y generosidad u orientación al compartir; procesos fundamentales en la vivencia de la equidad y en la capacidad de resolución de conflictos y negociación a través de patrones diferentes a aquellos violentos que circundan la vida de nuestra sociedad. En coincidencia con los planteamientos de Anderson (2012) sobre la importancia del "con" en la responsividad ante los demás, de Mèlich (2000) sobre el "yo – responsable" (p. 133) y de Levinas (2006) sobre la "no – in – diferencia de la responsabilidad" (p. 12).

El *goce creativo* se constituye en los primeros años de vida en una disposición para la vida en común, del estar con otros, que se inserta en un sentido diferente al de la racionalidad[54] pero que dispone al pensamiento crítico y con vías de comunicación distintas a la oral más ligadas a las acciones[55], el disfrute es vinculante y relacional, emerge en el encuentro con las demás personas en los entornos familiar, educativo[56] y comunitario a través de la exploración, la creatividad, el juego creativo, el arte, la invención, el ser activos y hacerse constantes preguntas frente a lo novedoso en términos del "por qué" y "para qué" lo que da cuenta de su interés por el mundo y se constituye en disposición para la apertura al mismo[57], elementos fundamentales en la creación y la transformación[58] que los niños y las niñas identifican como un goce: "me gusta ser explorador". La amistad y el juego aparecen imbricados, se juega con amigos, amigas, hermanas, hermanos, primos y primas y el juego moviliza la amistad, el afecto, la confianza y el sentido del nosotros "nosotros jugamos en el

---

53 Hallazgo que tiende un puente con los planteamientos de Nussbaum (2014) sobre las "raíces tempranas de la emoción examinando el desarrollo de la capacidad de interesarse por los demás y la relación de esta con la capacidad para el juego imaginativo" (p. 37).

54 Similar al énfasis puesto por Camps (2011) en las emociones alegres y en la imaginación que acerca a la creación.

55 Lo cual es central en términos de transformación teniendo en cuenta que como lo han propuesto Gergen y Gergen (2012) para que haya respuestas creativas se requieren las acciones.

56 En el que como se evidenció en el presente estudio la creatividad pedagógica está ligada al reconocimiento de la creatividad de los niños y las niñas.

57 Preguntas que dan cuenta del deseo de comprensión humana, la pregunta por el sentido, que ha destacado Heidegger (1951).

58 Agamben (2007) ha mencionado que el cambio se relaciona con la imaginación.

parque"[59], involucra el "ser bueno con", se juega "porque sí", por el goce; jugar es lo que más les gusta a los niños y niñas de ellos mismos y de sus familias, amigos y amigas; les posibilita aparecer ante las demás personas a través de la alegría, como lo ha mencionado Derrida (1998) de la risa silenciosa entre amigos; el juego con otros se constituye en disposición para la vida en común dado que en él se tejen relaciones de respeto, reciprocidad, cuidado del otro, afecto, compañía, bondad, convivencia, comunalidad.

El *agenciamiento aprendido* implica vínculos de proximidad en los que los niños y las niñas son agentes no pasivos, lo que es central en la construcción de su autoconcepto e involucra la valoración y el impacto de sus propias acciones, potencias y potencialidades desde miradas que trascienden la subjetividad individualizante y la socialización determinista[60], al reconocer como lo han planteado Barudy & Marquebreucq (2006) y Pérez-Sales (2004) que aun en los contextos de violencia hay recursos individuales y colectivos; el agenciamiento es político en cuanto se constituye en posibilidad de crear realidades otras, lo cual no se da únicamente a través de los niños y las niñas y requiere necesariamente las prácticas relacionales e intergeneracionales; las familias enseñan a sus hijos e hijas a salir adelante, a no permitir que vulneren sus derechos o que haya injusticias, les enseñan la capacidad de afrontamiento, a que "vean la vida de otra manera" y también los niños y las niñas son motor para que sus familias salgan adelante.

La *orientación a posibilidades futuras*, que además recoge todas las disposiciones anteriores mencionadas como presentes en las subjetividades políticas en devenir de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida, es justamente el salir adelante. Emergió la importancia de la construcción presente de esas posibilidades futuras a través del agenciamiento, lo que también permitió romper con el discurso normativo adultocéntrico que Sosenski (2015) ha develado sobre la infancia que la percibe como el futuro de la sociedad, y se acerca a la propuesta de Santos (2011) del "todavía no" como un horizonte futuro con implicaciones presentes que involucra potencias y potencialidades y de Derrida (1998) de un

[59] Práctica relacional que involucra por ejemplo el respetar los turnos, proceso necesario en la configuración del estar con otros.

[60] Aquella tensión develada por Arendt (2009) sobre la creación y autoproducción de las condiciones y sobre lo condicionante de la materialidad.

"quizá" que se aproxima al porvenir y trastoca la tradición. En los niños y las niñas apareció el sueño con el desarrollo profesional diferente al del guerrero con el que soñaron sus padres.

Las identidades políticas – entendidas como aquello que une a los sujetos, les hace parte de y posibilita la creación de lo común – en las que los niños y las niñas no son parte de los violentos ni de las víctimas, lo que les une no es la violencia ni la procedencia de sus padres que les homogeneizaría e inmovilizaría, sino el hacer parte del colectivo de aquellos sujetos que en el marco relacional logran salir delante de maneras diversas, se insertan en prácticas relacionales éticas, lo cual crea una ruptura con la marca identitaria que en otros momentos se le ha asignado al ser colombiano como violento por naturaleza. A través de las subjetividades e identidades políticas expresas en el salir adelante y construidas de manera relacional, dialógica y generativa, los niños y las niñas logran resignificar las vivencias de sus familias en los contextos de conflicto armado y vincularse con otros y otras a través de marcos alternativos a la violencia como aquellos que se gestan en las emociones políticas como la compasión, la indignación, la simpatía y el amor propuestas por Nussbaum (2014) como mediaciones para un bien común.

Vale la pena explicitar la distinción entre la política y lo político. Los procesos de socialización política y de construcción relacional de subjetividades e identidades políticas se instauran en lo político como conjunto de disposiciones para la acción y la aparición ante el mundo compartido, ante los otros y las otras en el sentido de la ontología política propuesta por Arendt (2009) y del potencial de creación presente en las relaciones que plantea Gergen (2012); como lo han mostrado los diálogos y encuentros con las familias provenientes de contextos de conflicto armado, sus hijos e hijas de la primera infancia y sus maestras y maestros, las prácticas de resistencia y de re-existencia, de seguir viviendo y de salir adelante, más radicales pasan por la reconfiguración del sujeto y por el mundo relacional – el "estar con" – como prácticas alternativas y contrahegemónicas frente a las narrativas y los discursos dominantes de violencia y vulneración. De otro lado, la política corresponde al nivel macro en el que se norma ese mundo compartido, se trata de la esfera instituida que en nuestro país se ha enmarcado en polarizaciones que en momentos desconocen los actores mismos, sus cuerpos, sus saberes, sus emociones y sus territorios. Es por esto que a partir de la

investigación y con base en las voces de las y los participantes emergen algunas recomendaciones para la política pública.

Las grandes potencias y aprendizajes identificados en las familias y en los niños y las niñas para resistirse a la reproducción de las violencias no implican desresponsabilizar al Estado, es un esfuerzo enorme el que hacen las familias, trabajan para que lo relacional-afectivo exista, para estar unidos y ser solidarios, no es natural, lo construyen y no puede quedar al esfuerzo de las familias, no se les puede dejar de acompañar; como lo ha planteado Escobar (2014): "Al interrumpir el proyecto globalizador neoliberal de construir Un Mundo, muchas comunidades indígenas, afro-descendientes, y campesinas pueden ser vistas como adelantando luchas ontológicas" (p. 76), pero las familias campesinas provenientes de contextos de conflicto armado participantes del presente estudio no pueden hacer esta lucha ontológica solas, como se ha dicho, hay un rol clave en la escuela y se requiere de la acción estatal a través de las políticas públicas.

Es así como emergió como reto para las políticas públicas aportar a la construcción en las familias y en los niños y las niñas de la diversidad correlato de la pluralidad propia de la política, reconociendo que las subjetividades son experiencias donde los otros entran en intersección siendo posible construir visiones compartidas, para lo que es central la educación, que permita por ejemplo deconstruir el binarismo de género que se evidenció en las vivencias de los niños y las niñas y de sus madres y padres; al tener en cuenta que las relaciones marcadas por la violencia eliminan la diferencia y se adueñan del otro. Es de destacar la importancia de la formación política de las comunidades rurales, que como se muestra en el presente estudio es incipiente, la guerra no da explicaciones, llega como hecho; así como la relevancia de la formación de las emociones políticas proclives al respeto y la igualdad que posibilitan un "espacio político compartido" (p. 20) bajo los marcos de justicia como lo plantea Nussbaum (2014). Como se concluyó en el presente estudio para lograr la reconciliación de las comunidades consigo mismas se requiere de un ejercicio de comprensión y resignificación de las memorias, el cual da cuenta de la necesaria formación política y de la relevancia de la tan aclamada, por los participantes de este estudio, educación de niños, niñas, familias y comunidades. Así mismo, se hace un llamado a que la educación, la alimentación, la salud, el juego no sean privilegios de unos cuantos niños y niñas, y a tener

presente que como lo ha propuesto Sosenski (2015) "una historia de la infancia en la que predomine la voz de los niños, sus acciones e ideas, puede ser un elemento significativo en la enseñanza de la participación." (p. 148). Con respecto al sueño expreso tanto por niños y niñas como por padres y madres de la educación profesional, que en nuestro país ha sido privilegio de unos cuantos, queda el reto para la política pública.

En este sentido, a través de las prácticas de re-existencia de las familias[61] que provienen de contextos de conflicto armado vividas en el seguir viviendo, en el salir adelante y en el deseo de sacar adelante a sus hijos e hijas, las madres y los padres se constituyen en sujetos políticos; así mismo, los niños y las niñas, al participar de manera activa de la crianza como socialización política a la vez que aportan al afianzamiento de sus madres y padres como sujetos políticos, se construyen relacional e intergeneracionalmente como sujetos políticos – entendiendo la subjetividad política como práctica, experiencia y apropiación biográfica relacional, social, cultural e histórica generativa, diversa y plural, que inscrita en los cuerpos, los territorios y la vida cotidiana, crea nuevas posibilidades relacionales y por ende aporta a la generación de nuevos mundos, a través de la resignificación de las vivencias y de la construcción de posibilidades relacionales y dialógicas de agenciamiento y por ende del mundo común, con apertura a posibilidades futuras que les permiten salir adelante –. Subjetividades políticas que pueden gestarse desde la primera infancia, a través de disposiciones políticas para la acción y la vida en común que se despliegan en las maneras de ser y enfrentar la vida de los niños y las niñas y su encuentro con otros y otras[62], que se distancian de la vivencia política del mundo adulto y que se constituyen en bases para enfrentar el poder – tanto adultocéntrico presente en instituciones como los centros de desarrollo infantil, en las familias y en las políticas públicas, como aquel presente en la vulneración de los derechos y en los discursos y relatos dominantes carenciales y deficitarios acerca de los niños y las niñas como víctimas indefensas – como lo son la autonomía relacional, el cuidado de sí y del cuerpo, las prácticas relacionales éticas, el goce creativo, el agenciamiento aprendido y la orientación a posibilidades futuras.

---

61 Especialmente de las madres.

62 Lo que se aparta de lecturas que han propuesto a los niños y las niñas como pre-ciudadanos o como futuro y no como presente, que se encuentran en los discursos denunciados por Sosenski (2015).

Referencias

Agamben, G. (1998). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Alexiévich, S. (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Bogotá, D. C.: Penguin Random House Grupo Editorial.

Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina-Alvarado, M. C., & Ospina, H. F. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Revista Nómadas,* (40), 207-220.

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C., & Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado.* Buenos Aires: Clacso.

Alvarado, S. V., & Ospina-Alvarado, M. C. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En G. Tonon (comp.) *Comunidad, participación y socialización política*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & Gómez, A. (2014). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En C. Piedrahíta, A. Díaz, & P. Vommaro (comp.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latino-americanos.* Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Buenos Aires: Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosALaSubjetividad.pdf

Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & Sánchez-León, M. C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(2), 987-999.

Andersen, T. (1994). *El equipo reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos.* Barcelona: Gedisa.

Anderson, H. (2012). Collaborative relationships and dialogic conversations: ideas for a relationally responsive practice. *Family Process, 51*(1), 8-24.

Anderson, H., & Goolishian, H. (1998). Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. *Revista de Psicoterapia, 2*(6), 92-97.

Andersson, P. (2015). Quality of the relationship between origin of childhood perception of attachment and outcome of attachment associated with diagnosis of PTSD in adult Finnish war children and Finnish combat veterans from World War II (1939-1945) – DSM-IV applications of the attachment theory. *International Psychogeriatrics, 27*(6), 1039-1048. doi:10.1017/S1041610215000101

Andrews, M. (2013). Never the last word: revisiting data. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (eds.), *Doing Narrative Research.* London: Sage Publications.

Ang, L. (2015). Using Participatory Research for Early Childhood Advocacy: Reflections on Methodology. *Asia-Pacific Journal of Research, 9*(2), 1-21.

Ardila, E. (1995). Infancia y conflicto armado en Colombia. En S. E. Durán (ed.), *Niños y jóvenes en la Colombia de hoy. Memorias del encuentro «Niñez y juventud. Una Mirada desde la universidad»* (pp. 41-59). Bogotá, D. C.: Grupo Niñez y Juventud, Priac-UN.

Arendt, H. (1967). *Verdad y política*. Nueva York: Penguin Publishing Group.

Arendt, H. (2009). *La condición humana.* Buenos Aires: Paidós.

Badiou, A. (1998). *Introducción a El ser y el acontecimiento.* www.grupoacontecimiento.com.ar

Badiou, A. (2008). *Teoría del sujeto.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal.* Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Balbi, J. (2004). La mente narrativa. Hacia una concepción postracionalista de la identidad personal. En J. Balbi (ed.), *La mente narrativa.* Buenos Aires: Paidós.

Banco Mundial. (2019). *Taking on inequality*. https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?view=map

Barudy, J., & Marquebreucq, A. P. (2006). *Exilio, refugio y parentalidad: niños y padres agredidos y fragilizados. El dolor invisible de los niños exiliados. Los diferentes traumas de los niños exiliados. Encuentro con una familia superviviente. Hijas e hijos de madres resilientes. Traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio*. Barcelona: Gedisa.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballentine.

Beck. H. (2017). El acontecimiento entre el presente y la historia. *Desacatos, 55*, 44-59.

Bello, M. N., & Ruiz, S. (2002). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial.* Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.

Berezin, A. (2014). *Desafíos en las fronteras: crónicas de siete años de trabajo con refugiados latinoamericanos.* Buenos Aires: Psicolibro Ediciones.

Bitou, A., & Waller, T. (2017). Participatory Research with Very Young Children. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. B. Hansen-Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver. *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning*. London: Sage Publications.

Bleichmar, S. (2006). La deconstrucción del acontecimiento. *Tiempo, Historia y Estructura. Su impacto en el psicoanálisis contemporáneo*. Buenos Aires: Lugar Editorial, APA Editorial.

Boothby, N., Crawford, J., & Halperin, J. (2006). Mozambique child soldier life outcome study: Lessons learned in rehabilitation and reintegration efforts. *Global Public Health, 1*(1), 87-107.

Bradley, S. (2018). Domestic and Family Violence in Post-Conflict Communities: International Human Rights Law and the State's Obligation to Protect Women and Children. *Health and Human Rights Journal, 20*(2), 123-136.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona: Gedisa.

Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London-Nueva York: Routledge.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del «sexo».* Buenos Aires: Paidós.

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones.* Barcelona: Herder.

Castel, R. (2002). *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

Castillejo, A. (2007). La globalización del testimonio: historia, silencio endémico y los usos de la palabra. *Antípoda,* (4), 76-99.

Castillejo, A. (2015). *La domesticación del testimonio. Auditividad, performance, y descolonización de la palabra*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana

Catani, C., Gewirtz, A. H., Wieling, E., Schauer, E., Elbert, T., & Neuner, F. (2010). Tsunami, war, and cumulative risk in the lives of Sri Lanka schoolchildren. *Child Development, 81*(4), 1176-1191. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01461.x

Ceballos, S., & Bello, M. N. (2001). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial.* Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.

Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice, 7*(4), 333-341.

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care, 175*(6), 489-505.

Coalico. (2019). *Boletín 21*. http://coalico.org/boletin-de-monitoreo-no-21-ninez-y-conflicto-armado-en-colombia-edicion-especial/

Coalico, & Comisión Colombiana de Juristas. (2009). *Informe alterno al informe del Estado colombiano sobre el cumplimiento del protocolo facultativo relativo a la participación de los niños en conflictos armados.* http://www.coalico.org/archivo/IA10_EspIng.pdf

Codhes. (2018). *Boletín 94.* https://sisdhescodhes.wordpress.com/2018/11/09/tablero-estadistico-situacional/#jp-carousel-171

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas: contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia.* La Habana: Mesa de Conversaciones.

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Ley 12 de 1991, por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.* http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10579

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106

Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804, por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre.* http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778

Corporación Infancia y Desarrollo. (2014). *Centro de Desarrollo Comunitario para el apoyo a población en situación de desplazamiento.*

http://www.corporacioninfanciaydesarrollo.org/atencion-directa-a-victimas-del-desplazamiento-forzado/

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches.* Los Ángeles: Sage Publications.

Cronen, V., Pearce, B., & Tomm, K. (1985). A Dialogical View of Personal Change. *The Social Construction of the Person.* Nueva York: Springer-Verlag New York Inc.

Cummings, E. M., Merrilees, C. E., Taylor, L. K., & Mondi, C. F. (2017). Developmental and social-ecological perspectives on children, political violence, and armed conflict. *Development and Psychopathology, 29*(1), 1-10. doi:10.1017/S0954579416001061

Chávez, Y., & Romero, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa,* (8), 197-210. http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600810

Davies, B., & Harré, R. (1999). Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad. *Sociológica, 14*(39), 215-239.

Defensoría del Pueblo. (2002). *La niñez en el conflicto armado colombiano. La niñez y sus derechos.* Bogotá, D. C.: Unicef Colombia, Defensoría del Pueblo. http://www.unicef.org/colombia/conocimiento/boletn-8.htm

Defensoría del Pueblo. (2006). *La niñez y sus derechos*. *Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos.* http://www.publicaciones.unicefcolombia.com/wpcontent/uploads/2006/03/Boletin-defensoria.pdf

Deleuze, G. (1995). *Deseo y placer.* Barcelona: Archipiélago.

Demause, L. (2008). The childhood origins of World War II and the Holocaust. *Journal of Psychohistory, 36*(1), 2-30.

Departamento Nacional de Planeación-DNP. (2001). *Conpes 3144, creación del Sistema Social de Riesgo y Fondo de Protección Social.* http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/conpes_dnp_3144_2001.htm

Departamento Nacional de Planeación-DNP. (2009). *Conpes 3622, Importancia Estratégica de Proyectos de Inversión.* https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=jWMT6j4m5JM%3D&tabid=907

Derrida, J. (1998). *La amistad como alianza en el silencio. Políticas de la amistad*. Madrid: Trotta.

Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje.* Santiago de Chile: Lom.

Eckhoff, A. (ed.) (2019). *Participatory research with young children*. Switzerland: Springer.

Erwin, E. J., Puig, V. I., Evenson, T. L., & Beresford, M. (2012). Community and Connection in Inclusive Early-Childhood Education: A Participatory Action Research Investigation. *Young Exceptional Children, 15*(4), 17-28.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones Unaula.

Estrada, A. M., Ibarra, C., & Sarmiento, E. (2003). Regulación y control de la subjetividad y la vida privada en el contexto del conflicto armado colombiano. *Revista de Estudios Sociales,* (15), 133-149.

Fajardo-Mayo, M. A., Ramírez-Lozano, M. P., Valencia-Suescún, M. I., & Ospina-Alvarado, M. C. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, *17*(1), 1-14. https://doi.org/10.11144/Ja veriana.upsy17-1.mavn

Feldman, M., Taïeb, O., & Moro, M. R. (2010). Jewish children hidden in France between 1940 and 1944: An analysis of their narratives today. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(4), 547-556. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01059.x

Fossion, P., Leys, C., Kempenaers, C., Braun, S., Verbanck, P., & Linkowski, P. (2013). Depression, anxiety and loss of resilience after multiple traumas: An illustration of a mediated moderation model of sensitization in a group of children who survived the nazi holocaust. *Journal of Affective Disorders, 151*(3), 973-979. doi:10.1016/j.jad.2013.08.018

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.* Ciudad de México: Siglo XXI.

Foulkes, T., & John-Robb, V. (2019). Transforming practice in long day care: an action research project. *International Journal of Training Research, 17*(1), 80-91. doi:10.1080/14480220.2019.1602141.

Freeman, J., Epston, D., & Lobovits, D. (eds.) (2001). *Terapia narrativa para niños.* Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2018). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Fundación Crisol. (2019). *Transformaciones con amor, acompañamiento integral, comunidad de Las Colonias en Pereira, Colombia.* https://fundacioncrisol.wordpress.com/

Gadamer, H. (1993). *Verdad y método.* Salamanca: Sígueme.

Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research, 6*(3), 167-191.

García, B. Y. (2005). *Los Núcleos de Educación Familiar: redes de apoyo social para la prevención de las violencias microsociales*. http://www.tipica.org/pdf/15_i_nef_01.pdf

García-Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla.* Bogotá, D. C.: Editorial Norma.

Gaviria, M. B. (2012). *Pluralidad humana en el destierro. Tejido de la memoria singular de cuerpos vividos en el destierro en Colombia*. (Tesis doctoral). Doctorado en Ciencias

Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/502

Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social.* Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

Gergen, K. (1998). *Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: A Social Constructionist Account*. In J. Straub (ed). Frankfurt: Suhrkamp.

Gergen, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo.* Barcelona: Paidós.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes.

Gergen, K. (2009). *Relational Being.* New York: Oxford University Press.

Gergen, K. (2012). *«Principios orientadores» del Construccionismo social*. http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html

Gergen, M., & Gergen, K. (2012). *Playing with purpose: Adventures in performative social science*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra Teorema.

Gobierno de Colombia. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.* Bogotá, D. C.: Gobierno de Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=79893

González, G. (2002). *Los niños de la guerra*. Bogotá, D. C.: Planeta.

Goolishian, H., & Anderson, H. (1995). Narrativa y self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* Buenos Aires: Paidós.

Grellet, C. (2000). *El juego entre el nacimiento y los siete años: un manual para ludotecarias. Investigación-acción sobre la familia y la primera infancia*. París: Unesco.

Guerra, P., & Figueroa, I. (2018). Action-research and early childhood teachers in Chile: Analysis of a teacher professional development experience. *Early Years an International Research Journal, 38*(4), 396-410.

Gutiérrez, F. (2015). ¿Una historia simple? En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (ed.) *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas: contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia.* La Habana: Mesa de Conversaciones.

Haapanen, M. J., Perälä, M. M., Salonen, M. K., Kajantie, E., Simonen, M., Pohjolainen, P., Pesonen, A. K., Räikkönen, K., Eriksson, J. G., & Von Bonsdorff, M. B. (2018). Early life stress and frailty in old age: The Helsinki birth cohort study. *BMC Geriatrics, 18*(179), 1-8. https://doi.org/10.1186/s12877-018-0873-5

Hatch, A., Greer, T., & Bailey, K. (2006). Student-Produced Action Research in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 27*(2), 205-212. doi:10.1080/10901020600675182

Hecht, A. C. (2007). Reflexiones sobre una experiencia de investigacion-accion con niños indígenas. Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da yiyiñi nal´aqtac. *Boletín de Lingüística, 19*(28), 46-65.

Heckman, J. (2000). *Policies to foster human capital*. Evanston: Northwestern University.

Heidegger, M. (1951). *Construir, habitar, pensar.* Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Hernández, A., & Restrepo, M. (2011). *Salud Mental en niños en condición de desplazamiento en Colombia y su incidencia en políticas públicas*. Bogotá, D. C.: Universidad del Rosario.

Hill, M. (2003). Participatory research with children. *Child and Family Social Work, 2*(3), 171-183.

Horgan, D. (2016). Child participatory research methods: Attempts to go «deeper». *Childhood, 24*(2), 1-15.

Human Rights Watch. (2003). *Aprenderás a no llorar: niños combatientes en Colombia*. Bogotá, D. C.: Editorial Gente Nueva.

Ila, P., Martínez, A., Arias, A., Núñez, P., & Caicedo, M. (2009). Conflicto armado en la primera infancia en tres territorios colombianos: Putumayo, Magdalena Medio y Arauca. En A. Mejía (ed.), *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia* (pp. 147-156). Bogotá, D. C.: Número Ediciones.

Jordans, M. J., Pigott, H., & Tol, W. A. (2016). Interventions for Children Affected by Armed Conflict: A Systematic Review of Mental Health and Psychosocial Support in Low- and Middle-Income Countries. *Curr Psychiatry Rep, 18*(1), 1-15, doi:10.1007/s11920-015-0648-z

Kumpulainen, K., & Ouakrim-Soivio, N. (2019). «My Treasure Box»: Pedagogical Documentation, Digital Portfolios, and Children´s Agency in Finnish Early Years Education. In A. Eckhoff (ed.), *Participatory research with young children* (pp. 105-123). Berna: Springer.

Levi, P. (2002). *Si esto es un hombre.* Barcelona: Muchnik Editores.

Levinas, E. (2006). *Humanismo del otro hombre.* Ciudad de México: Siglo XXI.

Llabre, M. M., & Hadi, F. (2009). War-related exposure and psychological distress as predictors of health and sleep: A longitudinal study of Kuwaiti children. *Psychosomatic Medicine, 71*(7), 776-783. doi:10.1097/PSY.0b013e3181ae6aee.

Llabre, M. M., Hadi, F., La Greca, A. M., & Lai, B. S. (2015). Psychological distress in young adults exposed to war-related trauma in childhood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 44*(1), 169-180. doi:10.1080/15374416.2013.828295

Loots, G., Coppens, K., & Sermijn, J. (2013). Practising a rhizomatic perspective in narrative research. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou. *Doing Narrative Research.* London: Sage Publications.

Lozano, P. (2005). *La guerra no es un juego de niños. Historias de una infancia quebrada por el conflicto.* Bogotá, D. C.: Intermedio.

Lugo, V. (2017). *Disarmed warriors: Narratives with youth ex-combatants in Colombia.* Chagrin Falls: Taos Institute Publications, WorldShare Books.

Luna, M. T. (2018). Cuerpo, territorio y política: una experiencia de construcción de paz. M. T. Luna (ed.), *Segundo orden narrativo: lecciones aprendidas* (pp. 67-106). Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Cinde-Manizales: Universidad de Manizales.

Luna, M. T., Botero, P., & Alvarado, S. V. (2008). La comprensión y acontecimientos políticos, ¿es cuestión de método? Un aporte a las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *6*(2), 52-75.

Luna, M. T., & Villegas, L. (2018). Cuerpo, territorio y política: una experiencia de construcción de paz. M. T. Luna (ed.), *Primer orden narrativo: descripción etnográfica de una experiencia reflexiva* (pp. 31-66). Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Cinde-Manizales: Universidad de Manizales.

Lykes, M. B. (2003). *Una re-interpretación crítica del estrés postraumático desde una perspectiva comunitaria e intercultural. Psicología social y violencia política*. Ciudad de Guatemala: Siglo XXI.

MacNaughton, G., & Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step by step guide*. Berkshire: Open University Press, McGraw Hill.

Machel, G. (1996). *Promotion and protection of the rights of children*. http://www.un.org/documents/ga/docs/51/plenary/a51-306.htm

Maturana, H. (1995). *Ensayo para ser leído en voz alta por dos. Desde la Biología a la Psicología: la constitución de lo patológico*. Santiago de Chile: Universitaria.

Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. London: Sage.

Mayhew, E. (2018). Defiant gardens: From Helmand to Headley Court. *Lancet, 392*(10142), 114-115. doi:10.1016/S0140-6736(18)31511-3

Mbembe, A. (2011). *Necropolítica y el gobierno privado indirecto*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.

Mc Namee, S. (2015). Ethics as discursive potential. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 36*, 419-433. doi:10.1002/anzf.1125

Mèlich, J. C. (1997). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana.* Barcelona: Anthropos.

Mèlich, J. C. (2000). Narración y hospitalidad. *La ausencia del testimonio.* Barcelona: Anthropos.

Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, 25*, 193-211. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384541744011

Ministerio de la Protección Social. (2009). *Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia 2009-2019*. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional.

Mojica, R., & Quintero, M. Y. (1993). *Niñez y violencia: el caso de Colombia.* Bogotá, D. C.: Save the Children, Cinde.

Moncayo, V. M. (2015). Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (ed.), *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas: contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia.* La Habana: Mesa de Conversaciones.

Monk, G., & Winslade, J. (2013). *When Stories Clash: Addressing Conflict with Narrative Mediation.* Ohio: Taos Institute Publications.

Montoya, A. (2008). Niños y jóvenes en la guerra, aproximación a su reclutamiento y vinculación en Colombia. *Opinión Jurídica, 7*(13), 37-51. http://redalyc.uaemex.mx/pdf/945/94571302.pdf

Moreno, F., Carmona, J., & Tobón, F. (2010). ¿Por qué se vinculan las niñas a los grupos guerrilleros y paramilitares en Colombia? *Revista Latinoamericana de Psicología, 42*(3), 453-457.

Morin, E. (1995). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. D. Schnitman (comp.), *La noción de sujeto* (pp. 67-85). Buenos Aires: Paidós.

Nagata, D. K. (1991). Transgenerational impact of the japanese-american internment: Clinical issues in working with children of former internees. *Psychotherapy, 28*(1), 121-128. doi:10.1037/0033-3204.28.1.121

Niño, N. (2012). *Los derechos están torcidos. Una aproximación desde el enfoque de género y generacional a la vivencia de los derechos de las niñas en zonas de conflicto (Cúcuta y Tibú).* http://www.natsper.org/upload/Los%20derechos%20estan%20torcidos.pdf

Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.

Observatorio de Territorios Étnicos. (2010). *Una mirada desde la Escuela al conflicto armado en San Onofre.* http://www.etnoterritorios.org/index.shtml?apc=h1e1---&x=662

Organización de las Naciones Unidas. (2010). *Los niños y los conflictos armados. Informe del Secretario General del Consejo de Seguridad.* http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/275/36/PDF/N1127536.pdf?OpenElement

Ospina-Alvarado, M. C. (2013). La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: una construcción social. En S. V. Alvarado, & J. Patiño (eds.), *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados* (pp. 37-59). Manizales: Centro Editorial Cinde, Childwatch, Universidad de Manizales.

Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. En D. F. Schnitman (ed.), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*, 2, 34-53. Chagrin Falls: Taos Institute Publications, WorldShare Books.

Ospina-Alvarado, M. C. (ed.) (2018). *Construcción social de niños y niñas: familias, docentes y otros agentes relacionales*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Cinde-Manizales: Universidad de Manizales.

Ospina-Alvarado, M. C. (2020). *Children in the Context of Armed Conflict: From Victimization to Peace Promoting Narratives*. (Dissertation submitted to fulfill the requirements for the degree of Doctor in Media and Communication Studies). Free University of Brussels, Taos Institute, Bruselas, Bélgica.

Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Carmona, J. A., & Arroyo, A. (eds.) (2018). *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz.* Manizales: Editorial Cinde, Universidad de Manizales-Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Cinde.

Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Carmona, J. A., & Ospina, H. F. (2017). A social constructionist approach to understanding the experiences of girls affected by armed conflict in Colombia. In M. Denov, & B. Akesson (eds.), *Children affected by armed conflict: Theory, method, and practice*, (pp. 89-111). New York: Columbia University Press.

Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., & Fajardo, M. A. (2016). Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política. En V. Di Caudo, D. Llanos, & M. C. Ospina-Alvarado (coords. acad.), *Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces*, (pp. 269-294). Cuenca: UPS-Giei, Clacso, Cinde. http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12775/1/Interculturalidad%20y%20educacion.pdf

Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., & Fajardo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas, 17*(2), 1-13. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186

Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., & Ospina, H. F. (2014). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En V. Llobet (comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*, (pp. 35-60). Buenos Aires: Clacso.

Ospina-Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A., & Alvarado, S. V. (2014). Niños y niñas en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Revista Infancias Imágenes, 13*(1), 52-60.

Ospina-Alvarado, M. C., & Gallo, L. (2011). Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9*(2), 827-846.

Ospina-Alvarado, M. C., Loaiza, J. A., & Alvarado, S. V. (2016). Potenciales de paz. *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía. La Escuela y la Paz,* (81), 26-29.

Pakman, M. (1996). *Construcciones de la experiencia humana*. Buenos Aires: Gedisa.

Panter-Brick, C., Grimon, M., Kalin, M., & Eggerman, M. (2015). Trauma memories, mental health, and resilience: A prospective study of afghan youth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 56*(7), 814-825. doi:10.1111/jcpp.12350

Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*(2), 249-262.

Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá, D. C.: Universidad de Los Andes.

Peltonen, K., & Punamäki, R. (2010). Preventive interventions among children exposed to trauma of armed conflict: A literature review. *Aggressive Behavior, 36*(2), 95-116, doi:10.1002/ab.20334

Pérez-Sales, P. (2004). El concepto de trauma y de respuesta al trauma en psicoterapia. *Norte de Salud Mental,* (20), 29-36.

Phoenix, A. (2013). Analysing narrative contexts. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou. *Doing Narrative Research.* London: Sage Publications.

Pye, R. E., & Simpson, L. K. (2017). Family Functioning Differences Across the Deployment Cycle in British Army Families: The Perceptions of Wives and Children. *Military Medicine, 182*(9), e1856-e1863. doi:10.7205/MILMED-D-16-00317.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores.

República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia.* Bogotá, D. C.: Panamericana.

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración. El tiempo narrado.* Ciudad de México: Siglo XXI. Ricoeur, P. (2000). *La escritura de la memoria y la representación del pasado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2011). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Trotta.

Richter, L. M., Lye, S. J., & Proulx, K. (2018). Nurturing care for young children under conditions of fragility and conflict. En J. F. Leckman, & P. R. Britto (eds.), *Towards a More Peaceful World: The Promise of Early Child Development Programmes. New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 13-26), doi:10.1002/cad.20232

Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Robaina, M. C. (2001). Reparación desde lo terapéutico. *Reflexión, 27*, 27-31.

Romero, T., & Castañeda, E. (2009). El conflicto armado colombiano y la primera infancia. En A. Mejía (ed.), *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*, (pp. 31-53). Bogotá, D. C.: Número Ediciones.

Rorty, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza.* Madrid: Cátedra.

Rosas, R., & Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces.* Buenos Aires: Aique.

Ross, L., & Arsenault, S. (2018). Problem Analysis in Community Violence Assessment: Revealing Early Childhood Trauma as a Driver of Youth and Gang Violence. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 62*(9), 2726-2741

Rust, F. (2007). Action Research in Early Childhood Contexts. En J. Amos (ed.), *Early childhood. Qualitative research*, (pp. 95-108). Nueva York: Routledge Taylor & Francis Group.

Salmon, P., & Riessman, C. K. (2013). Looking back on narrative research: An exchange. En M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (eds.), *Doing Narrative Research.* London: Sage Publications.

Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 16*(54), 17-39.

Santos, B. de S. (2017). *Clase Inaugural. É possível aprender com o sul anti-imperial?* Buenos Aires: Clacso.

Save the Children. (2018). *Análisis del rol de la niñez en los Acuerdos de Paz*. Bogotá, D. C.: Save the Children.

Schnitman, D. (1995). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. En D. Schnitman (comp.), *Introducción. Ciencia, cultura y subjetividad* (pp. 15-34). Buenos Aires: Paidós.

Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social. Escritos I.* Buenos Aires: Amorrortu.

Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Reencantar la educación, ¿cómo la escuela desarrolla estrategias de inclusión para personas víctimas de conflicto armado?* Bogotá, D. C.: Secretaría de Educación del Distrito, Cinep, Programa por la Paz.

Secretaría Distrital de Integración Social. (2007). *Política pública por la garantía de los derechos, el reconocimiento de la diversidad y la democracia en las familias. Política pública para las familias en Bogotá, Alcaldía Mayor. Bogotá sin Indiferencia: un*

compromiso social contra la pobreza y la exclusión. Bogotá, D. C.: Secretaría Distrital de Integración Social.

Segato, R. L. (2016). La norma y el sexo. Frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad. En K. A. Bidaseca (coord.), *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente* (pp. 31-64). Buenos Aires: Clacso, Idaes.

Shenoda, S., Kadir, A., Pitterman, S., & Goldhagen, J. (2018). The Effects of Armed Conflict on Children. *Pediatrics, 142*(6), 1-9, pii: e20182585. doi:10.1542/peds.2018-2585

Shotter, J. (2008). *Conversational Realities Revisited: Life, Language, Body and World.* Chagrin Falls: Taos Institute Publication.

Shotter, J. (2010). *Social Construction on the Edge.* «W*ithness»-Thinking & Embodiment.* Chagrin Falls: Taos Institute Publication.

Sierra, A., Lozano, P., Guerrero, A., & Salamanca, N. (2009). *Niños vinculados al conflicto, cubrimiento periodístico responsable.* Bogotá, D. C.: Medios para la Paz, Unión Europea, Fundación Colombia Multicolor.

Slone, M., & Mann, S. (2016). Effects of War, Terrorism and Armed Conflict on Young Children: A Systematic Review. *Child Psychiatry Hum Dev. 47*(6), 950-965.

Somers, M., & Gibson, G. (1993). *Reclaiming the Epistemological «Other»: Narrative and the Social Constitution of Identity. Transformations: Comparative Studies of Social Transformations*. Lansing: CSST Working Papers, The University of Michigan, Ann Arbor.

Sommer, M., Munoz-Laboy, M., Wilkinson-Salamea, E., Arp, J., Falb, K. L., Rudahindwa, N., & Stark, L. (2018). How narratives of fear shape girls' participation in community life in two conflict-affected populations. *Violence Against Women, 24*(5), 565-585. doi:10.1177/1077801217710000

Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento, 7*(14), 132-154.

Sosenski, S., & Jackson, E. (2012). *Introducción. Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: Entre prácticas y representaciones.* Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.

Souto-Manning, M., & Hanson-Mitchell, C. (2010). The Role of Action Research in Fostering Culturally-Responsive Practices in a Preschool Classroom. *Early Childhood Educ J, 37*, 269-277. doi:10.1007/s10643-009-0345-9

Springer, N. (2008). *Prisioneros combatientes. Datos del primer informe exploratorio sobre el uso de niños, niñas y adolescentes para los propósitos del conflicto armado en Colombia*. http://www.colombiasoyyo.org/docs/resumen_informe_Mayanasa.pdf

Stamopoulos, E. (2015). The Professional Leadership and Action Research Training Model: Supporting early childhood leadership. *Australasian Journal of Early Childhood, 40*(4), 39-48.

Tamboukou, M. (2013). A Foucauldian approach to narratives. En M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (eds.), *Doing Narrative Research.* London: Sage Publications.

Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna.* Barcelona: Paidós.

Todorov, T. (2000). La memoria amenazada. En T. Todorov (ed.), *Los abusos de la memoria* (pp. 11-60). Barcelona: Paidós. www.cholonautas.edu.pe

Todorov, T. (2009). Los abusos de la memoria. *Revista de Investigación y Crítica Estética, Cartaphilus, 5,* 200-203.

Todorov, T. (2013). Dossier. Los usos de la memoria. *Memoria, Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos*, (10), pp. 3-17.

Torrado, M. C., Camargo, M., Pineda, N., & Bejarano, D. (2009). *Estado del arte sobre primera infancia en el conflicto*. En A. Mejía (ed.), *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia* (pp. 31-53). Bogotá, D. C.: Número Ediciones.

Torrado, M. C., Durán, E., Serrato, L., Del Castillo, M., Buitrago, L., & Acero, G. A. (2002). *Niños, niñas y conflicto armado en Colombia: una aproximación al estado del arte 1990-2001.* Bogotá, D. C.: Convenio del Buen Trato.

Torres, A. (2006). *El sujeto de la política de atención a menores de edad desvinculados de los grupos armados irregulares: un análisis de los discursos y juegos de verdad que lo constituyen como objeto de atención de la política*. Bogotá, D. C.: Universidad Javeriana.

Unicef, Presidencia de la República de Colombia, Vicepresidencia de la República de Colombia, Ministerio de Relaciones Exteriores de la República de Colombia, & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF. (2013). *Entornos protectores para prevenir el reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en Colombia. Acciones relevantes y fortalecimiento de capacidades para la protección integral de la niñez y la adolescencia.* Bogotá, D. C.: Unicef, Presidencia de la República de Colombia, Vicepresidencia de la República de Colombia, Ministerio de Relaciones Exteriores de la República de Colombia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF.

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2020). *Registro Único de Víctimas.* https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394

United Nations. (1977). *Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949, and Relating to the Protection of Victims of Non-International Armed Conflicts (Protocol II).* http://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%201125/volume-1125-I-17513-English.pdf.

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child.* http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx

United Nations. (2000). *Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflicts.* https://www.unicef.org/gambia/Optional_Protocol_to_the_Convention_on_the_Rights_of_the_Child_on_the_involvement_of_children_in_armed_conflicts.pdf

Universidad Nacional de Colombia, & Observatorio sobre Infancia. (2002). *Niños, niñas y conflicto armado en Colombia: una aproximación al estado del arte, 1990-2001*. Bogotá, D. C.: Convenio del Buen Trato, Fundación Antonio Restrepo Barco.

Uribe, M. T. (1999). Las soberanías en disputa: ¿conflicto de identidades o de derechos? *Estudios Políticos,* (15), 23-45.

Valencia, M. I., Ramírez, M. P., Fajardo, M. A., & Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13*(2), 1037-1050.

Van Dijk, T. (2003). La multiplicidad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak, & M. Meyer (eds.), *Métodos de análisis crítico de discurso* (pp.143-179). Barcelona: Gedisa.

Villanueva-O'Driscoll, J. (2013). *If you prepare the garden, the plants will take care of themselves. Insertion processes of children disengaged from armed groups in Colombia.* (A dissertation submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor in Psychological Sciences as a Joint PhD). Vrije Universiteit Brussel-Universidad Católica Boliviana «San Pablo», La Paz, Bolivia.

Villanueva-O'Driscoll, J., & Loots, G. (2014). Tracing subjective drives: A narrative approach to study youth's engagement with and disengagement from armed groups in Colombia. *Qualitative Research in Psychology, 11*(4), 365-383.

Villanueva-O'Driscoll, J., Loots, G., Losantos, M., Exeni, S., Berckmans, I., & Derluyn, I. (2017). Reinsertion processes of children disengaged from armed groups in Colombia: What is the problem represented to be? *Revista Eleuthera*, *16*, 85-100. doi:10.17151/eleu.2017.16.6

Vindevogel, S., Coppens, K., Derluyna, I., De Schryver, M., Loots, G., & Broekaert, E (2011). Forced conscription of children during armed conflict: Experiences of former child soldiers in northern Uganda. *Child Abuse & Neglect, 35,* 551-562.

Waller, T., & Bitou, A. (2011). Research with children: Three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal, 19(1), 5-20.*

Watchlist on Children and Armed Conflict. (2004). *Colombia: la guerra en los niños y las niñas.* http://www.watchlist.org/reports/pdf/colombia.report.es.pdf.

White, M., & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos.* Barcelona: Paidós.

Wittgenstein, L. (2007). *Observaciones filosóficas.* Ciudad de México: Unam, Instituto de Investigaciones Filosóficas.

Yurtbay, T., Alyanak, B., Abali, O., Kaynak, N., & Durukan, M. (2003). The psychological effects of forced emigration on muslim albanian children and adolescents. *Community Mental Health Journal, 39*(3), 203-212. doi:1023386122344

Zhang, N., Zhang, J., Gewirtz, A. H., & Piehler, T. F. (2018). Improving parental emotion socialization in military families: Results of a randomized controlled trial. *Journal of Family Psychology, 32*(8), 1046-1056. doi:10.1037/fam0000461