

**Configuración de subjetividad política infantil en procesos de construcción de memoria
histórica con niños y niñas**

Adriana Marcela Castro Ángel

Gina Paola Forigua Ortiz

Rubén Darío Pereira García

Elsa Castañeda Bernal

Tutora

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Universidad Pedagógica Nacional

2020

**Configuración de subjetividad política infantil en procesos de construcción de memoria
histórica con niños y niñas**

Adriana Marcela Castro Ángel

Gina Paola Forigua Ortiz

Rubén Darío Pereira García

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Desarrollo Educativo y Social

Elsa Castañeda Bernal

Tutora

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Universidad Pedagógica Nacional

2020

Dedicatoria

Con todo mi amor a mi hijo Samuel Mora Castro quien ha inspirado mis líneas poéticas, reflexivas y propositivas frente a la vida; y a mi compañero de vida Emil Mora, por su brazo de apoyo y motivación ante las duras jornadas.

A mis compañeros y compañeras de la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello por su complicidad en estas propuestas de vida.

A quienes vean en el trabajo con los niños y niñas una oportunidad de transformación, no solo de sus prácticas laborales sino cotidianas.

Marcela Castro

A mi familia y mi novio, quienes con su comprensión, apoyo y sacrificio hicieron posible este logro.

Gina Forigua

A mi hijo Camilo Pereira Quitián junto con todos los niños y niñas, por su grandeza inspiradora. A Eli Quitián, Alexander Pereira y María García por unirse desde todas sus posibilidades a este proyecto a partir del amor incondicional. A Sandra García, Sebastián Moreno, Diego Acosta, Catherine Ramírez, José Luis Torres y Ariel Arenas, compañeros y amigos, por su energía y respaldo. A todos los demás colegas, amigos, familia y allegados que apoyaron este proceso. A todos quienes cultivan el trabajo con la infancia y la cultura de paz.

Rubén Pereira

Agradecimientos

Agradecemos en primer lugar a Emiliano, Isabela, Jaime, Isa y Daniela por participar voluntaria, activa y emotivamente en el proceso metodológico de la investigación y a sus familias por facilitar el encuentro, aún en las dificultades que nos impone el actual contexto. A la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello por abrirnos el espacio y facilitarnos el encuentro con los niños y niñas.

A nuestra asesora de tesis Elsa Castañeda Bernal quien con sensibilidad, conocimiento, disposición y claridad nos motivó y orientó en este proceso de investigación.

Resumen

En esta investigación se aborda la articulación entre los procesos de construcción de memoria histórica sobre el conflicto armado interno y la configuración de las subjetividades políticas de niños y niñas desde una perspectiva socioconstruccionista. El trabajo investigativo fue desarrollado con tres niñas y dos niños entre 10 y 13 años de edad, víctimas del conflicto armado interno y pertenecientes a familias de líderes sociales. Es una investigación que se ubica en el paradigma hermenéutico, con enfoque cualitativo y desde el método biográfico narrativo, que permitió abordar y comprender desde un taller de cocreación, las narrativas de agencia de los niños y niñas.

En este taller se incorporaron procesos creativos y estéticos como parte fundamental del lenguaje de los niños y niñas. Estas narrativas se recolectaron haciendo uso de la entrevista a profundidad, la cartografía geográfica, la cartografía corporal y la observación participante; se analizaron desde la teoría fundamentada.

Como resultado de la investigación se presenta el potencial de elaborar trabajos de la memoria con niños y niñas desde una perspectiva socioconstruccionista, identificando las expresiones de subjetividad política que emergen en estos espacios, así como las complejas lecturas, interpretaciones y análisis que hacen del conflicto armado colombiano y el reconocimiento de su capacidad de incidencia en la transformación de la realidad. Por otra parte, se aborda el potencial de trabajar procesos de memoria histórica con niños y niñas desde la investigación cualitativa, biográfico-narrativo y performativa como propuesta metodológica que es deseable aplicar en nuevos escenarios y población con el fin de ampliar las comprensiones sobre la configuración de subjetividad política infantil en procesos de construcción de memoria histórica.

Palabras clave: socioconstruccionismo, subjetividad política infantil, infancia, memoria histórica y conflicto armado.

Abstract

This research addresses the articulation between the processes of construction of historical memory about the internal armed conflict and the configuration of the political subjectivities of boys and girls from a socio-constructionist perspective. The investigative work was developed with three girls and two boys between ten and thirteen years old, victims of the internal armed conflict and belonging to families of social leaders.

It is an investigation that is located in the hermeneutical paradigm, with a qualitative approach and from the narrative biographical method, which allowed addressing and understanding from a co-creation workshop, the agency narratives of children. In this workshop, creativity and aesthetics were incorporated as a fundamental part of the language of children. These narratives were collected using in-depth interviews, geographic mapping, body mapping, and participant observation; they were analyzed from grounded theory.

As a result of the research, the potential to elaborate memory works with boys and girls from a socio-constructionist perspective is presented, identifying the expressions of political subjectivity that emerge in these spaces, as well as the complex readings, interpretations and analyzes that they make of the armed conflict Colombian and the recognition of its capacity to influence the transformation of reality. On the other hand, the potential of working on historical memory processes with boys and girls is addressed from qualitative, biographical-narrative and performative research as a methodological proposal that is desirable to apply in new settings and populations in order to broaden understanding of the configuration of infantile political subjectivity in processes of construction of historical memory.

Keywords: socio-constructionism, infantile political subjectivity, childhood, historical memory and armed conflict.

Contenido

Introducción	11
Capítulo 1. Situación problema.....	15
1.1. Descripción y planteamiento del problema.....	15
1.1.1. Antecedentes	17
1.2. Justificación.....	23
1.3. Pregunta de investigación.....	25
1.4. Objetivos	25
1.4.1. General.....	25
1.4.2. Específicos	25
Capítulo 2. Marco teórico	27
2.1. Construccinismo social para una investigación en la perspectiva de la infancia	27
2.2. Construccinismo social y subjetividad política.....	29
2.2.1. Subjetividad política infantil como alteridad: reconocimiento del ser niño o niña	31
2.2.2. Subjetividad política infantil como territorialidad.....	33
2.2.3. La subjetividad política infantil como expresión de emociones políticas	35
2.2.4. Subjetividad política infantil como acción política	36
2.3. Memoria Histórica de niños y niñas en torno al Conflicto Armado Colombiano.....	38
2.3.1. ¿Qué es la memoria? Hablemos de memoria como sustantivo.....	39
2.3.2. ¿Por qué histórica? Hablemos de lo histórico como adjetivo	42
2.3.3. ¿Cómo abordar la memoria histórica con niños y niñas en torno al conflicto armado?45	45
2.3.4. ¿De dónde proviene el interés de trabajar la memoria histórica del conflicto armado colombiano con niños y niñas?.....	48
2.3.5. ¿Cómo los niños y niñas han aparecido en las narrativas sobre el conflicto armado? 51	51
2.4. Narrativas de niños y niñas, producciones discursivas	61
2.4.1. Formas y contenidos narrativos de la memoria	63
2.5. A modo de conclusión	67
Capítulo 3: Metodología de la investigación	69
3.1. Caracterización de los y las participantes	71
3.2. Enfoque epistemológico y metodología de investigación.....	72
3.2.1. Categorías de análisis y de indagación	74

3.2.2.	Estrategia de indagación en el contexto de aislamiento social	75
3.2.3.	Taller de co-creación.....	77
3.2.4.	Instrumentos orgánicos para la recolección de la información.....	79
3.2.5.	Consideraciones éticas en el trabajo con niños y niñas	85
3.3.	Análisis de información basado en el método de la teoría fundamentada	87
3.3.1.	Estructura del proceso de análisis de la información.....	89
3.3.1.1.	Construcción y obtención de la información.....	89
3.3.1.2.	Selección y organización de la información.....	90
3.3.1.3.	Proceso de codificación y análisis.....	90
Capítulo 4.	Análisis y resultados	96
4.1.	Relatos de vida	97
4.2.	Expresiones de subjetividad política en las narrativas de la memoria de niños y niñas en torno al conflicto armado	119
4.2.1.	Subjetividad política como alteridad en niños y niñas.....	119
4.2.2.	Territorialidad de niños y niñas	122
4.2.3.	Emociones políticas de niños y niñas	129
4.2.4.	Acción social de niños y niñas.....	134
4.3.	Categorías emergentes.....	141
4.3.1.	Reconocimiento propio y de los otros a partir del encuentro	141
4.3.2.	Explicación del conflicto armado de forma compleja, a partir de las experiencias de vida.	144
4.3.3.	Conciencia de las vulneraciones generadas a partir del desarraigo	150
4.3.4.	Enunciación de la capacidad de incidencia de los niños y niñas para aportar soluciones y transformar la sociedad	155
4.3.5.	Conciencia de que el pasado configura el pensamiento y la acción en el presente	157
4.4.	Relaciones y tensiones en los trabajos de la memoria con niños y niñas.....	165
5.	Conclusiones y recomendaciones	170
	Referencias.....	176
	Anexos	185
	Anexo A	185
	Anexo B	189

Lista de tablas

Tabla 1.	46
Tabla 2.	71
Tabla 3.	75
Tabla 4.	91
Tabla 5.	92
Tabla 6.	93
Tabla 7.	94
Tabla 8.	95
Tabla 9.	130

Lista de figuras

Figura 1.	52
Figura 2.	122
Figura 3.	124
Figura 4.	124
Figura 5.	125
Figura 6.	125
Figura 7.	126
Figura 8.	126
Figura 9.	127
Figura 10.	128
Figura 11.	142
Figura 12.	143
Figura 13.	144
Figura 14.	145
Figura 15.	149
Figura 16.	149
Figura 17.	149
Figura 18.	150
Figura 19.	152
Figura 20.	153
Figura 21.	154
Figura 22.	158
Figura 23.	159
Figura 24.	160
Figura 25.	161
Figura 26.	161
Figura 27.	162
Figura 28.	168

Introducción

La presente investigación centra su interés en las expresiones de subjetividad política de niños y niñas victimizados por el conflicto armado interno en Colombia, en procesos de construcción de memoria histórica. El reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, dignos de atención integral, cuidado y protección especial, presente en la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 1098 de 2006, así como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y específicamente en la Convención internacional de derechos del niño y la niña de 1989, permitió que en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011 se reconociera por primera vez de forma diferenciada a los niños y niñas como víctimas del conflicto armado interno, a quienes se les debe restituir sus derechos y facilitar la participación en la construcción de memoria histórica. Este reconocimiento es relevante por la prolongación del conflicto armado interno colombiano, en el cual los niños y niñas por más de seis décadas han vivido experiencias asociadas a este, sin embargo, en su estudio y análisis no han aparecido como sujetos diferenciados y sus voces no han sido visibilizadas.

Por ello, se hace necesaria la apertura de espacios de construcción de memoria histórica con la participación de los niños y niñas. Estos espacios se comprenden en sus diversas dimensiones sociales y geográficas donde se producen acciones e interacciones intencionadas para abordar la memoria del conflicto armado.

En estos espacios se reconoce la condición política y el potencial que tienen en la contribución de la comprensión del conflicto armado, así como su capacidad de transformar realidades concretas; superando la invisibilización histórica académica y social y el prejuicio sobre su participación en el conflicto armado, en tanto, la guerra se ha hecho con ellos y ellas aun violando la normatividad nacional e internacional al respecto.

El avance teórico en torno a la configuración de subjetividad política de niños y niñas ha profundizado la noción de infancia más allá de lo normativo como sujeto de derechos que trascienda hacia nociones que los identifiquen como sujetos políticos, epistémicos y de agencia. En este propósito se destaca el abordaje investigativo del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad de Manizales, quienes han avanzado en la comprensión de la subjetividad política infantil, sus características y configuración en contextos de conflicto armado.

Desde la revisión de artículos científicos y textos de reciente publicación sobre la noción de subjetividad política de niños y niñas, se suman producciones asociadas a la pedagogía de la memoria en línea con la propuesta liderada por el Centro de Memoria Histórica y propuestas desde la producción narrativa. En estos trabajos es relevante el avance en reconocer escenarios de socialización como espacio de configuración de subjetividad política con niños y niñas, las diferentes expresiones de la misma desde los lenguajes que son más cercanos para ellos, así como el potencial narrativo en los trabajos de la memoria.

En este contexto, reconociendo los avances en el tema, pero también los retos, surge la pregunta: ¿cómo se enriquece la configuración de subjetividad política infantil a partir de los procesos de construcción de memoria histórica con niños y niñas sobre el conflicto armado? Con la que se busca comprender desde una perspectiva socioconstruccionista, la articulación entre los procesos de construcción de memoria histórica con niños y niñas sobre el conflicto armado interno y la configuración de sus subjetividades políticas.

En este propósito, las voces de cinco niños y niñas, hijos o familiares de líderes sociales, victimizados por el conflicto armado, en algunos casos en condición de desplazamiento en Bogotá, y vinculados a una organización social de derechos humanos, resultan fundamentales,

puesto que permitirán identificar expresiones de subjetividad política en sus narrativas a partir de espacios de construcción de memoria histórica; y a su vez, establecer las relaciones y tensiones entre los procesos de construcción de memoria histórica en torno al conflicto armado interno y la configuración de sus subjetividades políticas.

El socioconstruccionismo en este sentido se privilegia como perspectiva teórica que reconoce la importancia de los espacios de socialización para la configuración de la subjetividad, ya que en estos se permite el encuentro con otros y otras donde se despliega su capacidad de agencia, y, por tanto, de construcción de realidad donde el lenguaje tiene un rol relevante. En este sentido los niños y niñas se reconocen como sujetos epistémicos, que interpretan, comprenden y transforman su realidad.

Con la intención de recoger y comprender las voces de los niños y las niñas, la investigación se estructura desde el paradigma hermenéutico, con un enfoque cualitativo y desde el método biográfico narrativo, en tanto los relatos de vida de ellos y ellas son en sí mismos una producción epistémica. Para la producción de sus narrativas se acude a los lenguajes que los niños y niñas privilegian desde lo creativo, lo cual es un elemento fundamental en el taller de co-creación, acogido como técnica de recolección de la información. Un factor para considerar en el proceso es la dificultad que supone el actual contexto de pandemia, al limitar los espacios de socialización y las condiciones de los mismos, no obstante, aunque limita la cantidad de encuentros planeados inicialmente, el taller se ajusta a las condiciones del momento guardando las normas de bioseguridad.

El informe de investigación se presenta en cinco capítulos: en el primero se aborda el problema de investigación, su pertinencia y estructura; en el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico que implica las categorías de análisis; perspectiva socioconstruccionista,

subjetividad política infantil, memoria histórica del conflicto armado con niños y niñas y narrativas de la memoria; en el tercer capítulo se encuentra el diseño metodológico de la investigación, así como la descripción del proceso de análisis desde la teoría fundamentada; el cuarto capítulo presenta el análisis y los resultados de la investigación; finalmente, el quinto capítulo, muestra las conclusiones y recomendaciones.

Capítulo 1. Situación problema

1.1. Descripción y planteamiento del problema

Los niños y niñas han sido víctimas directas e indirectas del conflicto armado en Colombia que hunde sus raíces en la violencia sociopolítica que ha atravesado histórica y generacionalmente su sociedad. A pesar de la emergencia de la memoria histórica en organizaciones sociales y más coyunturalmente con la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011, los niños y niñas no han logrado participar ampliamente de procesos de construcción de la memoria histórica. En algunos casos, su voz no cobra el significado que debería, generalmente por dificultades para comprender sus subjetividades políticas, dada la manera como se ha concebido históricamente la infancia. Esto podría impedir a una gran parte de la sociedad validar los ejercicios políticos contruidos por y para los niños y niñas, y mucho más, en un tema tan sensible como es el conflicto armado colombiano.

La Ley de Víctimas 1448 en el Título VII supone un hito en la política pública, al incluir por primera vez a los niños y niñas como víctimas directas del conflicto armado. El Estado, mediante la ley, debe restituir todos los derechos que del conflicto armado derivaron en afectaciones a la integridad física, material y psicosocial de los niños y niñas, además, y no es un asunto menor, debe permitir para ellos la posibilidad de participar en los procesos de construcción de la memoria histórica.

Del reconocimiento de la condición de niños y niñas víctimas que hace la ley se identifican tres alcances; primero, permite romper su invisibilización y abordar las causas y afectaciones que el conflicto armado deja sobre ellos y la sociedad; segundo, este reconocimiento deslegitima los discursos de una infancia considerada infractora y delictiva, puesto que la responsabilidad recae directamente sobre el Estado y no sobre los niños y niñas; tercero, permite

denunciar la infracción al Derecho Internacional Humanitario DIH por parte de los distintos grupos armados en la que los niños combatientes o civiles se vean afectados al considerarlos potenciales guerreros o enemigos.

Estos tres alcances de la declaratoria de niños y niñas víctimas han sido transversalizados previamente por la normatividad que se ha construido alrededor de la protección de los derechos de los niños y niñas; el marco legal general de los Derechos Humanos DDHH, que acoge a todos los miembros de la familia humana sin distinción alguna; del DIH, que dicta reglas en torno al conflicto armado; y la Convención Internacional de los Derechos del Niño CIDN, que establece la condición de niños y niñas como sujetos de derechos, que requieren atención integral, cuidado y protección especial.

En Colombia se aprueba la CIDN mediante la Ley 12, expedida en 22 de enero de 1991, luego establece en la Constitución Política, expedida el 4 de julio del mismo año, elementos como la atención integral de los niños y niñas, la prevalencia de sus derechos y el concepto de corresponsabilidad (Artículo 44, C.P, 1991). Posteriormente, la Ley 1098 expedida el 8 de noviembre de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, reafirma la constitución en términos de norma sustantiva y procesal para la protección integral de los niños y niñas.

Si bien es un logro que exista una identificación normativa sobre los niños y niñas víctimas del conflicto armado, puede transmutarse peligrosamente a unas narrativas victimizantes sobre los niños y niñas que han sufrido el conflicto, de tal manera que los someta a un estado de indefensión permanente, que constituya en ellos una identidad de víctimas en todos los escenarios donde se desenvuelvan, y peor aún, que no se produzca una restitución de sus derechos que es la razón principal del indicativo de víctima en la Ley 1448 de 2011.

Es de notar las oportunidades que abre la normatividad en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho en todos los campos; sin embargo, esto no es garantía de su plena realización. En el caso particular del conflicto armado colombiano han primado las narrativas que invisibilizan o tergiversan las voces de los niños y niñas, por lo cual los trabajos de memoria histórica con ellos abren el camino para reconocer su condición política y contribuir desde allí a la comprensión y a la transformación de realidades concretas en los niños y niñas que han vivido el conflicto armado colombiano.

1.1.1. Antecedentes

Situar los antecedentes en torno a la configuración de subjetividad política infantil en relación con el conflicto armado colombiano, nos remitió a investigaciones realizadas en Colombia desde 2012 hasta la actualidad. Estos trabajos fueron consultados en los repositorios de diferentes universidades, se tienen en cuenta trabajos de tesis y artículos científicos asociados al problema de investigación.

A este campo de indagación relacionado con la socialización política, subjetividad política de la infancia y socioconstruccionismo abordados en contextos de conflicto armado, encontramos los trabajos del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales los cuales se exponen a continuación.

Un primer hallazgo fue el realizado por Ospina-Alvarado, Alvarado-Salgado, & Fajardo-Mayo (2018) con el artículo de investigación titulado *Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: narrativas colectivas de agencia*; está basado en una investigación con niños, niñas y otros agentes socializadores que vivieron el conflicto armado en la región del Eje Cafetero y Bogotá, abordada ontológicamente desde la hermenéutica con enfoque cualitativo y una metodología narrativa. Sobre lo metodológico en específico surge el

artículo *Hermenéutica e investigación social: narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación* (Victoria Alvarado, Ospina-Alvarado, & Sánchez-León, 2016). En ambos artículos se resaltan el poder de las narrativas en la configuración de subjetividad política en los niños y niñas, razón por la que el abordaje epistemológico se sitúa desde el construccionismo social, donde se reconoce que el lenguaje aporta en la construcción de nuevas realidades. Establecen la necesidad de generar espacios de socialización donde se transcurra en medio de las narrativas sobre el conflicto armado, hacia la agencia de niños y niñas.

Enfatizando en la metodología narrativa como modo de comprensión y acercamiento a la subjetividad de niños y niñas en contextos de conflicto armado, se sitúa a Echavarría López & Luna Carmona (2016) en *La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado: aproximaciones a su comprensión desde la relación cuerpo-género*, el artículo es construido a partir de su experiencia investigativa en el oriente antioqueño, escenario de disputas y conflicto armado. A través del método biográfico-narrativo, se acudió a los testimonios de los niños y niñas usando recursos tales como talleres reflexivos, entrevistas, conversatorios, juegos, rituales, sociodramas y recorridos territoriales. A partir de ello, establecen que la subjetividad se encuentra situada en el cuerpo, puesto que este es el lugar de la experiencia por donde se adquiere la subjetividad. Refieren explícitamente que todo lo que pase por el cuerpo aporta a la construcción de subjetividad y en el caso de los niños y niñas, el conflicto armado les ha configurado de ciertas maneras arraigadas al poder de la violencia. Las autoras plantean que el cuerpo de los niños ha sido un instrumento para la guerra. De allí se concibe que, si bien hay unas marcas y huellas del conflicto armado, las acciones enfocadas a la desnaturalización de la violencia provocan nuevos sentidos y comprensiones en los niños y niñas.

Respecto a la configuración de subjetividades desde la socialización política con énfasis en la formación en derechos humanos, se encuentra a Palacios-Mena & Herrera-González (2013) con su artículo *Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela, que hace parte de su investigación doctoral a partir de un estudio de caso, desde el paradigma hermenéutico y con un enfoque mixto se analiza la experiencia de cinco colegios en el eje cafetero*. De allí se concluye que la subjetividad está relacionada con las emociones y las acciones libres de los niños y jóvenes en espacios de socialización. Para los autores, los derechos humanos usados como instrumento de socialización política contribuyen en la configuración de subjetividad política en la escuela. Aunque no lo mencionan explícitamente, los autores hacen relación entre subjetividad política y las capacidades humanas que tienen que ver con la expresión de los sentimientos, el raciocinio, el lenguaje y la acción social como ciudadanos. Conciben la ciudadanía de los niños en la escuela, en tanto su desarrollo humano esté enfocado a estas dimensiones de la subjetividad desde los derechos humanos. En esta investigación la subjetividad política infantil es posible, en tanto está en diálogo con la normatividad que reconoce a la infancia como sujeto de derechos.

Recogiendo en gran parte la producción en torno a subjetividad política infantil se presenta el trabajo de Fajardo Mayo, Ramírez Lozano, Valencia Suescún, & Ospina-Alvarado (2017) en su artículo: *Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz, realizan un estado del arte desde los años 2002 al 2012, sobre las categorías de identidad y subjetividad de niños y niñas en torno a la paz y la democracia con una mirada crítica a la noción de niños y niñas víctimas vulnerados o carente de derechos*. A partir de allí se sitúan categorías adyacentes como son socialización política y constitución de subjetividad. Este documento invita en sus conclusiones a dar cuenta

del potencial de los niños y niñas como sujetos políticos que se nombran más allá de ser víctimas del conflicto armado y la importancia de espacios potentes de socialización en esta realización.

En tesis de maestría asociadas a la comprensión de la subjetividad política de la infancia en relación con el conflicto armado encontramos específicamente a Hernández Ballesteros & Suárez Aranda (2017) con *Infancia víctima del conflicto armado, una producción de subjetividad política*. En esta tesis se aborda la constitución de subjetividad política en niños y niñas víctimas de conflicto armado, como el resultado de un entramado entre las relaciones de saber-poder que ejercen los niños con distintas instituciones sociales que trabajan con población víctima. La subjetividad política se percibe a través de las relaciones que ejercen los niños y niñas, con el dispositivo que son las instituciones. El estudio se realiza desde una perspectiva post-estructuralista, dejando entrever que las organizaciones sociales no solo son espacios de socialización política con potencias, sino que también, ejercen poder sobre la forma como se configura la subjetividad política de niños y niñas de contextos de conflicto armado.

De lo anterior se puede evidenciar que resulta recurrente en las producciones académicas la relación entre subjetividad política y espacios de socialización constituidos con contenidos y narrativas políticas. Se destaca la negativa en considerar al conflicto armado como condicionante de la infancia y para ello se recurre a una apertura epistemológica socioconstruccionista, de borde o post-estructuralista que invita a considerar técnicas e instrumentos de recolección de información acordes con esta perspectiva.

Por otro lado, la indagación investigativa del campo de la memoria histórica con niños y niñas víctimas del conflicto armado, se ha abordado recientemente por el Centro de Memoria Histórica gracias al mandato de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011. No se desconocen, sin embargo, la amplitud de investigaciones en el marco de las pedagogías de la

memoria y el deber de memoria, trabajadas en o para la escuela y a sus actores educativos. En este sentido, se destacan investigaciones sobre formación en derechos humanos desde la memoria y con una metodología biográfico-narrativa como ejemplo de ello están las siguientes:

Rincón (2016) en la investigación titulada: *La memoria: puerta y espejo de un pasado y un presente silenciado*, tuvo por objetivo analizar el lugar de la memoria y la violencia en la formación de derechos humanos dentro de una institución educativa oficial. A partir de un enfoque biográfico-narrativo, recoge las narrativas y testimonios de los niños y niñas relacionadas con la violencia, dentro de la cual se abordó la violencia sociopolítica, en tanto parte del trabajo fue con familias, niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado. En la investigación se reconoce la importancia de la memoria histórica y particularmente las pedagogías de la memoria, para visibilizar la infancia y sus familias identificando los derechos vulnerados que deben reconocerse y resarcirse desde lo educativo. Se identificó que la preservación de la memoria familiar en medio del desarraigo y dolor de la guerra permite mantener la cohesión social de ese espacio de socialización primaria, donde la voz de la niñez ha permanecido silenciada. A partir de sus narraciones se posibilita reconstruir el pasado, sacar a la víctima del anonimato y develar su subjetividad; esto permite la cohesión con la comunidad, donde el pasado permite analizar el presente.

Este trabajo resulta significativo ya que se le da el lugar a los niños y las niñas como portadores de una experiencia que quieren contar y que los ha formado en su subjetividad, experiencia que al ser contada y compartida posibilita más allá de la reconstrucción del pasado, un espacio de alteridad y reconocimiento.

Por su parte como escenario de construcción de la memoria histórica con niños y niñas víctimas del conflicto armado, en escenario no institucional y tomando en cuenta las narrativas

de ellos y ellas, se encuentra el trabajo de Botero Vélez (2015) en su tesis titulada: *La paz es cosa de niños, la paz desde la comunicación educación en la cultura*, investigación desarrollada en Buenaventura, la cual en el marco de la investigación-acción, sistematizó la experiencia con niños entre 8 y 12 años residentes de los barrios Bajamar y Esteros. Desde una perspectiva hermenéutica y constructivista contemporánea abordó la memoria histórica desde la narración colectiva de experiencias individuales de los niños, que fueron recogidas y presentadas en el Museo de la memoria del barrio, con el objetivo de establecer diálogo con la comunidad. La investigación parte del reconocimiento del valor social de los relatos y narraciones simbólicas de los niños, donde se revelan los sentidos que ellos han construido sobre la guerra y el conflicto armado, que para la autora además permitió evidenciar la configuración de identidad, no solo narrativamente y de sí, sino también en función de un colectivo. La memoria histórica como una construcción dinámica y en permanente transformación, permite resignificar las experiencias, con relación a la orientación que da para comprender cómo se habita el presente y proyectarse en el futuro.

Esta investigación permite pensar en la apertura de lugares, voces, narraciones, hechos y modos de enunciación que están por crearse, por lo cual se considera que el ampliar los escenarios con niños y niñas donde se recogen esas múltiples voces es fundamental.

Los antecedentes en torno a subjetividad política infantil conducen a resaltar las posibilidades epistémicas del socio construccionismo, en tanto que, son posibles las narrativas y subjetividades infantiles en una dinámica potenciadora. Las narrativas como una construcción de la memoria, contada por niños y niñas, se convierte en recurso que evidencia y configura subjetividad política.

1.2. Justificación

Considerar que los niños y niñas son sujetos con capacidad de agencia, instituyentes y constructores de realidad, es producto de los análisis que plantea el construccionismo social en estudios sobre la infancia (Victoria Alvarado, Ospina-Alvarado, & Sánchez-León, 2016); (Gaitán Muñoz, 2006). A partir de su lectura se considera que los niños y niñas son productores de saber y no solo receptores de conocimiento; es decir, que tienen capacidad de ser sujetos epistémicos.

Los niños y niñas en la perspectiva clásica o moderna no eran percibidos constructores de conocimiento o saber, ni sujetos diferenciados con autonomía e identidad propia; esta manera de concebirlos hipotéticamente pudo haber influido para que no tengan la relevancia que requieren en las narrativas de los informes oficiales sobre la violencia o en los textos literarios sobre el mismo tema. El giro epistémico que ocurrió a mediados del siglo XX en torno a la categoría de subjetividad, el auge de los movimientos sociales y las críticas al cientificismo influyeron y construyeron este nuevo campo epistémico donde los niños y niñas tienen un lugar como sujetos diferenciados (Gaitán Muñoz, 2006, pp. 12-13).

Gracias a la perspectiva socio construccionista surge la pregunta por el lugar que ocupan los investigadores y los niños y niñas dentro de la investigación, ya que invita a pensar si es una investigación que se hace sobre niños y niñas, o, con niños y niñas.

En el paradigma hermenéutico esta consideración es importante; el texto y los contextos susceptibles de ser investigados se refieren no solo a contenidos escritos que tienen una carga de sentidos y significados, sino a personas y sus contextos como textos vivos. Tanto los textos escritos, como los textos vivos, actúan como narrativas construidas e intencionadas (Habermas, 1985, pp. 36-38). Las voces, lenguajes, narrativas, interpretaciones, sentidos y significados que atribuyen los niños y niñas en torno a la realidad, actúan como textos que permiten la

comprensión del fenómeno de la violencia en Colombia, y a partir de allí, se abren las posibilidades para realidades distintas; es una interpretación sobre el círculo hermenéutico, que “oscila entre el ir y volver de la preconcepción a lo que se pretende comprender” (Morales, 2011, p. 31) y donde cobra sentido abordar la memoria histórica con niños y niñas, al comprender que sus voces tienen implicaciones para el presente.

La pertinencia de abordar memoria histórica con niños y niñas tiene que ver con la posibilidad que abre esta para hacer emerger sus lenguajes y posicionarlos como sujetos epistémicos. La memoria histórica en ciencias sociales ha constituido su campo epistémico alrededor de las narrativas o relatos que se realizan sobre el recuerdo, y este emerge a partir de unas intencionalidades del tiempo presente como lo señalan Ricoeur (2004) y Halbwachs (2004). Esto significa, que aquello expresado por los niños y niñas en torno al conflicto armado en espacios de memoria histórica y la manera como lo expresen, tiene implicaciones para sus vidas y para el momento presente. Considerando que los niños y niñas son sujetos que también construyen memoria, sus relatos sobre el conflicto armado amplían su peso político al permitirse una voz autorizada y moral sobre estos sucesos; son relatos que dan sentido a la noción del deber de memoria (Jelin, 2002).

Los relatos de vida de los niños y niñas, abordados desde un enfoque biográfico y cualitativo se presentan como la opción metodológica pertinente. Estos relatos de la memoria se expresan en narrativas diversas que dan cuenta de la manera como los niños y niñas configuran su subjetividad política al ver, reflexionar y analizar el conflicto armado que han vivido. Estas narrativas son objeto de análisis tanto por sus contenidos, como por sus formas.

En este sentido, esta investigación mantiene el debate sobre trabajar memoria histórica con niños y niñas, en tanto no es ajeno que las concepciones de infancia influyen en las políticas,

prácticas y determinaciones que se realizan en estos escenarios. Ante esto llama la atención varios fenómenos: por una parte, concebir que las narrativas de los niños y niñas son producto de adoctrinamientos de parte de los adultos, y por lo tanto, sean narrativas internalizadas sin una crítica de parte del niño y la niña; por otro lado, considerar que sus relatos y emociones sobre temas que los indignan, son expresiones de simple dulzura pueril que no tienen mayor trascendencia; por último, considerar que sus relatos y narrativas sobre asuntos de indignación para ellos, los convertirá en potenciales líderes del futuro y no en su reconocimiento como sujetos instituyentes del presente. Estas concepciones sobre la niñez son abordadas por Bustelo (2005, pp. 253-284) en la perspectiva de la biopolítica de la infancia, presentes también en la perspectiva socioconstruccionista en Ospina-Alvarado, Alvarado-Salgado, & Fajardo-Mayo (2018) al considerar la capacidad de agencia y potencia de los niños y niñas.

1.3. Pregunta de investigación

En este análisis dialéctico entre la construcción de memoria histórica y la configuración de subjetividad política infantil, nace la pregunta:

¿cómo se enriquece la configuración de subjetividad política infantil a partir de procesos de construcción de memoria histórica con niños y niñas sobre el conflicto armado?

1.4. Objetivos

1.4.1. General

Comprender, desde una perspectiva socio construccionista, la articulación entre los procesos de construcción de memoria histórica con niños y niñas sobre el conflicto armado interno y la configuración de sus subjetividades políticas.

1.4.2. Específicos

- Establecer las relaciones y tensiones entre los procesos de construcción de memoria histórica con niños y niñas en torno al conflicto armado interno y la configuración de sus subjetividades políticas, desde una perspectiva socio construccionista.
- Identificar expresiones de subjetividad política en las narrativas de niños y niñas a partir de espacios de construcción de memoria histórica.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1. Construccionismo social para una investigación en la perspectiva de la infancia

“Los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres”

Proverbio árabe.

La infancia como población diferencial en las ciencias sociales y humanas ha tenido un desarrollo reciente (Gaitán Muñoz, 2006, p.10). Esto tiene su origen en una crítica profunda a los alcances y posibilidades de la ciencia social para responder a las demandas de diversos sectores de la sociedad en materia de inclusión y reconocimiento como sujetos portadores de saber.

La ciencia social moderna con todos sus logros y alcances ha estado posicionada sobre un lenguaje privado constituido sobre un objeto y unas lógicas de verdad que se han pretendido constituir como marco de referencia universal, sin embargo, gran parte de lo que allí se constituye representa tan solo una manera de expresar frente a la realidad y, por lo tanto, no puede ser un lenguaje universal.

Esta crítica tiene profundas raíces ideológicas y políticas al igual que la pretensión de universalidad de las ciencias, por lo que existen resistencias a la noción de un conocimiento científico más allá de los cánones de la ciencia moderna; es decir, un conocimiento más allá de los objetos de estudio ya establecidos y de otros sujetos no intelectuales, académicos o especialistas. Es en este marco que el posicionamiento de la infancia tiene un sentido y razón de ser, dejan los niños y las niñas de convertirse en objetos de estudio para convertirse en actores sociales constructores de realidad (Gaitán Muñoz, 2006, p. 11).

Esta perspectiva ha tenido dos grandes influencias; desde la sociología con Berger & Luckmann (1968, pp. 162-213), que da cuenta de cómo las instituciones y las comunidades de sentido para los sujetos crean y son creadas en procesos de internalización y externalización de

valores sociales; y desde la psicología con Gergen (Estrada Mesa & Diazgranados Ferráns, 2007, pp. 189-206), quien considera que las relaciones y las interacciones que se permiten a través del lenguaje y crean distintas realidades en cuanto diversidad de sujetos hay.

Este campo del socioconstruccionismo ha influido en la llamada sociología de la infancia que ve a los niños y niñas desde una perspectiva crítica, por un lado, devela procesos de internalización de las instituciones que desencadenan en formas opresivas sobre niños y niñas, pero a su vez, da cuenta de que estos influyen en sus relaciones a otros y que sus expresiones pueden tener autonomía a pesar de las normas culturales que los circundan (Mannay, 2017, p. 56).

No se niega en ningún sentido la influencia social del entorno en la configuración de la infancia, precisamente, las instituciones sociales y demás entornos son agentes socializadores, pero se reconoce de igual forma a los niños y niñas como creadores de estructuras de sentido que transforman las perspectivas de quienes los rodean.

En la política pública sobre infancia, la perspectiva socio construccionista ha impulsado asuntos prácticos en la política pública como: disponer de sanitarios o asientos escolares acordes a la corporalidad de los niños y niñas, repensar las dinámicas de los parques, priorizar la atención médica, pensar en el acceso a la educación básica con enfoque inclusivo para niños y niñas. Aunque las medidas que han tomado los Estados son procedentes de la CIDN de 1989, está por sí sola no existe sin una perspectiva ampliada sobre la infancia como grupo diferenciado.

Desde el marco socio construccionista sociológico, reconocer los espacios de socialización y los agentes socializadores cobra gran importancia, porque permite ver los proyectos de sujeto que se quieren construir a través de las instituciones u organizaciones de sentidos y valores donde se sumergen los niños y niñas. Esta premisa no tiene una reacción

menor, si lo que se está diciendo es que el contexto es fundamental para el análisis y el conocimiento en torno a la infancia, se reconoce que los espacios de socialización son fundamentales en la formación individual, social, ética y política de los niños y niñas.

En el reconocimiento que se hace a partir de Berger & Luckmann (1968, pp. 162-213), sobre la crisis de sentido que subyace en las diferentes comunidades o instituciones a partir de las interacciones sociales, se puede concluir que los espacios de socialización no son constituidos naturalmente sino socialmente, y, por lo tanto, se pueden cuestionar, intervenir, crear y desprivatizar gracias a las relaciones intersubjetivas que los componen. Esto posibilita la reflexión y análisis sobre los entornos y la calidad de las relaciones e interacciones en la que se encuentran los niños y niñas, pero también, busca potenciar nuevos espacios enriquecidos de socialización e interacción que permitan profundizar la autonomía y el discernimiento de ellos y ellas (Ospina-Alvarado, Alvarado-Salgado, & Fajardo-Mayo, 2018).

La construcción de memoria histórica se pretende en uno de esos nuevos escenarios de socialización en los que transiten diálogos, expresiones y lenguajes en torno a las relaciones e interacciones que los niños y niñas han tenido sobre la violencia y el conflicto armado. Escenario que permita hacer nuevas elaboraciones que enriquezcan la configuración de su subjetividad política, con manifestaciones claras para su vida cotidiana.

2.2. Construcción social y subjetividad política

La categoría de subjetividad es un término polisémico que en psicología social encuentra gran parte de su desarrollo; Gergen (citado en Alvarado, Ospina-Alvarado, & García, 2012), considera que la subjetividad se construye a partir del trasegar histórico y las experiencias del sujeto, compartidas en marcos interpretativos con otros sujetos (p. 247); de allí su gran interés por las relaciones y el contenido lingüístico de estas.

Por su parte González (citado en Alvarado, Ospina-Alvarado, & García, 2012), valora la manera como desde la modernidad se abordó la noción de subjetividad como plano de la conciencia, pero, establece que el término se amplía al considerar otros elementos en el marco epistemológico posmoderno (p. 248), donde figuran otras maneras de representación subjetiva e intersubjetiva que pueden estar en lo simbólico y lo cotidiano.

La consideración de una subjetividad política se sitúa en el vértice de la socialización política en marcos intersubjetivos, la conciencia del sujeto sobre sí mismo y su entorno y las diferentes representaciones de lenguaje que emergen de lo anterior.

Es una subjetividad que parte de la comprensión de diversos factores individuales y de contexto que se expresan mediante; su autonomía, su reflexividad, su conciencia histórica, la articulación de la acción y de lo narrado sobre ella, la negociación de nuevos órdenes en las maneras de compartir el poder, y el reconocimiento al espacio público, como juego de pluralidades en las que los sujetos se reconocen como iguales en cuanto humanos, en cuanto hombres o mujeres que comparten múltiples condiciones identitarias, pero que al mismo tiempo se reconocen como diferentes en cuanto es particular su apropiación biográfica de los sentidos compartidos (Alvarado, Ospina-Alvarado, & García, 2012, p. 249).

Estas tramas de subjetividad política son fundantes o emergentes de algunas disertaciones sobre el modo de ser sujeto político que se conceptualizan en expresiones de alteridad; territorialidad corpórea y geográfica; emocionalidad política y de acción social.

Los niños y niñas no siempre han tenido estas condiciones de posibilidad de reconocer y representar su alteridad, habitar y participar con propiedad su cuerpo y espacio como ejercicio de

territorialidad, ser sensibles y comunicar libremente sus sentimientos y emociones y ser actores constituyentes de ideas de cambio en espacios públicos o privados.

2.2.1. Subjetividad política infantil como alteridad: reconocimiento del ser niño o niña

La alteridad proviene del latín *alter* que significa otro (Córdoba & Vélez-De la Calle, 2016, p. 1003). En el plano filosófico, se ha desarrollado el término a partir de dos concepciones; la primera desde el *alter yo*, allí este otro se identifica como aquel que logra ser diferenciado por su singularidad (p.1007); y la segunda, como el *alter tú*, donde el sujeto se coloca en el lugar del otro conscientemente, es decir, que se descentra a comprender, ser o vivir desde el lugar de otros (p. 1006).

La alteridad en los niños y niñas implican estas dos concepciones de; ser otro, y, ponerse en el lugar del otro. Al ser los niños y niñas unos otros diferenciados, se produce sobre ellos un reconocimiento de sus atributos, particularidades y condiciones físicas y socio emocionales diversas a otros sujetos; y aunque esta diferenciación la han hecho principalmente los adultos y especialistas, más importante aún es preguntar cómo se reconocen e identifican los niños y niñas así mismos, en un ejercicio reflexivo e intrasubjetivo.

No solo es importante el reconocimiento que hacen los adultos, especialistas y la ciencia acerca de los niños y niñas, sino el que hacen ellos mismos al percibirse niños o niñas. Desde la mirada de Heidegger (1927), el reconocimiento de ser un otro situado constituye el *Dasein*, donde el individuo da cuenta de su existencia; ser y estar en un momento determinado de la historia (p. 63). En línea con lo anterior, hacer conciencia de ese ser y estar en el mundo implica dos realidades: consciencia de lo que constituye al ser y consciencia de lo que constituye el estar. La subjetividad deviene de este proceso de reflexividad en torno a lo que se es y lo que se habita;

la relación entre el contexto, el tiempo, los lugares que se habitan y lo que los sujetos configuran en ellos y a partir de ellos.

En esta línea interpretativa, los niños y niñas dan cuenta de su condición de alteridad al reflexionar, reconocer, identificar y resaltar las particularidades de su entorno y su contexto. De la concepción de ponerse en el lugar del otro, la alteridad aboga a la capacidad de cambiar la propia perspectiva por la del otro (Córdoba & Vélez-De la Calle, 2016, p. 1005) lo que implica reconocer que la condición particular de un sujeto no es la única posible.

A este respecto se considera que no solo es identificarse en un mar de subjetividades, sino cómo los niños se ponen en el lugar de otros. Esta metáfora de ponerse en el lugar del otro se manifiesta en expresiones de solidaridad, comprensión, diálogo intersubjetivo, capacidad de aprendizaje, apertura, sensibilidad estética y ética frente a aquellos que significan desde otras miradas.

De acuerdo con Vergara-Arboleda (2016, p.333), es preciso desnaturalizar la imagen despolitizada de los niños y las niñas, para ello es necesario practicar el reconocimiento de ellos, y los demás, desde el ejercicio cotidiano de la alteridad, trabajando sobre la autoestima y la solidaridad. Desde luego, esto implica reflexiones, cambios culturales y reivindicaciones políticas desde la comprensión de la infancia como un constructo multidimensional, corpóreo, cognitivo, social, sensorial, estético y comunicativo.

El reconocimiento de la alteridad de los niños y niñas implica una lectura a las relaciones de poder que se ejercen sobre ellos y que influyen en su singularidad. Barrera (2001, citado en Mannay, 2017) señala la voz y las narrativas de los grupos marginados o silenciados los posiciona frente a quienes ocultan o silencian sus voces (p.57). Por estas razones, “escuchar atentamente la voz de los niños se hace inaplazable, de lo que se puede establecer la

participación de ellos como la ruta más acertada en la búsqueda de su visibilización” (Vergara-Arboleda, 2016, p.335).

Dussel (Citados en Córdoba & Vélez-De la Calle, 2016), hablando desde una perspectiva latinoamericana, dan un valor mayor al alter tú, en la medida que se posiciona una forma de sujeto que está en igualdad de condiciones a otros sujetos, que dialoga y que crea relaciones armónicas; y por su parte, cuestiona la sobrevaloración del alter yo, en tanto se atribuye al sujeto una supremacía subjetiva gracias a sus características y condiciones particulares, situación que desencadena en ejercicio asimétrico de poder frente a otros sujetos (p. 1005).

2.2.2. *Subjetividad política infantil como territorialidad*

Para Alvarado Salgado & Díaz Gómez (2012), se reconoce al cuerpo como el primer territorio de poder del ser humano, en ningún momento reductible cuando se trata de abordar la subjetividad política: “ninguna acción humana escapa de la realidad de lo corpóreo” (p.117). Por su parte, Foucault (2004, p.32) identifica el cuerpo como parte fundamental del devenir histórico, aquel lugar donde se inscriben los acontecimientos, un lugar de confluencia, parte activa de la historia, y donde esta misma también deja huella.

El cuerpo de los niños y niñas, por tanto, es su territorio de existencia, el reconocimiento de su corporeidad es una manera de afirmar su alteridad. Ser niño o niña es habitar un cuerpo diferenciado; su altura, acciones, juegos, gestos, expresiones y demás particularidades hablan de su territorio corporal. En el marco de la geografía humana, la territorialidad es el ejercicio de poder sobre un espacio determinado (Giménez, 2005, p. 9), y en este sentido, es preciso reconocer que el cuerpo de los niños y niñas es también un territorio sobre el que se ejerce poder, o deviene en poder; es decir, un cuerpo sobre el que se ejerce territorialidad o deviene en territorialidad.

Así como hay territorialidad, hay ejercicios de desterritorialización que implican un apoderamiento por la fuerza del territorio del otro; sobre este aspecto, cabe analizar las prácticas de violencia contra niños y niñas como expresiones de despojo y sometimiento de su cuerpo que alteran su desarrollo autónomo y toma de decisiones.

Esta perspectiva es retomada por Bustelo (2005, pp. 253-284) al problematizar que los niños y niñas han sido constituidos desde una biopolítica de la indefensión, para que puedan ser dominados; más, sin embargo, no sería esto de no considerar que los niños y niñas tienen poder y capacidad de construir e incidir social y políticamente.

La territorialidad de los niños y niñas se relaciona con el concepto de participación infantil. Lansdown (2005, pp.13-20), discute en torno a las nociones de participación para ampliar su concepto y alcance; en el habla común se suele emplear para referirse a la presencia o el hacer parte en variadas actividades, en efecto, también lo es; no obstante, reivindica que, en el contexto de los derechos humanos, su significado incluye además ejercer territorialidad; es decir, poder expresar opiniones, pareceres y propuestas en los diferentes territorios que habitan y que estos sean tomadas en serio.

Desde el neurodesarrollo se estima que el juego, que se hace explícito desde la primera infancia, permite la configuración de la territorialidad corpórea. Esta se manifiesta en la autonomía, la participación y la toma de decisiones entre otros múltiples aportes al desarrollo humano. A este respecto, Fajardo Mayo, Ramírez Lozano, Valencia Suescún, & Ospina-Alvarado (2017) consideran que el juego, de gran interés para los niños y niñas tiene un sentido político, y es allí, donde se manifiestan como sujetos políticos (p. 8). Esto porque “el juego implica tener que contar con el espacio necesario para recrear un escenario posible, decidir los roles respectivos como agentes instituyentes, las reglas y el objetivo principal” (p. 14) Esto se

refleja en comprensiones sobre la realidad como “procesos de compartir decisiones que afectan la propia vida de uno y la vida de la comunidad en la que uno vive” (Hart, 2004, citado en Lansdown, 2005, p. 14).

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2014) reconoce junto con el juego, al arte, la literatura y la exploración del medio, como actividades fundamentales de la infancia, por ser “las formas primordiales a través de las que los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido”. Ser niño, es impensable sin los actos de jugar, descubrir, interactuar, sentir y confluir en el mundo que le rodea. Esto repercute en su subjetividad y en la forma como conciben y desarrollan el poder en espacios comunes como la familia, la escuela, la calle, entre otros; tanto en lo privado como en lo público.

2.2.3. *La subjetividad política infantil como expresión de emociones políticas*

Las emociones han estado presentes en el desarrollo teórico de disciplinas como sociología, medicina, filosofía y psicología. Particularmente desde las teorías cognitivas se asocian con unos procesos de pensamiento complejo donde están implícitos los juicios de valor, las creencias, y matices, dentro de los cuales lo vivido por el sujeto hace que tengan unas dimensiones diferenciales. Las emociones influyen en las memorias, como lo afirma Sánchez, (citado en Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p.66-68) y son parte central en la acción y la percepción de sí mismo y de los otros.

Así, el dolor, la indignación, el miedo, el coraje, la pasión, la esperanza, la alegría, angustia, etc., que refieren a la propia experiencia, conllevan a procesos de subjetivación donde el sujeto se valida a sí mismo y a sus percepciones sobre la realidad.

Al respecto Duque Monsalve, Patiño Gaviria, Muñoz Gaviria, Villa Holguín, & Cardona Estrada (2016) afirman: “toda la vida política es en realidad afectiva, ya que las experiencias de

encuentro y desencuentro que se producen en la vida en común siempre están cargadas de emociones, pasiones y sentimientos” (p. 136). Se reconoce que las subjetivaciones políticas se basan principalmente en el deseo y el afecto, antes que en los procesos de raciocinio (Piedrahíta, 2013, citado en Duque et al., 2016), por tanto, de acuerdo con los autores, todas las emociones que provienen de momentos significativos se convierten en motor para la acción social, como los procesos de organización social, las militancias políticas, los actos de altruismo, solidaridad, ajustes de cuentas o los clamores sociales (p. 137).

En el trabajo con niños y niñas se ha venido reivindicando el papel fundamental de las emociones no solo para el proceso de enseñanza-aprendizaje sino para la vida en general, ya que hace parte constitutiva de su subjetividad; así, la dimensión socio emocional ha venido ganando terreno al abordar la infancia.

Particularmente en el trabajo de construcción de la memoria histórica con niños y niñas víctimas del conflicto armado, las emociones tienen un papel importante. Estos escenarios valoran los lenguajes propios de los niños y niñas para que pueda aflorar la dimensión sentipensante. De tal forma, Rodríguez, Castañeda, Torres, & Cifuentes López, (citado en Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019), afirman que la “canalización emocional, la comprensión del sufrimiento y del miedo, la tramitación de los duelos y la reparación simbólica” (p.25) son fundamentales en la configuración de subjetividades más resilientes, críticas y propositivas.

2.2.4. *Subjetividad política infantil como acción política*

Considerar la subjetividad ya denota una apreciación política, puesto que implica hacer rupturas epistemológicas y generar posicionamientos que conduzcan a empoderar nuevos sujetos; sin embargo, una subjetividad política va más allá de la toma de conciencia y la

reflexión sobre la propia condición de existencia, implica una acción política en el escenario público y privado. En línea con este postulado, Arendt (2012 citada en Ospina-Alvarado, Alvarado-Salgado, & Fajardo-Mayo, 2018, p.4), considera que lo político es una adjetivación que denota la capacidad que cada sujeto tiene para participar en los asuntos humanos y en los asuntos públicos. De Sousa (1994, citado en Torres Carrillo, 2006, p. 91) refiere también a que lo político de la subjetividad es el lugar de la acción política contra formas opresivas que van más allá de la producción.

Lo político en la subjetividad de los niños y niñas está dado en gran medida por la socialización que se realiza con ellos o desde ellos, donde se desenvuelven como actores sociales. La socialización conlleva a reconocer la condición política de los niños y niñas en su capacidad de influir en los contextos, leerlos, reflexionar y actuar frente a ellos como parte de la comunidad, en sus diversas maneras de expresión lingüística (Palacios-Mena & Herrera-González, 2013, pp. 419-423). La configuración de subjetividad política infantil como acción política donde sea posible la reflexión sobre la condición de alteridad de los niños y niñas, requiere de espacios de socialización política.

Torres Carrillo (2006) había planteado que la subjetividad se configura a partir de un conjunto de instancias de producción de sentido con la que los individuos y los colectivos construyen la realidad (p.91).

Alvarado (2014, citada en Duque Monsalve et al., 2016) afirma que los espacios de socialización política provocan un desdoblamiento de la subjetividad social en subjetividad política, ya que en ellos se desdibujan los límites entre el yo y el otro, y se produce una ampliación del círculo ético en la medida en que se crean acciones, responsabilidades y deseos de cuidado hacia la comunidad y la sociedad (p. 139).

2.3. Memoria Histórica de niños y niñas en torno al Conflicto Armado Colombiano

“Para abrigarte, una ruana,

Y una vela pa' esperar;

Un trompo para la infancia,

Y una cuerda pa' saltar;

Para la guerra, nada”.

Marta Gómez

Resulta fundamental considerar la calidad de los espacios de construcción de memoria histórica sobre el conflicto armado, donde los niños y niñas configuran su subjetividad política, usando como enfoque la acción sin daño, que puso en el debate público, académico y social preguntas sobre el qué, por qué, para qué y cómo abordar memoria histórica con niños y niñas Castañeda, Cifuentes López, & Torres (2019, p. 28); enfoque que ha acompañado los trabajos de la memoria en una preocupación cada vez más creciente; lograr que las actividades, acompañamiento o atención a niños y niñas victimizados por el conflicto armado se desarrollen de manera sensible, humanizada, empática, diversificada y de calidad (p. 28), para no ser partícipes de la prolongación de los aspectos negativos que surgen de la vivencia del conflicto.

Respecto a la consideración de trabajos de la memoria con calidad en el que se tengan en cuenta todos los aspectos relacionados con la acción sin daño, se plantean preguntas que sirvan de marco para configurar el sentido de trabajar memoria histórica con niños y niñas. De allí que se considere saber: ¿qué es la memoria?, ¿qué la hace histórica? y ¿qué narrativas de la memoria se desarrollan en los espacios de socialización que contribuyan en la configuración de subjetividad política? que permitan situar la importancia, contenidos y la forma de los trabajos de la memoria histórica con niños y niñas.

2.3.1. *¿Qué es la memoria? Hablemos de memoria como sustantivo*

Los niños y niñas como sujetos históricos y de lenguaje son portadores de recuerdos y elaboran relatos de sus experiencias de vida. Los producen según sus intereses, el contexto o de quienes estén dispuestos a escuchar. Desde la perspectiva de Ricoeur (2004, pp. 21-23), la memoria es una elaboración del recuerdo que tiene sentido y significado en el presente para quien recuerda. No es el recuerdo en sí, sino las elaboraciones conscientes que se tejen alrededor de aquello que se recuerda. Vale la pena aclarar, que las elaboraciones del recuerdo no son siempre de quién vivió los hechos del pasado, sino que pueden ser otros que tengan acceso a los recuerdos como información recibida. De esta diferenciación sobre el recuerdo, es que podemos distinguir la memoria individual de la memoria colectiva. En ambos casos, ya sea que el recuerdo pertenezca a una persona o a una comunidad, la elaboración de dichos recuerdos provoca en todos los sujetos experiencia; en la perspectiva de Larrosa (2006, pp. 44-51), los relatos producidos marcan y les toca en todo su ser; desde la mirada de Thompson (1963, p. 491), los relatos van permitiendo el desarrollo de una conciencia social e histórica. Muchos niños y niñas no recuerdan, no reconocen o no estuvieron directamente involucrados con hechos de violencia sociopolítica en su infancia, pero se relacionan con ellos a partir de los relatos producidos en sus espacios de socialización como la familia, la escuela y otros medios de transmisión colectiva de la memoria.

Los relatos elaborados que producen la memoria están cargados de subjetividad e intencionalidad; se recuerdan y se elaboran esos recuerdos que son pertinentes en el contexto presente y que han sido conducidos mediante el establecimiento de unos marcos sociales de la memoria (Halbwachs, 2004); podría decirse que no se habla de memoria histórica con niños y niñas, a menos que se esté forjando un marco histórico y social temporal que invite a

reconocerlos a ellos como importantes en este proceso (pp. 4-6). La acción de los movimientos sociales y la normatividad referida en el campo de la memoria, se constituyen en gestores o emprendedores de este impulso por posicionar los trabajos de la memoria en Colombia.

Los marcos sociales bien pueden constituirse como las condiciones establecidas para que aflore la memoria; instituciones, personas u organizaciones sociales. Todas ellas en disputa, principalmente cuando las memorias involucran juicios morales o que puedan repercutir en juicios políticos y legales. Todorov (2000, p. 32) bien plantea la forma como se impide, se influencia, se anula o se crean memorias colectivas o nacionales con fines particulares. De esta manera algunas memorias individuales y colectivas están cargadas no solo de subjetividad sino de intencionalidad social y política, transmutando hacia una nueva concepción de memorias políticas.

La socióloga e investigadora argentina Jelin (2002), es quien más ha transitado en América Latina en la definición de la memoria en su condición política, es decir, aquellas con repercusiones morales, políticas y judiciales. Inicialmente, consideró que “abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego de saberes, pero también hay emociones y hay también huecos y fracturas” (p.17). Sin embargo, como ella misma plantea, la memoria es un término polisémico que también hace referencia, al que se recuerda y qué se olvida, y también, al cómo y cuándo se recuerda, teniendo en cuenta a la memoria como metodología sobre el recuerdo, que se hacen visibles en un tiempo determinado (p.18). Estas consideraciones en torno a la memoria como metodología, contenido y tiempo del recuerdo y el olvido cobran sentido a partir de políticas de la memoria. En América latina, estas políticas sobre la memoria se desbordan a partir de lo que Jelin denomina, memorias de la política, asociadas a violaciones a los derechos humanos de parte de los Estados. Tanto así, que

hablar de memoria hoy día en América Latina, se refiere casi que culturalmente a la connotación de memorias asociadas a violaciones a los Derechos Humanos (DDHH) y el Derecho Internacional Humano (DIH).

Esta pretensión política no es una intención arbitraria, puesto que hay experiencias previas en trabajos de la memoria como el caso de la postdictadura fascista de Alemania; sus trabajos de memoria se situaron en políticas de reconstrucción social con los que se pudiera transitar no solo hacia la verdad y la justicia, sino al establecimiento de unos imperativos morales para que nunca más se repitan los crímenes ocurridos. Ya decía Adorno (1966) al respecto de las políticas de la memoria: “la exigencia primera en educación es que Auschwitz no se repita”.

Jelin (2002) aborda la memoria principalmente desde la perspectiva del deber de memoria en línea con los procesos de memoria en Europa; y para ello, hace especial énfasis en los trabajos de la memoria, tema que lleva el mismo nombre de su principal libro y que trata de las elaboraciones del recuerdo individual y colectivo con fines de transformación social, política y cultural en contextos de violencia sociopolítica por violaciones a los DDHH e infracciones al DIH. Para ella, la elaboración de los recuerdos constituye un trabajo cultural; y la fuerza de trabajo produce cambios y transformaciones en ese plano de la cultura donde se realiza (pp.14-16).

Estos trabajos de elaboración del recuerdo implican didácticas, estrategias, metodologías, recursos, artefactos y monumentos, dispositivos, dinámicas de construcción, de circulación, miradas disciplinares diversas, militantes de la memoria, emprendedores de la memoria y fuentes, que vienen a constituir lo que ella denomina las políticas de la memoria (Jelin, 2002, p. 39); aquello que se hace o se deja de hacer para permitir el desarrollo de la memoria. La memoria es diversa en cuanto existen múltiples formas de narrarla, por tal motivo, no solo basta

una mirada a la memoria que se expresa con palabras desde la oralidad o la escritura, sino a otras expresiones performativas con las que se narran hechos de trascendencia y dolor para una persona o comunidad. A este respecto se refiere (Mannay, 2017) al empoderar su noción de narrativas visuales, pues considera que hay sentimientos, huecos, silencios, traumas o recuerdos que no se pueden expresar a través de palabras, pero que afloran mediante dibujos, fotografías, collages u otros medios visuales (pp. 51-52).

2.3.2. *¿Por qué histórica? Hablemos de lo histórico como adjetivo*

La memoria se presenta bajo las formas de memoria individual o colectiva, que puede transitar, dependiendo de la intencionalidad como ya vimos, en memoria social y política. Sin embargo, el adjetivo de histórica ha referido a unos atributos de la historia como disciplina, cedidos a la memoria; tales como, el establecimiento de hechos, causas y actores, la comprobación mediante fuentes, la preocupación por la veracidad de la información, la reconstrucción y organización de los hechos, la organización en archivos para su posterior revisión y la divulgación escrita de los hallazgos; todo aquello que le dé el carácter de científicidad a la historia. Esta es la principal razón de adjetivar de histórica a la memoria, en el interés de darle un carácter científico a los relatos elaborados donde lo que prima es la subjetividad y de ella la intencionalidad política, para que mediante su verosimilitud tengan un peso amplio en distintas esferas sociales institucionales.

Colombia empieza a usar la categoría de memoria histórica a partir de la Ley 975 de 2005 con la creación de la Comisión Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y posteriormente con la Ley 1448 de 2011, encargada de recoger relatos emblemáticos de víctimas del conflicto armado para establecer patrones, actores, afectaciones y hacer el mapa político del conflicto. En esta esfera los relatos cobran un peso judicial, político y social que busca aportar en la

construcción de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición. Aunque siguen siendo memorias políticas, son validadas en la manera como se llegó a ellas, mediante fuentes históricas.

De acuerdo con Betancourt Echeverry (2004) “la memoria está, pues, íntimamente ligada al tiempo, pero concebido este no como el medio homogéneo y uniforme donde se desarrollan todos los fenómenos humanos, sino que incluye los espacios de la experiencia” (p. 126), donde cobran importancia los relatos, en este caso de los niños y niñas víctimas del conflicto armado que contando desde lo particular encuentran eco en los otros, y construyen memoria histórica a partir de lo vivido.

Si se atribuye solo el carácter de cientificidad histórica a la memoria, podría recaer en una memoria oficial, que puede desconocer en sus informes a diversos sectores que han vivido en medio del conflicto. Resulta fundamental comprender que los seres humanos son constructores de historia y que esta se relata en bastos géneros literarios y lenguajes que tienen sentido para el presente y futuro de una comunidad.

La memoria histórica se inscribe por lo tanto en dos definiciones, la primera, como relatos elaborados en torno al conflicto armado, susceptibles de ser validados mediante investigaciones para que tengan una incidencia política, social o judicial tanto para el sujeto que elabora el relato, como para un conjunto mayor de la sociedad; la segunda, como relatos elaborados en torno al conflicto armado en distintos géneros, que tienen sentido para una comunidad o un conjunto mayor de la sociedad y que ayudan en la comprensión del fenómeno de la violencia. De tal forma no está abordándose solo lo que fue en términos científicos, sino en el peso moral que implican los recuerdos en el presente y futuro; lo que en términos de Todorov (citado en Grupo de Memoria Histórica (GMH), 2009) es la memoria ejemplar que permite a

partir del pasado, luchar en el presente, para lo cual se hace necesario que los hechos no permanezcan en singular ni como datos, ya que la experiencia individual es importante en relación con otras experiencias sociales (p.240). Siendo así, trabajar memoria histórica con niños y niñas permite establecer el impacto de sus relatos en todas estas instancias.

En línea con lo anterior, Halbwachs (1968, citado en Betancourt Echeverry, 2004) sitúa la memoria histórica como “la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado” (p.126). Denota una comprensión de la subjetividad política que traspasa hacia un plano público, académico y hasta jurídico. Los relatos y la forma en que se presentan tienen un peso de verdad y un respaldo normativo. La manera como se dan a conocer se convierte en una fuente historiográfica a ser tomada en cuenta en los análisis sobre la violencia y sus impactos.

Cuando los trabajos de la memoria histórica tienen una mayor incidencia del Estado puede pretender constituirse como la memoria oficial y hegemónica, y aunque esta es la intencionalidad de la memoria histórica para involucrar al Estado y la sociedad, preocupa a los distintos sectores políticos, especialmente a las comunidades de víctimas, que se manipule, relegue o minimicen sus narrativas por versiones salvíficas o justificadoras de las acciones violentas del Estado, como lo reconoce el GMH (2009) “posibilitar condiciones y ofrecer oportunidades para la construcción de la memoria pone en cuestión la existencia de silencios hegemónicos y olvidos calculados como estrategias de impunidad en el país” (p. 238). Preocupa que la memoria se ausente de lo que el filósofo Benjamín planteaba y es que, la memoria histórica es ante todo la memoria de los pueblos y las víctimas. La memoria histórica para Benjamín es en esencia una reivindicación de los vencidos y una lucha contra el olvido (citado en Correa Mazuera, 2011, p.p. 59-62).

Abordar solo la memoria del conflicto armado con niños y niñas ya cobra un valor importante pues como ya se menciona en la definición, el recuerdo y la manera como se recuerda tiene sentido para quien lo relata, ayuda en la comprensión de sí mismo y es provocadora de reflexiones; sin embargo, la condición histórica tiene mayores implicaciones, puesto que requiere de una reflexión con los niños y niñas sobre el sentido de sus relatos a nivel político y social.

2.3.3. *¿Cómo abordar la memoria histórica con niños y niñas en torno al conflicto armado?*

El punto más álgido del debate en torno a memoria e infancia no radica en si los niños y niñas pueden construir memoria, como ya se ha expuesto, están en la capacidad de recordar, elaborar y percibir relatos de hechos asociados al conflicto armado, constituyendo para ellos experiencia, así como conciencia del fenómeno de la violencia.

Una pregunta más compleja es ¿cómo abordar esos recuerdos?, ¿qué tipo de relatos insinuar?, ¿para qué esos relatos? Y ¿qué hacer con ellos después de tenerlos? Preguntas que están asociadas a la condición ética de la acción sin daño en los espacios de elaboración de memoria histórica, en su didáctica e intervención.

Desde el socioconstruccionismo, la memoria histórica como medio de configurar subjetividad política infantil, debe ser abordada desde la potencia y no desde la carencia, es decir, más allá de la condición de niños y niñas víctimas, de sujetos apolíticos, o incapaces de conciencia histórica y política en la que todavía se considera a los niños y niñas (Fajardo Mayo, Ramírez Lozano, Valencia Suescún, & Ospina-Alvarado, 2017, p. 10). Aunque no existe una única manera de abordar la memoria histórica con niños y niñas, y tampoco hay pretensión en ello, resulta fundamental establecer algunos marcos de actuación a tener en cuenta en estos ejercicios de memoria histórica, que se resaltan en la tabla 1.

Tabla 1.

Elementos presentes en los espacios de construcción de memoria histórica con niños y niñas

Perspectiva política	“Deber de memoria”	Teniendo en cuenta que los niños y niñas han sido sujetos victimizados, silenciados u olvidados, sus memorias aportan en <i>la lucha contra toda forma de olvido</i> , Rousso (citado en Jelin, 2002, p. 45); además, sus memorias se convierten en mandato moral hacia una <i>memoria ejemplar</i> (p. 59) que dignifica a los niños y niñas y se vuelve interpretativa y propositiva para la sociedad.
Perspectiva filosófica	Ética del cuidado	Se asume la necesidad de generar relaciones empáticas y dignificantes en los trabajos con niños y niñas que valoren las emociones como constituyentes de subjetividad (Comins Mingol; 2015, p. 163). <i>Se preocupa por las necesidades de las personas más vulnerables e indefensas en contextos históricos concretos</i> (p. 168).
Enfoque	Acción sin daño.	Invita a considerar los impactos que se pueden generar sobre los niños y niñas con las acciones realizadas al abordar temas sensibles como el conflicto armado. Para ello se considera necesario en los agentes socializadores: sensibilidad ética y estética, toma de decisiones y orientaciones ante situaciones complejas, conocimiento del contexto social, diálogo de saberes entre conocimiento popular y académico para acercarse a los lenguajes de los participantes y dar orientaciones, prudencia y confidencialidad, confianza, capacidad de escucha, empatía, capacidad de ser flexible, trabajo articulado entre pares, no generar falsas expectativas y no generar juicios (Castañeda Bernal, 2016, pp. 28-31). <i>Se “centra en buscar el menor impacto negativo cuando se trata de intervenir en un territorio o con una persona”</i> Quintero & Pineda (citado en Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 85).
	De derechos.	Los trabajos de la memoria con niños y niñas deben estar acompañados de un enfoque de derechos en varias perspectivas; en el reconocimiento de su capacidad de agencia y su especial protección (marco normativo de la CIDN); y que contribuya con las medidas de indemnización, rehabilitación, restitución, satisfacción y garantías de no repetición.
Perspectiva epistemológica	Narrativas performativas y participativas	Considera traspasar la noción de niños y niñas como fuentes de datos, para posicionarlos desde una voz activa, creativa y participativa según su condición de ser. Es decir, que puedan expresarse en las particularidades del lenguaje que les constituye como niños y niñas (Manay, 2017, pp. 31-32); desde el juego, el arte y otros lenguajes corporales e invisibles. Además, los lenguajes creativos permiten aflorar sentimientos y emociones que no se articulan con la palabra oral, por lo que se convierten en un recurso resiliente (Castañeda, Cifuentes López, & Torres, citado en Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p.25), (Castañeda Bernal, 2016, pp. 50-52). A partir de esta comprensión se considera necesario tener en cuenta para la planeación metodológica de los talleres momentos de introducción y de cierre simbólicos, reflexivos, lúdicos y que impliquen producción narrativa de distintas formas; en los cuales la voz y participación de los niños y niñas es fundamental.

Fuente: propia

En el proceso de abordar memoria histórica con niños y niñas, las pedagogías de la memoria trabajadas particularmente en ámbitos escolares han generado propuestas de acción que

reconocen estos marcos de actuación, evidenciando sus potencialidades y particularidades. En esta línea adoptamos algunas de las orientaciones dadas por Castañeda, Cifuentes López, & Torres (citado en Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019), donde, se enuncia que “la memoria emerge en un contexto propicio que posibilita la evocación” (p.20); por lo tanto, se entiende que abordar memoria histórica debe darse como una acción intencionada y como tal, planeada de forma tal que no genere acción con daño; los espacios, los momentos, los tiempos, las mediaciones, entre otras, deben ser cuidadosamente diseñadas. Para lo cual debe tenerse en cuenta que:

Se trabaja la memoria histórica, en la medida que esta incorpora las vivencias personales y colectivas, sobrevivientes a disputas y sentidos que buscan controlar el recuerdo u olvido, pasando por la identificación de repeticiones ritualizadas, olvidos selectivos e instrumentalización destinada a una resignificación intencional del pasado (Castañeda, Cifuentes López, & Torres, citado en Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p.20)

Así, los niños y niñas a partir de su historia particular resignifican lo vivido, el sentido de lo que ha implicado el conflicto armado en sus vidas no puede ser externo, pasa por sus corporalidades, por sus narraciones, por las formas como pueden y quieren expresar las mismas. Asegurar que este propósito se cumpla de acuerdo con Castañeda, Cifuentes López, & Torres (citado en Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019), implica asumir tres principios pedagógicos básicos que orienten los procesos:

1. Dar el lugar central al sujeto al comprenderlo como un ser corporal, que teje sus sentidos de vida no solo desde las discursividades, sino, sobre todo, desde sus emociones y sentires corporales frente a las situaciones. Esos saberes corporales son fuente primordial del trabajo pedagógico. No se accede a ellos de manera verbal, sino

- a través de procesos expresivos y sensibles en los que la imagen, el sonido, el cuerpo, la espontaneidad y el juego son acciones centrales (p.24).
2. Reconocer la importancia de las narrativas a partir de las experiencias, considerando las diversas formas de representar y significar que tienen los niños y las niñas, como lo son el dibujo, la danza, la música, escritos, entre otros (p.24).
 3. Comprender que el trabajo de memoria permite resignificar el presente, teniendo claro que no se puede volver a un punto anterior a las pérdidas y daños, pero sí, posibilitar desde lo simbólico la expresión y resignificación como actos reparadores (p.25).

Por lo anteriormente expuesto puede afirmarse que la construcción de memoria histórica con niños y niñas implica la integración de lo político, lo ético y lo estético, en escenarios donde sus voces sean escuchadas, leídas, vistas y sentidas, comprendiendo que a través de ellas los niños y las niñas se configuran así mismos y su realidad.

2.3.4. *¿De dónde proviene el interés de trabajar la memoria histórica del conflicto armado colombiano con niños y niñas?*

No se puede desconocer que los niños y niñas han estado presentes a lo largo del conflicto armado, bien sea vinculados directamente a ellos, o, sufriendo las consecuencias del mismo como civiles. Sobre esto titula Sánchez (2018), “la guerra se ha hecho con niños, niñas y adolescentes”. Los casos donde se mencionan a los niños y niñas y su relación con la violencia refieren a aquellos que retrató la prensa o la literatura, que, aunque de gran valor, dentro de los estudios intelectuales, no eran tenidos en cuenta por su estilo subjetivo y biográfico para los informes oficiales.

En los distintos informes y abordajes académicos sobre el conflicto armado de los últimos 60 años no se evidencian miradas a la infancia con excepción de los informes realizados

por el Centro Nacional de Memoria Histórica como el informe: ¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad (2013) en el que, por mandato, debía abordarse el conflicto desde un enfoque diferencial para la diversidad de víctimas del conflicto armado, y el informe Una guerra sin edad; Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano en el año 2017 que centra la mirada en la vinculación de los niños y niñas en los grupos armados.

El informe ¡Basta Ya! (2013), al que le sucedieron 22 informes más, se basó en la metodología de casos emblemáticos individuales o colectivos, que sirvieran de referente para conocer los patrones de causas y consecuencias del conflicto armado. El contexto en que se desarrolla este informe inicia con la Ley 975 de 2005, que tuvo como propósito incorporar a la vida civil a miembros de los grupos armados ilegales a cambio de condonación de penas y otros beneficios; además, en el marco de esta se dictaron disposiciones en torno a las víctimas, restitución de tierras y reparación integral.

Las críticas a la ley se enfocaron sobre su principal objetivo, debido a que se presentaron falsas desmovilizaciones de grupos paramilitares, se otorgaron beneficios a estos sin haber contribuido con la verdad, la justicia o la reparación de las víctimas, persecución a reclamantes de tierras por parte de grupos armados emergentes de vieja filiación paramilitar; y además, no cobijaba con la misma complacencia a grupos guerrilleros, excepto a quienes hicieron las veces de desertores informantes, de cuyas denuncias se presentaron un sinnúmero de falsos positivos judiciales.

En este panorama, por medio de la Ley 975 de 2005, se crea la Comisión Nacional de Memoria Histórica en cabeza del sociólogo e historiador Gonzalo Sánchez; la cual tuvo el propósito de aportar analíticamente a la reparación simbólica, cuyo papel es, velar por la no

repetición de los hechos victimizantes, propiciar la aceptación pública de los hechos por parte de los grupos armados, propender por el perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas (Ley 975, 2005, art. 8); y a su vez, realizar estudios y análisis para el conocimiento de las causas del conflicto, preservar los archivos y facilitar el acceso de estos a las víctimas y la ciudadanía en lo que se constituyó oficialmente como el deber de memoria en Colombia (Ley 975, 2005, Cap. X).

Por su parte, bajo la Ley 1424 del 29 de diciembre de 2010 se crea el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), en el marco del cual se llevaron a cabo diversos procesos de memoria histórica en varias regiones del país, con enfoque diferencial, acompañamiento en atención psicosocial y promoción en línea pedagógica. Orientaciones de trabajo que se presentan reglamentadas en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011.

El CNMH aborda los análisis de la violencia dando importancia a las voces de las víctimas, su cuidado y desde la garantía de derechos de parte del Estado. Esta visión está en sintonía con los análisis realizados por Alfredo Molano 1944-2019, Orlando Fals Borda 1925-2018, Germán Guzmán Campos 1912-1988, el Centro de Investigación en Educación Popular CINEP y otras organizaciones sociales de derechos humanos, quienes permitieron una comprensión de la violencia desde las víctimas, los sobrevivientes, las regiones, los líderes y personas del común afectadas por el fenómeno, más allá de comprensiones abstractas, sin desconocer en antiguos informes su gran aporte a la comprensión de la violencia.

En el establecimiento de la categoría memoria histórica, el conflicto armado cobra un rostro humano, territorial y periférico que debe ser tratado con acciones de atención psicosocial, pedagógica y diferencial, y que concierne, además, a toda la sociedad.

El informe ¡Basta Ya! (2013) muestra desde las voces de los niños y niñas el impacto que la guerra deja sobre sí mismos, aunque, su mirada se centra en la perspectiva de víctimas y traumas; la connotación de víctimas deviene en sí misma de una noción de niños y niñas sujetos de derechos. De igual forma, el informe cuenta con una perspectiva pedagógica y psicosocial buscando impactar a la sociedad con los resultados de su investigación sobre el conflicto armado en Colombia. Es la primera vez que un informe de esta magnitud descendió de los anaqueles y especialistas, puesto que la identidad del informe está en el deber de memoria donde la sociedad se vuelve protagonista activa del acontecer nacional.

Desde esta perspectiva nacen los trabajos de la memoria en Colombia en clave de pedagogía y atención psicosocial en el abordaje de la memoria con la infancia donde se ha ido posicionando la noción de niños y niñas sujetos políticos hacedores de memoria. A este mandato se vincula la Secretaría de Educación de Bogotá, universidades y el CNMH, que amplía el trabajo sobre memoria histórica con niños y niñas vinculados a organizaciones sociales o centros educativos. Propuestas pedagógicas como el tesoro escondido...una travesía por la memoria del: Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), que parte de un enfoque diferencial, se propicia la construcción de memoria histórica por parte de los niños y niñas, al asumirlos como sujetos que narran e interpretan su realidad, a partir de sus propias formas de expresión. Este presenta rutas o caminos que permiten la apertura de espacios y diálogo con ellos y entre ellos de sus vivencias y las significaciones que dan a las mismas.

2.3.5. *¿Cómo los niños y niñas han aparecido en las narrativas sobre el conflicto armado?*

La complejidad de la violencia en Colombia hace difícil abarcar todos sus análisis y contenidos teóricos, por lo cual ni siquiera bastaría con una investigación para encontrar todas sus tramas. Quienes se han dedicado a trabajar el tema, han sido reconocidos por su larga

trayectoria teórica y práctica, que les ha absorbido gran parte de su vida. No obstante, habiendo una cantidad significativa de textos, informes y producciones en torno a la violencia en Colombia se sigue hablando de ella como algo natural de la realidad colombiana, en la forma de paisaje.

En relación con sus primeras investigaciones sobre la violencia, Sánchez afirma: “casi podría decir que no busqué el objeto, el objeto venía conmigo y solo ahora lo reconocía como problemático” (Sánchez N. , 2018), enunciaba que había escuchado muchas veces desde niño, historias y crudos relatos de sobrevivientes del conflicto armado, pero que no le llegaron a conmocionar sino mucho tiempo después en sus épocas de estudiante.

En este sentido, el conflicto armado convive con nosotros, lo habitamos, lo escuchamos en relatos propios y de otros, está cerca, crecimos con él, pero no hemos sido conscientes plenos de su problemática. El valor que le da Sánchez (2018) a la memoria es el de ser el punto de

Figura 1.
Angelus Novus



Fuente: Klee (1920)

quiebre de esa violencia; la vía para hacer consciencia de eso que habitamos como violencia en la cotidianidad. Este carácter moral que se le da a la memoria circula en la perspectiva de Benjamin (Murena, 2010) en su interpretación del cuadro de Paul Klee, Ángelus Novus, pintado en 1920, que incluso hoy sigue vigente; la memoria es como un ángel que aparece para hacernos mirar hacia el pasado, hacer consciencia y reconciliarnos con él. Para Benjamin, en línea con su interpretación, la lectura del pasado no significa conocerlo como

verdaderamente ha sido, sino “adueñarse de un recuerdo que aparece como relámpago ante un instante de peligro” (p. 62), ese instante del recuerdo es el que permite su cognoscibilidad, puesto que remite a la salvación o la redención. Así, se puede afirmar que la comprensión del pasado va más allá de lo que la ciencia histórica requiere para validar un hecho, en tanto que, la importancia está en el sujeto que logra afirmar el pasado en una imagen, y lo que ese pasado implica para el presente.

Desde esa perspectiva, acudir al pasado para dar cuenta de cómo los niños y niñas han sido vistos en las narrativas del conflicto armado, implica dos cosas: la primera, que en el contexto actual hablar de la infancia y conflicto armado ha cobrado un papel importante y tiene un sentido que en otro momento no se tenía; y, segundo, que hay una necesidad de analizar el pasado de la guerra sobre los niños y niñas y sus implicaciones para ellos y la sociedad. En esta dinámica se presentan distintos ángulos narrativos que dan cuenta de cómo los niños y niñas han aparecido en los relatos sobre el conflicto armado en la historia de Colombia.

En 1995 el periodista y escritor Gabriel García Márquez, relata el drama del desplazamiento de 3000 niños del municipio de Villarrica y otros cercanos en el departamento del Tolima, por unos bombardeos de parte de la fuerza pública a estas poblaciones. Los niños y niñas fueron ingresados a instituciones religiosas hasta los 14 años cuando eran sacados a la calle para dar cupo a otros menores (García Márquez, 2012). Estos niños sobrevivientes quedaron en la caridad y a la calle sin una visión de Estado garante de derechos, en gran parte porque la noción de ciudadano era limitada para esta población.

Otros relatos de la literatura, sobre la violencia de esta época, señalan cómo muchos de los niños que habían vivido la guerra en sus territorios ingresaron a las filas guerrilleras

voluntariamente para dar curso a una venganza justa por sus familiares o comunidades, tema abordado por Arturo Alape y Alfredo Molano en sus obras literarias.

Ante la ausencia de una noción de infancia garante de derechos especiales, los niños y niñas son vinculados a los diferentes grupos armados sin alguna consideración moral normativa; que, entre otras cosas, deriva en una práctica de guerra contra niños y niñas civiles al ser vistos como potenciales enemigos, con el supuesto de evitar que se vinculen a grupos armados enemigos. Ejemplo de esto último, y dentro de los múltiples casos ocurridos, se documentó el asesinato de tres niños que fueron degollados y descuartizados por fuerzas del Estado y paramilitares en la masacre de San José de Apartadó del 2005 (Semana, 2009) cuyos perpetradores confesaron haberlo hecho para evitar la vinculación de los niños a grupos guerrilleros. Acción que, además, se complejiza al comprender el sufrimiento capturado por el lente de Jesús Abad Colorado, al fotografiar a Camila de 13 años, quien tuvo que enterrar a sus padres y hermanos asesinados en ese hecho, del cual quedó como única sobreviviente; niña que posteriormente ingresó a la guerrilla hasta el proceso de desmovilización de 2017 (Semana, 2009). La guerra en Colombia, no da tregua a los niños y niñas.

Si bien este ha sido parte del panorama de los niños y niñas en el conflicto armado en muchas regiones del país y hasta la actualidad, los informes del siglo XX sobre la violencia eran más abstractos en el estilo académico, intelectual e investigativo donde se evidencia primacía de la razón objetiva por encima de la condición subjetiva, como fue propio de la ciencia histórica y las ciencias sociales hasta bien avanzado el siglo XX.

De estos informes, se ubica *La Violencia en Colombia*, estudio de un proceso social (Guzmán, Fals Borda, & Umaña, 2005) como el primero que aborda el tema de la violencia. Al que antecedieron los informes de la Comisión Nacional Investigadora de las Causas y

Situaciones Presentes de la Violencia en el Territorio Nacional creada en 1958 y reconocida como la primera comisión investigadora de la violencia en Colombia.

Esta Comisión, a pesar de los impedimentos en la realización de sus informes logró presentar un estudio de la violencia de los años 50 en sus particularidades a otras violencias; y de allí se empezó a utilizar la categoría de la Violencia con V mayúscula para hacer un punto de quiebre sobre las causas y consecuencias de la violencia ocurrida durante la década del 50 y 60, que no logró acallar con el pacto del Frente Nacional. A esta comisión también se debe el uso emblemático de la muerte de Jorge Eliécer Gaitán como detonante de esa nueva violencia.

En el marco del recrudecimiento de la violencia durante las décadas del 70 y 80, se produjo un nuevo informe que, a diferencia del anterior, situó el análisis en la ausencia de democracia, denotando cómo los sectores sociales empiezan a reclamar visibilidad ante una guerra que les tocaba y un Estado que les desconocía. Los movimientos sociales barriales, juveniles, estudiantiles, sindicales cobran gran fuerza durante esta década. De allí, como producto de la creación de una comisión de intelectuales dirigida por Sánchez & Peñaranda (1986) quienes presentaron el libro: Pasado y presente de la violencia en Colombia, junto con el informe: Colombia: Violencia y Democracia (1987) para explicar nuevamente el escalonamiento y complejidad del conflicto durante esta década. Su principal punto de análisis se centró en la ausencia de democracia como principal causante de la guerra.

El sociólogo francés Pecáut (1987), hace un análisis de las causas de la violencia en Colombia a partir del hito colombiano de la modernidad conocido como la revolución en marcha. El orden pretendido en este periodo no constituyó cabalmente la modernidad en Colombia, por el contrario, se basó en la exclusión de vastos sectores de la sociedad a partir de una inclusión clasista (pp. 288-293). Los diversos sectores sociales de Colombia en todas las

latitudes no eran reconocidos como parte de la nación, como creadores de la cultura nacional, sino, sujetos desamparados que requerían ser salvados por el Estado. Las escuelas e intentos de reforma agraria surgidos durante el periodo se convirtieron en el medio para blanquear -como sinónimo de desarrollo- a la población, hacer que dejaran de ser lo que eran porque esto era sinónimo de atraso social y pobreza, por lo que el indígena, campesino, negro, mujeres y niños debían acomodarse a estándares de la civilización blanca de clase alta. Analiza que aquello que se presenciaba como Estado Moderno, era en realidad un Estado pre moderno, lo que significaba que la ciudadanía plena y la democracia eran mitad liberales y mitad feudales.

De Pecáut (1987, pp. 288-293) puede concluirse, que los análisis de la violencia tienen urdimbres anteriores a la muerte de Jorge Eliécer Gaitán, es decir, anteriores a la guerra de partidos políticos donde la exclusión y la desigualdad social era política de Estado; sin embargo, el recrudecimiento de la violencia se presenta a partir de 1.948 donde se escalona a un conflicto armado interno.

Los estudios sobre la violencia en Colombia recalcan la responsabilidad del Estado en su origen y desarrollo. Se determina que la violencia es producto de la exclusión, por lo que la exigencia de un ejercicio pleno de democracia permitiría una razón objetiva para poner fin a esta, mucho más, cuando el ahogo político al que fue sometido el país por el Frente Nacional requería ser subsanado por ejercicios de democracia.

Al margen del carácter científicista de estos informes, se genera un movimiento intelectual alrededor de los rostros visibles de la violencia, donde se destacan los relatos de Alfredo Molano desde la década de los 80, como investigaciones sobre el conflicto armado que tienen como común denominador las voces de sus protagonistas. Su inserción en las profundidades de los territorios -rurales principalmente-, se hizo a través de entrevistas donde se

recogieron relatos y testimonios de campesinos e integrantes de grupos armados de todas las ideologías y afinidades. Como lo expresa Molano (1995), los niños y niñas fueron emergiendo en sus textos algunas veces como protagonistas, otras como recuerdos de los adultos.

En el marco del recrudecimiento de la violencia alentada por la confrontación abierta de los cárteles del narcotráfico, y el cambio de los diversos actores del conflicto hacia prácticas cada vez más censurables, la constituyente de 1991 implicó para múltiples sectores la inclusión real en el reconocimiento de la diversidad de la nación, y con ella, el reconocimiento de los DDHH, lo que posibilitó el posicionamiento de la CIDN y con ella el lugar de los niños y niñas como sujetos de derechos.

A pesar de ello, en lo práctico no se dieron medidas de protección a los derechos de los ciudadanos, por el contrario, la violencia paramilitar se recrudece contra la diversidad política, racial, de género y clase que había emergido en décadas anteriores en todas las regiones del país. De parte del estado se fortalece el discurso del enemigo interno bajo la línea de viejos estatutos de seguridad salvaguardas del neoliberalismo, por lo cual en el país se continuó la vida en medio de la violencia, con una diferenciación en su nominación provocada por la incorporación del lenguaje de los DDHH en la Constitución; la violencia vivida es un conflicto armado interno.

Desde el marco general del DIH, un conflicto armado interno se caracteriza por la existencia de grupos armados dentro de un país, entre los que se encuentran las fuerzas oficiales del Estado, que a través del tiempo han alcanzado altos niveles de organización interna y han sostenido enfrentamientos con un alto impacto e intensidad. Basado en el DIH, los grupos armados deben cumplir normas que eviten la degradación del conflicto y las afectaciones a personas en estado de indefensión, civiles o combatientes. Si bien esta normatividad es fundamental para la exigencia y vigilancia de los derechos humanos, no se aísla de los análisis en

torno a violencia sociopolítica, puesto que los grupos armados responden a intereses políticos y a estructuras que van más allá de los mandos militares.

Los marcos normativos conducen a que diversas organizaciones sociales, antiguas y nuevas, apropien la identidad de ser defensoras de DDHH o víctimas de violaciones a los DDHH. Así, el camino escogido de diversas organizaciones para visibilizarse como víctimas, sobrevivientes y líderes es el de apropiar el lenguaje de los DDHH para hacer un llamado desde allí a la exclusión y victimización sufridas en diversas partes del país. Por medio de las denuncias e informes se incorporó el uso de la memoria pues a través de ella se accedía a la verdad sobre violaciones a los DDHH por parte del Estado, abriéndose camino de forma explícita la relación entre memoria y DDHH en Colombia.

El gran aporte de estas organizaciones durante la década de los 90 implicó un cambio significativo en la manera de comprender la violencia; al no estar adscritas al Estado o a su financiación, producen informes, investigaciones y denuncias con rostros y cuerpos claramente visibles señalando la responsabilidad mayor del Estado en hechos violatorios a los DDHH. El principal informe que se produce en esa perspectiva no oficial, es Colombia Nunca Más (Proyecto Nunca Más, 2000) fundamentado en un trabajo de 5 años de documentación donde las diferentes organizaciones sociales facilitan e investigan en torno a violaciones a los DDHH causadas por el Estado; reclamaciones que también dan origen en el 2005 al Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE), como un conjunto de organizaciones de vieja y nueva filiación que reclaman; verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición.

En el marco del proceso de paz (2012-2016) entre las FARC-EP y el gobierno nacional, surge la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV), que en el año 2015 da a conocer el informe Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia, cuyo

objetivo es abordar “los orígenes y las múltiples causas del conflicto, los principales factores que han facilitado o contribuido a su persistencia, y los efectos e impactos más notorios del mismo sobre la población”, en los 12 ensayos y dos relatorías que lo componen.

Este informe construido desde múltiples miradas y perspectivas, el cual puede reconocerse como la producción teórica más reciente en torno al esclarecimiento del conflicto armado, donde siguiendo la línea intelectual anteriormente descrita, los niños y las niñas continúan teniendo poco protagonismo. De los 12 ensayos que componen el informe, cuatro de ellos los invisibilizan completamente y los restantes los mencionan particularmente con relación al reclutamiento forzado, siendo Giraldo (2015) quien realiza el mayor esfuerzo por abordar el tema; no obstante, en Wills (2015), Molano (2015) y Vega (2015) los niños y niñas son mencionados desde una perspectiva de víctimas del conflicto armado por una causa diferente al reclutamiento forzado; aunque, ninguno de los ensayos aborda a profundidad y de forma compleja y diferencial la condición de víctimas de los niños y niñas, sus afectaciones y sus derechos vulnerados.

Sin una perspectiva de enfoque diferencial en los análisis e informes oficiales sobre el conflicto armado, se minimizan o excluyen los trabajos en torno a los impactos de la guerra sobre las mujeres, los niños, los campesinos, desmovilizados, entre otros, en tanto son en sí mismos cifras, datos o categorías de análisis, que, aunque de gran importancia, circulan particularmente en el mundo intelectual (Pachón Castrillón, 2016).

El enfoque diferencial en infancia aparece tímidamente en los últimos informes producto de los trabajos sobre memoria histórica y esta aparición se hace principalmente sobre la vinculación de niños y niñas a los grupos armados. Por el contrario, la prensa, la literatura y los

informes de las organizaciones sociales (guardando las proporciones de estilo y contenido), sí abordan más detenidamente los impactos de la guerra sobre estas poblaciones.

Entre los trabajos periodísticos y literarios que lanzan explícitamente su mirada a los rostros de la infancia en el conflicto armado están los de Guillermo González Uribe y el reportero gráfico Jesús Abad Colorado. González (2002) (2016), profundiza en las causas, consecuencias y vivencias de los niños y niñas vinculados a los distintos grupos armados, desde sus voces. Los relatos de este autor muestran la cruda realidad del conflicto contado en las voces de los niños y niñas, su vinculación, vivencias, traumas y esperanzas luego de la desmovilización.

Abad Colorado (2018), por su parte, registra la violencia política en Colombia desde ejercicios de memoria. Allí, ha retratado el sufrimiento y el horror de la guerra, dando rostro a los niños, niñas, mujeres y hombres víctimas del conflicto armado. La exposición de Abad Colorado (2018), el testigo, recoge fotografías del periodo comprendido entre 1992 y 2018, en las cuales desde múltiples escenarios se puede rastrear el lugar de los niños y las niñas en la guerra. Esta trayectoria le permitió hacer parte del equipo del CNMH.

Desde la literatura infantil, se resalta el lugar y las voces que se les a los niños y niñas que han sido víctimas y afectados por el conflicto armado colombiano, como lo es la producción de la periodista y escritora Pilar Lozano (2017) y (2020), la cual visibiliza de forma diferencial las afectaciones de esta población, partiendo del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos con derecho a la libre expresión, que quieren ser escuchados y tienen que contar al país sus vivencias.

En su conjunto, tanto los informes como las demás producciones literarias se convierten en dispositivos, instrumentos o artefactos discursivos sobre maneras de ver o narrar la violencia

y el conflicto armado en Colombia que deben dimensionar y posicionar aún más, el impacto de esta sobre la población infantil.

2.4. Narrativas de niños y niñas, producciones discursivas

Los niños y niñas, como sujetos políticos, se manifiestan desde su subjetividad. Interpretan el mundo que les rodea, se comunican con él; son portadores de mensajes, inquietudes y respuestas. Aunque en diferentes escenarios no son tenidos en cuenta, sus expresiones son producciones discursivas con poder de incidencia en las dinámicas sociopolíticas.

El discurso es un concepto asociado a las ciencias sociales dada su importancia desde la comunicación como práctica social. A mediados del siglo XX la perspectiva del giro lingüístico dio paso a la elaboración de nuevas perspectivas en las comprensiones de los fenómenos sociales, partiendo del reconocimiento del lenguaje desde su capacidad para construir realidades. La filosofía del lenguaje destacó la relación entre el pensamiento y la acción, y su vínculo con las dinámicas sociales desde la consideración de diferentes dimensiones implicadas en las circunstancias comunicativas de los sujetos. Esta concepción se vincula con la comprensión del lenguaje performativo, como aquel, que trasciende de la descripción a su relación cercana con la acción inmediata, para Austin (1982), hacer cosas con palabras.

Desde el lenguaje, percibido como un elemento articulado a la filosofía, se denota que las reflexiones y los análisis no solo tienen posibilidades en elementos lógicos, estructurales y formales, sino que existe una amplia y diversa relación cualitativa con el mundo. De allí, el lenguaje se define y se articula, cambia y se dinamiza entre las subjetividades, las circunstancias y los contextos. Lo social confluye mediante actos comunicativos, donde el discurso es expresión, un proceso de la comunicación que implica el intercambio en las relaciones sociales y

que abarca un sinnúmero de manifestaciones posibles en el involucramiento de realidades, circunstancias, perspectivas, sentimientos, emociones, propósitos, contexto, entre otros elementos.

Para Foucault (2004), una de las realidades más complejas del discurso es su estrecho vínculo con las relaciones de poder, en su transversalidad social, el discurso tiene amplios alcances: para el autor, algunos inimaginables e incluso una “temible materialidad” (p.5), refiriendo sus alcances para movilizar la realidad social. De allí que exista en algunos contextos intereses hegemónicos por ejercer un control sobre determinadas expresiones. Desde la comprensión de relaciones entre el discurso y el poder, vinculando la memoria, Todorov (2000) manifiesta que “se puede comprender fácilmente por qué la memoria se ha visto revestida de tanto prestigio a ojos de todos los enemigos del totalitarismo, porque todo acto de reminiscencia, por humilde que fuese, ha sido asociado con la resistencia anti totalitaria” (p.12).

En línea con Pardo Abril (2005, p.p. 167 - 196), las representaciones sociales de la historia describen con frecuencia los contenidos de la memoria colectiva como si fuesen homogéneos y únicos, oficializando versiones que no siempre reivindican a los sectores más marginalizados de la sociedad. Frente a ello, es preciso señalar que la histórica segregación que han sufrido los niños y niñas se relaciona con perspectivas y comprensiones de infancia no basadas en la alteridad y el reconocimiento de su subjetividad. Desde esta mirada, sus expresiones han sido subvaloradas en múltiples escenarios, lo cual denigra su ciudadanía y su importancia en la construcción de sociedades justas. En efecto, reconocer las manifestaciones de niños y niñas como acción social basada en su reivindicación política, es fundamental.

Siguiendo a Pardo Abril (2005, p. 169), la producción discursiva del sujeto, ejercida como acción social, le constituye como actor discursivo, desde allí le es posible configurar su

subjetividad e influir en la de los demás con sus discursos, puesto que tiene la capacidad de convertirlos en prácticas capaces de representar el mundo, poniendo en evidencia estructuras, reglas, y valores que dan cuenta del orden social. Así, la actividad comunicativa, mediante múltiples posibilidades discursivas, es una actividad con potencial político y transformador.

En la construcción de memoria colectiva y memoria histórica la participación de niños y niñas se considera fundamental, en tanto sus expresiones narrativas, son necesarias y reivindicativas en el diálogo social. De acuerdo con Pardo Abril (2020, p. 479), las memorias colectivas son prácticas discursivas múltiples, en las cuales las representaciones sociales sobre un pasado común se usan para construir y mantener cohesión e identidad de grupos situados socio-históricamente en un momento presente y que proyectan futuro en marcos de derechos, dignidad, respeto y sentido de bienestar.

En estos términos, la consideración de escenarios como el conflicto armado colombiano, implica construcciones desde la alteridad, posibilitando recobrar las voces de quienes no han tenido voz, aquellas narrativas cargadas de experiencia y subjetividad que tienen un quehacer sociopolítico.

2.4.1. *Formas y contenidos narrativos de la memoria*

Los trabajos de la memoria no solo han de enfatizar en el qué, por qué, para qué y cómo trabajarlos; sino que han de pasar por el análisis de sus narrativas, no solo para comprender lo que en ellos se expresa, sino como posibilidades de creación de realidades. Las voces y relatos que allí circulan se desenvuelven en formas narrativas que objetivan el tiempo, el espacio, los actores, los discursos y las relaciones intersubjetivas.

De acuerdo con Mendoza García (2004), “la memoria tiene una estructura narrativa. Sus contenidos, formas y maneras de expresión, así lo ponen de manifiesto” (p. 9). Las formas

narrativas del lenguaje se construyen como formas discursivas que posibilitan la presentación de hechos determinados; confluyen entre secuencias y escenarios espacio temporales diversos, tras expresiones que conjugan momentos determinados. Un acto narrativo permite confluir entre pasados y presentes, dotar de sentido, interpretar, transmitir, reconstruir, evocar, volver y resignificar.

Las expresiones narrativas se valen de los relatos, acuden a los sucesos y a la remembranza. Las referencias pueden ser experienciales, por tanto, testimoniales. Las narrativas pueden ser multiformes, puede confluir no solo una diversidad de narradores, contextos, circunstancias y representaciones, sino además manifestaciones estéticas que buscan reelaborar aquello constituido como recuerdo. Las narrativas son una posibilidad para hacer memoria, en cuanto a posibilidad expresiva del discurso y forma de comunicación particular.

Los discursos narrativos interactúan en la cultura por medio de significados y sentidos que pueden ser compartidos. Para García (2005) los acuerdos narrativos modelan las experiencias para darle un sentido al mundo. Son tan amplias las interpretaciones como las memorias y sus significados, “la realidad de un grupo, persona o colectividad, no se restringe a un evento, hay diversos, y estos devienen hilo de continuidad que trata de darle coherencia al pasado, convirtiéndose en una memoria” (p.14). Las narrativas toman características propias de los narradores y sus contextos, que en su singularidad se construyen de identidad cultural y circunstancial.

El relato es una posibilidad narrativa, fundamental en la historia, pero siempre existente en las relaciones humanas; es diverso. Como afirma Barthes (1977), innumerables son los relatos existentes:

Hay, en primer lugar, una variedad prodigiosa de géneros, ellos mismos distribuidos entre sustancias diferentes como si toda materia le fuera buena al hombre para confiarle sus relatos: el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias; está presente en el mito, la leyenda, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado (piénsese en la Santa Úrsula de Carpaccio), el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación. Además, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos (p. 7).

Son los relatos, en su amplia variabilidad, diferentes expresiones narrativas, cargadas de tiempo, de cultura y de experiencia, de elementos genuinos que tienen el poder de elaborar, construir y reconstruir. Fijan su desarrollo con base en las experiencias propias o cercanas que han trazado las vidas individuales y colectivas; en este sentido, el sujeto conjuga lo sucedido desde un sentir experiencial de su propia interpretación, íntima, personal.

Si bien la narrativa se conoce como un género compuesto por la historia, el narrador, el discurso y el tema, es un cuerpo discursivo compuesto de relatos. La construcción de memoria implica la confluencia del tiempo en la narración, implica conjugar lo pretérito, lo presente y lo futuro. Hacer presente con las fibras del pasado significa retomar lo vivido; ir a puntos esenciales de la experiencia, como los hitos, posibilita sentido al tiempo en todas sus fases. La memoria

acoge la línea de tiempo desde lo recóndito, en su capacidad de transformar, transmitir y reconstruir.

En este sentido, enmarcar la experiencia de la memoria es un acto de reminiscencia, subjetivo, particular y sublime; activa la dimensión emocional de los sujetos, revive y elabora tras la interpretación que da el sentir. En la perspectiva de memoria histórica se generan diálogos críticos, por ello, narrar es un acto complejo de construcción tanto individual como colectiva, implica búsquedas de recursos comunicativos que encuentren la expresividad y elocuencia más cercanas al sentir. Por consiguiente, las narrativas de la memoria no solo acuden a las gramáticas verbales, sino, además, a distintas formas de comunicación que acuden a universos como lo corporal, lo sonoro y lo visual, entre otros.

Para Mannay (2017), las imágenes forman parte de la narrativa, lo cual posibilita el desarrollo de mensajes articulados en diferentes códigos y expresiones. Estas cualidades del acto narrativo son de gran importancia para las ciencias sociales, no solo porque otorgan amplias posibilidades para abordar y analizar los temas en cuestión desde las diferentes expresiones, sino porque también brindan oportunidades para el diálogo y la creación colectiva (p.21).

Tanto expresiones verbales como gráficas acuden a la elaboración de imágenes, representaciones e interpretaciones que pueden ser expresadas de diferentes maneras. La obra narrativa está fundada en experiencias e intenciones comunicativas, en el ejercicio interpretativo diferentes pueden ser las consideraciones entre autor y quien contempla. En las dinámicas que surgen a partir de las narrativas, tanto verbales como visuales, es posible encontrar niveles de expresividad y de interpretación, literal, inferencial y crítico. Asimismo, es posible usar figuras retóricas y símbolos, y en este sentido, elaborar modales, como en las enunciaciones subjuntivas en que se acogen sueños, esperanzas, posibilidades y deseos.

De acuerdo con Mannay (2007), las narrativas de la memoria posibilitan caminos creativos, e interacciones con diferentes recursos que pueden nutrir la expresividad, entre ellos se puede destacar también algunas técnicas como juegos de colores y formas, collage, galerías de dibujo y fotografía, o asociaciones con materiales encontrados, entre otros (p.21). En este sentido, la investigación social encuentra una amplia gama de posibilidades de interacción, mediadas por la subjetividad, la expresividad, la singularidad y la estética del lenguaje para dialogar en clave de la memoria, encontrando rutas metodológicas que invitan a la conjunción de elementos narrativos.

En este sentido, y desde la investigación social cualitativa es preciso destacar el papel del diálogo y la interacción comunicativa, en tanto desde allí se provoca la construcción de la narrativa, en variadas posibilidades. De acuerdo con Arias y Alvarado (2015) en la investigación narrativa no se reduce al sujeto a ser un portador de información, de allí, que los datos se consideren como susceptibles de ser contruidos más que como algo preexistente. Desde esta comprensión se habla de procesos relacionales que posibiliten la conversación. Las narrativas requieren de procesos de “comprensión de sentidos y significados” (p. 175), donde el investigador sucede como parte de construcciones intersubjetivas y dialógicas.

2.5. A modo de conclusión

De lo abordado en este capítulo se puede concluir que construir memoria histórica con niños y niñas es un asunto que tensiona las perspectivas de infancia, no solo se reconoce su voz, sino que la autoriza para hablar de asuntos de gran importancia social y política para el país. Frente a las visiones que consideran que los niños y niñas no cuentan con las habilidades, capacidades o criterios para hablar y contar el conflicto armado, aparecen otras que consideran que sí pueden hacerlo en tanto sujetos con conciencia y experiencia desde donde posicionan sus

argumentos. Estos se identifican en los distintos lenguajes en que se presentan más allá del canon científico, sus formas y contenidos narrativos están en un alto nivel de análisis y comprensión de los problemas sociales que los aquejan. A este entendimiento se llega al profundizar en el construccionismo social desde una perspectiva de la infancia.

En tanto los niños y niñas se consideren hacedores de memoria, sujetos epistémicos y políticos, sus voces empiezan a ser importantes y necesarias tanto para la elaboración de informes sobre el conflicto armado en los que no han aparecido explícitamente, como en distintos escenarios sociales como la familia, la escuela y la política pública.

Lo que los niños y niñas dicen en torno al conflicto armado, en espacios intencionados de memoria histórica, tiene implicaciones para ellos como para quienes los escuchan.

La memoria histórica construida con niños y niñas está estrechamente vinculada a distintos aspectos; construir nociones de una infancia con capacidad de incidencia y autoridad moral, analítica y reflexiva frente a la realidad; tramitar duelos personales y familiares que permitan la superación del conflicto; generar acciones sociales y políticas que involucren a los niños y niñas frente a la construcción de paz; y promover trabajos de la memoria en distintos escenarios sociales y en la política pública.

Capítulo 3: Metodología de la investigación

Identificar expresiones de subjetividad política de niños y niñas en procesos de construcción de memoria histórica, desde una perspectiva socio constructorista, implicó para esta investigación la consideración de varios componentes. Se destaca el predominio de un enfoque cualitativo, que permitiera, por un lado, la interacción de lenguajes entre los participantes, priorizando el reconocimiento de la multiplicidad que caracteriza los sujetos, de acuerdo con sus experiencias y realidades particulares; por otro, alimentar las reflexiones, análisis y comprensiones acerca de los significados subjetivos e intersubjetivos.

Al fundar el ejercicio investigativo en el paradigma hermenéutico, fue necesario poner en diálogo elementos compatibles, a fin de establecer un diseño metodológico con suficiente coherencia entre fundamentos epistemológicos, instrumentos, técnicas y metodología, tanto para la obtención de información, como para realizar el respectivo análisis.

En primer lugar se realizó una caracterización básica de los niños y niñas, que permitiera al equipo investigador establecer un punto de partida para proyectar la manera en que se realizaría el ejercicio de obtención de información, reflexionando acerca de la pertinencia de las acciones en el relacionamiento con ellos y teniendo en cuenta particularidades en relación con tipo de población, lenguaje, comunicación con sus familias, propuestas didácticas, tiempos y demás elementos para el desarrollo del ejercicio investigativo.

En un primer momento se proyectaron varios encuentros a realizar con los niños y niñas, sin embargo, de acuerdo con las dificultades y novedades presentadas por el contexto de aislamiento social, a causa de la COVID-19, se planteó la implementación de una jornada larga, que conjugara los diferentes elementos epistemológicos y didácticos a tener en cuenta.

Este espacio se planteó como un encuentro de memoria con los niños y niñas, en el que fueran sus voces y perspectivas las que condujeran a valorar, tensionar y enriquecer el conocimiento en torno a la memoria histórica y al papel de ellos en estos escenarios. Se planteó como un taller de co-creación, en el que se pudiera interactuar a partir de cuatro instrumentos orgánicos de información: entrevista a profundidad, observación participante, cartografía social geográfica y cartografía social corporal. Un propósito fue lograr una confluencia entre elementos didácticos a partir de la exploración de materiales y actividades con variaciones entre la experiencia plástica y verbal, interactuando a su vez a partir de las diferentes temáticas que configuran las categorías de indagación y de análisis las cuales se observan en el numeral 3.2.1.

En suma, las expresiones de los niños y niñas configurarían la construcción de la información, por lo tanto, el ejercicio fue planteado desde los relatos de vida como metodología, donde el método biográfico se configura como eje transversal para integrar relatos y expresiones asociadas a la experiencia de los niños y niñas, mediado además por sus interpretaciones y significaciones, también presentes en el escenario.

Los niños y niñas, en cuanto a sujetos epistémicos, se reconocen desde esta investigación como fuentes primarias y sujetos investigativos que realizan descripciones, interpretaciones, reflexiones y análisis. Esto, en coherencia con el paradigma hermenéutico, posibilitaría diversos ejercicios de interpretación y construcción de sentido.

Del taller de co-creación emergería el material audiovisual que contiene gran parte de la información obtenida, que sería posteriormente organizado, seleccionado y clasificado para realizar el respectivo proceso de análisis de acuerdo con la teoría fundamentada.

3.1. Caracterización de los y las participantes

Se invita a cinco niños y niñas para esta investigación. Son hijos o familiares de líderes sociales de distintos lugares del país y distintos grupos poblacionales, que en su trayecto de vida han tenido experiencias asociadas al conflicto armado colombiano. En la tabla 2, se relacionan algunas de las características priorizadas por el equipo investigador.

Tabla 2.

Características de la población

Género	Edad	Etnia	Lugar de procedencia	Lugar actual de residencia	Observaciones
F	10 años	Afro	Tumaco Nariño	Localidad de Suba	Hermanos
M	12 años	Afro	Tumaco Nariño	Localidad de Suba	
F	13 años	Mestiza	Puerto Rico Meta	Localidad de Fontibón	Ninguna
F	10 años	Mestiza	Bogotá	Localidad de Bosa	Hermanos
M	12 años	Mestizo	Bogotá	Localidad de Bosa	

Fuente: propia

Estos niños y niñas junto con sus familias están vinculados a la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello (CCNPB), es una organización de DDHH que trabaja desde procesos de acogida en Bogotá, ayuda humanitaria, atención psicosocial y jurídica, formación política y en DDHH en territorio colombiano, con poblaciones y territorios que han sido victimizados por la violencia sociopolítica colombiana y el conflicto armado que deriva de ella.

Actualmente la CCNPB cuenta en Bogotá con dos espacios de trabajo con niños y niñas, se denominan: *Escuela Taller-Arteando Mis Derechos* y *Movimiento de Niños y Niñas Por La Paz*, en los que han participado los niños y niñas que comparten sus voces en esta investigación. De allí, que se reconozca en ellos formación en torno a procesos de memoria histórica y DDHH.

3.2. Enfoque epistemológico y metodología de investigación

El trabajo con infancia toma cada vez más importancia, a partir de lo cual surge la propuesta de investigar cómo se configura la subjetividad política de los niños y niñas que han vivido o experimentado el conflicto armado interno, trabajando desde la reconstrucción de sus memorias. Al darle un valor significativo a las narrativas de los niños y niñas, a partir del enfoque cualitativo, que se inscribe a su vez, en el método biográfico. Dentro de este, la metodología que mejor se relaciona con las diversidades de testimonios y voces es relatos de vida, que por su contenido se amparan bajo el paradigma hermenéutico y la perspectiva socio constructorista.

El enfoque cualitativo de investigación, de acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista (2014, p.7) puede comprenderse como un proceso circular en el que la investigación es dinámica, moviéndose entre los hechos y su interpretación. Donde las personas -en este caso, niños y niñas- tienen una forma de ver el mundo, entender sus experiencias y expresarlas, que deben ser comprendidas desde sus contextos socioculturales. Así, este enfoque permite la construcción de un conocimiento coherente.

En este sentido, el trabajo desde las voces de niños y niñas remite a los relatos de vida, que, como parte del método biográfico, comprenden que las vidas narradas constituyen en sí mismas una producción epistémica, lo que permite abordar las experiencias de los niños y niñas

con relación al conflicto armado, desde su singularidad, como fuente de conocimiento y construcción de memoria.

El método biográfico para la producción de conocimiento parte del principio de la alteridad cultural (Pujadas, 2000, p.133) donde los sujetos, aun perteneciendo a la especie humana, se diferencian entre sí por el cúmulo de sus relaciones con el entorno y con los demás. A partir de allí la historia de la humanidad es construida por cada una de las micro historias de los sujetos; algunas veces ocultas por relaciones de poder, otras veces valoradas y reproducidas generacionalmente. La historicidad del ser humano es reconocida en el método biográfico porque es el único ser capaz de hacer conciencia de sí mismo en su pasado, presente y futuro. El ser humano como sujeto histórico es también un ser narrativo, productor de lenguajes diversos, capaz de expresar mediante signos, significados y temporalidades, conocimiento de sí mismo soportado en relaciones contextuales.

Los relatos de vida, a diferencia de las historias de vida -que también hacen parte del método biográfico-, permiten la confluencia de más voces sobre momentos históricos compartidos entre ellas; por lo tanto, no hacen referencia a toda la vida de una persona, sino a hitos o momentos comunes sobre hechos históricos determinados. En perspectiva de Lewis (1961, citado en González Monteagudo, 2009, p. 210) los relatos de vida permiten una diversidad de voces polifónicas sobre hitos comunes.

En este contexto, la relación establecida entre relatos de vida y memoria histórica es subsiguiente, intrínseca e inherente: subsiguiente, porque los relatos de vida por su naturaleza organizada en la producción de las narrativas se convierten en memorias individuales, colectivas e históricas; intrínseca, porque al hablar de memoria histórica debemos remitimos directamente a relatos e historias de vida; e inherente, porque no es posible hablar de memoria sin hablar de las

narrativas y voces que la producen. Ya Pujadas (2000) escribía sobre la relación entre el método biográfico y los géneros de la memoria, en tanto para él, hacer memoria es producir textos y hacer narraciones autobiográficas o biográficas con un sentido personal o social (p. 129).

En esta relación y diferenciación entre relatos de vida y memoria, diríamos que la memoria no necesariamente se produce con fines investigativos, mientras los relatos de vida, adscritos a una metodología de investigación, sí acuden a la memoria de las personas para la producción de conocimiento.

Por otro lado, los trabajos de la memoria tienen un alto sentido simbólico y político en la producción narrativa, que no siempre ocurre en la investigación biográfica; aunque los relatos de vida pueden implicarse en acciones simbólicas y políticas, esto dependerá de la estructura epistemológica de la investigación.

Así, desde el paradigma hermenéutico entendido como experiencia histórica (Ángel, 2011), donde se propone encontrar sentido de la parte con el todo y del todo con la parte, los relatos permitirán comprender el fenómeno del conflicto armado para los niños y niñas, a partir de sus voces, experiencias y narrativas, desde el sentido que ellos dan a lo vivido.

Los relatos de vida en procesos de construcción de memoria histórica cuentan con momentos simbólicos y usos políticos de las narrativas. Sus voces están guiadas por un objetivo no solo innovador, sino emancipador, que pretenden trascender hacia la dimensión colectiva de las biografías en investigación (González Monteagudo, 2009, p. 210).

3.2.1. *Categorías de análisis y de indagación*

Las narrativas de los niños y niñas sobre el conflicto armado constituyen de forma explícita o implícita el conocimiento que permite indagar alrededor del problema de investigación. Desde el paradigma hermenéutico, los investigadores se acercan a unas categorías

de análisis enunciadas en el marco conceptual, mediante la interpretación de categorías de indagación que emergen de ellas. A partir de estas categorías se hace explícito el sentido y contenido del marco general. Esta pragmática del conocimiento resulta fundamental para poner a dialogar la teoría con la práctica como fundamento del conocimiento en la acción.

Por lo tanto, el ejercicio investigativo implica establecer una coherencia permanente entre categorías de análisis y categorías de indagación; a partir de allí, se establece parte de la correspondencia entre el qué investigar y el cómo investigar. En la tabla 3, se registran las categorías que orientan esta investigación.

Tabla 3.

Categorías de análisis e indagación

Categorías de análisis	Categorías de indagación u observación
Memoria histórica del conflicto armado con niños y niñas	1. Experiencia de niños y niñas en espacios de construcción de memoria histórica
Narrativas de la memoria histórica con niños y niñas	1. Formas narrativas de niños y niñas sobre el conflicto armado. 2. Contenido de las narrativas del conflicto armado con niños y niñas.
Subjetividad Política infantil	1. Reconocimiento de la alteridad los niños y niñas. 2. Prácticas de territorialidad de niños y niñas. 3. Emociones políticas de niños y niñas. 4. Acción social de niños y niñas.

Fuente: propia

3.2.2. Estrategia de indagación en el contexto de aislamiento social

La actual situación de pandemia se enmarca en aparición y expansión de la enfermedad infecciosa COVID 19, causada por el coronavirus SARS-CoV-2. Este escenario que ha generado impacto en diferentes sectores y actividades, como es el caso de la investigación social, donde se han tenido que replantear algunos componentes de diferentes propuestas investigativas. La

pandemia ha obligado a establecer la cuarentena, el confinamiento y el aislamiento social como estrategia de prevención de contagio; como consecuencia se han reconfigurado las relaciones humanas y sociales. Cada vez más lo colectivo se ha visto afectado a tal punto de impedir o minimizar muchas formas de encuentro, ya sea por miedo al contagio, por ejercer un control social sobre la población o por evitar el colapso de los sistemas de salud ante un brote masivo en corto tiempo.

Sin la posibilidad de generar encuentros libres y permanentes como escenarios de investigación social, empiezan a abundar esfuerzos por producir investigación desde el potencial de las Tic y las metodologías de investigación de tipo documental.

Sin embargo, los niños y niñas que participan de esta investigación son de escasos recursos económicos y tecnológicos por lo que los encuentros virtuales representan una limitación. Adicional a ello, el marco epistemológico socio construccionista y hermenéutico en que se desarrolla este ejercicio investigativo, implica valorar y considerar los espacios de interacción de los niños y niñas, así como sus distintos lenguajes que van más allá de la expresión oral.

El miedo al contagio se acompaña a su vez del estrés que causa el encierro y la imposibilidad de establecer contacto con otros niños y niñas, la escuela, los parques y otros escenarios del disfrute social de estos. Así, por ejemplo, la imposibilidad de volver a los talleres de encuentro de la organización social de la que participan les ha causado tristeza y aburrimiento, según refieren.

Por ello, se decidió reducir el número de sesiones a una, aumentando el número de horas, además se tuvo en cuenta rigurosas prácticas de cuidado y autocuidado en la salud física, mental y el bienestar de los niños y niñas para que participaran del encuentro colectivo, garantizando

todas las normas y protocolos de bioseguridad vigentes emitidos por las autoridades sanitarias. Este espacio fue concertado con las familias y los niños y niñas.

3.2.3. Taller de co-creación

Las investigaciones de perspectiva crítico-social como la *investigación acción* han elaborado recursos, técnicas y productos con un alto contenido estético en el que participan empáticamente todos los sujetos de la investigación y a su vez dan cuenta de interpretaciones y maneras de crear la realidad. La diversidad de lenguajes y modos de expresión performativos, circulan en esta perspectiva epistemológica, puesto que concibe la relación entre cultura, arte popular y comunitario como emancipación.

La preocupación por los distintos lenguajes artísticos en las prácticas de investigación no son un asunto estético per se, sino una posibilidad de acción, significación, comunicación y emancipación que ha trascendido a la investigación con niños y niñas, por sus amplias posibilidades performativas, donde la lúdica, el arte y la expresión corporal –propios del lenguaje de los niños y niñas-, emergen con propiedad (Ospina-Alvarado, Alvarado-Salgado, & Fajardo-Mayo, 2018, p. 6).

De esta manera, se ha visto la importancia de diseñar y posibilitar talleres de investigación performativos y participativos que mantengan la atención, la creación y la imaginación abiertas y florecientes. Por ello los talleres de co-creación refieren a momentos que permiten recabar información a partir de representaciones estéticas, artísticas y creativas en la que colaboran todos los participantes. Esta toma en cuenta aspectos como; la cooperación empática más allá de la asistencia al taller, que implica conocimiento, involucramiento y compromiso de todos los actores sociales con los objetivos y la metodología; diversidad de elementos para la composición estética de la información; participación del investigador en las

diferentes actividades como un modo de hacer con el otro; dar valor a los productos creados como nuevo conocimiento; permitir que aflore la experiencia a través de expresiones artísticas.

Los múltiples lenguajes que confluyen, se encaminan a la creación colectiva, usando como derrotero el arte performativo, que Jerzi Grotowski planteara desde el teatro como un vehículo de creación e investigación asociado a la vida y al cuerpo (inicialmente desde el teatro), (Pellietieri, 2001, p.32) y que luego resultara un asunto de interés para diversas disciplinas, como ocurre actualmente con la investigación social de carácter performativo creativo, que encuentra entre la relación creativa y el acto reflexivo, una posibilidad de construcción desde la experiencia estética del sujeto.

Desde la perspectiva de la educación popular y la investigación crítico social, el teatro popular aborda elementos de la realidad de opresión, que pueden ser transformados mediante representaciones colectivas y corpóreas en la que prima la búsqueda de soluciones para la transformación de esa realidad; sobre esto, se destaca el Teatro del Oprimido propuesto por Augusto Boal, el teatro imagen o el teatro foro.

Como técnica de investigación, el taller de co-creación dispone los instrumentos para la recolección de la información en una perspectiva performativa; a su vez, al desarrollarse en un espacio de construcción de memoria histórica, considera aspectos asociados a estas prácticas, como, por ejemplo, la acción sin daño, contención emocional, apertura y cierre simbólicos.

Para el caso de esta investigación, el taller de co-creación ha dispuesto siete actividades o momentos con un sentido metafórico alrededor de la figura de “El ángel de la Historia”, dibujado por Klee e interpretado por Walter Benjamín, como se indicó en apartados anteriores, en los que se espera emerjan los relatos de vida y donde los instrumentos permitan recoger la información en diversos lenguajes performativos. Los momentos en mención son:

1. Acto simbólico de bienvenida: apertura y acuerdos.
2. Visita del ángel de la historia.
3. Relatos de vida.
4. Recorrido de vida.
5. Relatos corporales.
6. Relatos de fuerza y potencia.
7. Cierre simbólico: envío del ángel de la historia.

La relación inherente entre memoria y método biográfico permite considerar que los talleres co-creativos de investigación trascienden más allá de la recolección de información, a la intervención, la formación, la creación y la atención psicosocial.

3.2.4. *Instrumentos orgánicos para la recolección de la información*

Los instrumentos para la recolección de la información en un taller de co-creación se presentan de manera orgánica, es decir, dan cuenta de una parte y a su vez de todo el cuerpo del taller a través de representaciones performativas. Por lo que no se destinan a una categoría de indagación en particular, sino que pueden evidenciar más de una categoría. Para este caso, se plantean como instrumentos de investigación; la entrevista a profundidad, la observación participante, cartografía social geográfica y la cartografía social corporal como se indica a continuación.

La entrevista abierta a profundidad.

De acuerdo con Pujadas (2000) es un instrumento que prima en la investigación biográfica y permite no solo provocar un hilo narrativo, sino que, además, permite observar lo que ocurre al momento de narrar. Dentro de sus características se encuentran: estimular el hilo de una narración y orientar cuando hay lapsus de memoria (p. 139); recurrir a dispositivos de

activación de la memoria como cartas, fotografías, diarios personales, juegos, preguntas, u otros de importancia para los participantes (Torres Carrillo; 2016, p. 20); activar la narración desde lugares como el domicilio de la persona, la calle y los museos, u otros no convencionales como cementerios, ríos, etc., que resultan ser escenarios con una alta carga de sentido simbólico, emocional o histórico para las personas.

La producción de los relatos no se limita a la entrevista con preguntas y respuestas en un diálogo, sino que pueden recogerse mediante dispositivos creativos que constituyen el universo performativo de las narrativas.

Observación participante (OP).

Dentro del trabajo biográfico, la OP implica detallar a través de todos los sentidos y la capacidad interpretativa del investigador, los lenguajes del cuerpo y las emociones que surgen al narrar una historia personal (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014, p. 586). De tal forma, mientras se observa, el investigador mantiene contacto directo con los biógrafos para activar y promover el relato, así como mostrarse interesado en él, observar “en las metodologías etnográficas y biográfico-narrativas permite valorar y ver el cuerpo como productor de lenguaje. A través de él se lee el intelecto y las emociones, diluyendo las fronteras convencionales entre investigación, formación, intervención y terapia” (cf. Naranjo, 2004; Bisquerra, 2001; Morin, 1995. En González Monteagudo; 2009, p. 223).

Este instrumento permite cuatro alcances: la “atención incrementada, estado mayor de alerta [...] experiencia desde dentro y desde fuera desde la doble condición de miembro y extraño [...] introspección aplicada explotación de la introspección natural como instrumento de investigación social [...] registro sistémico de actividades, observaciones, introspecciones” (Valles, 1999, p.150), para lo cual, la mirada de los tres observadores participantes alertas que

recogerán de forma concreta lo que ven, oyen, perciben y piensan en este proceso investigativo con los niños y niñas, potencia la densidad de la información.

Cartografía social de tipo geográfico.

La Cartografía Social (CS) surgió en las ciencias sociales asociadas a la Investigación Acción Participativa (IAP) por lo tanto se inscribe dentro de una perspectiva crítica en la investigación. Esta técnica permite la recolección de información a partir del acercamiento a las representaciones que los sujetos hacen de su habitar en espacios y tiempos determinados, que están cargados de elementos significativos y por tanto de sentidos que dan a la realidad. Tal como lo presentan Barragán Giraldo & Amador Báquiro (2014, pp.127-141) en la CS.

Las formas de implementación varían atendiendo a las características de los grupos, a los objetos de estudio y a los alcances sociales y políticos definidos por los colectivos. Lo más importante es garantizar las condiciones necesarias para que los participantes cuenten con elementos que les permitan reflexionar sobre su propia realidad, poner en escena sus concepciones y representaciones (a través de la construcción de mapas) y explicitar sus interpretaciones para crear opciones de futuro. Se puede afirmar, entonces, que se trata de una metodología que se sitúa en el enfoque comprensivo-crítico y que contribuye significativamente a develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprehender el mundo y transformarlo (Barragán Giraldo & Amador Báquiro, 2014, p.133).

De esta manera, la CS es coherente con el enfoque metodológico expuesto, porque el enfoque comprensivo-crítico va en línea con el paradigma hermenéutico. Su implementación implica propiciar la participación activa de los niños y niñas, quienes además de representar deben interpretar lo expresado, siendo ellos, quienes dan sentido a lo narrado.

Desde la CS el territorio cobra importancia en tanto los niños y niñas han transitado por diversos caminos antes de situarse en Bogotá, de tal forma esta metodología permite emerger sus relatos, además es importante señalar que el territorio construye subjetividad y es construido desde ella. Lo territorial es memoria, recuerdos y «previsiones extrañas» poseyendo también diversas posibilidades de acceso a la multiplicidad de imágenes, representaciones, imaginarios y sentidos que trasciende a la realidad objetiva desde fisonomías que cambian a partir de innumerables expresiones (Carballeda, 2012, p.28).

La CS puede abordar el pasado, el presente y proyecciones de futuro, donde se permite la enunciación de elementos existentes o ausentes, aspecto importante en los trabajos de la memoria. Así, en la construcción de memoria histórica, como en la CS se pasa por lo simbólico, lo estético, y la expresión se da por el uso de diversos lenguajes como el dibujo, la pintura, la palabra escrita, entre otros. Como afirma Carballeda (2012) “Las cartografías pueden ser asociadas a diferentes formas de reconocimiento, especialmente desde lo visual, pero también desde el relato” (p.34), lo cual corresponde con el propósito en la recolección y construcción de datos.

Cartografía social corporal.

El cuerpo ha sido reconocido desde la filosofía como un territorio de sentido, lenguaje y saber, como primer lugar donde acontece y transcurre nuestra vida, confluye nuestra subjetividad, las relaciones consigo mismo y con el mundo, con el lenguaje, el sentir y las emociones, en él y con él transcurre la historia. Desde esta perspectiva se ha venido posicionando como un elemento fundamental en las ciencias sociales, un lugar de interés desde el cual se construyen narrativas y exploraciones de la subjetividad. Como lugar de memoria y

habitado por nuestras experiencias, en el cuerpo se aboca la posibilidad de la cartografía como metodología.

De acuerdo con Restrepo (2004) “el cuerpo aparece en una encrucijada donde se encuentran y chocan permanentemente la historia, el mito, el arte y la violencia” (p.14) con ello, el autor ubica el cuerpo en un lugar sensible, que se encuentra con unas circunstancias propias en el marco de contextos y lenguajes de todo tipo, que de una u otra forma lo transversalizan e incluso lo pueden afectar, en cortas o amplias dimensiones, desde lo sutil hasta lo traumático. Ahora bien, para este autor, al acudir a la historia de Colombia, refiere a su acontecer en guerra, y resalta que sobre el cuerpo han sido ejercidos diferentes procedimientos violentos. Desde esta perspectiva, y acudiendo a las posibilidades reflexivas de la exploración del cuerpo, afirma que: “siempre es posible leer estos cuerpos gramaticalmente, como emisores de signos y como superficies de inscripción” (p. 14).

En tal sentido, y tal como afirman, Cruz, Vásquez, Ruales, Bayón & García-Torres (2017) “en el cuerpo queda impreso lo que ocurre en los territorios” (p. 7), refiriendo que el habitar un territorio implica una relación corporal que vincula los hechos políticos y sociales que transcurren en él, que asocian otros sujetos y circunstancias culturales, económicas, entre otras. Para ellas, la cartografía corporal posibilita el mapeo del cuerpo, y un mapa resulta de dibujarse a sí mismo, una forma de percibirse, reflexionar y hacer evidentes diferentes elementos que transcurren en el cuerpo como territorio histórico, para afirmar cómo se representa simbólicamente lo vivido y lo que se siente. De allí que la cartografía corporal sea considerada como una técnica para tejer vínculos desde la auto representación; “con un mapeo del cuerpo aparecen las heridas, marcas, recuerdos especiales, lugares, espacios, saberes, haceres; es decir, la memoria y nuestras historias personales.” La cartografía corporal para estas autoras es una

posibilidad que han encontrado los colectivos feministas para establecer una relación entre el cuerpo y sus vínculos históricos, él como posibilidad de lectura de realidad, representándose a sí mismo para verse desde afuera, tras acontecimientos que se dan en el curso del tiempo y el devenir político, el cual implica dinámicas territoriales donde se incluyen los lugares habitados por los cuerpos, y los cuerpos mismos.

De allí, encontramos conexión con Mannay (2017), quien afirma que “el cuerpo del sujeto está involucrado y traemos con nosotros a la contemplación de nuestras subjetividades” (p. 21), asociando los procesos de interpretación que se pueden dar a partir de la socialización de la experiencia plástica, aquella que se puede lograr en un ejercicio de mapeo, mediado por la creatividad, la representación, el diálogo y la confluencia de significaciones.

La cartografía corporal posibilita la exteriorización del sentir, de la emoción y de la memoria, de manera metafórica y explícita, sin desconocer otras posibilidades retóricas o expresivas desde los diferentes símbolos que pueden transitar entre la propia reflexión, el autor de la cartografía corporal puede tener un encuentro consigo mismo y con sus observadores. Para cartografiar el cuerpo propio, y socializar lo ocurrido en este ejercicio, es necesario que el autor conduzca el relato, pues solo quien siente su propio cuerpo es capaz de explicar y decantar lo exteriorizado en la cartografía corporal.

La cartografía social, que, para Vélez Torre, Rátiva Gaona, & Varela Corredor (2012), se expresa como “una metodología participativa y colaborativa de investigación que invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico” (p.62), provee elementos clave para construir una herramienta participativa como la cartografía corporal, desde la comprensión del cuerpo también como un territorio complejo en el que sucede realidad.

De acuerdo con Cruz, Vázquez, Ruales, Bayón, & García-Torres (2017), y como experiencia desde el feminismo, la cartografía corporal es percibida como técnica de investigación, por medio de ella “se pueden hacer evidentes las agresiones que sufre nuestro territorio y cómo lo vivimos desde nuestro cuerpo. Además, nos hacemos conscientes del por qué es importante defender el lugar donde habitamos.” (p. 34) Legitimándole como una posibilidad de compartir colectivo, desde el ejercicio dialógico, simbólico y representativo.

3.2.5. *Consideraciones éticas en el trabajo con niños y niñas*

Investigar con la participación de niños y niñas, en la elaboración de sus relatos de vida en procesos de construcción de memoria histórica, sitúa al investigador en un proceso de reflexión sobre la responsabilidad que implica la investigación con esta población, el consentimiento para el trabajo, la forma de abordar con ellos y ellas sus experiencias de vida, los principios de acción y la forma de presentar y visibilizar ese conocimiento construido a partir de sus vidas contadas, escritas y representadas.

Situándonos en un escenario de lo normativo el trabajar con personas menores de edad implica la elaboración de un consentimiento informado que deben firmar sus cuidadores o representantes legales, lo cual se realizó el día del encuentro presencial. Sin embargo, la principal preocupación recayó en sí los niños y niñas querían participar del proceso, por ello en primer lugar se partió del asentimiento que ellos y ellas dieran desde su voluntad y libertad de decisión sobre la participación en la propuesta investigativa que les presentamos, en concordancia con el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho, con voz y posibilidad de decisión consciente. Voluntad que el día del encuentro se unió formalmente a la autorización firmada por sus acudientes.

En el trabajo desarrollado con los participantes, los principios de acción se enmarcaron en la propuesta metodológica y ética de la acción sin daño, enfoque propio de trabajos con población víctima y afectada por el conflicto armado, así como en los procesos de memoria histórica, dada la sensibilidad de los temas que se abordarían. Donde, además se consideró la importancia de realizar el trabajo de campo desde lenguajes propios de los niños y niñas, como parte del ejercicio de reconocimiento de sus particularidades.

Una vez construidos los relatos de vida con los datos recolectados en el trabajo de campo y asumiendo el “consentimiento informado como continuo y negociado en vez de como fijo” (Mannay, 2017, p.129), se presentó a los niños y niñas la elaboración realizada, con el propósito de su aprobación en cuanto al producto en misma, así como su aprobación en cuanto a la visibilización en el escenario académico de aquello que les pertenece y pasará de lo privado a lo público.

De acuerdo con Mannay (2017) “aprender a trabajar éticamente es un proceso continuo. No hay ningún método que sea una panacea y no siempre podremos prever las consecuencias no intencionadas de nuestro trabajo de campo” (p.139) no obstante, la consideración misma, de los aspectos anteriormente abordados hacen parte de ese proceso en el cual tenemos se pretende ser los más cuidadosos, respetuosos y claros posibles con los niños y niñas, para que en ese trabajo conjunto y de co-creación se extienda la participación y decisión al producto y la forma en que este se presenta. Así mismo y en línea con el autor, el tema del anonimato y el reconocimiento de los participantes, no son fáciles de abordar, pero resultan fundamentales en la investigación social, en tanto el anonimato, puede llegar a considerarse una forma de invisibilización. La pretensión de comprender la subjetividad política infantil implica dar un lugar, una voz y

preferiblemente un rostro a los niños y niñas con los que se construye el conocimiento, sin embargo, como se mencionó, es una decisión compartida y consensuada.

Así, la reflexión sobre la responsabilidad de ética de la investigación, supera ampliamente lo normativo y nos pone en el plano de los alcances que puede tener la divulgación de los relatos de vida compuestos con material fotográfico, las producciones narrativas en sus diversas formas de presentarse, y ante todo reconocer la participación actividad de los niños y niñas en el proceso investigativo.

3.3. Análisis de información basado en el método de la teoría fundamentada

La teoría fundamentada es un método de análisis de tipo cualitativo, usado en la investigación social, cuyo propósito se enfoca en la producción de teorías e hipótesis que confluyen como parte de la comprensión del fenómeno, objeto o situación de interés. De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista (2014), “el planteamiento básico del diseño de la teoría fundamentada es que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos” (p. 493). La creación de teoría surge de los ejercicios de comparación constante entre categorías. Mertens (1998, citado en Sandín Esteban, 2003) precisa que “las proposiciones teóricas del análisis no se postulan al inicio del estudio, sino que las generalizaciones emergen de los propios datos y no de forma previa a la recolección de los mismos” (p. 19).

La interacción entre voces permite generar nuevos planteamientos desde las representaciones e interpretaciones propias de los fenómenos; el papel que cumple el sujeto individual o colectivo en la interpretación de su propia realidad presenta un nivel de relevancia fundamental, puesto que hace parte primaria de la interacción simbólica propia de su contexto, lo cual otorga un valor notable a la construcción de teoría que emerge de la interacción misma.

La construcción de teoría se reconoce como una posibilidad en los sujetos mismos que participan de la experiencia o que representan el contexto y las situaciones en análisis, definiendo que “la teoría fundamentada va más allá de las teorías y marcos conceptuales preconcebidos existentes, en búsqueda de nuevas comprensiones de los procesos sociales desarrollados en contextos naturales” (Sandín, 2003, p. 22).

De acuerdo con Sandoval (2002, p.2) se define que, la teoría se va desarrollando durante la investigación en curso mediante el continuo Inter juego entre los procesos de análisis y recolección de información. Por esta razón, el papel que cumple el sujeto individual o colectivo en la interpretación de su propia realidad presenta un nivel de relevancia fundamental, puesto que hace parte primaria de la interacción simbólica propia de su contexto, lo cual otorga un valor notable a la construcción de teoría que emerge de la interacción misma.

En este sentido, la teoría fundamentada permite que la recolección y procesamiento de la información se produzca simultáneamente, así, a partir de ella se procede a hallar semejanzas y diferencias, que permitan identificar las categorías de análisis para producir teoría, la cual no es externa y aplicada a la investigación, ya que por el contrario, y como se ha dicho, emerge de la misma a partir de la conjugación de todos los factores y actores involucrados en los momentos de recolección de información. De acuerdo con Charmaz (2013) al situarse desde una perspectiva constructivista, la teoría fundamentada “detalla el proceso y el contexto, e ingresa en el mundo social mucho más que una historia investigativa” (p. 314).

El análisis en teoría fundamentada se representa mediante dos metáforas; espiral y en capas. En espiral porque implica ir y volver constantemente sobre lo creado y reflexionado en los distintos momentos, para ir constituyendo la teoría emergente, siendo el primer momento de la

espiral la revisión del conocimiento acumulado sobre el tema con la consecuente definición teórica desde la cual se construyeron las categorías a indagar. En capas porque se trasciende cada vez de momentos más generales, a momentos más profundos en los que se saturan y reducen las categorías a su máxima expresión y poder avanzar de allí, al siguiente momento en la espiral.

Si bien en estos momentos, tienen a priori una intencionalidad, el investigador debe estar atento y con sensibilidad creativa, emocional y estética a la estructura que emerja en la metodología de investigación y en el método de análisis. Así, como la sensibilidad del investigador también debe permitir, de acuerdo con Charmaz (2013), comprender que, en las historias, los silencios también son parte importante y dan cuenta de aspectos invisibles dentro de lo social, al implicar significados e información, siendo, por tanto, fundamentales para la investigación crítica, un tipo de investigación donde se problematice no solo lo investigado sino también el investigador mismo.

3.3.1. *Estructura del proceso de análisis de la información*

Para realizar el análisis de información fue necesaria la implementación de varios pasos: construcción y obtención de la información; organización, gestión y selección de la información; proceso de codificación y análisis, donde se realiza cruce, comparación constante y agotamiento de la información a partir de matrices; y, por último, se realiza la escritura de los hallazgos teóricos emergentes que aparecen en el capítulo 4.

3.3.1.1. *Construcción y obtención de la información.*

La información construida y recolectada en el trabajo de campo se compone de registros de audio, imagen y video, obtenidos durante el taller de co-creación. En esta etapa, la

información se agrupa en un solo conjunto de datos en bruto, susceptibles de ser organizados y gestionados.

La información es producida y construida tanto de manera individual como colectiva, a partir de la implementación de los instrumentos orgánicos de recolección de información en el taller, proyectados desde una perspectiva de trabajos de la memoria con niños y niñas donde primaron elementos estéticos, plásticos, lúdicos, dialógicos, a su vez, dinámicas de intercambio y de contención emocional. Este encuentro se estructuró como un espacio de construcción de memoria histórica (ver Anexo A).

3.3.1.2. Selección y organización de la información.

La información obtenida en los instrumentos de investigación fue seleccionada y clasificada de acuerdo con lo que corresponde a cada niño y según los momentos del taller, en imágenes, videos y audios cuyo contenido fue transcrito a formato archivo de texto, conservando la fidelidad de la palabra dicha por cada niño o niña, y posibilitando el acceso al contenido desde procesadores de texto.

A partir de este proceso se conforma el corpus, que equivale al material desde donde se realizaron los procesos de codificación y análisis.

3.3.1.3. Proceso de codificación y análisis.

De acuerdo con Valles (1999), en la Teoría Fundamentada (TF) el proceso de codificación y análisis es simultáneo en lo que se denomina: Método de Comparación Constante (MCC). Este proceso se realizó en varios momentos: codificación abierta, con la identificación de los primeros criterios de comparación por cada relato, que tal como lo expresa Valles (1999) consiste en forzar el analista a fracturar, a romper los datos analíticamente, y conduce

directamente a la excitación y al inevitable beneficio de la conceptualización enraizada” (p.349); codificación axial, que surge de nuevos criterios de comparación de todos los relatos a partir de una lectura en conjunto de la anterior selección; y codificación selectiva, que parte de la identificación de nuevos criterios de abstracción. La codificación es producto de la comparación, interpretación y agotamiento de la información, es un procedimiento que permite relacionar la información de acuerdo con criterios de organización y lectura establecidos a partir del diálogo, interpretación y alcance de las categorías, enfoques y perspectivas que orientan la investigación y encaminan sus rutas posibles para realizar los ejercicios comparativos que se consideren pertinentes.

El relacionamiento y lectura de los códigos facilitó la comparación y con ella el surgimiento de memos o ideas inferenciales que hicieron parte del análisis. Este proceso de razonamiento progresivo consistió en ir y volver a la información donde confluyeron análisis inductivos y deductivos que se agotaron en categorías emergentes y nueva teoría.

La codificación, construcción de memos y categorías emergentes se expresan mediante capas como se describe a continuación.

Capa 1.

Allí se tomaron fragmentos de información recolectada en los instrumentos de investigación por cada niño, para ubicarlos y organizarlos en una primera matriz de relacionamiento con las categorías de indagación.

Tabla 4.

Matriz 1 de organización de información por categorías de indagación

Nombre del niño o la niña:		
Categorías de análisis	Categorías de indagación	Información
Memoria histórica del conflicto	•	Experiencias de niños y niñas en espacios de construcción de memoria histórica

armado con niños y niñas	
Narrativas de la memoria histórica con niños y niñas	<ul style="list-style-type: none"> • Formas narrativas de niños y niñas sobre el conflicto armado. • Contenido de las narrativas del conflicto armado con niños y niñas. • Tejido discursivo transformador de los niños y niñas en contextos de conflicto armado.
Subjetividad Política infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la alteridad en los niños y niñas. • Ejercicios de territorialidad de los niños y niñas. • Emociones políticas de los niños y niñas. • Acción social de los niños y niñas.

Fuente: propia

A partir de la lectura y análisis del cruce de la información en esta primera matriz, emergen nuevos códigos que sirvieron para generar la estructura del relato, como se muestra en la tabla 5:

Tabla 5.

Estructura del relato a partir de la primera matriz

Nombre del niño o niña:	
Códigos de organización	Fragmento de relato
El ángel de la historia: ¿quiénes recuerdan y para qué?	
Hecho de conflicto	
La vida antes del hecho	
La vida después del hecho	
Sentidos y significados en el presente	

Fuente: propia

Al tener los relatos organizados en esta estructura, se socializa a los niños y niñas el contenido emergente, en tanto el proceso metodológico del enfoque biográfico, implica una revisión con los autores del texto emergente; ellos a su vez hacen sus apreciaciones, ajustes y complementos al relato. De esta manera el análisis que sigue, parte de la fidelidad de la información expresada en el relato reelaborado. También los niños aprueban el uso de sus nombres como se describe a continuación: Daniela Junco, Isabela León, Jaime Arturo, Emiliano Cuero e Isabela Cuero.

Capa 2.

Con la información de la primera matriz individual, se procede a articular toda la información en una matriz colectiva usando las mismas categorías de indagación, esto con el fin de generar la codificación axial y el establecimiento de memos analíticos producto de la comparación. La matriz se lee de manera vertical por niño y categoría para identificar propiedades y dimensiones de dichas categorías, que denominamos memos individuales; y luego, se lee desde allí de modo horizontal, comparando estas propiedades para hallar relaciones y tensiones que dieron origen a memos colectivos.

Tabla 6.

Matriz 2 de identificación y reducción de categorías a memos individuales y colectivos

Categorías de indagación	Relato de vida Emiliano Cuero	Relato de vida Isabela Cuero	Relato de vida Jaime Arturo León	Relato de vida Isabela León	Relato de vida Daniela Junco	Memos colectivos
Experiencia de niños y niñas en espacios de construcción de memoria histórica	↓	↓	↓	↓	↓	
Memos individuales por cada relato.	→					
Formas narrativas de niños y niñas sobre el conflicto armado						
Memos individuales por cada relato.						
Contenido de las narrativas del conflicto armado con niños y niñas						
Memos individuales por cada relato.						
Alteridad de niños y niñas						
Memos individuales por cada relato.						
Prácticas de territorialidad de niños y niñas						
Memos individuales por cada relato.						

Categorías de indagación	Relato de vida Emiliano Cuero	Relato de vida Isabela Cuero	Relato de vida Jaime Arturo León	Relato de vida Isabela León	Relato de vida Daniela Junco	Memos colectivos
Emociones políticas de niños y niñas						
Memos individuales por cada relato						
Acción social de niños y niñas						
Memos individuales por cada relato						

Fuente: propia

Capa 3.

De los memos colectivos surgidos en la matriz anterior, se realizó una tercera matriz donde se identificaron ideas fuerza nombradas a partir de palabras o frases reiteradas de los niños y niñas.

Tabla 7.

Matriz 3 de reducción de memos colectivos a ideas fuerza

Categorías de indagación	Experiencia de niños y niñas en trabajos de la memoria	Formas narrativas de niños y niñas sobre el conflicto	Contenidos narrativos de niños y niñas sobre el conflicto	Alteridad de niños y niñas	Territorialidad de niños y niñas	Emociones políticas de niños y niñas
Memos colectivos						
Ideas fuerza comparadas por códigos de colores						

Fuente: propia

Este proceso Valles (1999) lo identifica como codificación selectiva el cual permite la integración de las categorías, sus propiedades y las hipótesis sobre sus relaciones proceso que parte de la comparación desde las similitudes y diferencias aplicando el criterio de parsimonia, que pretende la integración a partir del uso de mínimo de conceptos generar la máxima la explicación y comprensión de un determinado fenómeno con el mínimo de conceptos (p.352-354).

Capa 4.

Producto de las ideas fuerza surgidas en el anterior ejercicio, se realiza una cuarta matriz de comparación con los relatos de vida, de donde emergen otras categorías. La lectura y comparación de las ideas fuerza, transversalizadas por los fragmentos de los relatos, permitieron la organización del análisis de las categorías emergentes, dando lugar a la presentación de nueva teoría entrañada en la información. Esta teoría es sustantiva en cuanto deriva de la expresión literal de los sujetos con la que se puede hacer relacionamiento teórico y es a su vez teoría formal, en tanto, surge de la interpretación de los datos. Este proceso se presenta como un constante volver sobre los relatos, en lo que se considera un proceso que crece en espiral.

Tabla 8.

Matriz 4 de reducción de ideas fuerza a categorías emergentes

Ideas fuerza	Relato de vida de Emiliano Cuero	Relato de vida de Isabela Cuero	Relato de vida de Jaime Arturo León	Relato de vida de Isabela León	Relato de vida de Daniela Junco	Categorías emergentes
Sociabilidad con otros niños para crear más cosas que los adultos no pueden						Reconocimiento propio y de los otros a partir del encuentro
Los niños y niñas saben todo”						Explicar de forma compleja el conflicto armado más allá de sus experiencias individuales. Ser ciudadanos con derecho a expresar sus ideas sobre la realidad que vive el país.
¿En qué parte nació?						Conciencia de las vulneraciones generadas a partir del desarraigo.
Un niño como nosotros, que puede ser después un líder social, un defensor de derechos humanos, que acompaña a todos						Enunciación de la capacidad de incidencia de los niños y niñas para aportar soluciones y transformar la sociedad

Ideas fuerza	Relato de vida de Emiliano Cuero	Relato de vida de Isabela Cuero	Relato de vida de Jaime Arturo León	Relato de vida de Isabela León	Relato de vida de Daniela Junco	Categorías emergentes
Mirar el pasado para construir el futuro						Conciencia de que el pasado configura el pensamiento y la acción en el presente.

Fuente: propia

Capítulo 4. Análisis y resultados

El presente análisis, con sustento en el apartado anterior, tiene como centro las narrativas de vida de Isabela León, Jaime Arturo León, Isabela Cuero, Daniela Junco y Emiliano Cuero surgidas en un espacio de memoria histórica. A partir de ellas se elaboraron las cuatro matrices de análisis que sustentan el presente capítulo.

En primer lugar, se presentan los relatos de vida elaborados de los niños y niñas, como primer resultado con el cual se reconocen y validan sus voces, que son a su vez una invitación a conocer sus vivencias e interpretaciones del conflicto armado interno y más allá de él; en segundo lugar, se presentan los resultados en torno a las expresiones de subjetividad política de niños y niñas que subyacen a las cuatro categorías de indagación establecidas en el marco teórico: alteridad, territorialidad, emociones políticas y acción social; en tercer lugar se presentan las cinco categorías emergentes durante el proceso de análisis en las matrices: reconocimiento

propio y de los demás a partir del encuentro, explicación de forma compleja del conflicto armado a partir de las experiencias de vida, conciencia de las vulneraciones generadas a partir del desarraigo, enunciación de la capacidad de incidencia de los niños y niñas para aportar soluciones y transformar la sociedad y conciencia de que el pasado configura el pensamiento y la acción en el presente. En cuarto lugar, se presentan las relaciones y tensiones en los trabajos de la memoria con niños y niñas.

En la presentación de análisis y resultados se encontrarán fragmentos de relato verbal y visual de los niños y niñas aportados por los diferentes instrumentos de investigación, que sustentan el análisis.

4.1. Relatos de vida

Emiliano Cuero

Hacer memoria es un acto de honestidad, cariño, respeto, valor y amor, por eso lo representé con un corazón, con alas como el ángel de la historia, que además tiene la meta de acompañar a la humanidad.



Mi vida no fue la misma desde el día que mataron a mi abuelito Bernardo Cuero en Barranquilla el 7 de junio de 2016 y a mis tíos el 19 de marzo de 2018; uno se llamaban Javier y Duván, a ellos los asesinaron en Tumaco.

El asesinato de mi abuelito y mis tíos me dio tristeza y miedo, la tristeza la sentía en todo el cuerpo, el dolor en los brazos y en las piernas.



Nací en Tumaco y allá estaban mis primos. Tengo guardados dos trompos que para mí significan mucho, porque estos

trompos yo los llevo guardando desde los dos años, cuando yo vivía en Tumaco y jugaba con él que está en Tumaco, y por eso yo los guardo y cuando los veo me recuerdan a él cuando jugábamos todos los días, y también jugábamos fútbol con los amigos de él.

Extraño cuando iba al colegio jugaba con mis compañeritos y los profesores, me caían muy bien los profesores y mis compañeritos, y mis amigos, también como dice mi mamá: dejamos nuestra familia.



Aparte de Tumaco, recuerdo cuando fui a Barranquilla a la casa de mi abuelito.

A él le gustaba salir a sentarse en su silla, tenía dos palos de mango, y le gustaba mucho el fútbol. Me sentía Bien allá, estábamos en familia. También estuvimos de paseo en Santa Marta ahí fuimos a *Las cohibas* y en Cartagena donde fuimos a Las flores, ¡ah! y Cali, antes de venir acá

a Bogotá.

De Cali recuerdo que participamos en el petronio (festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez) cuando hicimos una presentación con mis amigos de Cali, ahí me sentía reconocido, en paz.

Cuando vinimos (a Bogotá), colegio la vida se ha puesto, si no fuera por la corporación humanos), quien sabe dónde corporación nos ha brindado

Confluimos en Bogotá para vida, recuerdo algunos acá como mi cumpleaños el porque fuimos a salitre septiembre por el cumpleaños septiembre, cuando fuimos a de la madre en 2020.

Volviendo a lo que pasó en me ha debilitado, mi su papá o a sus hermanos creer eso!

...Siento que tengo de Daniela Junco de mamá, porque se abuelo; con Jaime Isabela León con su eso yo trato de sentir lo porque me recuerda me hace sentir mal también. Como un compañero, que se le murió el papá, y a mí también me dio tristeza. Yo puedo escuchar, para que se desahoguen, y para que entremos en confianza y pueda seguir adelante.

Creo que los niños no pueden contar sus historias porque no abren espacios para podernos desahogar. Yo ya había contado en mi colegio (el asesinato de su abuelito y sus tíos) en una actividad que nos pedían que lleváramos una foto, de nuestras mamás, y yo la llevé, y teníamos que contar las historias. A mí me gustaría que estos espacios duraran más, para que uno pueda desahogarse completamente, y que sean más seguidos estos espacios.

Uno analiza y se pregunta ¿Por qué ocurre la violencia? será porque el gobierno dice que ha firmado un acuerdo de paz y no hay paz, hay más violencia, por eso será... porque la violencia genera más violencia. A Colombia le falta la tranquilidad.

La emoción que más habita en mi cuerpo es la paz y la tranquilidad. El rojo significa amor, lo puse porque es el amor a la humanidad y a las personas, el amor a mi familia, a mis amigos, a mis primas, a todos los familiares que quiero. El blanco representa la alegría, la alegría la siento



después de que dejamos el yo diría que difícil, porque (organización de derechos estábamos, porque la muchas ayudas.

un nuevo comienzo de momentos significativos 29 de agosto de 2019 mágico; luego, el 21 de de mi mamá; el 12 de piscina de paseo; y el día

mi familia yo creería que papá siempre cuando recuerda a comienza a llorar, ¿no puedo



puntos en común con la historia cuando mataron al esposo de la relaciona con mis tíos y mi cuando casi lo asesinan, con gusto por la escuela también. Po que sienten otras personas, cuando yo he sentido dolor y

cuando estoy con mi familia viendo películas, cuando estoy con compañeros, cuando estoy con alguna persona. Los zapatos representan confianza a mí mismo. La tristeza la pondría en la cabeza porque yo siempre cuando me pongo triste, comienza a dolerme la cabeza. Cuando me peleo con mi hermana, peleo con mi mamá, o con una persona que quiero, me pongo triste. Aunque yo diría que la tristeza, me ha enseñado muchas cosas y me ha fortalecido. Ahora, mis principales fortalezas son la alegría y la amistad.

Isabela Cuero

El día que mataron a mi triste, yo no estaba ese recuerdo que nos noche, ¿O la mañana?, una amiga, para que nos ahí, y nosotros no ella se fue.

Lo qué sé de eso es lo me imagino que cuando algo como esto, había carros, también estaba mi primo, aunque no sé dónde fue, no recuerdo bien.

Por mi abuelito ayudé a hacer un mural en su memoria yo hice las hojas (del árbol).

Yo nací en Ecuador, no sé el lugar, pero mi mamá dice que, en

Hacer memoria es la tarea de un dios o un humano que proviene del cielo y protege a su comunidad, viste ropa blanca, tiene cabello rubio, con sandalias, acompaña a la humanidad, a los animalitos y quiere ayudar. Es como ángel buscando ayudar a algunas personas que lo necesitan, por ejemplo, a los campesinos, las personas que no pueden ayudarse ellas, como las personas que están en silla de ruedas.



abuelito y a mis tíos fue día, me contó mi mamá, levantó, creo que era la no sé y nos llevaba donde quedáramos durmiendo escuchamos muy bien, y

que mi mamá me contó y mataron a mis tíos, era personas alrededor y



Ecuador, Esmeraldas.

Luego fuimos a Tumaco (Nariño), allá tenía mis primos. Tenía una perrita, era blanca, juguetona, también era alegre, se llamaba Luna. En Tumaco estábamos afuera, jugando, con mis primos hicimos una coreografía para la primera comunión de un primo. Esta bailarina que traje me recuerda ese día.

Toda mi vida he estado con mi que fuimos de Tumaco a Marta, después a Cartagena y llegamos fue por actos de

En mi vida ha habido días Cuando vinimos para Bogotá, porque que dejamos el colegio despedir de mis compañeros, dejé a mi familia y mis fue un día triste, el día que se pollitos.



hermano. Recuerdo Barranquilla, a Santa a Cali. A Bogotá violencia en Tumaco.

felices y días tristes. fue un día triste y no me pude dejé mi perrita Luna, amigos, y también me murieron mis

Después de que mataron a mis tíos

los días se pusieron regulares. Si no hubiera pasado eso estaríamos en otro lugar, como Tumaco.

Los días felices son días especiales, el primer día feliz es el día de las madres porque le hacemos cartas (a mamá), le damos chocolatinas, cosas así..., otros días felices son el día de los niños porque nos regalan gomitas, bombombunes, el cumpleaños de mi hermana y el día de la coreografía con mis primos.

Contar nuestras historias (de los niños), es importante porque es como desahogarse, tratar de integrarnos. Creo que los niños no han podido contar sus historias porque tienen miedo a que les pase lo mismo, si se escuchara a los niños, cambiaría el mundo, porque los niños ya podrían hablar, podrían desahogarse. Yo creo que puedo aportar ayudándolos a pasar esa tristeza, ayudarles a que no estén tristes, sino que estén alegres.

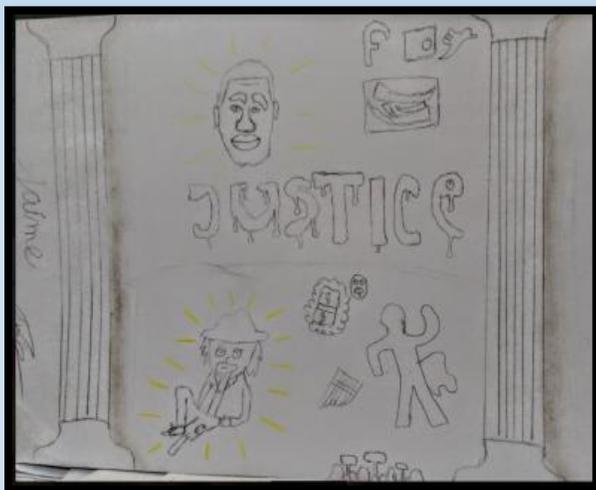


Jaime Arturo León

El que hace memoria es como el ángel de la historia, viene del pasado puede ser y lleva pensamientos, felicidad, esperanza para todos, yo creo que acompaña a todos, pero más a la gente discriminada, a los desplazados, a la gente que tratan mal ¿no? y quiere ayudar a que no hallan guerras.

Imagino que es un humano y un animal. Que viene a hablar de la muerte injusta de un animal, que lo mataron por, no sé... como un elefante por sus cuernos, o alguien que tuvo un pensamiento revolucionario. No tiene sexo, ni masculino ni femenino, solo como una persona, ni mujer o hombre.

Ese hombre es como un ángel de la historia, yo no lo tomo en la religión sino más como alguien importante en la historia, alguien que cambió el mundo, que ayuda al mundo, como un defensor de derechos humanos como, em... un gobernador que no se robe la plata, que no sea corrupto, que gane bien, que sea justo. O... un científico que descubrió algo, que aportó al mundo, que aportó a la ciencia.



Para mí, yo creo que él es un ángel de la historia. Puede ser como George Floyd, porque gracias a él sólo una persona asesinada hubo una gran revolución ¿no? Hubo un pensamiento diferente. También un vagabundo, porque gracias a un vagabundo, digamos, alguien odioso que no comparte, al verlo, puede cambiar de opinión, entonces si uno ayuda después a uno le pueden ayudar ¿no? Nos hace ver el dinero sucio, que es como los corruptos aquí en Colombia y en todo el mundo, pues siempre se roban el dinero, nunca piensan en nuestro bienestar, en el bienestar del país. Un muerto, un asesinado, porque casi a diario muere un líder social, una persona importante, por su libertad de expresión y su libertad de pensamiento. Una protesta que hubo, la de George Floyd, y pues, cuernos de elefante, porque el humano explota mucho a la naturaleza. Se puede contar todo esto en las redes sociales porque además de uno chatear y hablar con amigos por las redes sociales, se puede mostrar esto, ¿no? Se puede mostrar que todo está mal:

Creo que mi historia se parte en dos en el Porvenir (Vichada), cuando casi me matan. Pues desde allí ya mi papá no nos volvió a llevar al Porvenir nunca, eso ocurrió en el 2017. Ese año fue mi primer viaje en avión, primero a Caño Mochuelo y luego a Arauca.

Volviendo al hecho, lo que pasó fue que se equivocaron de casa porque llegaron a la casa de al lado, pero estaban buscando a mi papá, entonces le decían que, si no se callaba, que lo mataban. Así que apagamos las luces y nos escondimos bajo la cama.

Ese día sentí rabia, porque en este país uno piensa o actúa diferente y pues lo quieren matar, la sentía en los brazos, en los pies y en las piernas.

Eso fue importante porque, no nos íbamos a imaginar eso, pues siempre estábamos normal, todo el mundo allá quiere a la corporación (organización de derechos humanos), nos dan acogida allá, nosotros ayudamos y de todo y que de un momento a otro estemos tranquilos cenando y lleguen casi a matarnos, entonces, me dio mucho impacto. Y yo le dije a mi papá que pidiera unos escoltas al gobierno y mi papá dijo que no. Entonces yo dije, algún día.

Nací en el 2006 en el norte de Bogotá en una clínica llamada El Bosque. Mi primer recuerdo es del 2009, fue mi cumpleaños de tres años, entonces yo no sabía cómo expresarme, me daba miedo el muñequito ese Elmo, y me hicieron la fiesta de Elmo (risas).



En el 2011 viajé a Ecuador en un bus de dos pisos, ese año me gradué del jardín, y fue cuando nos disfrazamos de indígenas, eso fue cuando yo tenía cuatro o cinco años y teníamos que disfrazarnos, entonces el mejor disfraz fue el de indígenas. En el 2018, pues viajamos con mi hermana y con mi papá y mis abuelos de paseo, entonces mi papá pagó todos los pasajes y nos fuimos a Santa Marta, ahorramos como cinco años para ese viaje, ahí fue la segunda vez que monté en avión, fue un paseo de verdad, o sea, ahorramos mucho para ir y nos quedamos ocho días, no fue de trabajo porque las demás zonas donde he viajado han sido de trabajo relacionado por la labor de mi papá y él siempre nos ha permitido ir a esos lugares.

Recuerdo que fuimos a Primavera por primera vez en avioneta, ¡chévere! allá se va desde Villavicencio, recuerdo ese lugar porque ahí hay una casa de la corporación y hay un resguardo indígena, y pues es muy chévere, es tierra caliente, no hay nadie grosero como aquí en Bogotá, no hay nadie en la calle, no hay nadie aguantando hambre y hay población indígena.

En 2019 aprendimos (con la hermana) a tocar guitarra y otra vez fuimos a Primavera y tuvimos una presentación muy importante de música, y pues en el 2020 las clases virtuales; el mejor viaje del 2020 fue un viaje a Silvania.

En relación con los viajes aquí represento la vía a Medellín del Ariari, que pues, es muy sola, y hay árboles secos por todas partes, pájaros y ríos. Por esta carretera viajamos pues mi hermana, mi papá y yo. Es importante para mí porque es muy tranquilo y por eso me gusta.

Mi recorrido pasa yo creo que, de Bogotá, primero, se queda ahí y luego a Villavicencio, ahí he ido muchas veces porque ahí vive mi abuelita y mi tía, es una casa en la ciudad. Otros lugares que ya dije son Santa Marta, Primavera y Arauca, y a este último lugar lo recuerdo pues porque pasamos a Venezuela y vimos que, aquí en la parte de Colombia es muy diferente a la parte de Venezuela; allá la comida era diferente, las papas y los paquetes, hasta el clima era diferente, no había nada igual. Íbamos por trabajo hasta Caño Mochuelo, pero mi papá me llevó en una camioneta hasta Arauca, Y ahí sí fue cuando pasamos a Venezuela para conocer.

Recuerdo también que fuimos a Putumayo, fuimos hace mucho, lo recuerdo porque fui con mi papá que tenía que hacer un trabajo, y entonces mientras él trabajaba nosotros jugábamos. No fui con mi hermana sino con Maira la hija de Oswaldo, que es amigo de mi papá.

Recuerdo en Alvarado Tolima amigo de mi papá, y entonces nos hartos amigos y de todo, íbamos mi papá.

Todo esto me genera sensaciones amarillo que es la felicidad; el azul negro es la depresión; y el rojo, es que uno siente alegría mutua y

ahí se siente también la alegría. Siento furia cuando alguien discrimina a las personas por pensar diferente y alegría cuando dice un chiste; en los brazos siento la depresión porque ahí me



tendoneo como cuando se separaron mis papás, solo fue una vez en la vida que me sentí *tendoniado*, pero pues fue eso, cuando me deprimí muchísimo, entonces se me *tendonió* todo esto (señalando los brazos).

Puse el corazón porque la alegría la siento aquí, en el cerebro. En mi cuerpo no hay una sola emoción o sentimiento, sino que también se pueden revolver, ¿no? Uno puede sentir tristeza al mismo tiempo que la rabia, uno puede sentir tristeza al mismo tiempo que la felicidad.

Mi papá siempre se esfuerza mucho por todo para que estemos bien (aquí fue cuando se graduó) y a mi mamá siempre le ha tocado pasar cosas duras por situaciones

económicas y así. Este soy yo de hace como dos o tres años.



porque allá estaba Lucho, un bañábamos en el río, teníamos de paseo... siempre he viajado con

que las pongo en mi cuerpo, el es tristeza, cuando me siento triste; la furia; el amarillo afuera por lo empatía cuando alguien está bien,





La música es valiosa para mí y lo represento en este diploma de música que me dieron por estar cantando en el coro y de tocando los sikus que son un instrumento de viento, es muy valioso para mí porque me gusta mucho la música al igual que esta serpiente Rubik que me lo regaló una familia campesina de Arauca.

Observando el mapa de los recorridos de todos (los niños del taller) hay algo en común y es que

todos van a Bogotá y es porque en este lugar nosotros crecimos, sobrevivimos y se brinda protección en casos como el de personas que han vivido el conflicto. Veo que nos unimos con la Corporación, nos encontramos, porque estábamos en diferentes partes del país, en el llano, en Tumaco y pues aquí en Bogotá.



Y es que en este país pensar diferente y actuar diferente para ellos (el gobierno) es un delito, ¿no? porque tienen miedo a que los revoquen justamente. Aquí creo que nunca se ha aplicado la revocatoria del mandato, entonces no hay participación ciudadana nos vulneran el derecho al voto porque siempre se roban las votaciones. No es raro que siempre ganen los de derecha, nunca va a ganar alguien de izquierda. En estas elecciones hubiera ganado Petro, ¿no? Si no se las hubieran robado y pues, sí, el pensar diferente tiene muchas consecuencias.

Por eso nuestro país es diverso porque... digamos... Hay violencia y hay estudiantes que son como dos partes muy diferentes. Se puede ver el dibujo de un cementerio que es algo muy feo... muerte y en el mismo dibujo un atardecer; por eso es muy diverso.

Si este país pudiera conocer las historias a través de los niños y las niñas la gente tendría más conciencia de lo que pasa en el país, porque aquí en Bogotá pues, matan a dos, tres personas al día y pues pasa como si nada, ¿no? porque somos diez millones y matan a tres, entonces nada... Y en cambio si ven en serio el conflicto armado en diferentes partes del país, en Tumaco, en el Meta, en Vichada, entonces tendrían más conciencia.

Esta violencia que vive nuestro país es de una guerra ridícula porque es absurdo que el Estado no quiera los campesinos, y los campesinos tengan que tomar armas y formar una guerrilla. Y lo peor es que el Estado en vez de estar dándole a los ciudadanos, le está dando es a Estados



Unidos, ¿no?... arrodillados toda su vida. Entonces, tanta pobreza aquí y se gastan el dinero allá comprando *dizque* aviones de guerra y son los mismos aviones de hace diez años. Se roban la plata, los arreglan, les dan un motor ahí medio bueno y entonces ya dicen que compraron unos aviones. La corrupción también es el problema, porque el presidente ve cómo la gente muere de hambre, en Soacha, cómo hay gente desempleada y le regalan la plata *dizque* a Avianca.

A nuestro país le faltan gobernadores, y como niños tenemos muchas cosas que contar y propuestas para aportar a Colombia si fuéramos más escuchados; cambiaríamos el país si nos dieran la oportunidad de conocer, de hablar, de debatir, con gente de partidos políticos, con el presidente, que oyeran nuestras opiniones y si las tienen en cuenta pues chévere, o si no, esperar que haya un mejor gobernador, alguien que sí sepa

lo que hace. El momento de compartir la memoria del conflicto con otros me gusta, me hace sentir muy empático, porque con las historias me siento triste, pero siento que todo pasa por algo ¿no? Entonces, puede ser que después las cosas vayan a mejorar. Si, eso.

En comparación de lo que a mí me pasó, no es nada con lo que a **otros** les pasó, ¿no? entonces siento mucha tristeza también. Cuando veo a alguien deprimido por algo, yo lo siento y me recuerda cuando yo lo siento, y entonces trato de hacerlo sentir feliz ¿no? igual una buena acción es escuchar a las personas, para que se desahoguen, como sentir empatía, para que sepan que no están solos y hacerlos sentir que son especiales, ¿no?, hacerlos sentir alegres.

Lo que nos pasó en Porvenir a mí me ha fortalecido, porque uno de eso aprende. Uno aprende que pensar diferente es bueno, ¿no? Entonces si alguien lo quiere matar a uno, uno tiene que luchar para que no pase eso más, para que no le pase a más gente. Entonces creo que me ha fortalecido.

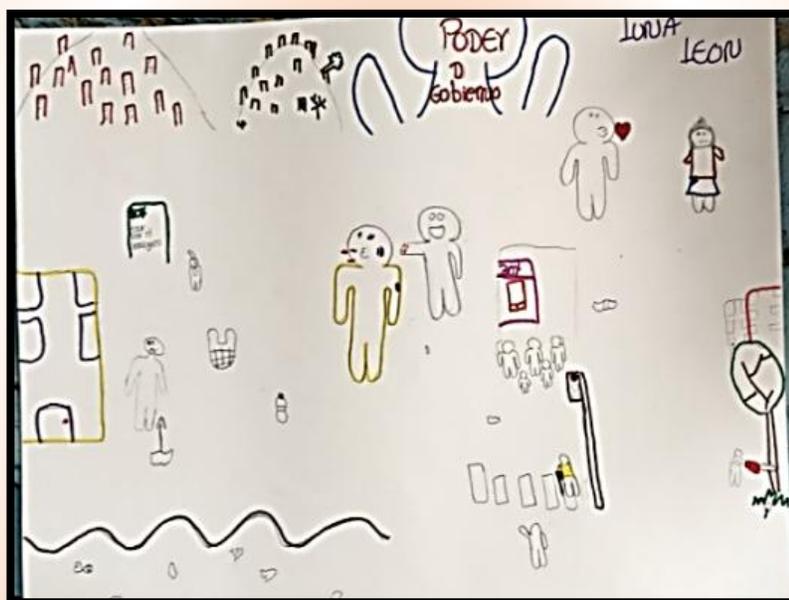
Yo aprendí pues a ser crítico, porque pensar diferente en un país como ya lo he dicho mucho, es para ellos un delito (gobierno), entonces, eso me ha hecho más fuerte, porque gracias a eso aprendí a cuestionar más, aprendí a saber que por más que a uno lo amenacen, que por más que maten a los que maten, uno tiene que seguir luchando. Por eso creo que mi mayor fortaleza es la crítica y tengo mucha esperanza de que algún día haya justicia.

Yo me siento reconocido cuando alguien me hace un cumplido, me da mucha alegría, porque es una fortaleza que a uno le dan, un regalo, que le digan eso, entonces uno mejora más y eso lo siento en mi casa, en la corporación y en la clase de sociales. quiero en un futuro estudiar filosofía, aviación, música ¡aaa!... y ciencias sociales.



Isabela León

El que hace memoria es como el ángel de la historia y pienso lo mismo que Jaime Arturo, como digamos un líder social, alguien que asesinaron por tratar de cambiar el mundo pero que la gente sigue apoyando y apoyando, para que eso se pueda hacer realidad, es como cualquier humano, como cualquier persona, que viene de cualquier sitio, pudo haber venido del campo, normal, para después darse cuenta de que puede luchar por algo, o como un niño como nosotros, que puede ser después un líder social, un defensor de derechos humanos, que acompaña a todos. El ángel mira para todo lado porque puede ayudar a cualquiera, digamos, hay una persona en la calle, va pasando y pues esa persona necesita ayuda y que necesita salir adelante, entonces le puede dar algo de comida, algo de dinero, luego puede ver una persona en silla de ruedas, no puede pasar un semáforo, la ayuda y así va haciendo como algo para que esa persona pueda recuperar un poquito de fe, ya que el resto de personas no la llevan.



Yo aquí dibujé al ángel cómo una persona normal, como cualquiera de nosotros, y pues aquí lo ves saliendo de su casa, o edificio, y pues ve todo. Ve como -digamos-, unas peleas entre muchas personas, a un hombre que no puede ver una mujer con vestido, -digamos-, la tala de árboles, y acá van construyendo para que la gente viva, pero con más contaminación, y cómo ven a la gente como un estorbo, la contaminación, acá como acaban ya todos los árboles que acá están talando ¿Para qué? más ciudad, y acá dibuje

En 2018 mis papás se divorciaron y ese hecho partió mi historia en dos, porque antes mi papá llegaba a la casa tarde y pues siempre lo recibíamos con un abrazo y él descansaba y nosotros igual.



Esto me provocó tristeza porque a mí me gustaba que mis papás estuvieran juntos y mi papá y yo hemos sido muy unidos, como él es el que se fue de la casa, pues yo ahí mal, ¿no? Igual también me dejaba entristecida que mi mamá se fuera porque mi mamá también me entiende mucho, y me ayudaba con mis tareas. Entonces yo sentía como rabia, en ese momento también sentía rabia con mi mamá, ya que lo sacó de la casa; yo en ese momento no entendía lo que había pasado ¿no? Y yo sentía rabia con ella, yo llegaba del colegio y me ponía a hacer mis tareas sola, y mi mamá siempre me miraba brava.

Yo nací en Bogotá. Aquí estoy yo cuando era bebecita...Sí, cuatro años (risas).

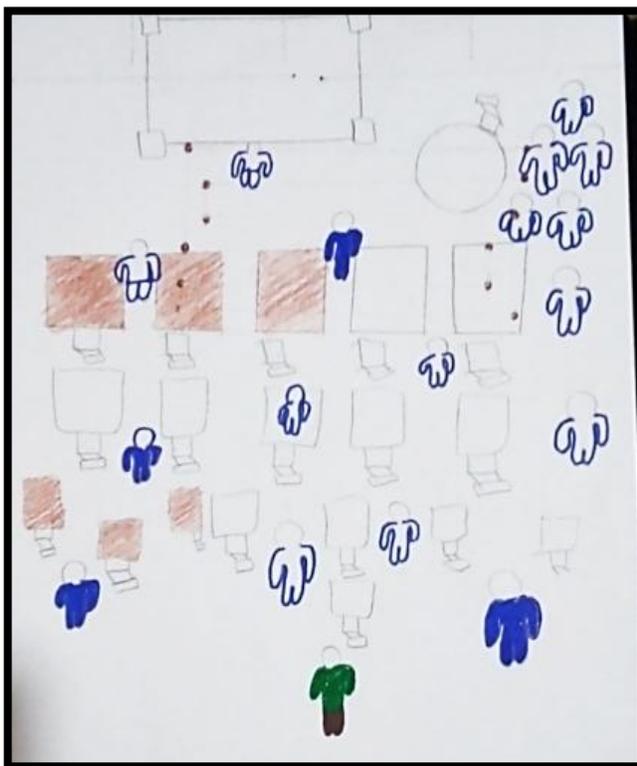
No me acuerdo en qué fecha, creo que fue 2009 que entré al jardín, luego sí, a mis cinco años entre al colegio. Recuerdo en 2018 que viajé en avión por primera vez, el viaje fue a Santa Marta, es importante porque fue un paseo en diciembre para el día de las velitas y nos llevaron juntos con Jaime Arturo León al mar y fuimos con mis abuelitos.

Recuerdo cuando me dio varicela justo el día antes de mi cumpleaños, entonces fue una de mis peores experiencias, o tal vez la peor. De ahí recuerdo un 31 de octubre porque me divertí mucho, es el único día en que podemos ir en particular al colegio y pues la pasé muy bien. Este año por fin entré a bachillerato.

El lugar más significativo para mí es mi salón de clase. Estoy en sexto grado y mi

salón está muy bien, entonces cuando el profesor se va al baño o hacer alguna cosa pues, nosotros como que hacemos el desorden del mundo. Estoy yo, mi grupito y el grupito de mis amigos, ¿vale? el niño que nunca lleva uniforme, no sé por qué y pues el desorden. Ese lugar me genera algo de felicidad y algo de decepción; felicidad porque, pues, es mi grupo y siempre hemos estado juntos y pues, así es mi grupo y decepción porque es muy desorganizado y gracias a él nos regañan a todos.

El colegio me gusta porque hace que me reconozcan mis papás. En el colegio hacen preguntas, no tanto como acá, porque a veces es solo enseñar, siéntese en un pupitre, y pues estudie. Pero allá uno estudia para los papás y también para aprender y pues al momento en que me hacen un examen y saco puntos, mi mamá y mi papá me felicitan, me compran algo, o me hacen algo de almorzar rico que yo quiera.





En mi casa me siento reconocida, porque ahí nos escuchamos entre sí, digamos queremos una gaseosa, entonces escuchamos la opinión de todos y pues lo hacemos por votaciones.

Mi otro lugar importante es Primavera porque allí trabaja mi papá y nos lleva a nosotros. **Recuerdo** a Caño Mochuelo en Casanare que fui con mi papá, a veces yo veía un río, ahí pescaba... gente, y nada, pues trabajar... hablamos y ahí era como un poquito incómodo, pero era en la casa de la corporación (organización de derechos humanos).

Otro lugar es Villavicencio donde mis *abuelos*, es que allá, en la última casa está cerrada como al final y hay muchos niños y jugamos allá muy chévere, y en la casa hay un pollito.



Jaime Arturo León y yo desde pequeños hemos ido a todos partes juntos, hasta al colegio y eso lo recuerda esta foto; y pues mi papá y mi mamá, igual hemos estado juntos, nosotros siempre con mis papás.

Después del divorcio muchas cosas han cambiado, pues ya mi mamá empezó a comprarnos más cosas, más televisores y así. Y mi papá ya empezó a quedarse con mis abuelos.

Tengo un muñequito que mi mamá me regaló y tras el divorcio yo traigo el muñequito de mi mamá siempre. Este reloj, que aquí tengo la marca (señala su mano), mi mamá me lo regaló para este año porque yo ya me tengo que intercambiar, entonces me lo regaló muy especialmente. Actualmente todo es normal, puedo sentir varias emociones, o pues depende de la situación, pero ya entendí lo que pasó y mi mamá ya está más tranquila y amable también.



Pongo todas las emociones ubicadas en el pecho, acá en el corazón porque así lo siento: La seguridad, la alegría, que no siempre la puedo tener al alcance de mis manos, la inseguridad con verde, furia, amor, miedo, el temor a que todos seamos rechazados y creo que todos tenemos ese sentimiento.



Mi familia me genera mucha esperanza y yo también generó esperanza en ellos, y por eso es que mis papás trabajan, por los dos, y pues yo también haría lo mismo.

Yo creo que es importante reunarnos a contar nuestras historias de vida, porque es como desahogarse y pues yo en el momento en que se divorciaron mis papás pensé que yo era la persona más triste del mundo, la más sufrida.

En este momento el hecho de la separación yo creo que me ha fortalecido porque yo me la pasaba en mi cuarto ahí llorando, entonces pues como que ya poco a poco fui superándolo y empecé a entender que no todo podía ser como yo quería y ya mi papá ya me dijo que estaba todo bien y que iba a seguir conmigo, que todo no iba a ser diferente, que él no se iba a ir del país.

Pues ahorita al escuchar la historia de ellos (los otros niños), ya me cuenta que no, que hay personas que, pues han pasado por cosas más fuertes que yo, yo por ejemplo no corrí peligro.

Yo por eso creo que mi mayor fortaleza son los errores porque de ellos uno aprende, porque pues como dicen por ahí, lo que no te daña te hace más fuerte, aunque me dolió mucho cuando mis papás se separaron, pues yo ya aprendí por qué se separaron y entiendo que no todo en la vida puede ser como yo quiera... y me he fortalecido un poco más.

Contar mi historia en espacios de memoria me hacen sentir empática, porque yo, digamos, tengo la costumbre de hablar con mis muñequitos, como que yo trato de desahogarme con ellos, pero como que voy muy rápido, como que estoy llorando, en cambio aquí, ahorita pues nos hicieron ir lento, también a los demás. Entonces pues ahí ya uno se calma un poquito, ya no hay tanto estrés, para no ir rápido.

Yo sentí el dolor y si un amigo me expresa lo que le pasa, digamos, en su casa, aunque no esté ahí para sentirlo, entonces como que trato de ayudarlo, y digamos, si yo he pasado por algo similar, pues, le digo “oye no te preocupes”, o algo así.

Es importante dejarse tocar por las emociones de otros, porque para lograr comprender, pues toca tratar. Porque si esa persona es como muy querida pues uno trata y trata hasta que lo logra hacer sentir mejor y le dice: pues tranquilo, va a pasar esto; y así la persona ya se puede ir calmando. Cuando ya en un futuro se sienta bien, ya uno puede ayudarla más.

Si en este país las personas escucharan a los niños y conocieran las historias de lo que ha ocurrido desde la voz de los niños y las niñas pues el país cambiaría, ¿no? Porque ellos de alguna manera lo saben todo, porque los niños son el futuro. Y si los adultos escucharan a los niños pues entonces los apoyarían, en cambio hay padres que dicen: “no, usted es esto y es esto” y pues no lo dejan ser, y como que de tanta presión el niño como que se va volviendo violento y por eso a veces se genera el país que tenemos ahorita. Yo me proyecto a futuro siendo actriz... así me veo.

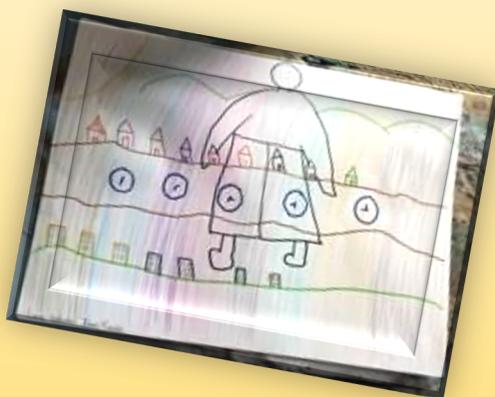
...La solución es dialogar, y llegar a un acuerdo sin violencia para defender algo y que personas inocentes no mueran.



Laura Daniela Junco

Quien hacen memoria es como un ángel de la historia, que en realidad es como un humano, con una ropa blanca, como que resplandece, puede ser de protección, y viaja al pasado. Sigue luchando por las personas, para que sigan creciendo cada día más. Lleva alas, cabello de cualquier color, y lleva el propósito de que nunca se olvide, yo creería como que mira siempre al pasado para construir el futuro.

Creo que cada persona es su propio ángel de la historia y así como cada historia puede ser diferente, cada ángel puede ser diferente. No tiene sexo ni masculino ni femenino, solo como una persona, ni mujer o hombre.



El ángel de la historia dibujado representa como por decir, todos los ángeles porque yo pienso que cada persona tiene su ángel de la historia, no todos tienen que ser iguales. Los relojes, van marcando el tiempo.

El ángel de la historia me ayudó a recordar personas y a que no se debe olvidar lo que pasó.



El 21 de agosto fue cuando asesinaron a mi padrastro. Llegaron unos sujetos armados a la finca Las Cruces, amarraron a mi madre y mi padrastro, insultándonos y acusándonos de informantes; se los llevaron en condiciones de secuestro. A las cinco de la tarde de ese día, un campesino encontró a mi madre sin ropa, con una herida en el cuello y a punto de morir, el campesino, ágilmente buscaba ayuda.

Yo, con tan sólo 11 años de edad, tuve que ver a mi madre en esa situación y correr con ella a un hospital, sin saber por qué estaba sucediendo eso, ni la suerte de mi padrastro, a quien quería mucho.

Mi madre, en un hospital en unidad de cuidados intensivos, mientras tanto, la comunidad de la región buscaba intensamente a mi padrastro Yeferson, encontrándolo al tercer día del secuestro, sin vida, en condiciones aparentemente de tortura y sin su vestimenta también.

Tuvimos que huir del lugar, abandoné la región para siempre, sin poder llevar ni siquiera mi ropa.

Yo provengo de los llanos orientales, vivía en un municipio muy marcado por el conflicto armado. Cientos de familias campesinas que habitan en esa región se veían obligadas a estar en áreas protegidas, hace muchos años habitan allí sin tener otra opción, a raíz del abandono del Estado, de la falta de oportunidades, de la desigualdad, de la violencia y la injusticia.



Tras muchos años de sufrir la fin sonaron unas palabras que balas, que por tanto tiempo campesinos. Se escuchaba muy “proceso de paz”, la esperanza en el territorio, todas y cada en la región creyeron y contemplaban los acuerdos paz. Con firmas y documentos todo su interés y su amor por país, pero desafortunadamente solos con este compromiso, la mantenía en sensación de paz.



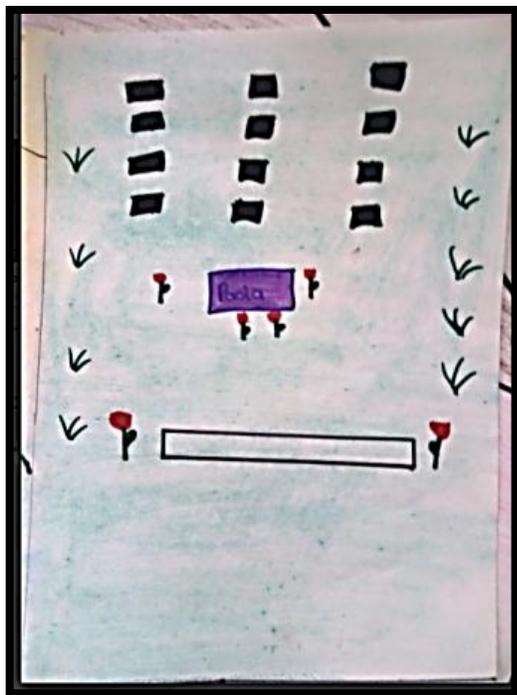
intensidad de las guerras, por silenciaron el sonido de las causaban terror a los bonito decir las palabras para grandes y pequeños nació una de las familias residentes apoyaron firmemente en lo que fijados durante el proceso de se comprometieron, mostraron contribuir con un cambio al los campesinos se quedaron comunidad campesina soledad en pleno proceso de

Después de un tiempo, empezaron a evidenciarse muertes extrañas, amenazas y desplazamientos forzados, como en aquella época en que no se hablaba de paz.

Mi hermana, por extraños comentarios y amenazas en su contra dejó de entrar frecuentemente a la región, por su posición de lideresa social, más, sin embargo, continuaba con su labor y entrega a los procesos organizativos a través de nuestra madre y nuestro padrastro, quienes mostraban toda su disposición e interés porque se lograra alcanzar en los territorios lo que se proponía en los acuerdos de paz.

Percibí varios años de guerra, vivencias asociadas a dinámicas de violencia y terror, posteriormente llegó una percepción de esperanza en épocas de proceso de paz. Nació la fe en un proceso institucional y político que atravesaba el país. No se sintió la implementación de los acuerdos de paz...

Unos meses antes de lo ocurrido a mi padrastro y mi madre, mi prima fue asesinada por su pareja sentimental, yo le tenía mucho cariño porque alcancé a convivir con ella en casa, como con una hermana, por mucho tiempo.



El 28 de agosto fue cuando mi mamá salió del hospital, ya no corría el riesgo de morir. Por fortuna logró sobrevivir, pero tuvimos que marcharnos muy lejos, Bogotá, un lugar distinto al que la familia estaba acostumbrada. Sin embargo, en la región siguieron las injusticias, ya que han encontrado algunos culpables y los están premiando con rebaja de penas, exagerando los delitos cometidos y desconociendo el derecho a los sobrevivientes a la verdad, justicia reparación y no repetición.

Ayer, precisamente, recordé momentos muy felices, porque pasaron unos cinco años de no reunirnos con mi papá, mi mamá y mis hermanos. El día de mis cumpleaños, en marzo, nos pudimos reunir todos siete, después de varios años, entonces, ahí fue cuando llegué a Bogotá el 25 de agosto y conocí a Daniela de la

corporación, para mí fue una fecha especial porque conocí personas muy buenas y especiales, ya que me apoyaron en todo mi proceso.

A fin de año me pude reunir con mi papá y mis dos hermanos, pasaron las fiestas, el primero de enero mi papá me enseñó a manejar moto, nunca había montado, entonces fue especial, una de mis mejores experiencias. También recuerdo mucho cuando tuve oportunidad de ir al Tarra.

Ocaña no me acuerdo como qué fecha fue, pero recuerdo mucho que llegamos a una universidad y estuve en un ambiente que hace mucho tiempo no estaba, luego cuando llegamos al propio Tarra, la verdad me agradó mucho porque vi mucha naturaleza, había muchos corazones, tuve curiosidad de preguntar, pero no me atreví porque me dije “de pronto tiene algún significado especial y podría lastimar a alguna persona”, entonces nunca quise preguntar, pero por donde uno caminaba había corazones.

Me gustó mucho porque era como un ambiente tranquilo y entonces hacía hartos que no estaba en un ambiente así. Así pasó el año y luego fue cuando volví a reunirme con mis hermanos, mi mamá y mi papá, que fue a final de año del año pasado. El veintiuno de agosto completé dos años de haberme venido para Bogotá.





El tiempo atrás era como normal... un niño creció, va a la escuela, normal, vuelve a casa... amigos, y eso. Hoy en día sí creo que lo que pasó en 2018 me ha hecho pensar todo diferente, a los 11 años, ahí me cambió la manera de pensar, empecé a tener empatía, pues antes cuando veía cosas como por ejemplo un accidente... como que normal y ya... ahora, siempre que veo pasar algo a alguien, siento como que voy a estar triste, me preocupa lo que siente la otra persona... es como una forma de pensar diferente.

Nunca pensaba en la otra persona, entonces, desde esa fecha yo siempre al hablar pienso, o digo... ¿cómo se sentirá la otra persona? Me gusta mucho mirar a las personas, pero nunca las reparo como de la ropa o lo superficial sino en el hablar, y la mirada, si se siente mal o algo, cuando está hablando o algo

así.

Me intereso por percibir las emociones de otras personas, pero con las personas que yo no convivo me da pena comentarle o algo. Por decirlo así, depende de las emociones, cuando es tristeza, o... mal genio, ...en ese caso la verdad no me gusta que me hablen, ni que me miren, me gusta que me dejen llorar, puede ser dos horas y ya, superémoslo... pero ya cuando es miedo... ya es diferente, porque ya podemos hablar ... Cuando es tristeza o rabia... me gusta estar sola, y creo que las personas que conozco, también en esos casos les gusta estar solas... les da rabia, lloran.

Soy así, lloro por todo, por lo que siento, soy feliz, me da pena... entonces me gusta que hagan lo mismo, que no me hablen, o ya cuando esté más tranquila que me pregunten de pronto por qué estaba así, digamos, pasó una hora, uno pregunta qué problema tiene, o en qué puedo ayudarle.

Me doy cuenta de las emociones por la mirada o el tono de voz... cuando me da algo, siento tristeza, me llorosean los ojos; cuando siento miedo, no sé... puede ser miedo normal, así como el que todo el mundo siente.

Yo miro a la persona y antes de hablar, siempre pienso si se siente mal o si la palabra que digo no le gusta, trato de no lastimarla, voy a decir algo, pero sí sé que la palabra la va para lastimar, intento buscar otro significado u otras palabras. Pienso en las demás personas, ya no soy la misma que escuchábamos, así como que “ah, no me importa”.

Por ejemplo, escuché la historia de José y de Isabela y dije: le tocó pasar por algo similar, entonces me sentí identificada con ellos; también con doña Ceci y ellas, de quienes siento admiración porque también han pasado por casi las mismas... la misma historia mía; por ejemplo, cuando también me tocó dejar la escuela, o como le sucedió a Isa, que mis papás también se separaron, yo tenía como seis años, ya no fue igual porque ahí todos mis hermanos se separaron.



Es importante escuchar la experiencia o historia de otras personas y compartir....

Aquí, tenemos historias en común (las muertes pueden estar relacionadas) en el caso de José su abuelito era líder social, así como en el mío, Mery también era líder social, ella casi nunca pudo volver a entrar al territorio.

Yo pienso que estas historias en pensar me han fortalecido, y en los sentimientos me han debilitado, pues soy una persona muy sensible... siento que ya he crecido más, pienso diferente y soy diferente, me afecta.

Yo creo que el miedo, la tristeza o los errores, lo van fortaleciendo a uno... Uno va creciendo cada día más como persona.

En cuanto a mi cuerpo, siento el aburrimiento en las piernas, para mí el azul significa alegría, lo puse en el rostro; el amarillo esperanza, el negro miedo, el verde paz, el rosado empatía. Tengo miedo en varias escalas: como miedo a alguien, o miedo normal, miedo a caerse, o algo así... Pero en estos momentos por ejemplo no sé qué siento, cuando yo

estoy en la calle siempre mantengo como en todas las emociones...como que a veces mantengo como con todo revuelto.

En varios momentos siento esperanza, casi siempre espero cosas de las personas, por ejemplo, de mi familia, siempre confío en ellos. Las personas a mi alrededor me generan esperanza, pero como que hagan algo por ellos. Las situaciones de conflicto me generan desespero. Yo no puedo descansar hasta que quienes salen, vuelvan. Hay momentos en los que siento tristeza.

Nosotros podemos ser solidarios con niños y niñas que han vivido el conflicto armado creo que escuchándolos para que se desahoguen, como sentir empatía.

Tenemos en común que ahora estamos en Bogotá, aquí crecimos o sobrevivimos, Bogotá representa nuevas oportunidades, como, el lugar en Colombia con más oportunidades, o más seguro. Nuestro país es diverso en cultura. Por ejemplo, Bogotá



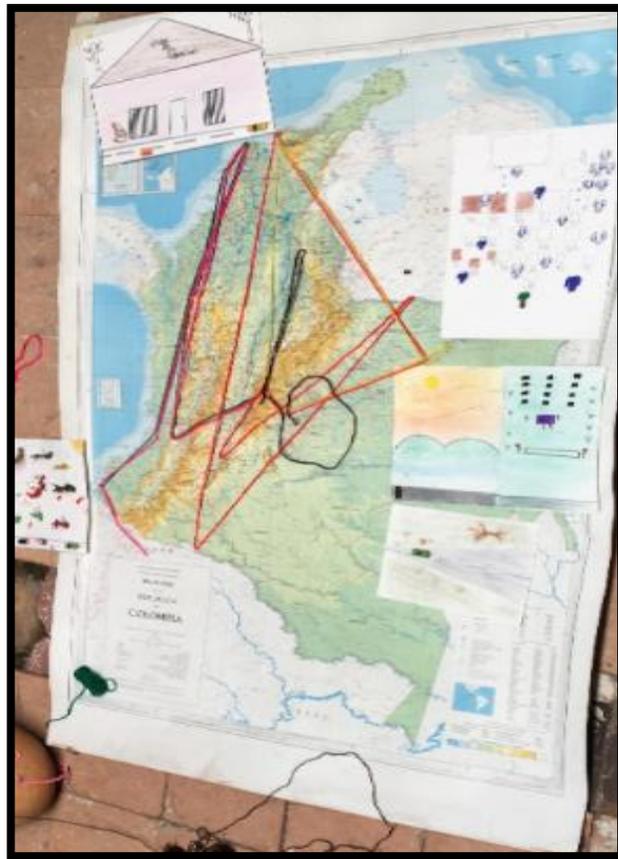
es como un país, hay de todo. O sea, en Bogotá hay gente de todos los departamentos, de todos los lugares. Creería que son muy poquitas las personas que nacieron en Bogotá

También tenemos en común que hay partes en las que casi nos encontramos, como allá en Santa Marta, ahí al ladito, o en el Llano, ahí al lado de Villao. En mi caso, si no hubieran pasado las situaciones de violencia no sé si estaría en el mismo lugar, pues yo creo que seguiría también en Granada.

Sin embargo, nunca me ha gustado quedarme en un solo lugar, siempre me ha gustado la historia, ... primero, me gustaría estudiar historia de Colombia y también la de todos los países. Siempre me ha gustado el tema de la revolución, quiero estudiar medicina, ojalá en Cuba, también derecho e historia...

Mi historia ya la había narrado antes, creo que, en Tarra, siempre recuerdo historias, por ejemplo, hace unos dos días, estuve reflexionando acerca de historias sobre guerras, la de aquí por ejemplo la de aquí es ridícula, es innecesaria, porque se forma una guerra por nada, hay guerras que no han durado tanto.

Pienso que después de todo esto a Colombia le falta oportunidades.



4.2. Expresiones de subjetividad política en las narrativas de la memoria de niños y niñas en torno al conflicto armado

Dentro de la noción de tramas de subjetividad política en Alvarado, Ospina y García (2011) se consideran expresiones constituyentes de subjetividad política a la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica, la articulación con la acción, la capacidad de negociación, reconocimiento de lo público y privado y el reconocimiento de sí mismo y de los otros (p. 249). Junto a ello, se consideró ampliar la posibilidad de otras expresiones de subjetividad política relacionadas con la alteridad, territorialidad, emociones políticas y acción social de niños y niñas. A este respecto a continuación se expone lo que se evidencia.

4.2.1. *Subjetividad política como alteridad en niños y niñas.*

Siguiendo la consideración que la alteridad se expresa en la propia identificación *-Alter yo-*, así como en el descentramiento de sí mismo para ponerse en el lugar del otro *-Alter tú-*, es concluyente lo que los niños y niñas refieren sobre ello, a partir de sus experiencias de vida.

Respecto al alter yo, los niños y niñas expusieron mediante una palabra, elementos constituyentes de la infancia; refirieron entonces a; *los pensamientos propios (Daniela Junco), el juego (Jaime Arturo León León), socializar con otros niños y crear (Isabela León), la creatividad (Isabela Cuero) y la honestidad (Emiliano Cuero)*, que reafirmaron el papel constituyente del juego, la capacidad de crear y la socialización como parte del habitar de los niños y niñas, así mismo, se destaca que el mundo de los niños es propio y por ello hay unos pensamientos distintos a otros sujetos.

De las vivencias relacionadas con el conflicto armado consideraron aspectos que los constituyen a partir de esta experiencia; aluden por ejemplo a fortalezas que los identifican; tales como, *la crítica social (Jaime Arturo León León)* que se evidenció a partir de la indignación

sobre los hechos de conflicto armado vividos; la *valentía* (Isabela Cuero); *fortaleza* (Isabela León); *paz y tranquilidad* (Emiliano Cuero) como emociones reconocidas sobre sí mismos en el presente.

En la identificación sobre sí mismos también hubo una estrecha relación con la participación que pudieron tener en distintos espacios de socialización públicos o privados, ya sea brindados personas o instituciones, puesto que influyeron en su autoestima, identidad cultural y toma de decisiones.

“Yo me sentí reconocido una vez por participar en el Petronio Álvarez (Cali) cuando hicimos una presentación con mis amigos de Cali, ahí me sentía reconocido, en paz” (Emiliano Cuero).

“Yo me siento reconocido cuando alguien me hace un cumplido, me da mucha alegría, porque es una fortaleza que a uno le dan, un regalo, que le digan eso, entonces uno mejora más y eso lo siento en mi casa, en la corporación y en la clase de sociales” (Jaime Arturo León León).

“En mi casa me siento reconocida, porque ahí todos nos escuchamos entre sí, digamos queremos una gaseosa, entonces escuchamos la opinión de todos y pues lo hacemos por votaciones” (Isabela León).

Como se ha visto, la alteridad de niños y niñas está en relación con la posibilidad de participar y ser escuchados en diferentes espacios, esto aporta en la valoración subjetiva que hacen sobre sí mismos. Resulta fundamental considerar el papel de las instituciones como la familia, la escuela y el Estado en la construcción de paz, al aportar en la configuración de la autoestima y el desarrollo humano de los niños y niñas.

Respecto al Alter tú en la perspectiva de Enrique Dussel (Córdoba y Vélez, 2016), la alteridad se expresa a partir del descentramiento del yo, para poder situarse en el lugar del otro y comprometerse con él. En los niños y niñas este descentramiento se expresó a partir del compromiso e identificación que sienten con quienes han vivido como ellos, situaciones difíciles.

“Escuché la historia de José Emiliano y de Isabela y pues la verdad yo dije: les tocó pasar algo como igual que a mí y entonces yo como que me sentí identificada con ellos” (Daniela Junco).

En esta sensibilidad adquirida por los aprendizajes y reflexiones de la propia experiencia de vida, se evidenciaron empáticos, solidarios y comprometidos con los otros.

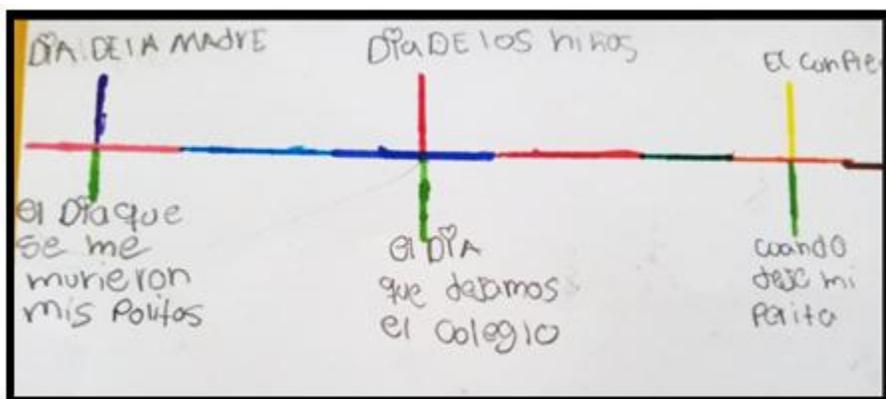
“Después de lo que pasó en 2018 me cambió la manera de pensar, a los 11 años, empecé a tener empatía. Nunca pensaba quién era la otra persona, entonces, desde esa fecha yo siempre al hablar pienso ¿cómo se sentirá la otra persona? Y trato con mis palabras hacerla sentir mejor” (Daniela Junco).

En los niños y las niñas no solo hay un reconocimiento de los otros como personas, también hay una constante alusión a los animales y a la naturaleza como un otro sustantivo. No solo los recuerdan en sus relatos de vida, sino que se muestran sensibles a su realidad. Los niños recordaron de sus días tristes la pérdida de mascotas; así, por ejemplo, *“el día triste fue cuando se me murieron mis pollitos... otro día triste cuando dejé a mi perrita que se llamaba Luna” (Isabela Cuero)*. Por otro lado, se manifestó en los relatos que hacen los niños y niñas referencias al maltrato animal por intereses económicos y lo ejemplificaron en relación con la crisis social, *“aquí se ve una protesta que hubo la de George Floyd, y pues, cuernos de elefante, porque el humano explota mucho a la naturaleza” (Jaime Arturo León León)* o cómo se representó en la

siguiente expresión “Aquí una especie de río Bogotá con toda la contaminación y un pececito muerto” (Isabela León).

Figura 2

Imagen ubicación de días tristes asociados a la pérdida o abandono de mascotas en la parte inferior de la línea del tiempo.



Fuente: Isabela Cuero

Se expresa en los niños y niñas conmiseración, indignación e identificación con los animales que sufren, tanto como con las personas.

4.2.2. Territorialidad de niños y niñas

Partiendo del supuesto que el cuerpo es el primer territorio de todo ser humano según lo indican Alvarado y Díaz (2012), este como territorio tiene diversas formas de expresarse y configurarse.

La territorialidad corporal de los niños y niñas se expresó en la postura, los gestos, los movimientos y las miradas, los cuales se presentaron de forma diferenciada en correspondencia con el momento del taller. En la socialización, Isabela Cuero mantenía sus piernas y manos juntas y apretadas, empequeñeciéndose en el espacio de la silla que solo estaba ocupada en la parte de adelante, mientras en el momento de creación artística ella se movía libremente por el espacio, sin prestar atención a cómo la veían los otros, opuesto a su timidez y voz baja al hablar.

Esta diferencia se comprende si vemos en el arte uno de los lenguajes propios de la infancia que permite observar no solo sus representaciones sino su corporalidad en el proceso de creación.

Así mismo, la autonomía y participación se presentaron en el juego. En los recuerdos de los niños y niñas confluyeron de forma recurrente los espacios de juego en los que se encontraron con pares, estos juegos se desarrollaron en espacios abiertos que usualmente escapaban al control del adulto, reclamando y creando este espacio, como un derecho propio no negociable, que, desde Fajardo, Ramírez, Valencia, y Ospina (2018) se comprende como el sentido político del juego en los niños y niñas. Ello se evidencia:

“Nací en Tumaco, allá estaban mis primos, tengo guardados dos trompos que para mí significan mucho, porque estos trompos yo los llevo guardando desde los dos años, cuando yo vivía en Tumaco y jugaba con mi primo, que está en Tumaco, y por eso yo los guardé y cuando los veo me recuerda a él cuando jugábamos todos los días, y también jugábamos fútbol con los amigos de él” (Emiliano Cuero).

“Otro lugar es Villavicencio donde mis abuelos, es que allá, en la última casa está cerrada como al final y hay muchos niños y jugamos allá muy chévere” (Isabela León).

Así mismo, el juego cobró parte del taller, apropiándose de los espacios de trabajo en los momentos no direccionados.

Figura 3.

Jaime Arturo León jugando con la serpiente de Rubik en sus momentos libres durante el taller



Fuente: propia

La territorialidad de los niños y niñas también es geográfica y se evidenció en la apropiación con la que se habló y se representaron los lugares significativos con los que sienten arraigo; ya sea por las emociones de bienestar, por las personas de esos lugares con las que sienten vínculos afectivos o por el impacto de los hechos violentos en esos territorios.

Figura 4.

Representación del atardecer en el Llano



Fuente: Daniela Junco

Figura 5.

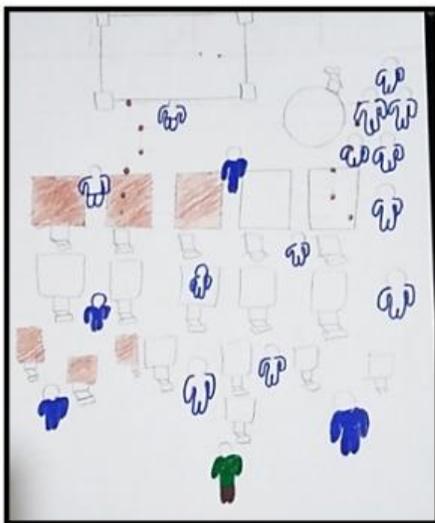
Representación del cementerio donde conversaba con la prima Paola quien fue asesinada su pareja.



Fuente: Daniela Junco

Figura 6.

Recuerdo del salón de clase sin presencia del profesor



Fuente: Isabela León

Figura 7.

Casa del abuelito Bernardo Cuero en Barranquilla



Fuente: Emiliano Cuero

Figura 8.

Carretera a Medellín del Ariari



Fuente: Jaime Arturo León

Todos estos lugares en la memoria son de la experiencia vivida, pero también hubo lugares imaginados, generados a partir del diálogo que hace la familia, sobre los hechos violentos vividos y que constituye la memoria colectiva.

Figura 9.

Como imagina el lugar donde murieron los dos tíos en Tumaco



Fuente: Isabela Cuero

Dicha territorialidad también se evidenció en la apropiación de la ciudad de Bogotá, al cual se llegó por la necesidad de protección:

“Llegamos a Bogotá fue por actos de violencia en Tumaco” (Isabela Cuero).

“Bogotá es como un lugar con más oportunidades, o no sé, más seguro.” (Daniela Junco).

“Confluimos en Bogotá para un nuevo comienzo de vida” (Emiliano Cuero).

“Observando el mapa de los recorridos de todos (los niños del taller) hay algo en común y es que todos van a Bogotá y es porque en este lugar nosotros crecimos, sobrevivimos y se brinda protección en casos como el de personas que han vivido el conflicto” (Jaime Arturo León).

Al compartir las historias de vida de manera colectiva sobre los espacios habitados, percibidos y soñados, los niños y niñas hicieron un ejercicio de relacionamiento con la realidad del país, en el que se apreciaron sus pensamientos geográficos en una perspectiva crítica.

Figura 10.

Cartografía social colectiva



Fuente: propia

“Pienso que después de todo esto a Colombia le falta oportunidades (Daniela Junco).

“En este país uno piensa o actúa diferente y pues lo quieren matar”, “...es como los corruptos aquí en Colombia y en todo el mundo, pues siempre se roban el dinero, nunca piensan en nuestro bienestar, en el bienestar del país.”, “por eso nuestro país es diverso porque... digamos... Hay violencia y hay estudiantes que son como dos partes muy diferentes”, “esta violencia que vive nuestro país es de una guerra ridícula” (Jaime Arturo León).

En este punto se presenta la desterritorialización en relación con la violencia presente en los territorios y vivida por los niños y niñas en el desplazamiento forzado, en la cual se evidencian relaciones de poder persistentes. De allí se puede identificar a la desterritorialización como una expresión de violencia y despojo contra ellos, que alteran su desarrollo autónomo y toma de decisiones. Las consecuencias del despojo son claras cuando los niños y niñas expresan.

No me pude despedir de mis compañeros, dejé mi perrita, dejé a mi familia y mis amigos... Si no hubiera pasado eso estaríamos en otro lugar, como Tumaco, (Isabela Cuero).

Cuando casi me matan, pues, desde allí ya mi papá no nos volvió a llevar al Porvenir nunca, (Jaime Arturo León).

Tuvimos que huir del lugar, abandoné la región para siempre, sin poder llevar ni siquiera mi ropa, (Daniela Junco).

4.2.3. Emociones políticas de niños y niñas

Las emociones políticas están relacionadas con las expresiones de alteridad y acción social. Lo que se siente y piensa sobre la realidad a partir de la propia experiencia de vida, va constituyendo la propia identidad, pero a su vez, moviliza sus prácticas con los otros.

En el taller de co-creación los lenguajes confluyeron en variadas formas, entre los que, la expresión de las emociones fue permanente. Para elaborar y compartir con los otros una línea de tiempo, una cartografía social o corporal, desde lo más íntimo y cuidado, fue necesario traer a la memoria lugares, personas, acciones, hechos, remembranzas, nostalgias, entre otras elaboraciones complejas que se tejieron desde las emociones.

El reconocimiento de las emociones causadas por hechos victimizantes, injusticias y otros se reflejaron en el cuerpo, pero a su vez, se destacaron emociones que sobrepasan esta condición. Así en la cartografía social corporal se hicieron tangibles esta confluencia de las emociones.

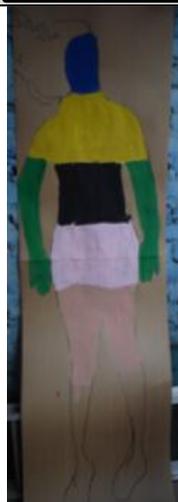
Tabla 9.

Cartografía corporal de los niños y niñas

	<p>“La rabia, la siento en las manos, el aburrimiento, en los pies, la tristeza en la cabeza, me duele; la alegría es de color blanco, el amor, es rojo” Emiliano Cuero.</p>
	<p>“Esta es mi silueta, acá significa paz, aquí amor, aquí alegría, acá esperanza, acá furia, y acá aburrimiento”, “La alegría está en las manos porque con las manos uno hace muchas cosas” Isabel Cuero.</p>
	<p>“Cuando me deprimó, como que se me ponen... Me tendoneo los brazos, todo esto se me tendonea” Jaime Arturo</p>



“Hice como todas las emociones ubicadas en el pecho, acá en el corazón” Isabela León.



“El azul significa alegría, el amarillo esperanza, el negro miedo, el verde, paz, el rosado empatía” Daniela Junco.

Fuente: propia

El encuentro con el cuerpo emocional permitió acercarse a la comprensión de una territorialidad corpórea y a su vez, identificar la complejidad de las experiencias emocionales:

“Uno puede sentir tristeza al mismo tiempo que la rabia, uno puede sentir tristeza al mismo tiempo que la felicidad” (Jaime Arturo León).

Los hechos victimizantes fueron coyunturas particulares, mediadas por recuerdos cargados de emociones. Los niños y niñas recordaron como se sintieron ante los hechos violentos y la somatización de estos hechos en el cuerpo:

“Tristeza y miedo. La tristeza la sentía en todo el cuerpo, el dolor en los brazos y en las piernas” (Emiliano Cuero).

“La tristeza está en todo el cuerpo” (Isabela Cuero).

“Me daba rabia, porque en este país uno piensa o actúa diferente y pues lo quieren matar. Lo sentía (...) en los pies y en las piernas” (Jaime Arturo León).

“Por no saber qué estaba pasando sentía todas las emociones aquí, como miedo, y acá también” (Daniela Junco).

Los niños y niñas durante las diferentes actividades manifestaron expresiones de sensibilidad para ver y conectar con los otros. No solo los hechos dolorosos, sino también las alegrías, pues los tránsitos de las emociones en ejercicios de memoria se asocian a momentos significativos. Los niños, alrededor de estos recuerdos y diálogos, manifestaron reflexiones desde su lugar en la sociedad, su relacionamiento con sus entornos más cercanos, y se posicionaron también en un contexto social amplio y complejo, donde confluyeron críticas y expresiones de carácter político. Entre ellos, pensaron sus entornos desde la solidaridad, la paz y el altruismo, transitando de la emoción, a la reflexión, la proyección de acciones constituidas en ideas de tejido social y las emociones políticas, como camino para construir juntos. Esto se identificó cuando expresaron:

“Amor a la humanidad y a las personas, el blanco confianza, confianza a mí mismo, y el rojo... la alegría, no... amor confianza y alegría, cuando estoy con mi familia viendo películas, cuando estoy con compañeros, cuando estoy con alguna persona siento alegría.” (Emiliano Cuero).

“Uno siente alegría mutua, cuando alguien está bien, se siente también la alegría”.
(Jaime Arturo León).

“Me gusta esperar cosas de las personas, como de mi familia, (...) confío en ellos”
(Daniela Junco).

La exploración de emociones propias desde el ejercicio empático se relacionó entonces con el desarrollo de lenguajes que implicaron explorar caminos en vínculo con las emociones de otros:

“Siempre me ha gustado como... sentirme cómo se siente la otra persona, con quien hablo o con quien comparto espacio” (Daniela Junco).

“Yo siento como empatía, porque a comparación de lo que a mí me pasó, no es nada con lo que a ellos les pasó, ¿no? entonces, sentí mucha tristeza también” (Jaime Arturo León).

Las emociones confluyeron de sus experiencias de vida, pero también se construyeron a partir en los espacios de socialización. El diálogo y compartir con los otros implicó descubrir caminos emocionales que condujeron incluso a la superación de procesos emocionales complejos:

“Actualmente todo es normal, puedo sentir varias emociones, o pues depende de la situación, pero ya entendí lo que pasó y mi mamá ya está más tranquila y amable también” (Isabela León).

“Yo diría que la tristeza, porque la tristeza me ha enseñado muchas cosas y me ha fortalecido.” (Emiliano Cuero).

Resignificar y resignificarse con los otros, conllevó procesos de empatía que emergieron del vínculo emocional, de escuchar, flexibilizarse, comprender y elaborar consigo mismo y con los otros, en torno a lo que se llega a sentir, e imaginar qué puede sentir el otro y cómo desde allí nos podemos encontrar. La emoción se puede ocultar, en procesos íntimos, pero se puede exteriorizar, reflexionar sobre ella, descargarse, desahogarse, establecer vínculos de comprensión, de solidaridad o de empatía. Las emociones acompañan los recuerdos, que a su vez

acompañan el trazo de las líneas de tiempo, se resignifican, se acude a ellas para recordar lo que ha sido feliz, triste, o de otra manera; lo que antes era de un modo y ahora de otro.

Al descubrir que las emociones nos vinculan con la memoria, la historia, el presente y el propio ser que transita en diferentes estados, y en tanto nos relacionamos desde allí con los otros, se descubre que todos somos sujetos emocionales y que las realidades también se construyen socialmente desde el sentir, el pensar y el actuar en sí mismo y con los otros, aquellos con quienes compartimos los contextos en que transitamos. De esta manera, se descubre que las emociones representan una posibilidad de vínculo para construir, resignificar, pensarse a través de la memoria y plantear nuevas reflexiones.

4.2.4. *Acción social de niños y niñas*

En las manifestaciones de acción social se priorizaron cuatro lugares de interacción: acciones en el taller, como aquellas expresiones basadas en las características, singularidades, ritmos y respuestas de cada niño o niña en el taller, y por otra parte, en sus relacionamientos con los otros participantes; acciones asociadas a soluciones a las problemáticas sociales, desde la identificación de escenarios de contexto y entre sus características, las problemáticas y posibilidades de solución a estas, de allí el desarrollo de análisis y propuestas de cada niño o niña y en colectivo; en tercer lugar, las acciones empáticas, como aquellas conceptualizaciones y proyecciones vinculadas a su relación con otros sujetos de acuerdo con un lugar de incidencia desde las diferentes posibilidades de la empatía como elemento de acción; por último, se destacan las acciones en torno a su proyecto de vida, que reconoce su auto identificación, reconocimiento de su propio potencial, y proyección desde su hacer particular, en su ser individual y en relación con su contexto.

Respecto a las acciones en el taller de co-creación, se evidenció que se encuentra en este una oportunidad importante para la expresión, la manifestación individual y la construcción colectiva; la respuesta y actividad de los niños y niñas muestra que el encuentro fue acogido como una posibilidad para manifestar y compartir mensajes, reflexiones, análisis y propuestas, para desahogar, aliviar y reconfortar desde la particularidad de cada uno, para escuchar y ser escuchado, deliberar y proponer, comprender, denunciar, e incluso, soñar y proyectar. Cada niño y niña desde su particularidad, puso en el escenario su forma de ser, introvertidos o extrovertidos, breves o extensos, fluidos o no, todos siendo cada uno.

Las expresiones comunicativas de Emiliano e Isabela Cuero evidenciaron en varios momentos un tipo de intervención por parte de su madre, que aparentemente regulara ciertas expresiones o contenidos. Aunque al realizarse una intervención por parte del equipo investigador y al reducirse la intervención de la madre, el niño y la niña cambiaron las manifestaciones de autonomía en las expresiones, las cuales se afirman desde el juego, la consideración, la acción comunicativa y la creatividad.

La posibilidad de interactuar y explorar con materiales desde los símbolos, contenidos, historias, recuerdos, significados, creencias, interpretaciones y proyecciones constituyó una experiencia estética desde la narrativa, la creatividad y la plasticidad, considerada por ellos como pertinente y significativa.

Con relación a las expresiones enfocadas a la solución de problemáticas sociales, en primer lugar, los niños realizaron análisis de sus contextos, identificaron situaciones inquietantes y/o problemáticas, de allí, manifestaron sus consideraciones y desacuerdos, realizaron críticas, análisis, postularon propuestas, simultáneamente identificaron acciones sociales en sus entornos

y del contexto nacional, en las que ellos se hicieron parte desde diferentes roles. Lo cual puede identificarse cuando se expresa:

“En este país pensar diferente y actuar diferente para ellos es un delito”, “los políticos corruptos tienen miedo a que los revoquen justamente”, “discriminan a las personas por ser y pensar diferente” (Jaime Arturo León).

“Estamos en Bogotá por Actos de violencia, dejé a mi familia y mis amigos”. (Isabel Cuero).

“No abren espacios para podernos desahogar” (Emiliano Cuero).

“Hace muchos años habitan personas allí sin tener opción, a raíz del abandono del Estado, de la falta de oportunidades, de la desigualdad, de la violencia y la injusticia”, “¿cómo es posible que cuando se habla de paz, se viola el derecho a la vida, a la libertad y a la libre expresión?” (Daniela Junco).

Específicamente, todos identifican que en Colombia existe una violación sistemática de Derechos Humanos, y se reconoce el liderazgo social como una actividad que se encuentra en alto riesgo, no obstante, valiosa, fundamental, que cualquier ser humano puede ejercer:

“Un ángel es como alguien importante en la historia, alguien que cambió el mundo, que ayuda al mundo, como un defensor de derechos humanos” (Jaime Arturo León).

“Un niño como nosotros, que puede ser después un líder social, un defensor de derechos humanos” (Isabela León).

“Los hechos violentos ocurrieron desconociendo el derecho a los sobrevivientes, o al derecho a la verdad, justicia reparación y no repetición” (Daniela Junco).

Estas expresiones se constituyen como reconocimientos, pero a su vez, como acciones de denuncia, que llevan consigo la indignación, desacuerdo e interpelación a la sociedad por las carencias, inequidades y otras asimetrías en las relaciones sociales identificadas por ellos y que podrían ser de otra manera.

Los niños y niñas elaboraron estructuras de sentido complejas, no solo en calidad de receptores, sino como sujetos activos, críticos e innovadores, que justifican y argumentan con criterios soportados en sus experiencias y testimonios, pero además en análisis con sentido político. Así, elaboran hipótesis y relaciones que contribuyen a la comprensión de la realidad, por ejemplo, el conflicto armado:

“El gobierno dice que ha firmado un acuerdo de paz y no hay paz, hay más violencia... la violencia genera más violencia” (Emiliano Cuero).

“Si hay cinco terrenos, habitar para los cinco, cada terreno para los cinco; o sea, compartiéndose todo... porque algunos se roban unas cosas, otros las cogen, y así... así comienza la guerra” (Isabela Cuero).

“Es absurdo que el Estado no quiera los campesinos, y los campesinos tengan que tomar armas y formar una guerrilla” (Jaime Arturo León).

“Falta oportunidades” (Daniela Junco).

En la identificación de conflictos se realizan alusiones a actores, fenómenos, circunstancias, hechos asociados, lo cual constituye para ellos experiencia y elaboración de procesos de conciencia histórica, no obstante, mediados por su subjetividad política que no solo se configura individualmente, sino colectivamente en los espacios de socialización.

La construcción de la realidad que elaboraron los niños y niñas, evidencia un reconocimiento de la capacidad de agencia de los sujetos que componen una sociedad, desde sus

diferentes roles, así como ellos mismos, reconociéndose mismos como niños y sujetos activos, se hacen parte y proyectan acciones de contribución más allá de la denuncia, suscitan el cambio social, comprenden la potencia de los sujetos para incidir, proponen acciones de cambio, acciones reparadoras, esperanzadoras, en narrativas que las proyectan como posibles:

Podemos aportar a los otros “ayudándoles como a pasar esa tristeza, ayudarle que no estén tristes, sino que estén alegres” (Isabela Cuero).

“Escuchándolos para que sepan que no estén solos y hacerlos sentir que son especiales... hacerlos sentir alegres” (Jaime Arturo León).

“Diciéndoles que pues todo tiene una solución, que van a salir adelante” (Isabela Cuero).

O el reconocimiento de estas mismas acciones en sí mismos: “conocí personas muy buenas y como muy especiales para mí porque me apoyaron en todo el proceso” (Daniela Junco).

En una dimensión de comprensión democrática, Jaime Arturo León expresa que ante algunas problemáticas se puede contribuir: *“aplicando la participación ciudadana, primero ejerciendo una revocatoria de mandato, después, ejerciendo el derecho al voto, que se cumpla, y si no se cumple, pues pone uno una acción de tutela o una denuncia.”*

En este sentido las acciones transformadoras se conciben complejas, pero posibles y reivindicativas, sus narrativas son intencionadas, se constituyen como parte de sus propósitos, y dialogan con sus propios entornos a partir de acciones que llevan consigo las transformaciones, se afirman entonces como niños, y se ponen en el escenario como sujetos activos, portadores de saber:

“Si los niños hablaran cambiaría el mundo” (Isabela Cuero).

“Si los niños contaran la historia. Pues, la gente (...) tendría más conciencia de lo que pasa en el país, porque aquí en Bogotá, matan a dos, tres personas al día aquí en Bogotá, y pues pasa como si nada, ¿no? porque somos diez millones y matan a tres, entonces nada... Y en cambio si ven en serio el conflicto armado en diferentes partes del país, en Tumaco, en el Meta, en Vichada... entonces tendrían más conciencia”, “si los niños seríamos más escuchados, cambiaríamos el país si nos dieran la oportunidad de conocer, de hablar, de debatir, con gente de partidos políticos, con el presidente, que oyeran nuestras opiniones y si las tienen en cuenta pues chévere, o si no esperar que haya un mejor gobernador, alguien que sí sepa lo que hace” (Jaime Arturo León).

“Ellos (los niños) de alguna manera se saben todo, porque los niños son el futuro” (Isabela Cuero).

Sus proyecciones enmarcan contribuciones fundamentales al cambio social, desde la esperanza y el volver a empezar:

“Yo también genero esperanza para ellos (su familia)”, “Bogotá representa nuevas oportunidades” (Daniela Junco).

“Un nuevo comienzo de vida.” (Emiliano Cuero).

“Que la familia no se trate mal, ni se insulten” (Isabela Cuero).

Reconocen en cualquier ser humano la capacidad de agenciar cambios, de construir lenguajes y expresiones de paz, acciones empáticas, altruistas y también recíprocas:

“Se puede ayudar a cualquiera, digamos, hay una persona en la calle, va pasado y pues esa persona necesita ayuda y que necesita salir adelante, entonces le puede dar algo de comida, algo de dinero, luego puede ver una persona en silla de ruedas,

no puede pasar un semáforo, la ayuda y así va haciendo como algo para que esa persona pueda recuperar un poquito de fe, ya que el resto de personas no la llevan” (Isabela León).

“Un ángel es alguien que protege a su comunidad, (...) acompaña la humanidad y los animalitos. (...) Aquí se ve el ángel buscando ayudar a algunas personas que lo necesitan” (Isabela Cuero).

“Acompaña a todos, pero más a la gente discriminada, a los desplazados, a la gente que tratan mal”, “si uno ayuda después a uno le pueden ayudar” (Jaime Arturo León).

“Si mis papás trabajan, por decir, los dos, y pues yo también haría lo mismo” (Daniela Junco).

Las relaciones se establecen mayoritariamente por los roles y las prácticas, en la definición del hacer en contexto social existe una implicancia de lo político en la subjetividad, en tanto que la postura del sujeto en relación con sus acciones, sean pasadas, presentes o futuras, devienen de manera intencionada, y en ese sentido, las acciones políticas encuentran un sentido en la incidencia social. El descubrimiento del poder de incidencia en contexto, en el caso de los relatos de los niños y niñas, devela resistencias frente a las diferentes expresiones de la injusticia y la opresión, identificadas por los niños y niñas en los contextos donde ellos habitan sintiéndose parte de sus comunidades.

En este sentido, desde la autopercepción en la acción social, cada uno de los niños también concibe su actividad en contexto, desde sus particularidades y potencias:

“Quiero ser actriz” (Isabela Cuero).

“Quiero estudiar filosofía, aviación, música y ciencias sociales” (Jaime Arturo León).

“Yo quiero ser azafata” (Isabela León).

“Me gustaría estudiar historia, medicina y derecho” (Daniela Junco).

Existe una participación particular en diferentes dimensiones y espacios, los niños y niñas elaboran su identidad y sus perspectivas desde su propio auto concepto y experiencia de vida en construcción, elaborada desde la interrelación con sus entornos cercanos y macro. Los niños y niñas que participan en este ejercicio se muestran sensibles, preocupados por su contexto y sus comunidades, realizan su propia experiencia desde su individualidad, pero siempre en interacción con otros, posicionando su lugar como niños en un entramado social complejo, pero percibido por ellos mismos desde la potencia.

4.3. Categorías emergentes

4.3.1. Reconocimiento propio y de los otros a partir del encuentro

“Lo que identifica a los niños es la sociabilidad con otros niños para crear más cosas que los adultos no pueden” (Isabela León).

Si bien los niños y niñas cuentan con una experiencia de vida que les configura, resulta significativo la manera como ellos enriquecen su subjetividad en espacios de socialización con otros pares. En este caso, los espacios de reconstrucción de la memoria histórica en los que participan niños y niñas junto a sus pares se convierten en esos escenarios enriquecedores de subjetividad política por la posibilidad de crear en ambientes de confianza, pero también de reconocer esa capacidad creadora como potencia y liberación en los niños y niñas, de manera distinta a lo que ocurre con los adultos.

El encuentro de participación de niños y niñas genera posicionamientos sobre la realidad, libertad de opiniones, expresiones corporales y artísticas que trascienden hacia lo público. Esto se ratifica en diálogos posteriores a los encuentros de investigación colectivos, cuando se contacta nuevamente a los niños y niñas para que conozcan sus relatos antes de ser publicados, allí, la espontaneidad que se había logrado durante los encuentros se limita en el abordaje individual posterior.

Esto conduce a ratificar que los encuentros entre pares son escenarios de socialización política que enriquecen la territorialidad corporal donde los gestos, emociones y diálogos fluyen en condiciones de identificación con los otros. Este análisis permite reafirmar el llamado a que existan más espacios de socialización entre niños y niñas.

A mí me gustaría que estos espacios durarán más, para que uno pueda desahogarse completamente, y que sean más seguidos estos espacios, (Isabela Cuero).

A su vez, estos espacios han de contar con momentos de creación estética en condiciones que contemplen más tiempo para la exploración de materiales, así como diversidad de los mismos:

Los espacios de construcción de memoria están bien, pero un poquito más de tiempo para los dibujos y terminar de hacerlos, (Isabela Cuero).

Sobre este respecto, el/la facilitador/a en los espacios de memoria histórica ha de estar atento/a y con sensibilidad estética para leer las necesidades y ritmos de creación de los niños y niñas. Esto indica, que no son solo ellos los que se identifican con sus pares dentro en los encuentros de socialización, los adultos también deben hacer un reconocimiento de los niños y niñas para elevar su potencial.

Figura 11.

Proceso de elaboración recorrido de vida



Fuente: Isabela Cuero

Figura 12.

Relato de vida



Fuente: Isabela Cuero

Isabela presenta alta sensibilidad estética, donde explora múltiples materiales. Usa los múltiples colores y texturas y los asocia a la alegría y la felicidad. Sus formas narrativas están más asociadas a la creación artística que a la oralidad, ya que se libera en la creación artística, se denota cómoda, se transforma mostrándose muy segura, cosa que no ocurre con la expresión oral, (observador participante).

De esta manera, el encuentro socializador con otros pares y los adultos, en dinámicas de creación estética y plástica facilitan la comunicación, la expresión y la configuración de reflexiones sobre las propias capacidades y la de los demás.

Figura 13.

Elaboración de silueta en cartografía corporal de Isabel León



Fuente: propia

4.3.2. *Explicación del conflicto armado de forma compleja, a partir de las experiencias de vida.*

Los niños y niñas saben todo (Isabela León).

En los relatos de los niños y niñas que vivieron directamente hechos de violencia asociados al conflicto armado se recordó lo sucedido. En las elaboraciones de la línea del tiempo, la ubicación espacio-temporal se dio en relación con el hecho victimizante, siendo las fechas exactas y los lugares de referencia necesarios y estructurantes de sus relatos. Los hechos victimizantes se presentaron como el punto de referencia desde el cual los niños y niñas identificaron experiencias de vida significativas antes y después del hecho. La elaboración de la línea del tiempo en los trabajos de la memoria con niños y niñas resultó potente para abordar las

experiencias de vida más significativas. Tal como se muestra en la elaboración realizada por Emiliano.

Figura 14.

Relato de vida, inicia con el asesinato de su abuelo



Fuente: Emiliano Cuero

Fue recurrente la enunciación de pérdidas humanas en los relatos de varios niños, como se presenta a continuación:

El 21 de agosto fue cuando asesinaron a mi padrastro. Llegaron unos sujetos armados a la finca Las Cruces, amarraron a mi madre y mi padrastro, insultándolos y acusándolos de informantes; se los llevaron en condiciones de secuestro. A las cinco de la tarde de ese día, un campesino encontró a mi madre sin ropa, con una herida en el cuello y a punto de morir, el campesino, ágilmente buscaba ayuda (Daniela Junco).

Mi vida no fue la misma desde el día que mataron a mi abuelito y a mis tíos. El 7 de junio de 2016 asesinaron a mi abuelito en Barranquilla, él se llamaba Bernardo Cuero, y el 19 de marzo de 2018 asesinaron a mis dos tíos, uno se llamaba Javier, y otro Duván, los asesinaron en Tumaco (Emiliano Cuero).

Creo que mi historia se parte en dos en el Porvenir (Vichada), cuando casi me matan. Pues desde allí ya mi papá no nos volvió a llevar al Porvenir nunca, eso ocurrió en el 2017 (Jaime León).

Por su parte las niñas que no habían tenido en su vida experiencias asociadas directamente al conflicto armado o no las recuerdan, presentan elaboraciones del relato desde la memoria familiar o desde un hecho familiar relevante pero sin relación con la violencia sociopolítica, por lo cual el hecho victimizante en ellas no es estructurante en su relato de vida, y como tal no se evidenció conocimiento relacionado con la ubicación espacio-temporal u otros detalles del mismo, tal y como se expresa a continuación.

El día que mataron a mi abuelito y a mis tíos fue triste, yo no estaba ese día, me contó mi mamá, recuerdo que nos levantó, creo que era la noche o la mañana, no sé y nos llevaba donde una amiga, para que nos quedáramos durmiendo ahí, y nosotros no escuchamos muy bien, y ella se fue. De lo que ella me contó me imagino que cuando mataron a mis tíos, había personas alrededor y carros, también estaba mi primo, aunque no sé dónde fue, no recuerdo bien (Isabela Cuero).

En 2018 mis papás se divorciaron y ese hecho partió mi historia en dos, porque antes mi papá llegaba a la casa tarde y pues siempre lo recibimos con un abrazo y él descansaba y nosotros igual (Isabela León).

En los relatos de los niños y niñas a pesar de ser explícita la violencia, no se presenta alusión específica sobre los actores armados de los hechos victimizantes, sin embargo, en la comprensión de sus experiencias de vida, los niños y niñas trascendieron del plano individual de la experiencia victimizante, a explicaciones complejas sobre el conflicto armado y sus causas:

Puede cambiar las cosas poniéndonos de acuerdo, digamos, si hay cinco terrenos, habitar para los cinco, cada terreno para los cinco; o sea, compartiéndose todo... porque algunos se roban unas cosas, otros las cogen, y así... así comienza la guerra (Isabela Cuero).

Guerras ridículas porque... Es absurdo que el Estado no quiera los campesinos, y los campesinos tengan que tomar armas y formar una guerrilla. Y lo peor es que el Estado en vez de estar dándole a los ciudadanos, le está dando es a Estados Unidos, ¿no?... arrodillados toda su vida. Entonces, tanta pobreza aquí y se gastan el dinero allá comprando dizque aviones de guerra y son los mismos aviones de hace diez años. Se roban la plata, los arreglan, les dan un motor ahí medio bueno y entonces ya dicen que compraron unos aviones. La corrupción también es el problema, porque el presidente ve cómo la gente muere de hambre, en Soacha, cómo hay gente desempleada y le regalan la plata dizque a Avianca” (Jaime Arturo León).

Yo provengo de los llanos orientales, vivía en un municipio muy marcado por el conflicto armado. Cientos de familias campesinas que habitan en esa región se veían obligadas a estar en áreas protegidas, hace muchos años habitan allí sin tener otra opción, a raíz del abandono del Estado, de la falta de oportunidades, de la desigualdad, de la violencia y la injusticia (Daniela Junco).

En el análisis de los niños y niñas se enunció el inequitativo reparto y tenencia de tierra, la desigualdad social por decisiones políticas, la corrupción, la injusticia y el abandono estatal como elementos esenciales para la comprensión del conflicto armado en Colombia, los cuales corresponden con la producción teórica en torno al conflicto armado como se indica en el apartado: *Memoria histórica de niños y niñas en torno al conflicto armado colombiano*, de esta tesis.

Estas lecturas permitieron abordar la comprensión desde los niños y niñas reafirmando que la guerra sí se ha realizado con niños y niñas, por lo cual desde sus experiencias de vida

interpretaron la misma como actores presentes y conscientes de lo que la guerra ha implicado no solo para ellos, ellas y sus familias, sino también para la sociedad colombiana en general. Así mismo, sus lecturas del conflicto son contextualizadas y críticas al denunciar la fallida implementación del acuerdo de paz de 2016 y las consecuencias que ello trae en los territorios:

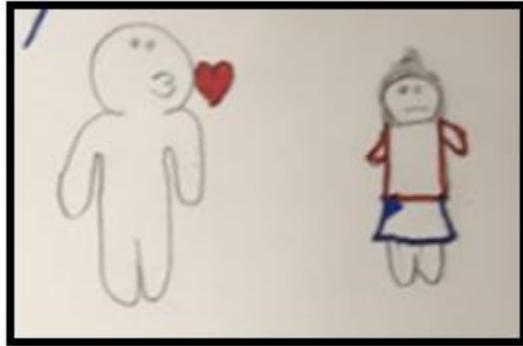
El gobierno dice que ha firmado un acuerdo de paz y no hay paz, hay más violencia, por eso será... porque la violencia genera más violencia. A Colombia le falta la tranquilidad... A Colombia le falta paz (Emiliano Cuero).

Tras muchos años de sufrir la intensidad de las guerras, por fin sonaron unas palabras que silenciaron el sonido de las balas, que por tanto tiempo causaron terror a los campesinos. Se escuchaba muy bonito decir las palabras “proceso de paz”, la esperanza para grandes y pequeños nacía en el territorio, todas y cada una de las familias residentes en la región creyeron y apoyaron firmemente en lo que contemplaban los acuerdos fijados durante el proceso de paz. Con firmas y documentos se comprometieron, mostraron todo su interés y su amor por contribuir con un cambio al país, pero desafortunadamente los campesinos se quedaron solos con este compromiso, la comunidad campesina mantenía en sensación de soledad en pleno proceso de paz. Después de un tiempo, empezaron a evidenciarse muertes extrañas, amenazas y desplazamientos forzados, como en aquella época en que no se hablaba de paz (Daniela Junco).

También se denotó conocimiento de otras violencias que afectan a la sociedad colombiana como lo son violencia de género, problemáticas ambientales y su relación con el sistema económico, la intolerancia y falta de solidaridad:

Figura 15.

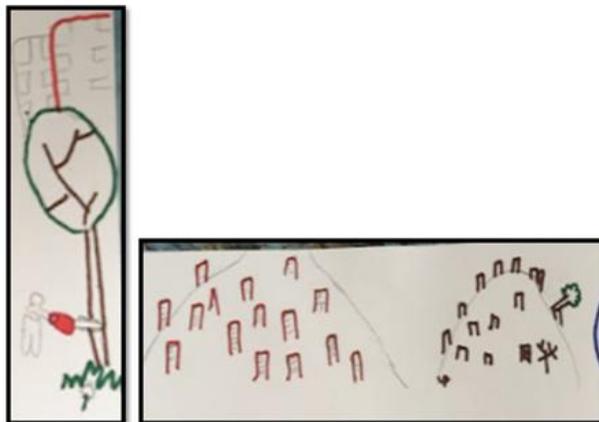
“Hombre que no puede ver a una mujer con vestido”



Fuente Isabela León

Figura 16.

“Acá como acaban ya todos los árboles que acá están talando ¿Para qué? más ciudad”



Fuente Isabela León

Figura 17.

“Pelea entre muchas personas”

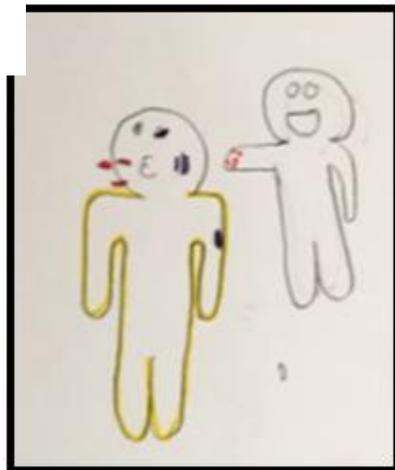
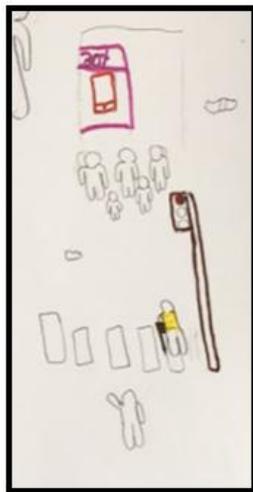


Figura 18.

“Persona que va pasando la calle con bastón y necesita que alguien la ayude a cruzar”



Fuente: Isabela León

4.3.3. *Conciencia de las vulneraciones generadas a partir del desarraigo*

La expresión *“mamá ¿En qué parte nació?”* (Isabela Cuero), en la que no se conoce el nombre del lugar de origen por causa de la migración en edad temprana, abrió el análisis para la identificación de los olvidos sociales que los niños y niñas portan por causa de las migraciones, el desplazamiento forzado o el colonialismo cultural.

Cuando las sociedades migran por razones de pobreza, se desplazan por causa del conflicto armado y la violencia sociopolítica, o expresan prácticas de colonialismo cultural aprendidas generacionalmente, se portan como olvidos que influyen en la percepción sobre sí mismos o los demás al no poder habitar, volver o identificar la relación filial con los territorios.

En línea con lo anterior, la violencia en Colombia implica una mirada más allá del conflicto armado reciente, que en congruencia con Pecáut (1987), se sitúa antes de la llamada

Violencia de 1948. El autor infiere, que no es suficiente con declarar la violencia a partir del enfrentamiento con grupos armados, sino también, que existe una violencia que se expresa en la discriminación y pérdida de la cultura. El desarraigo cultural es parte de los procesos de colonización que se extienden más allá de su época, y que se presenta en prácticas cotidianas de aculturación dentro de los territorios y comunidades étnicas.

La violencia histórica en Colombia ha causado desarraigo y se expresa en los niños y niñas en el olvido de sus raíces culturales. No saber el nombre del lugar de origen como se expresó en la pregunta “*mamá ¿En qué parte nací?*” muestra la consecuencia cultural y no solo material de las migraciones y el desplazamiento por causa de la pobreza y la violencia sociopolítica. Aunque haya una cultura étnica diferenciada en la piel, sobresale la noción de lo bueno y lo bello con personajes rubios y blancos de la tradición católica-romana, como se indicó en la expresión:

*“El ángel de la historia es como un dios, que protege a su comunidad, como un humano, **que viene** del cielo, **cabello rubio**, **viste** ropa blanca, con sandalias, **acompaña** a la humanidad y a los animalitos, **quiere** ayudar” (Isabela Cuero).*

Así mismo, la representación de identidad sobre el propio territorio cuerpo se expresó:

Figura 19.

Isabela Cuero elaborando su cartografía corporal



Fuente: propia

El desplazamiento forzado desarraiga, puesto que se pierde la conexión con el territorio de nacimiento donde se configura la identidad:

“Después de que mataron a mis tíos los días son regulares. Si no hubiera pasado eso estaríamos en otro lugar, como Tumaco”, (Isabela Cuero).

Referente a los olvidos que se portan sobre las raíces étnicas, se evidenciaron expresiones que indican que las raíces culturales propias o de los otros son exóticas y lograron establecerse como parte de la identificación de la otredad diversa:

Figura 20.

Fotografía llevada por Jaime Arturo León al taller, donde se encuentra él y su hermana Isabel León



Fuente: Jaime Arturo León

“Recuerdo cuando nos disfrazamos de indígenas, eso fue cuando yo tenía cuatro o cinco años y teníamos que disfrazarnos, entonces el mejor disfraz fue el de indígenas” (Jaime Arturo León León).

Estos olvidos no se pretenden permanentes o determinantes, sino que se pusieron en tensión en el encuentro de memoria histórica con los otros niños y niñas. Recordar en ese sentido se convirtió en una expresión de conciencia histórica desde donde se puede denunciar el desarraigo a partir de las causas del desplazamiento.

Figura 21.

Emiliano Cuero en la elaboración de su recorrido de vida



Fuente: propia

De Tumaco a Barranquilla donde asesinaron a Bernardo Cuero, abuelo de Emiliano (Cartografía social).

Desde el relato se identificaron las vulneraciones de derechos que marcaron la historia familiar, comunitaria y nacional, pero no se redujo a ello, reivindica más adelante, a los actores involucrados en la transformación de esas condiciones de violencia, como se expresó a continuación:

“Tenemos historias en común -las muertes pueden estar relacionadas-; con José, Isabela y lo de su abuelito, que era líder social; lo de doña Ceci (integrante de MAFAPO/Madres de Falsos Positivos) y pues yo, digo que lo de Mery, que también es líder social y ya no puede volver a la región” (Daniela Junco).

La identificación de las vulneraciones de derechos acompañó las reivindicaciones de quienes lucharon por ellos. Los niños y niñas empezaron a darse cuenta, que tienen una historia arraigada a la denuncia y la defensa de los derechos y el territorio y esto va constituyendo su subjetividad política en cuanto a la representación sobre sí mismos y de los demás.

4.3.4. Enunciación de la capacidad de incidencia de los niños y niñas para aportar soluciones y transformar la sociedad

“Un niño como nosotros puede ser después un líder social, un defensor de derechos humanos” (Isabela León).

Los niños y niñas se narran históricamente, lo cual se evidenció en la forma de posicionarse temporalmente, de leer sus experiencias de vida, de hacerse parte en las líneas de tiempo y en los entramados sociales, desde la reflexión, el análisis y la acción. De allí que los niños y niñas participantes de esta investigación se perciben activos, desde y en sus entornos más cercanos, en lo familiar, hasta en la lectura de problemáticas complejas, que tienen un desarrollo en el presente, y una conexión histórica con historias de vida y experiencias cercanas.

Ayudar al otro presenta un desafío, que implica habitar escenarios complejos, significa interactuar políticamente en el desarrollo de acciones transformadoras hacia sus entornos. Una de las acciones destacadas por los niños y niñas es la defensa de los derechos humanos, entre otras, intencionadas desde la bondad y el sentido social que se afirma en las posibilidades de construcción colectiva:

“Quiere ayudar a que no haya guerras” (Isabela Cuero).

“Un ángel es como alguien importante en la historia, alguien que cambió el mundo, que ayuda al mundo, como un defensor de derechos humanos” (Jaime León).

No obstante, en el marco del reconocimiento de los líderes sociales como sujetos relevantes en el contexto colombiano, se presenta la dimensión del riesgo:

“Un ángel es un líder social, alguien que asesinaron por tratar de cambiar el mundo pero que la gente sigue apoyando y apoyando, para que eso se pueda hacer realidad” (Isabela León).

“alguien que lo mataron pero que tuvo un pensamiento revolucionario”, “casi a diario muere un líder social, una persona importante, por su libertad de expresión y su libertad de pensamiento” (Jaime Arturo León León)

“Ella, como era líder social, casi nunca pudo volver a entrar al territorio” (Daniela Junco).

Para ellos y ellas agenciar cambios importantes tiene relación con la indignación, y la conciencia de las problemáticas sociales como la injusticia. Frente a ello, Jaime Arturo León, posicionando la libertad y el pensamiento crítico, realizó la siguiente apreciación:

“Yo aprendí pues... sí, ser crítico, porque pensar diferente en un país como ya lo he dicho mucho, es para ellos un delito, entonces, eso me hizo más fuerte porque gracias a eso aprendí a criticar más, aprendí a saber que por más que a uno lo amenacen, que por más que a uno lo maten, uno tiene que seguir luchando” (Jaime Arturo León).

Así, el desarrollo de un sentido transformador, desde el hacer, reconoce la interacción con el otro, el ejercicio de diálogo, el debate:

“Si nos dieran la oportunidad de conocer, de hablar, de debatir, con gente de partidos políticos, con el presidente, que oyeran nuestras opiniones y si las tienen en cuenta pues chévere, o si no esperar que haya un mejor gobernador, alguien que sí sepa lo que hace” (Jaime Arturo León).

En este caso, se vinculan los sujetos desde sus roles y la interpelación desde el diálogo público. Jaime Arturo León afirma los niños y niñas como interlocutores válidos, que cuestionan los adultos en su capacidad de escucha y de tener en cuenta sus voces.

Las reflexiones de los niños y niñas en torno a las capacidades humanas se ubican en un plano amplio de comprensión desde la diversidad y las opciones que tiene un ser humano para emprender la acción. En este sentido, cuestionan la posibilidad de construir sociedad desde el diálogo entre actores, con los niños, en que cada uno debería ser un sujeto corresponsable del debate público, donde la diversidad y la alteridad es una clave de equidad:

“No le puse al ángel sexo ni masculino ni femenino, solo como una persona, ni mujer u hombre”, “me gusta mucho mirar las personas, pero nunca las reparo como de la ropa, sino en el hablar, y como la mirada” (Daniela Junco).

“Dibujé al ángel como una persona normal, como cualquiera de nosotros, y pues aquí lo ves saliendo de su casa, o edificio” (Isabela León).

En este sentido, la configuración de subjetividad política de los niños y niñas aborda el reconocimiento del otro, más que desde su apariencia, a su capacidad de ser parte activa en su colectivo, en su vida cotidiana; se comprende al otro en su ciudadanía, en su realidad corpórea, territorial y contextual, ante una realidad que se concibe más allá del individualismo, a la construcción colectiva, imbricada en complejidades que se determinan, entre otros elementos, por los actos y la alteridad.

La subjetividad política infantil trasciende entonces en la acción, que lleva su primera idealización en el ejercicio del lenguaje de los deseos, luego el performativo, expresado en su acción inmediata; y también en las redes de sujetos comunicativos y emocionales, trascendiendo a pensar comunidades de sentido, posiblemente fundadas en la acción consigo mismo, pero, sobre todo, con los otros.

4.3.5. *Conciencia de que el pasado configura el pensamiento y la acción en el presente*

El ángel mira siempre al pasado para construir el futuro (Daniela Junco).

El *Ángelus Novus* elaborado por Klee en 1920 e interpretado por Benjamín (Murena; 2010) como el ángel de la historia, se incorpora al taller de co-creación como metáfora para abordar el quiénes recuerdan y para qué recordar.

Figura 22.

Angelus Novus



Fuente: Paul Klee (1920)

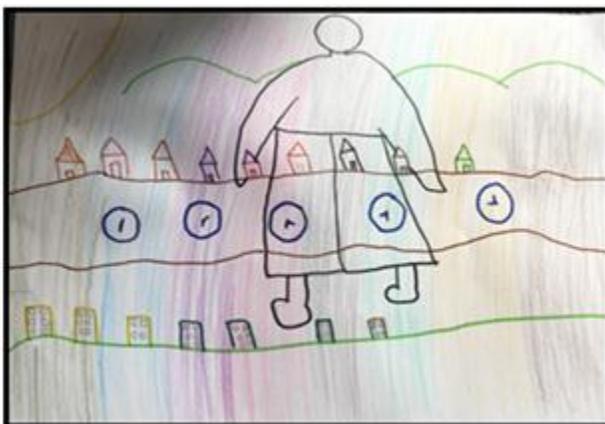
Hay un cuadro de Klee que se titula *Ángelus Novus*. Se ve en él un ángel al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desencajados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto. Su cara está vuelta hacia el pasado en lo que para nosotros aparece como una cadena de acontecimientos. Él ve una catástrofe única, que acumula sin cesar ruina sobre ruina y se las arroja a sus pies. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero una tormenta descende del Paraíso y se arremolina en sus alas y es tan fuerte que el ángel no puede plegarlas. Esta tempestad lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve

las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas sube ante él hacia el cielo. Tal tempestad es lo que llamamos progreso (Benjamín en Murena, 2010, p.64).

Los niños y niñas sin conocer inicialmente el cuadro y su interpretación fueron invitados a recrear un ángel de la historia. En cuanto a su representación se dibujaron atributos relacionados con la iconografía religiosa, como alas, que baja del cielo, uso de ropa blanca, túnica y sandalias; no obstante, los niños y niñas fueron enfáticos en la consideración de que el ángel de la historia es como cualquier persona; hombre, mujer, niño o niña, cuyo propósito fundamental es ayudar a los demás, por lo cual se le atribuyen valores como la solidaridad, la empatía, el amor por el otro y el cariño, valores acordes con su propósito. Tal como se puede evidenciar en los relatos.

Figura 23.

Representación ángel de la historia



Fuente: Daniela Junco

El ángel de la historia es como un humano, pero con una ropa blanca, así como que resplandece, y sí, puede ser de protección, puede ser del pasado, que todavía sigue luchando por las personas, que todavía sigan creciendo cada día más, su propósito con el pasado es que nunca se olvide (Daniela Junco).

Figura 24.

Representación ángel de la historia



Fuente: Emiliano cuero

Lo que yo hice fue el corazón del ángel, con sus alas y le puse un nombre abajo y le puse las características que el ángel tenía: honestidad, cariño, respeto, valor y amor (Emiliano Cuero).

Figura 25.*Representación ángel de la historia*

Fuente: Isabela Cuero

El Ángel de la historia es como un dios, que protege a su comunidad, como un humano, que viene del cielo, viste ropa blanca, con sandalias, acompaña a la humanidad y a los animalitos, quiere ayudar (Isabela Cuero).

Figura 26.*Representación ángel de la historia*

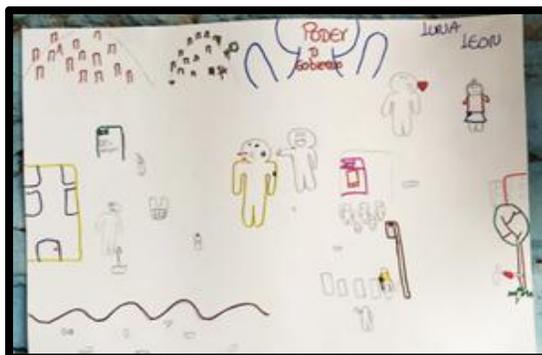
Fuente: Jaime León

Imagino al ángel como un humano y un animal ¿no? Una muerte injusta de un animal, que lo mataron por, no sé... como un elefante por sus cuernos, o alguien

que pudo tener un pensamiento revolucionario. No tiene sexo, ni masculino ni femenino, solo como una persona, ni mujer o hombre (Jaime León).

Figura 27.

Representación ángel de la historia



Fuente: Isabela León

Un ángel de la historia pues pienso lo mismo que Jaime Arturo León, como digamos un líder social, alguien que asesinaron por tratar de cambiar el mundo pero que la gente sigue apoyando y apoyando, para que eso se pueda hacer realidad, es como cualquier humano, como cualquier persona, que viene de cualquier sitio, pudo haber venido del campo, normal, para después darse cuenta de que puede luchar por algo, o como un niño como nosotros, que puede ser después un líder social, un defensor de derechos humanos, que acompaña a todos (Isabela León).

Esta interpretación de los niños y niñas guarda una estrecha relación con la interpretación de Benjamín en tanto el ángel de la historia de los niños y niñas mira al pasado, recoge los recuerdos y elementos que en el marco del conflicto pueden considerarse catastróficos y los trae al presente para con ellos construir futuro.

Recordar y hablar de lo vivido para los niños y niñas en este espacio de memoria, les permitió otros alcances más allá de contar, analizar y reivindicar, dicen por ejemplo que les permitió *desahogarse* (Isabela Cuero, Isabela León y Emiliano Cuero) entendiendo esto como

una forma de transitar el duelo por las situaciones vividas en el marco del conflicto armado y situaciones personales. El contar para ellos fue liberarse, y escuchar a los otros niños y niñas les permitió, desde la empatía, generar acciones en pro de apoyarlos y proyectar acciones a otras personas. En este sentido, la memoria está al alcance de cualquier persona, para los niños y las niñas todos estamos en la capacidad de trabajar memoria y en la obligación de hacerlo para mejorar la sociedad.

Por ello la memoria tiene por propósito transformar, ya que para ellos y ellas el recuerdo no es un fin en sí mismo sino la vía para acercarse a los demás, a sus necesidades, ayudar a los otros y transformar así las realidades sociales. La memoria para la acción y no la contemplación, en tanto parte de cuestionar la injusticia, reivindicar el rol de los líderes sociales y las personas que trabajan por mejorar la sociedad. Esto se afirmó, por ejemplo:

Aquí se ve el ángel buscando ayudar a algunas personas que lo necesitan, por ejemplo, a los campesinos, las personas que no pueden ayudarse ellas, como las personas que están en silla de ruedas (Isabela Cuero).

Mira para todo lado porque puede ayudar a cualquiera, digamos, hay una persona en la calle, va pasado y pues esa persona necesita ayuda y que necesita salir adelante, entonces le puede dar algo de comida, algo de dinero, luego puede ver una persona en silla de ruedas, no puede pasar un semáforo, la ayuda y así va haciendo como algo para que esa persona pueda recuperar un poquito de fe, ya que el resto de personas no la llevan (Isabela León).

Esta comprensión de la memoria está en concordancia con lo que Jelin (2002) llama el deber de memoria, asumido como aquello que permite ir de lo personal a lo colectivo con unos

finés de transformación en el plano social, político y cultural; y lo que Todorov (citado en Grupo de Memoria Histórica GMH, 2009) plantea como la memoria ejemplar, aquella que recupera lo vivido en singular para sacarlo del pasado y construir desde ahí el presente. Los niños y niñas además reclamaron el lugar que tienen ellos en esa transformación, porque están en la capacidad de cambiar el mundo y ayudar a generar conciencia.

Los niños y niñas enunciaron la necesidad de hacer memoria para que nunca se olvide, reconocieron en los espacios de construcción de memoria su capacidad de acción y poder de transformación social, el lugar desde el que se debe actuar, como lo es el “*cariño, el respeto, el valor, la honestidad y amor*” (Emiliano), de tal forma reclaman como ciudadanos su visibilidad, participación y por tanto el derecho no solo a expresar sus ideas sobre la realidad que vive el país, sino a ser escuchados como una de formas de cesar la continuación del conflicto armado. Aunque también se reconoce el riesgo que tiene la elaboración de memoria incluso si son niños y niñas, ya que son conscientes de la incorporación de la infancia en el conflicto armado y el riesgo que tienen las personas que defienden los derechos humanos como es el caso de líderes sociales.

“Y si los adultos escucharan a los niños pues entonces los apoyarían, en cambio hay padres que dicen: ‘no, usted es esto y es esto’ y pues no lo dejan ser, y como que de tanta presión el niño como que se va volviendo violento y por eso a veces se genera el país que tenemos ahorita (Isabela León).

“Si este país pudiera conocer las historias a través de los niños y las niñas la gente tendría más conciencia de lo que pasa en el país... Un buen gobernador es quien escucha a los niños y niñas” (Jaime León).

“Creo que los niños no han podido contar sus historias porque tienen miedo a que les pase lo mismo... Si se escuchara a los niños, cambiaría el mundo, porque los niños ya podrían hablar, podrían desahogarse” (Isabela Cuero).

Teniendo en cuenta lo anterior se puede evidenciar que el uso del ángel de la historia como metáfora es un recurso simbólico en los trabajos de la memoria, ya que, desde el lenguaje performativo con niños y niñas, permitió abordar los recuerdos y sus interpretaciones desde una acción sin daño; en la apertura, el cierre y la contención emocional que este proceso implica.

4.4. Relaciones y tensiones en los trabajos de la memoria con niños y niñas

En términos de Jelin (2002), hacer memoria involucra la conciencia del sujeto sobre sus propios recuerdos, olvidos, maneras de contar, acciones, silencios, gestos, saberes, emociones, huecos y fracturas (p.17). Esa conciencia se expresa como reflexión, análisis, opinión o representación narrativa que parte de inferir el sentido y el significado del relato de vida propio o de los demás. Este acto de memoria individual o colectiva que se da a partir de experiencias asociadas a la violencia sociopolítica se expresa como *memorias de la política* (p.18) puesto que implica hacer conciencia de los factores políticos, sociales o económicos que influyen en la experiencia de vida individual y colectiva.

Las expresiones de subjetividad política de los niños y niñas emergen de esta conciencia entre memoria y política; lo que se evidenció en su énfasis a los momentos en que ocurrieron los hechos de violencia de su familia, las vulneraciones a que refieren los hechos, las reivindicaciones de los líderes sociales en sus familias, la identificación de las causas del conflicto, la empatía y el compromiso por quienes sufren, la valentía y la fortaleza, así como el reconocimiento de la capacidad creadora con otros y otras, que surgen a partir del relacionamiento de los propios relatos de la memoria.

Por otro lado, la memoria como término polisémico también hace alusión a las metodologías y productos de la memoria (Jelin, 2002, p. 39) y para ello, los niños y niñas refieren y reclaman espacios para crear estéticamente, dialogar y compartir entre pares sus experiencias de vida.

Respecto al producto se propone el relato elaborado y reproducido en otros escenarios colectivos, en lo que están de acuerdo, pero manifestaron inquietudes iniciales sobre quiénes verán o escucharán los relatos. Como Jaime Arturo León lo expresa; *una pregunta ¿esto es para exponer, o solo para mí? porque de eso dependen muchas cosas*”, “*¿cuántas personas van a leer esto?*

Sobre ello se interpreta que las tensiones se producen entre la memoria individual y colectiva donde lo individual sigue siendo lo privado o propio y lo colectivo es lo público; a este respecto, la intencionalidad de que la memoria de los niños y niñas sea una memoria histórica ejemplar, busca traspasar sus relatos a escenarios públicos y colectivos que, para ellos, implica un mayor cuidado sobre lo narrado.

Se interpreta, por un lado, que la inquietud por los relatos en el escenario público tiene que ver con lo que pueden contar y lo que deben silenciar, ya sea porque no se sienten cómodos contando, o, porque persisten las condiciones de amenaza o victimización sobre sus propias familias.

En los espacios de memoria histórica, se parte de considerar, que la experiencia vivida en relación con hechos de violencia sociopolítica enriquece la configuración de subjetividad política; sin embargo, no necesariamente los niños y niñas parten de allí, pueden incluso referir a otros conflictos personales como punto de partida o hito configurador, como lo es la separación de los padres y todo lo que ello representa:

En 2018 mis papás se divorciaron y ese hecho partió mi historia en dos, porque antes mi papá llegaba a la casa tarde y pues siempre lo recibimos con un abrazo y él descansaba y nosotros igual. Esto me provocó tristeza porque a mí me gustaba que mis papás estuvieran juntos y mi papá y yo hemos sido muy unidos, como él es el que se fue de la casa, pues yo ahí mal ¿no? Igual también me dejaba entristecida que mi mamá se fuera porque mi mamá también me entiende mucho, y me ayudaba con mis tareas (Isabela León).

En estos conflictos también hay expresiones de subjetividad política que pasan por la comprensión de los hechos:

“En este momento el hecho de la separación yo creo que me ha fortalecido ... Ya poco a poco fui superándolo y empecé a entender que no todo podía ser como yo quería” (Isabela León).

Esta comprensión surge en la confianza del encuentro entre pares, donde se compartieron las diversas experiencias de los niños y niñas:

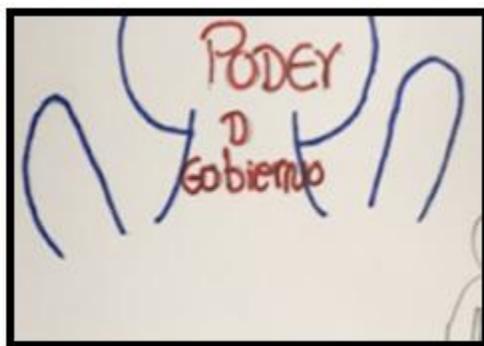
“Pues ahorita al escuchar la historia de ellos (los otros niños), ya me di cuenta de que no, que hay personas que, pues han pasado por cosas más fuertes que yo, yo por ejemplo no corrí peligro” (Isabela León).

Destaca la empatía como parte de los aprendizajes y actitudes que derivan de la comprensión de su propia vida, así como de la comprensión de la vida de los otros. Esta referencia es importante porque permite analizar que la subjetividad política no siempre deviene de vivir directamente un hecho de violencia sociopolítica; sino de la socialización empática en espacios de memoria histórica.

Dentro del análisis que emergió a partir del relato se evidenció que, aunque los niños y niñas no refieren directamente a los detalles sobre los hechos de violencia vividos, -como por ejemplo los causantes de estos hechos- no les impide analizar los contextos sociales que movilizan el actuar violento de los grupos armados. Incluso, sus referencias, destacan permanentemente la responsabilidad del Estado.

Figura 28.

El gobierno, con las manos arriba festejando que gano y hace que todo eso ocurra



Fuente: Isabela León

Como expresiones de subjetividad política infantil, emergentes en espacios de memoria histórica se destacaron aquellas que refirieron al empoderamiento y el reconocimiento de sí mismos en prácticas de alteridad; así mismo, en su comprensión de la violencia sobre sus territorios corpóreos o físicos, denotaron apropiación de la realidad en estos lugares e hicieron conciencia de sus propios cuerpos; estos empoderamientos, reconocimientos y reflexividad emergieron a partir de la identificación de sus emociones y en verdaderas expresiones afectivas con los otros, que los resaltó como sujetos transformadores desde la empatía, la solidaridad y el liderazgo social, son emociones políticas, puesto que no solo se sienten y piensan, sino que se expresan en prácticas de relacionamiento constructivas.

Sus miradas críticas sobre sí mismos, los otros, la realidad social y familiar fueron emergiendo a partir de la socialización, por lo que se consideró que hubo expresiones de

subjetividad política subyacentes al encuentro de memoria histórica; reconocieron el potencial de construir con otros niños y niñas para concretar acciones y lograr reflexiones personales; analizaron la violencia e identificaron sus causas y consecuencias; hicieron conciencia de su capacidad de liderazgo y agencia; reclamaron espacios de encuentro, así como la necesidad de ser escuchados en todos los escenarios; fueron conscientes de lo que implica para la sociedad, que se tenga en cuenta a los niños y las niñas para la transformación social, (ver Anexo B).

5. Conclusiones y recomendaciones

La presente tesis tuvo como objetivo comprender desde una perspectiva socioconstruccionista, la articulación entre construir memoria histórica con niños y niñas en torno al conflicto armado y la configuración de sus subjetividades políticas. En el camino del marco teórico, el diseño metodológico y el análisis surgieron importantes hallazgos, así como recomendaciones y propuestas que pueden ser tenidas en cuenta para seguir fortaleciendo el campo teórico de la subjetividad política de los niños y niñas, sobre todo, miradas y prácticas más conscientes incluyentes y reivindicadoras.

Se identificó, que, si bien es posible abordar la memoria histórica con niños y niñas en diferentes escenarios, la perspectiva socio construccionista permite pensar este proceso desde el cuidado y la planeación consciente de los espacios de memoria histórica a partir de la mirada y lenguajes propios de niños y niñas, así como el cuidado y reivindicación de estos como sujetos diferenciados.

En esta perspectiva, se partió de una comprensión del ser niño o niña y de unas maneras de identificar a la infancia; ya sea como sujetos indefensos, apolíticos, pre-ciudadanos, peligrosos, víctimas, sujetos políticos, de agencia o epistémicos. En esta tesis, consideramos que es necesario ahondar en las tres últimas concepciones de infancia y aunque ya hay un camino recorrido en investigaciones como las que adelantan instituciones como CINDE, debe fortalecerse este campo en otras instituciones de los ámbitos familiares, educativos, estatales u otros. Ello implica lecturas críticas sobre el adultocentrismo y las distintas formas de violencia, pero también, una mirada a la altura de los niños y niñas sobre sus lenguajes y prácticas. Llevar este conocimiento a los diferentes escenarios donde ellos y ellas habitan.

A esto conduce el socioconstruccionismo, a pensar en la importancia de los espacios de socialización enriquecidos con los lenguajes de quienes los habitan, para que les sea significativo, afectivo y experiencial. Espacios diseñados desde y para el empoderamiento de la subjetividad de los niños y niñas.

Se identificó en este proceso de investigación que hay prácticas de violencia sociopolítica contra los niños y niñas que van más allá de los pretendidos daños colaterales o errores humanos cometidos por los grupos armados, puesto que también se les concibe como enemigos, botín de guerra o problemas a futuro. La guerra contra los niños y niñas en Colombia sobrepasa la noción del reclutamiento forzado y la responsabilidad de los grupos armados, y aunque hay importantes documentos sobre el tema, es necesario ahondar en los impactos de la violencia política contra los niños y niñas no combatientes y situar los análisis alrededor del desplazamiento forzado y la pobreza estructural; el desplazamiento de sus familias, es también el suyo; el desarraigo vivido es parte de la violencia contra ellos y ellas; las necesidades económicas y la falta de oportunidades hacen parte de unas prácticas de poder y violencia que se perpetúan no solo contra sus familias o comunidades, sino contra ellos.

Este análisis también se hizo presente al escuchar a los niños y niñas hijos o familiares de líderes sociales. Ellos y ellas hacen lecturas, interpretaciones y análisis del conflicto desde sus miradas; así, por ejemplo, no solo saben la violencia que aconteció en sus familias, sino que identifican las causas sociopolíticas macro y micro locales y la responsabilidad primaria del Estado en esa violencia. En sus análisis consideran que el país cambiaría si se les escuchara; y por ello, reclaman más espacios donde puedan ser escuchados. Esto ha suscitado la pregunta; ¿la falta de escucha hacia los niños y niñas no es una práctica de violencia contra ellos y ellas para evitar cambiar el status quo de quienes se lucran con la violencia?, ¿las nociones que consideran

que los niños y niñas no deben hablar de su experiencia en medio del conflicto, no están reproduciendo inocente o intencionalmente esta violencia?

La escucha y participación de los niños y niñas en los diferentes espacios que habitan, no puede verse solo desde el altruismo o la inclusión, sino desde una perspectiva política que irrumpa en las prácticas de violencia social.

En el espacio de memoria histórica que se planteó desde la perspectiva socioconstruccionista la voz de los niños y niñas fue importante. Este espacio se hizo a partir de unos rituales; una apertura, un cierre y unos intermedios simbólicos y metafóricos que invitaron al reconocimiento del potencial propio, de los demás y del colectivo desde la experiencia personal, familiar y social. Allí, el gran potencial de este trabajo de comienzo a fin fue la socialización de los niños y niñas con sus pares, de donde emergieron sus reflexiones, análisis y propuestas. Esto ratifica la tesis que la realidad se construye a partir de la interacción, y, al ocurrir esta en los lenguajes de los niños y niñas, se están creando nuevas realidades de reivindicación que influyen en su subjetividad política.

En este sentido, la subjetividad política de los niños y niñas se puso de manifiesto en el espacio de construcción de memoria desde su alteridad, territorialidad, emocionalidad y acción social, mostrando que ellos y ellas tienen múltiples formas de expresar su subjetividad y reclamando espacios de encuentro entre pares donde se les permita hablar y ser escuchados con respeto. Se reconoce abiertamente a los niños y niñas como sujetos epistémicos que no solo han vivido experiencias asociadas al conflicto armado, sino que tienen conocimiento, interpretaciones y por tanto mucho que decir sobre lo que es vivir en una sociedad marcada por el conflicto armado.

Sus lecturas, más allá de lo descriptivo son analíticas y complejas, siendo que abordan actores, escenarios, problemáticas (sociales, culturales, ambientales, económicas y de género) llegando a plantear salidas a estas, en un claro posicionamiento de su capacidad de agencia e incidencia en el presente. Los niños y niñas no solo se reconocen como ciudadanos del futuro, sino que reafirman y reclaman su lugar en la actualidad. De tal forma se pudo evidenciar cómo los niños y niñas que provienen de familias con procesos de formación en derechos humanos, específicamente en su defensa desde el rol de líderes sociales, desarrollan procesos de empoderamiento y análisis de realidades de forma reflexiva, crítica y propositiva. Se resalta en ellos elaboraciones y proyecciones de sociedad desde la esperanza, la solidaridad y la empatía, que van más allá del dolor y el recuerdo inerte, puesto que recuerdan para construir otras opciones de vida.

De este modo, lo político no emergió solo con la disposición de los elementos o los momentos en una preocupación estética en el marco del taller-encuentro de memoria histórica, sino que nos involucró como facilitadores e investigadores desde un enfoque de derechos, de acción sin daño y una ética del cuidado. Esto nos llevó a preguntarnos sobre el por qué y para qué de la voz de los niños y niñas en los procesos de memoria histórica. Una formación diferenciada en infancia, así como formación política, pedagógica y psicosocial fueron vértices fundamentales en el trabajo con niños y niñas en este espacio; no se pretende considerar que los trabajos de memoria histórica con niños y niñas deben ser propiciados exclusivamente por la academia o especialistas, sino que requiere una sensibilidad y compromiso ético que incorpore estos enfoques.

Al ser el espacio de construcción de memoria histórica un lugar que permite la emergencia de diferentes expresiones de su subjetividad política, consideramos necesario que

estos espacios se promuevan y desarrollen con la participación de niños y niñas cuyos contextos familiares no estén relacionados con el liderazgo social o con hechos de violencia asociados al conflicto armado, para comprender cómo se da el proceso de configuración de subjetividad política sin este escenario de socialización política familiar y social y cuál es el potencial de los espacios de la memoria histórica en estos escenarios.

En cuanto a lo metodológico, para reivindicar a los niños y niñas hay que acercarse a ellos, comprenderlos, dejarlos hablar y posicionarlos, esto también se puede hacer desde la investigación social y en ocasiones implica reinventar las formas de hacer investigación. Frente a ello hubo que recurrir a un taller de co-creación como técnica de investigación, según la perspectiva socioconstruccionista, pero que a su vez fuera un espacio de construcción de memoria histórica; es decir, plantear una investigación con la mirada puesta en los lenguajes e interacciones de los niños y niñas desde el arte, la lúdica y la socialización entre pares, pero también, escuchar sus relatos de vida teniendo en cuenta las particularidades de los trabajos de la memoria ya mencionados. Es así como se produce la relación entre investigar, construyendo memoria y construir memoria, investigando. Esto aporta a que se tenga en cuenta otro producto de los procesos de memoria histórica con niños y niñas que vaya abriendo campo en la academia y posicionando estudios e informes sobre el conflicto armado desde sus voces.

En esta mimesis entre el taller de co-creación y el encuentro de memoria histórica, los instrumentos de recolección de la información fueron a su vez dispositivos de activación y elaboración de la memoria. Tanto la entrevista abierta, la cartografía social corporal y geográfica permitieron recoger información sobre las expresiones de subjetividad política de los niños y niñas, pero también, permitieron aflorar la experiencia de vida; por su parte, la observación participante motivó el involucramiento empático con los niños y niñas a partir de sus relatos,

mientras se detallaban sus lenguajes y expresiones. Esta mimesis no solo se evidencia en el taller y los instrumentos, sino en la metodología relatos de vida, puesto que la memoria implica la elaboración del recuerdo y la experiencia en forma de relato; y el relato, implica ser en sí mismo la información de la investigación.

Sobre este camino metodológico se evidenció la necesidad de indagar y seguir escribiendo sobre el método biográfico y la memoria, así como continuar en el proceso de conceptualización del taller de co-creación y la cartografía social corporal en investigación social, cualitativa y con infancia.

El proceso de análisis, partió del método de la teoría fundamentada, que significó un reto no solo por la inexperiencia como investigadores en esta línea, sino por su uso reciente en investigación social cualitativa, tanto así, que aún prevalece la expresión *datos* sobre la de *información* como fue su uso y comprensión en sus inicios. Su importancia radica en la subjetividad organizada y metódica del investigador para lograr un buen proceso de codificación, elaboración de memos, categorías emergentes y teoría. Sobre este campo, es necesario seguir indagando y con relación a la investigación con niños y niñas.

Esta investigación ha generado discusiones teóricas que pueden seguir ampliando la importancia y pertinencia de trabajar memoria histórica con niños y niñas. Se propone profundizar en la noción de *victimidad* en niños y niñas en la que hay una estrecha relación entre subjetividad política y *super-vivencia* como resultado de la elaboración y tramitación del duelo; considerar por su parte los trabajos de memoria colectiva y comunitaria en los que participan niños y niñas como prácticas constructoras de paz; identificar otras violencias en niños y niñas derivadas del conflicto armado; comprender cómo construir memoria histórica con primera infancia y cómo se concibe desde allí su subjetividad política, en esta misma línea trabajar con

niños y niñas que no pertenecen a familias con liderazgo social; e identificar que ocurre en las familias e instituciones cuando los niños y niñas participan de procesos de construcción de memoria histórica. Todo ello, susceptible de ser abordado en futuras investigaciones.

Referencias

- Abad Colorado, J. (2018). *Exposición: El Testigo [Fotografías]. Claustro de San Agustín-Universidad Nacional de Colombia*.
<http://patrimoniocultural.bogota.unal.edu.co/eventos/article/el-testigo-memorias-del-conflicto-armado-colombiano-en-el-lente-y-la-voz-de-jesus-abad-colorado.html>
- Adorno, T. (1966). *La educación después de Auschwitz. Conferencia realizada originalmente por la Radio de Hesse. Se publicó por primera vez en Zum Bildungsbegriff des Gegenwart, Frankfurt, 1967*. <http://www.iade.org.ar/noticias/la-educacion-despues-de-auschwitz>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). *Escuelas que narran y resignifican la memoria. Guía Pedagogías de la Memoria Histórica, la Reconciliación y la Reparación Simbólica para la Atención de Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado Interno. Secretaría de Educación del Distrito. Udistrital*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Alvarado Salgado, S. V., & Díaz Gómez, Á. (2012). Subjetividad política encorpada. *Revista Colombiana de Educación*(63), 111-128.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a7.pdf>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77323982014.pdf>
- Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Ospina, M., & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Ed. Clacso.
- Ángel Pérez, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de filosofía*, 44, 9-37. doi:<http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Barragán Giraldo, D. F., & Amador Báquiro, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, 64, 127-141. <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Barthes, R. (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. México: Premiá.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Betancourt Echeverry, D. (2004). *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. La práctica investigativa en ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional*.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>

- Biblioteca Vasconcelos. (10 de enero de 2018). *La literatura, herramienta para abordar temas como la guerra, por Pilar Lozano [Video]. YouTube.*
<https://www.youtube.com/watch?v=6i4chOky-JI&feature=youtu.be>
- Botero Vélez, A. (2015). *La paz es cosa de niños La paz desde la comunicación educación en la cultura.* <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17107>
- Bustelo, E. (2005). Infancia en Indefensión. *Revista Salud Colectiva*, 1(13), 253-284.
<https://www.scielo.org/pdf/scol/2005.v1n3/253-284/es>
- Carballeda, A. (2012). *Cartografías e intervención en lo social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Ed. Universitaria de la Patagonia.
- Castañeda Bernal, E. (2016). *Lineamiento técnico relacionado con violencias asociadas al conflicto armado a las que están expuestos niños y niñas en primera infancia en Colombia.* Ed. Fundación Plan.
- Castañeda, E., Cifuentes López, D., & Torres, I. (2019). *Pedagogía de la Memoria Convenio 1969 de 2019. Capítulo 1: Marco contextual. En Escuelas que narran y resignifican la memoria. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Secretaría de Educación del Distrito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.*
<https://rita.udistrital.edu.co/museovirtual/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad.* Bogotá.
<http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *El tesoro escondido...una travesía por la memoria.* Bogotá: CNMH. https://centrodehistoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/CARTILLA_TRAVESIA_POR_LA_MEMORIA_digital-9.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano.* Bogotá: CNMH.
http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una_guerra-sin-edad.pdf
- Charmaz, K. (2013). *La teoría fundamentada en el siglo XXI Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social.* Buenos Aires: Ed. Gedisa.
- Comins Mingol, I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas. Hacia una ciudadanía cosmopolita. *Thémata. Revista de Filosofía*, 52, 159-178.
 doi:10.12795/themata.2015.i52.09
- Constitución Política de Colombia . (1991). *Esta versión corresponde a la segunda edición corregida de la Constitución Política de Colombia, publicada en la Gaceta*

- Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.*
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Córdoba, M., & Vélez-De la Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001-1015.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf>
- Correa Mazuera, A. (2011). *Análisis de las posibilidades de la memoria histórica en la redención de las víctimas de la violencia en Colombia a partir de Walter Benjamín [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]*.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6229/tesis108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cruz, D., Vázquez, E., Ruales, G., Bayón, M., & García-Torres, M. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Quito: Ed. Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo .
- Duque Monsalve, L. F., Patiño Gaviria, C. D., Muñoz Gaviria, D. A., Villa Holguín, E. E., & Cardona Estrada, J. J. (2016). La subjetividad política en el contexto latinoamericano., una revisión y una propuesta. *Revista. CES Psicol*, 9(2), 128-151.
<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v9n2/2011-3080-cesp-9-02-00128.pdf>
- Echavarría López, M., & Luna Carmona, M. (2016). La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado. Aproximaciones a su comprensión desde la relación cuerpo-género. *Argumentos*, 29(81), 39-60. <https://www.redalyc.org/pdf/595/59551330003.pdf>
- Estrada Mesa, Á., & Diazgranados Ferráns, S. (2007). *Kenneth Gergen, construccionismo social; aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Fajardo Mayo, M., Ramírez Lozano, M., Valencia Suescún, M., & Ospina-Alvarado, M. (2017). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Revista Universitas Psychologica*, 17(1), 1-14.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.mavn>
- Feria del Libro Bogotá. (3 de mayo de 2020). *Tres géneros que tratan un mismo tema la memoria de los niños en la guerra. [Video]*. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=OSXUkrmPQz4>
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. . Madrid: Ed. de la Piqueta.
- Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la genealogía de la historia*. Ed. Pretextos.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23767>

- García Márquez, G. (20 de octubre de 2012). *El drama de 3.000 niños desplazados*. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/el-drama-de-3000-ninos-desplazados/>
- García, J. (2005). La forma narrativa de la memoria colectiva. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 1(1), 9-30. <https://www.redalyc.org/pdf/726/72610102.pdf>
- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, 8-24. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60722197004.pdf>
- Giraldo, J. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*. Bogotá: Ed. Desde abajo. http://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf
- González Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 207-232. <https://pdfs.semanticscholar.org/b8d6/1f01ac7b56602c4e48c65c04bbd9884eb2d4.pdf>
- Grupo de Memoria Histórica. (2009). *Memorias en Tiempo de Guerra Repertorio de iniciativas*. Bogotá: Puntoaparte editores. <http://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/Memorias-en-tiempo-de-Guerra.pdf>
- Guzmán, G., Fals Borda, O., & Umaña, E. (2005). *[1962, 1963]. La Violencia en Colombia (tomos I y II)*. Bogotá: Taurus.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ed. Homo sociológicus.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Ed. Antrophos.
- Heidegger, M. (1926). *Ser y Tiempo. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera*. <http://www.heideggeriana.com.ar/>
- Hernández Ballesteros, M. A., & Suárez Aranda, L. (2017). *Infancia Víctima del Conflicto Armado. Una producción de subjetividad política [tesis de maestría, CINDE-Universidad Pedagógica Nacional]*. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7795>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta Edición* (4 ed.). México: McGraw Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. (1987). *Colombia: violencia y democracia. Comisión de estudios sobre la violencia*. Bogotá: Ed. Universidad Nacional de Colombia. http://iepri.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/iepri_content/publicaciones/IEPRI_Colombia__Violencia_y_Democracia.pdf

- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI Editores.
- Klee, P. (1920). *Angelus Novus [Obra de arte]*. <http://www.paul-quee.org/angelus-novus/>
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 44-51.
doi:<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Ley 1098 de 2006. (8 de noviembre de 2006). *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Ley 1424 de 2010. (29 de diciembre de 2010). *Por la cual se dictan disposiciones de justicia transicional que garanticen verdad, justicia y reparación a las víctimas de desmovilizados de grupos organizados al margen de la ley, se conceden beneficios jurídicos y se dictan otras disposiciones*. Congreso de la República:
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1424_2010.html
- Ley 1448 de 2011. (2011 de junio 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*. Congreso de Colombia. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/ley-1448-de-2011/13653#:~:text=Ley%201448%20de%202011%20Por,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones>.
- Ley 975 de 2005. (25 de julio de 2005). *Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios*. Congreso de Colombia:
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0975_2005.html
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Narcea, S.A.
- Mendoza García, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital*(6), 1-16. <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n6/15788946n6a11.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178032.html>
- Molano, A. (1995). *Del Llano llano*. Bogotá: Ed. El Áncora Editores.
- Molano, A. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)*. Bogotá: Ed. Desde abajo.
http://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf

- Morales, C. (2011). *Capítulo I Historia de la hermenéutica. Comprender el derecho [Internet]*. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/190/03%20CAP%C3%8DTULO%20I.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Murena, H. (2010). *Walter Benjamin-Ensayos escogidos*. Ed. El cuenco de plata.
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado-Salgado, S., & Fajardo-Mayo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2), 1-13. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1186/861>
- Pachón Castrillón, X. (2016). *En busca de los niños combatientes en la época de La Violencia en Colombia*. http://www.tramayfondo.com/actividades/viii-congreso/conferencias/pachon-castrillon_ninos-combatientes-epoca-violencia-colombia.pdf
- Palacios-Mena, N., & Herrera-González, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 5(11), 413-437. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.sspd>
- Pardo Abril, N. (2005). Representación de los actores armados en conflicto en la prensa colombiana. *Universidad Nacional de Colombia*, 167-196. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17981>
- Pardo Abril, N. (2020). Memorialización y conflicto armado: la construcción de narrativas para la paz en Colombia / Memorialization and armed conflict: the construction of narratives for peace in Colombia. *Revista de Estudos Da Linguagem*, 28(1), 479-506. <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.1.479-506>
- Pecáut, D. (1987). *Orden y Violencia: Colombia 1930-1953*. Bogotá: Universidad EAFIT.
- Pellettieri, O. (2001). *Tendencias críticas en el teatro. Grupo de Estudios de Teatro Argentino e Iberoamericano*. Ed. Galerna.
- Proyecto Nunca Más. (2000). *Colombia Nunca Más Crímenes de Lesa Humanidad*. Bogotá: Ed. Equipo Nizkor. doi:<http://www.derechos.org/nizkor/colombia/libros/nm/z7/Intro.html>
- Pujadas, J. (2000). *El método biográfico y los géneros de la memoria*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Restrepo, J. (2004). *Cuerpo gramatical. Cuerpo Arte y Violencia*. Ed. Emperatriz Chinchilla.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido. Fondo de cultura económica Argentina*. Argentina: Ed. Du Seuil.
- Rincón, L. (2016). *La memoria: puerta y espejo de un pasado y un presente silenciado [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]*. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/859/TO-18912.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sánchez, G., & Peñaranda, R. (1986). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. Ed. CEREC.
- Sánchez, N. (2018). *Una guerra hecha con niños y adolescentes*.
<https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/una-guerra-hecha-con-ninos-y-adolescentes-articulo-856314/>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. *Revista de pedagogía*, 26(77).
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000300007
- Semana. (4 de noviembre de 2009). *¿Por qué mataron a los niños?*
<https://www.semana.com/nacion/articulo/por-que-mataron-ninos/101939-3/>
- Thompson, E. P. (1963). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. España: Colección Entrelíneas.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*(50), 86-103.
<https://doi.org/10.17227/01203916.7741>
- Torres Carrillo, A. (Revista Decisio). La recuperación colectiva de la historia y memoria como práctica educativa popular. 2016, 43, 16-22.
https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_43_44/decisio-43-44-articulo-2.pdf
- Unicef. (20 de noviembre de 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Ed. Síntesis S.A.
- Vega, R. (2015). *Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado*. Bogotá: Ed. Desde abajo.
http://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf
- Vélez Torre, I., Rátiva Gaona, S., & Varela Corredor, D. (2012). *Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca*.
<http://www.bdigital.unal.edu.co/27871/2/25774-144178-1-PB.html>
- Vergara-Arboleda, M. (2016). Subjetividad infantil, lo político y la participación. *Educ. Foco*, 21(2), 333-345. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19723>
- Victoria Alvarado, S., Ospina-Alvarado, M., & Sánchez-León, M. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 987-999. *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14(2), 987-999.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77346456008.pdf>

Wills, M. E. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Los tres nudos de la guerra colombiana*. Bogotá: Ed. Desde abajo.
http://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_fin_al_informes_CHCV.pdf

Anexos

Anexo A Taller de co-creacion

<p style="text-align: center;"><i>El ángel de la historia en la construcción de la memoria histórica con niños y niñas Taller de co-creación</i></p>						
Fecha de realización:		Participantes:	6 niños y niñas entre 8 y 11 años de edad, vinculados a la fundación en referencia	Hora inicio:	8:00 a. M.	Duración total: 8 horas
Lugar:	Fundación...	Investigadores encargados:	Adriana marcela castro, Gina Paola Forigua, Rubén Pereira García	Hora finalización:	5:00 p.m.	
Actividad	Propósito	Preparación	Desarrollo	Tiempo estimado	Recursos	
Bienvenida	Formalizar el taller y acoger los participantes	Se organizará y se ambientará el espacio en 6 estaciones, en cada una de ellas se hará una actividad del taller. Se organizará una mesa principal donde se ubicarán materiales, instrumentos y herramientas para el desarrollo del taller. Se contará con un asistente de logística, quien estará presente asistiendo al equipo de investigación. Se contará con herramientas de grabación de video y audio, estas se encontrarán dispuestas según las necesidades de registro.	Se da una calurosa bienvenida a los participantes, se realiza una actividad rompehielos (confirmar). Posteriormente se realiza un círculo de palabra donde se orientará sobre las actividades a desarrollar durante la jornada.	20 minutos		

<p>1. Invocación al ángel de la historia</p>	<p>Conocer qué valor y qué comprensión le dan los niños y las niñas a la historia y la memoria</p>	<p>Se propone a los niños y niñas la elaboración de un ángel de la historia con los diversos materiales dados, actividad que realizarán a partir de las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es un ángel y qué hace? 2. ¿Qué características físicas y emocionales puede tener un ángel de la historia? ¿cómo serán sus ojos, su boca, sus orejas, su color de piel, edad, etc.? 3. ¿De dónde viene? 4. ¿Qué lleva ese ángel? 5. ¿A dónde mira? 6. ¿A quién acompaña? 7. ¿Qué quiere? <p>Socialización de la actividad dentro de la cual se comparte el ángel de la historia de Klee para comparar.</p> <p>Se pregunta a los niños y niñas ¿qué les pareció la actividad? ¿qué le cambiaría? ¿qué le incluiría?</p> <p>Recursos: dos pliegos de papel, plastilina, colores, marcadores, utilería para teatro, mapa de Colombia en 3d, chinchas, lana, papel iris, libros.</p>	<p>40 minutos</p>	
<p>2. Relatos de vida</p>	<p>Reconstruir los relatos de los niños y niñas en relación con el conflicto armado y las comprensiones que de ello derivan</p>	<p>Activar el momento a partir del compartir de objetos, fotografías, colores, olores, u otros elementos que evoquen el recuerdo en los niños y niñas. (se les solicita previamente que los lleven al encuentro)</p> <p>preguntas sugeridas: ¿qué representan esos objetos?, ¿qué les recuerda?, ¿por qué escogieron esos objetos?, etc.</p> <p>Mediante el uso de diversos elementos y materiales, se propondrá a los niños y niñas representar mediante una línea del tiempo sus experiencias de vida.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿cuáles han sido los hechos positivos y negativos más significativos, importantes o impactantes en su historia de vida? 2. ¿qué personas hay allí? *¿cómo eran estas personas?* 3. ¿en dónde sucedieron estos hechos? 4. ¿cuándo sucedieron? 5. ¿qué objetos, olores, sabores o imágenes están relacionadas con esos recuerdos? 6. ¿qué lugares y cómo los recuerda? 7. ¿cómo se recuerdan ante esos hechos o lugares? <p>Socializar: de forma individual se expondrán las líneas del tiempo teniendo en cuenta elementos como hitos, personas, lugares, emociones, sensaciones, etc., posterior a ello se dialogará colectivamente en torno a las siguientes preguntas sugerentes: ¿qué opinan de las historias? ¿qué cosas en común hay en las historias? ¿qué quisieran decirles a sus</p>	<p>1:15 minutos</p>	

			<p>compañeros? ¿consideran que eso que han vivido ha influido en su forma de ser hoy? ¿consideran que eso que han vivido ha influido en las condiciones de vida actual?</p> <p>Evaluar: se pregunta a los niños y niñas ¿qué les pareció la actividad?, ¿qué le cambiaría?, ¿qué le incluiría? Se invita a poner los elementos contruados en el símbolo central relacionado con el ángel de la historia. Recursos: figuras de plástico (escogidas de tal forma que aporten al propósito), escarcha, cartulina, marcadores, colores, lápiz, borrador, papel crepe, colbón.</p>		
Refrigerio	Alimentación y descanso	Los refrigerios deben estar preparados desde el inicio de la jornada. El asistente de logística debe disponer del espacio y el alimento de manera organizada.	Se realiza un primer momento para alimentación, en un espacio asignado para ello	15 minutos	Refrigerios, mesas, sillas
3. Recorrido de vida	Reconstruir a partir de un ejercicio cartográfico, experiencias relacionadas con el conflicto armado colombiano desde la mirada de los niños y niñas		<p>Se propone a los niños y niñas representar uno o varios lugares significativos para ellos junto a las personas, objetos u otros elementos significativos a estos lugares, luego ubicar en el mapa de Colombia los recorridos realizados desde su lugar de origen hasta llegar a Bogotá.</p> <p>Preguntas sugerentes:</p> <p>1. ¿Qué recuerdos hay sobre esos lugares importantes para ustedes? ¿cómo se recuerdan en esos lugares (físicamente, sentimientos y emociones)? Representarlos gráficamente.</p> <p>2. ¿Cuál es su lugar de origen? ¿qué otros lugares transitaron hasta llegar a Bogotá que sean significativos? Recorrido con lana.</p> <p>Socializar las representaciones gráficas y a partir de ellas dialogar sobre el lugar de la infancia en el conflicto armado;</p> <p>3. ¿Qué puntos en común hay en los relatos? ¿qué conclusiones se pueden sacar al observar el mapa? ¿cómo se sienten o se han sentido al contar sus relatos sobre la violencia? ¿les parece importante contarlos? ¿ya habían podido contar sus experiencias de vida? ¿creen que los niños y niñas han podido hablar sobre el conflicto armado en Colombia? ¿qué piensan de la violencia que vive en Colombia? ¿cuáles creen que son las causas de esa violencia? ¿qué impacto ha tenido la violencia en su vida? ¿qué pasaría si sus historias y las de otros niños que han vivido el conflicto se supieran? ¿a quiénes les contaría sus relatos? ¿cómo les gustaría contarlos?</p> <p>Evaluar: ¿qué nos pareció la actividad, ¿qué le cambiaría, ¿qué le incluiría?, etc.</p>	1 hora	
4. Relatos corporales	Reconstruir a partir de ejercicios		Se propone a los niños y niñas ubicar sobre su propio cuerpo símbolos o palabras que remitan a emociones asociadas a experiencias significativas de sus relatos de vida.	1 hora	

	corporales, emociones y sentimientos relacionados con sus experiencias relatadas a partir de cartografía corporal.		Se proponen las siguientes preguntas sugerentes: 1. ¿en qué parte del cuerpo pondrían? Socializar el porqué de la emoción y su ubicación en determinadas partes del cuerpo.		
Almuerzo	Alimentación y descanso	Los refrigerios deben estar en el lugar 20 minutos antes de este momento. El asistente de logística debe disponer del espacio y el alimento de manera organizada.	Se realiza un segundo momento para alimentación, en un espacio asignado para ello	1 hora	Almuerzos, mesas, sillas
5. Relatos de agencia y potencia en los niños y niñas	Reconocer los factores que potencian la participación, la acción, el cuidado propio y del otro y la reivindicación de los relatos de vida.		Se propone a los niños y niñas crear una pulsera donde cada elemento represente una narrativa de agencia y potencia generada a partir de los relatos de vida propios. Se proponen preguntas sugerentes como: 1. ¿Cuáles son sus fortalezas? 2. ¿De qué manera lo vivido y narrado les fortalece? 3. ¿Cuándo se han sentido reconocidos e importantes? Contar una experiencia 4. ¿En qué lugares se sienten acogidos, respetados y seguros? 5. ¿De qué manera se puede ser solidario con los niños y niñas que han vivido o viven el conflicto armado? 6. ¿Qué acciones individuales o colectivas se llevan a cabo o se pueden llevar a cabo para acabar el conflicto armado? 7. ¿Qué les genera esperanza? 8. ¿Cómo se proyectan a futuro?	1 hora	
6. Envío del ángel de la historia	Reconocer el valor de la historia y la memoria desde los niños y las niñas.		Se propone a los niños dialogar en torno al taller de memoria realizado. Se sugieren las siguientes preguntas: 1. ¿Por qué creen que nos acompañó el ángel de la historia? ¿cuál creen que fue su objetivo? 2. ¿A qué lugares y personas les gustaría enviar al ángel de la historia para que motive la construcción de memoria?	30 minutos	

Anexo B Mapa de ideas

