

**LOS PROCESOS DE CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD EN UN GRUPO
DE NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO EN
EL MUNICIPIOS DE SAMANÁ, CORREGIMIENTOS DE FLORENCIA Y
VEREDA EL SILENCIO**

JULIANA PATRICIA CARO PERDOMO

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
2009**

**LOS PROCESOS DE CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD EN UN GRUPO
DE NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO EN
FORZADO EN EL MUNICIPIOS DE SAMANÁ,
CORREGIMIENTOS DE FLORENCIA Y VEREDA EL SILENCIO**

JULIANA PATRICIA CARO PERDOMO

Asesor de Tesis:

EDWIN ARCESIO GOMEZ SERNA

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES**

2009

Nota de Aceptación

Firma presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Manizales, Enero de 2010

Agradezco a Dios por permitirme gozar del amor de mis padres y hermana.

A mis padres y hermana por ser mi soporte y bastión emocional.

A mi asesor de Trabajo de Grado Mg. Edwin Gómez, mi gratitud y respeto por su entusiasmo en su labor como docente, por su apoyo en la culminación de este proceso, por su sabiduría y entrega que movilizaron mi júbilo hacia la comunidad.

A mi apreciada profesora y evaluadora externa Mg. Victoria Lugo, gran gratitud, por brindarme por espacio de dos años, todo su valioso apoyo, conocimiento y experiencia para la consolidación de este Proyecto de grado, gracias por forjarme como estudiante.

A mis padres, Hernán y Gloria, luz de mi vida, fuerza y dulzura que han movilizado cada sueño y cada pensamiento de lucha, perseverancia y gratitud que están en mi, ustedes son hoy mi punto de partida, mis compañeros incondicionales y mi motivación para continuar creyendo.

Los amo.

RESUMEN ANALITICO DE EDUCACION – R.A.E.

TITULO DE LA INVESTIGACION:

Los procesos de configuración de la identidad en un grupo de niños y niñas en condición de desplazamiento forzado en el municipio de Samaná, corregimientos de Florencia y Vereda El Silencio.

AUTOR:

Juliana Patricia Caro Perdomo.

AREA PROBLEMÁTICA:

El área problemática gira en torno al desplazamiento forzado, interés de esta propuesta, bajo el trasfondo de la socialización política.

Para los fines del proyecto, está relacionada con el interés por saber cómo los niños en condición de desplazamiento, en un proceso de construcción que suele ser constante, configuran su identidad a través de su estilo de vida, como producto de una coyuntura de situaciones relacionadas con la violencia, que ha evolucionado en Colombia debido en gran parte al nexo entre el conflicto armado, lo que ubica la violencia como un contexto relacional, propio de la cotidianidad de quienes lo padecen.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION:

GENERAL

Reconocer los procesos configurativos de la identidad en niñas y niños en condición de desplazamiento forzado en el municipio de Samaná, Corregimientos de Florencia y Vereda El silencio.

ESPECÍFICOS

Comprender la evolución psicosocial de la confianza en la construcción de la identidad de niñas y niños en condición de desplazamiento forzado del municipio de Samaná, corregimiento de Florencia y Vereda El Silencio.

Develar la relación del reconocimiento social en la configuración de la identidad de niñas y niños en condición de desplazamiento forzado del municipio de Samaná, corregimiento de Florencia y Vereda El Silencio.

Identificar características de espacio tiempo (antes, durante, después, retorno, restablecimiento) en el contexto situacional particular del desplazamiento forzado en niñas y niños en el municipio de Samaná, corregimiento de Florencia y Vereda El Silencio.

ESTRUCTURA DEL MARCO TEORICO:

En el desarrollo del proyecto se tuvo como categoría general de la investigación la identidad, precisamente a través de esta, resulta importante el hecho de que surgieron nuevas categorías que sumadas a la evolución de la confianza social y el espacio tiempo, -vinculado con la identidad social-, permitieron encontrar las relaciones, en ocasiones tríadas, que en su asociación muestran la complejidad de los aspectos psicosociales y a

su vez, la evolución de los mismos, en la posibilidad o certeza del encuentro intersubjetivo; es así precisamente, como se encontró una relación directa entre las esferas de reconocimiento que plantea Honneth (2003, p.109), y el desarrollo psicosocial de otras esferas, en este caso, de la confianza social; al considerar la identidad como el proceso en construcción, donde se suman las otras, y que no podría entonces, percibirse en prácticas cotidianas ajenas al espacio tiempo, visible solo a través de la cotidianidad.

IMPACTO ESPERADO:

Como producto del Proyecto de Grado, se espera que el desplazamiento forzado como problemática extrema cobre toda su visibilidad y relevancia social, encontrado y definiendo con la investigación, la reconfiguración de la identidad y la evolución de la confianza social y reconocimiento social, que debe confluir en la propuesta y disposición para afianzar y establecer dicha evolución, reconociendo la oportuna resolución de la “crónica” continua en su proceso, y los vínculo de socialización primaria en niñas y niños; por otra parte, destacar lo que sugiere la vivencia del desarraigo y angustia en el desplazamiento forzado como correlato de capacidad orientada al logro, de nuevos vínculos afectivos y fortalecimiento de los existentes – primordialmente la familia-, capacidad de previsión frente a las circunstancias adversas, empatía, solidaridad, homeóstasis en correlación con la conciencia de la realidad espacio tiempo, en la población objeto de estudio de la vereda El Silencio y el corregimiento de Florencia, Samaná.

DESCRIPCION DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACION:

La narrativa, se ubica en el marco de la **Investigación Histórico Hermenéutica**, ubicada esta última, en la teoría crítica expuesta por J Habermas, Escuela de Frankfurt , y, en el **Enfoque Cualitativo** de Investigación social.

En este sentido, que el diseño cualitativo sea abierto en lo que concierne a la selección de participantes-actuales (contexto situacional), como en lo que hace referencia a la interpretación y análisis (contexto convencional), resulta congruente para la definición del diseño metodológico en este proyecto de investigación, primero, porque la muestra, población objeto, es en ocasiones flotante por su misma condición de desplazamiento y víctima del fenómeno de la violencia, segundo porque este tipo de diseño es a su vez, **semiestructurado y flexible** y se va ajustando de esta manera, según los avances del proceso investigativo, que en este caso particular, toma fuerza con el acceso a la población, porque es el momento en que la categorías de análisis se recrean, se encuentran en función de un sentido crítico de la realidad para ser repensadas; lo que se denomina “simultaneidad” en cuanto a todos los procesos, momentos y actividades que acompañan el diseño, gestión e implementación.

HIPOTESIS:

¿Qué procesos de configuración de la identidad se originan en un grupo de niños y niñas en condición de desplazamiento que han retornado o se han reasentado en el municipio Samaná -corregimientos de Florencia y Vereda El Silencio?

CATEGORIAS DE ANALISIS O VARIABLES:

Identidad

Reconocimiento social

Confianza Social

TECNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCION DE INFORMACION:

El registro de la información se llevará a cabo por medio de:

Fotos

Instrumento de caracterización familiar.

Diario personal y diario de campo, productos de la observación.

Diario metodológico, soporte sistemático registrado.

La guía de entrevista como método para el abordaje a tutoras, funcionaria y padres de familia en el primer momento, abierta y semi-estructurada

La guía de narrativas.

Los momentos de recolección de datos para la sistematización se dividen en un primer momento, con el inicio de la recolección de la información, que requerirá consolidar el acceso a la población y a los municipios y obtener la información de contexto y la información sociodemográficas, como lo es la caracterización familiar inicial en la Vereda El Silencio, diseñada para tal fin –En Florencia no resulta posible-; y un segundo momento, de aplicación de instrumentos, que se soportará en el diseño metodológico sustentado en las narrativas se tendrán en cuenta las características generales de cada una, por una parte, las facilidades o dificultades lectoescritoras de las niñas y niños y por otra, la disposición efectiva que posean en el desarrollo de actividades, entre las que se encuentran el Sociodrama, el Mapa de mi Región, la lectura y exégesis de cuentos y la lectura por parte de los niños “La historia de Vanessa” como actividades de desarrollo general.

ESTRUCTURA DEL PLAN DE ANALISIS

Acceso a la muestra

En el acceso, la muestra se encuentra adscrita al Proyecto de “Círculos de Aprendizaje” en el corregimiento de Florencia, 18 niños en condición de desplazamiento.

La muestra

Se toma como criterios de selección para la población, la posibilidad de ser niños y niñas que reconocen y evidencian su experiencia de vida en torno al fenómeno del Desplazamiento Forzado.

Criterios de inclusión y de acceso

Los criterios de inclusión, (conveniencia, oportunidad y disponibilidad) que prevalecen para la elección de la muestra son:

Conveniencia:

1. Que se pueden aplicar sistemáticamente técnicas personalizadas, donde prevalezca como criterio fundamental, el ciclo evolutivo de la población objeto de investigación, es decir que sus edades sean acordes con la configuración de procesos psicosociales retomados como categorías de análisis en el desarrollo del proyecto.
2. Que en su gran mayoría, son poblaciones “cautivas” – más aun en el caso de Florencia- a través del Proyecto “Círculos de Aprendizaje”, lo que facilita la coordinación de actividades a través de la docente y coordinador, recibiendo el apoyo de los funcionarios por la oportunidad que para ellos representa gestionar acompañamiento y visita de profesionales que reconozcan y accedan a la población.

Oportunidad:

1. Resulta ser “la triple función” que cumple la funcionaria del Centro de Salud San Diego y posteriormente de la cabecera de Samaná, como portera, informante clave y protagonista del fenómeno del Desplazamiento Forzado, oportunidad también en su momento, por un lado, el apoyo de la investigadora, en su condición como profesional de Psicología, a la Pastoral Social en la aplicación de Pruebas Proyectivas que serían evaluadas por las profesionales de Psicología vinculadas a esta institución en la ciudad de Manizales y el acompañamiento brindado a la estudiante y funcionaria de San Diego en las actividades psicosociales establecidas previamente.
2. Otro de los criterios de inclusión a retomar, es la posibilidad de la población en que pueda ser abordada bajo los parámetros o planteamientos preestablecidos para la recolección de información, uno, por contar con historia de vida marcada por el desplazamiento forzado en algún momento de su ubicación tiempo espacio: retorno, restablecimiento o éxodo (éxodo, restablecimiento y retorno o éxodo y restablecimiento), dos, por encontrarse habitando alguno de los municipios o

corregimientos objeto de la propuesta y tres, por ser reconocidos por referencia o institucionalmente, como personas en condición de desplazamiento; en este caso, pertenecer o haber pertenecido al Proyecto Círculos de Aprendizaje, a Proyectos Productivos de la Pastoral Social o ser remitidos por funcionarios vinculados o docentes que también han estado vinculados con esta problemática.

Criterios de disponibilidad:

1. Que los niños, niñas, jóvenes, cuente con el consentimiento informado de sus padres o acudientes, en el caso de Florencia, el profesor Y es acudiente de los niños, por ser menores de edad y encontrarse a cargo de ellos en el transcurso de la semana, y por la participación activa de ellos, en las fases del Proyecto.
2. Encontrar disposición y compromiso por parte de los niños, niñas y jóvenes vinculados con alguno de los proyectos antes mencionados, lo que se refleja en un oportuno desarrollo de las actividades propuestas (escritura o dibujo, diálogos activos).

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

Alvarado, S.; Ospina, H. & et al. (2005). *Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los proceso de configuración de la subjetividad política*. Bogotá: Revista Colombiana de Educación.

Ball, S. J. (comp.) (1996). Foucault, Michelle. Foucault y la educación. Disciplina y saber. Madrid: Ed. Morata. Recuperado en www.google.com

Bautista, A. & Martínez, G. (2000). *La investigación psicosocial en la comprensión de los públicos*. En: La Ciudadanía: estudios de Psicología Política y Representación Social. México: Ed. Casa Abierta al Tiempo.

Bello, M. N. (comp.). (2004). *Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

_____. (2004). *Identidad y Desplazamiento Forzado*. En: Programa Andino de Derechos Humanos. Ecuador. www.google.com.padh/revista8/articulos/martha%20bello.htm/

_____. (1999). *Niños y niñas en situación de desplazamiento en la ciudad: entre la frustración y la resistencia creativa*" Primer encuentro universitario sobre derechos de la niñez y la juventud. Bogotá, noviembre de 1999. En: *Esta guerra no es nuestra y la estamos perdiendo*. En: CODHES Informa, boletín número 27 de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. Bogotá, 1999. cap. I y II.

Bello, M. N.; Martín Cardinal, H. & Arias, F. G. (comp.). (2002). Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia.

CES-Programa de Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia. Liisa Malki, "National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity among Scholars and Refugees". EN: Cultural Anthropology, 1992, (traducción Donny Merteens).

Cubides, H. (2004). "Formación del sujeto político, escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y de la información". En: Debates sobre el sujeto. Perspectivas Contemporáneas. Ed. DIUC y Siglo de Hombre Editores. Colombia. Cap. 2. Sujeto y conocimiento.

Fundación FESCO. (2006). Noción de Juventud. Manizales.

Galindo Cacerés, L. J. "Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido". En: Técnicas de Investigación en sociedad, cultura e investigación. México. 1998, Cap. 7. Recuperado el 9 de noviembre de 2009 de www.google.com

- Giddens, A. (1997). La modernidad e identidad del yo. Barcelona: Ed. Península. Barcelona. Cap. II y III.
- González Rey, F. (2002). Sujeto y Subjetividad. Una aproximación histórico cultural. México: Editorial Thompson.
- Hart, R. (1997). *“La participación de los niños en el desarrollo sostenible”*. Barcelona: UNICEF. P.A.U Education.
- Honneth, A. & Fraser, Nancy. (2003). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Ed. Morata. Capitulo I y II.
- Jaramillo, R. (1994). Colombia la modernidad postergada. Bogotá: Temis. cap. I y II.
- Jiménez Ocampo, S., Abello Llanos, R. & Palacio Sañudo, J. (2003). *Identidad Social y Restablecimiento Urbano de Población Exiliada Internamente en Colombia*. En: Revista Investigación y Desarrollo Volumen 11 Número 2.
- Jiménez, S. & et al. (2003). Identidad social y restablecimiento Urbano de población exiliada internamente en Colombia. Barranquilla: Universidad del Norte. Barranquilla.
- Juárez, J. & col. (2000). La Ciudadanía: Estudios de Psicología Política y Representación Social. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lansdown, G. (2005). La evolución de las facultades del niño. Italia: UNICEF. Italia.
- Luhmann, N. (2005). *“La Confianza”*. Barcelona: Universidad Iberoamericana. Capítulo X. Recuperado el 9 de noviembre de 2009 de www.google.com

- Luna Carmona, M. T. (2007). *La intimidad y la experiencia en lo público*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, 2007. Recuperado de www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html
- Manzi, J. & Rosas, R. "Bases Psicosociales de la Ciudadanía". En Pizarro, C. & Palma, E. (Eds.) (1997). *Niñez y Democracia*. Santa Fé de Bogotá: Unicef-Ariel.
- Naranjo Giraldo, G. (2001). El desplazamiento forzado en Colombia: reinención de la identidad e implicaciones en la cultura local y nacional. Medellín: Universidad de Antioquia.
- "Narrativas". Cabruja, T. & et al. (2000). Como construimos el mundo: Relativismo, espacios de narración y relatividad. España. Recuperado en www.google.com
- Ramírez, I. (2008). *Minas antipersona y reclutamiento forzado acosan a la niñez colombiana*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación. Medellín.
- Rodríguez, A. & Seoane, J. (1988). *Psicología Política*. Madrid: Ed. Pirámide.
- "San Diego Corregimiento de Samaná". Recuperado en www.google.com
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo*. Barcelona: Ed. Paidós. p. 51.
- Tejeiro López, C. E. (1998). *Teoría General de Niñez y Adolescencia*, UNICEF Colombia.
- Uribe P., F. J. & et al. *Los referentes ocultos de la Psicología Política*.
- Vila, P. *Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones*.

Watchlist on Children and Armed Conflict. (2004). Colombia: La guerra en los niños y las niñas. Recuperado el 29 de junio de 2009, de <http://www.Watchlist.org/reports/pdf/colombia.report.es.pdf>

Yáñez Gallardo, R. & et al. (2006). Confianza y desconfianza: dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social. Chile. Recuperado en www.google.com

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	20
INTRODUCCION	28
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	30
2. JUSTIFICACIÓN	38
3. OBJETIVOS	41
3.1 GENERAL	41
3.1 ESPECÍFICOS	41
4. MARCO TEORICO	42
5. DISEÑO INVESTIGATIVO	72
5.1 INVESTIGACIÓN NARRATIVA	72
5.1.1 Investigación Histórico Hermenéutica – Enfoque Cualitativo	72
5.2 POBLACIÓN Y CONTEXTO	76
5.3 PLAN DE RECOLECCIÓN DE INFORMACION	79

5.3.1	Acceso a la muestra	79
5.3.2	La muestra	81
5.4	ESTUDIO EXPLORATORIO	83
5.5	RECOLECCIÓN DE DATOS	86
5.5.1	Técnicas de recolección de información	86
5.6	MÉTODO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	93
6.	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	95
6.1	VEREDA EL SILENCIO	96
6.2	CORREGIMIENTO FLORENCIA	117
7.	DISCUSIÓN	131
	REFERENCIAS	177

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Guía de observación	181
Anexo 2. Entrevista semi-estructurada primer momento	183
Anexo 3. Instrumento de caracterización	185
Anexo 4. Actividades para la instrucción de narrativas	186
Anexo 5. Adaptación Matriz diseñada por Victoria Lugo y Victoria Pinilla (2007)	191
Anexo 6. Transcripción Sociodrama Vereda El Silencio	193

RESUMEN

El fenómeno desestructurante de la violencia, es posible establecerlo, como causa directa o indirecta del desplazamiento forzado; en lo indirecto, su dinámica está inmersa en el acontecer histórico, transversalizado en la problemática de la injusticia social, causa que en lo directo, se relaciona con el contexto social de principios de los 90, donde el desplazamiento forzado es expresión de una violencia multicausal.

Esta problemática de base, demuestra lo que serían las expresiones de territorialidad y espacio desiguales y discontinuas, (Naranjo, 2001) y, si se plantea que esta dinámica, se realiza desde el marco de la socialización de orden político, (Easton y Hess, 1962, citados por Moya y Morales, 1988, p. 59), estas últimas características mencionadas en el anterior párrafo, se expondrán bajo el carácter de factores situacionales manifiestos como un “orden social caótico”, que en el caso del desplazamiento forzado, se revelará como resultado de la vivencia diaria en la guerra, la amenaza, la venganza; y, bajo el carácter de factores de socialización latentes, donde se injieren y atribuyen percepciones en la definición de las situaciones, y, que desde los episodios de violencia imperceptibles hasta el mismo conflicto armado, terminan justificando la violencia, cuando no se sanciona el acto que permea la legalidad y cuando se ven sus resultados como algo inevitable y por tanto como algo que se debe admitir, reacción que en términos mucho mas substanciales, sería “la guerra como espacio de socialización” (Bello, 1999, p. 43), ambiente propicio para la dependencia de imágenes de autoridad.

Valga reforzar la idea de una identidad que no podría entonces, percibirse en prácticas cotidianas ajenas al espacio tiempo (Honneth, 2003). Precisamente, producto de dicha relación, son las condiciones de existencia previas al desplazamiento forzado, que de una u otra manera, se validan como “reconocimiento intersubjetivo”, (Honneth, 2003, p. 109); dichas condiciones tienen correspondencia, primero, con asuntos comunitarios, como el sedimento de una solidaridad y confianza patrimonial y que

permitirán incorporarse o adecuarse a la dinámica propia de una cotidianeidad, segundo, con el vínculo hacia el territorio, resultado del fuerte arraigo cultural colectivo aprehendido en las experiencias tempranas traspasadas o las experiencias sociales como experiencias máximas para establecer “cómo será”, en adelante, la relación individuo-cultura-comunidad que se reflejaría como tercer punto, en la inserción social que conlleva el cumplimiento de roles a través de los ritos, hábitos, de su propia cultura.

Por otra parte, el concebir un fenómeno como el desplazamiento forzado, junto a la posibilidad de un proceso como lo es la identidad, permite intuir la ausencia de criterios unificadores e identificar un individuo que por lo general en él DURANTE, del Desplazamiento Forzado, se expresa como un individuo “moralmente vacío”¹, lo que degenera en la ausencia de una forma de civilidad propia y que termina además, en la afectación de la vida cotidiana, con lo que es mínima la posibilidad de que el individuo asuma el “riesgo” o en otras palabras, la incertidumbre en la mirada en el otro, como punto de encuentro para el reconocimiento social y sentido práctico orientado al establecimiento de la confianza, porque la mayor descarga traumática es la ocasionada por sus mismos congéneres (Keilson 1991, citado por Castaño, 2004), y además, la posibilidad de comprender en complejo proceso de “la confianza acumulada” [con la posibilidad de que] ... “la propia capacidad de mantener una identidad y una continuidad interiores se corresponda con la identidad y continuidad de lo que uno significa para los demás”. (Erikson, 1980, citado por Hart, 1997, p. 31).

Así, el no poder sustentar una “crónica” continua en el proceso, es correlato de angustia, y de una existencia amenazada que por tal motivo paraliza; para Giddens (1997), la mortalidad interior, es producto de la incapacidad para bloquear los peligros que acechan desde el exterior y resultando vital “fundirse” con el entorno, obteniendo al final, la desconfianza en su propia integridad que en las y los niños, entre los 7 y 12 años remite al “descubrimiento de los otros” de importancia clave, en sentido emocional-

¹ Concepción de Giddens (1997, p. 478) en un sentido metafórico que refleja la vulnerabilidad, al referirse a la presencia de la angustia y ausencia de confianza como hecho ambiguo.

cognitivo, para el desarrollo inicial de la conciencia del yo en cuanto tal. Y, aunque Hart (1997) aclara que solo cerca a los 10 años logra el niño este pensamiento en perspectiva mutua, se podría afirmar que la relación psicológica desde antes, está asociada a la capacidad de la o del niño de reconocer en el otro una mínima o nula coherencia entre lo que siente y piense con respecto a lo que dice.

Es aquí, donde la reivindicación subjetiva de reconocimiento, precisada por Honneth (2003), en el sentido exacto de sus palabras, legitima las creencias, las normas, los principios, propios de las interacciones fundamentales, que expresan la naturaleza intersubjetiva de los seres humanos de un modo generalizable.

Ahora, el reconocimiento según Frasser (2007), se entrecruza en un sentido práctico de justificación moral, donde las instituciones no deben ser interpretadas de modo unilateral, sino que, por el contrario deben ser producto de distintos principios de reconocimiento recíproco -bien se decía ya anteriormente-. Esto da por sentado una apuesta por buscar el desarrollo histórico en lo social, que permita ver en la práctica del reconocimiento, un proceso vital que se articule en las facultades psicosociales propias del individuo.

Se comprende entonces, en el DESPUES (restablecimiento o retorno), la importancia de los escenarios de diversa naturaleza en su práctica socializadora, remitiéndose al concepto de institución validado por Honneth (2003), a través del cual se valida y legitima el diverso y heterogéneo quehacer social, en la posibilidad de reconfigurar identidades con un sentido histórico de construcción y deconstrucción de realidades que enriquecen la biografía de vida y las interacciones sociales.

Viéndolo así, la identidad como se ha venido reafirmando en el anterior documento, requerirá en él DURANTE proyectado a ese DESPUES, de un “feedback”, retroalimentación constante, visible en los refuerzos que el mundo exterior ofrecerá en cada acto posible, en los principios de aprendizaje social y que para este momento se

ajusta también a la posibilidad de instaurar en su mundo, todo proceso inmerso en la regulación social, que habitualiza acciones, se sedimenta en la cultura, como una “actitud natural de la vida cotidiana”², que se regula acorde con quienes son las figuras importantes para su reconocimiento.

En este sentido valga resaltar “*En los niños de los 8 a 11 años (...), la necesidad de enfrentarse al mundo como si éste fuera un medio para explorar su identidad*” (Hart, 1997, p. 28). Cuestión que por demás, permitiría evidenciar, que es allí donde se deben procurar generar a menudo, situaciones para disponer la “seguridad ontológica”³.

Es definitivo el -DESPUÉS- del desplazamiento forzado, porque es allí donde se confrontan los recursos emocionales y cognitivos de la niña y del niño, para reconfigurar su reconocimiento como individuo y donde este surge, de la mano con la identidad como “un proceso complejo de relación y articulación de la memoria (pasado), con la práctica social (presente) y la utopía (futuro) y, con la relación que el sujeto tiene de ese proceso a través de su conciencia” (Guerra, 1994, citado por Bello, 2004, p. 67). Según Hiaroka (1996) citado por Jiménez y Et al (2003), este proceso se afianza con los horizontes históricos, siendo el tiempo el que amplía los horizontes, al permitir una valoración mayor de futuro en la construcción de la identidad social.

Identidad que entrañaría realidad, y que se refleja de otra manera en lo que Giddens expresa (2003, p. 116) “*una muerte subjetiva como finitud, que a su vez permitiría discernir un sentido moral en sucesos que de otro modo serían fugaces, algo que se le negaría a un ser sin horizontes finitos; la angustia por la finitud, derivada del desarrollo psicológico del individuo, es universal*”. De esta manera, la confianza básica,

² Término fenomenológico que Giddens (1997) señala con relación a la conciencia práctica que en el mismo sentido tendría que ver en la psicología social, con el tema de las representaciones.

³ Según la referencia y propuesta realizada por Giddens (1997) en relación directa y causal de la confianza social

en su ubicación temporal, no se vería como una incondicional certeza en el futuro, pero si más bien como una absoluta seguridad en el pasado y en dimensiones claves del presente que tendrán correlación con algunas del futuro para la evolución de la identidad del sujeto.

Y así, la reivindicación de las personas en condición de desplazamiento forzado, requeriría primero y antes que nada, un deber por el enunciar, un pronunciamiento de aquello que se considera injusto, para que a la par se deconstruya este discurso en función de nuevos entramados sociales que no subsumen, por el contrario legitiman los nuevos procesos identitarios en equivalencia con su condición, primero, al reconocer las diferencias de grupo, pero también a deconstruir, porque es de considerar que el caso omiso de las diferencias puede reforzar la injusticia, cuando la categoría social sea imputada bajo unos principios y sesgos sociales, que la subsumen y deterioran al punto de negarlas; situación que por una parte requerirá identificar el rol que juega el niño y niña en su entorno social, es decir, su orientación a las relaciones sociales, la valía con que se incorpora al grupo y el respeto y estima al que es abocado.

Existirían por tanto “injusticias distributivas” e “injusticias de reconocimiento erróneo”⁴ (Fraser, 2003, p. 68-69) en este último caso es posible que, como producto de las relaciones que se construyen para darle sentido y forma a la norma, resulte la importancia y la posibilidad de que surja una “política de reconocimiento” como legitimidad de procesos culturales orientados a disminuir la desigualdad.

Cuando existe un reconocimiento erróneo, hay un clamor por la reparación mediante el reconocimiento, se concurriría en falta, si en el caso de los niños y niñas en condición de desplazamiento se busca la reivindicación y el reconocimiento, sin antes haber valorado el lugar que ocupan los estigmas sociales en la cotidianidad de esta población, y cómo esto incide en el actuar en sus grupos culturales, si, en tal caso, la

⁴ Haciendo alusión a la legitimidad de problemáticas en poblaciones a través de falso reconocimiento.

diferencia no es reconocida como un bien cultural, sino por el contrario como la exaltación de principios de discriminación.

En medio de dichas condiciones cabría preguntarse ¿Que pasaría con la consideración atemporal de víctima?, ¿con la asunción de nuevas culturas híbridas en la condición como ciudadano? En este sentido, Giddens (1997), plantea que ser es tener conciencia ontológica, lo que significa dirigir y crear puntos de referencia ontológica en las situaciones de la vida diaria; En otras palabras, esto último significa, en un DESPUES del desplazamiento físico y psicológico, producir conciencia de la acción que se confronte con un “biopoder” (Foucault, 1996) producto de estos marcos de referencia de socialización; donde los esfuerzos individuales son mayores por forjar una identidad de su yo y tanto más consciente se es de la práctica habitual de la concepción de incertidumbre.

Es importante resaltar aquí el concepto de Giddens, en cuanto “conciencia práctica” como aquella, resultado de la continuidad en las actividades de cada día y que por ello, permite proyectar, planear nuevas acciones, interpretar los símbolos; visto de otra forma, está directamente relacionada con la seguridad ontológica, con la forma de control social de la angustia, que permiten construir en función de la confianza nuevos procesos de subjetividad que redimensionan la identidad.

Autores como Mayer (1995) citados por Yañez y *et. al.* (2006), definen la confianza, además, como una *vulnerabilidad consentida*. Más allá, Yañez (2006) directamente, considera que la noción de incertidumbre y de *toma de riesgos*, se suma a valorar la confianza como un hecho que es continuo y crece, según la fuerza relacional.

Esta última situación permite identificar dos hechos en Giddens (1997), la dualidad confianza/desconfianza como forma de caracterizar las relaciones que en su proceso de establecerse, implican un riesgo, y que en la fragilidad de las relaciones, en la incertidumbre, en el intercambio, es donde no se movilizan. Resulta necesario

precisamente para instaurar las consideraciones, que en el sentido de Luhmann (2005) tienen que ver con una forma efectiva de reducción de la complejidad de los mecanismos de socialización, que incorporan la apuesta hecha en el presente con miras al futuro y sustentada en el pasado, es decir, bajo un proceso que refiere la sustitución interna por el orden externo más complejo, y el control simbólico, es decir, el mundo para hacer comprensible y explicable sus acciones sociales y la de otros.

De esta manera, la identificación, como respuesta “paliativa” a la angustia en la formación del niño o niña, resulta a largo plazo según Luhmann (2005), como la posibilidad de captar el mundo objetivo, es decir, como el hacerse “parte de los demás”, para la comprensión de la ausencia en “el otro” que es.

Así, es como la construcción de la identidad, se entiende como ese equilibrio entre oportunidad y riesgo, oportunidad en los lazos que se tejen para configurar procesos de confianza y riesgo para contar con un nivel de conciencia que permita evolucionar en este mismo sentido, incluso, en las circunstancias más disímiles de espacio temporalidad, al que le convoca el ser sujeto en condición de desplazamiento.

Se debe pensar por tanto, en reidentificar, situándose en un contexto particular propio, lo que supone construir sistema de reglas y por ende de identidades potenciales propias del contexto cultural, que se nutran en la memoria, la cual, trae el pasado al presente, lo reconstruye, le da forma y lo proyecta en el futuro, en un proceso sin fin, donde la experiencia, la polifonía, la pluralidad, el contraste, e incluso la contradicción axiológica confianza/desconfianza, son sus elementos nutrientes. “Conocer la memoria histórica es conocer las condiciones de acción que posee el sujeto subjetivamente”. (Galindo, 1998, p. 362).

De este modo, los niños y niñas en condición de desplazamiento, modifican en la socialización latente⁵, los mecanismos efectivos para democratizar y asegurar el acceso laboral, el ocio, las actividades grupales y organizativas que facilitan el desarrollo de la “propiedad” colectiva tanto material como espiritual e intelectual; el control y la reversión de la solución forzada, en la reparación moral que reconstruye el sentido histórico colectivo para interpretar globalmente y preservar los olvidos, lo cual favorece la persistencia motivacional hacia el logro, hacia la reproducción de ideales y valores y donde se da entre otras muchas cosas, un paso a la comprensión de la cultura de la violencia como parte de la vida cotidiana, más no para naturalizarla, sino más bien para reconocerla como parte de una reconstrucción histórica; y de esta manera llegar a la construcción de una racionalidad colectiva.

Así, el accionar en la vida cotidiana se nutriría al legitimar los “públicos”⁶ y los espacios de confluencia social, como parte de esas dinámicas afectivas vinculadas a la construcción de valores, a la reproducción de mecanismos de socialización que revelan las lógicas del pensamiento, las percepciones e imaginarios de una sociedad y de una democracia en construcción -cuya claridad histórica es relativamente reciente- y que permitan a su vez la interpelación crítica de este proceso.

Palabras clave: Violencia, conflicto armado, desplazamiento forzado, reconocimiento, reivindicación, injusticias de reconocimiento erróneo, confianza social, seguridad ontológica, incertidumbre, espacio tiempo, vida cotidiana, identidad, públicos, socialización, socialización latente, socialización manifiesta, dialéctica confianza/desconfianza, memoria histórica, intersubjetividad, conciencia práctica.

⁵ Entramado de relaciones legitimadas en el ámbito social.

⁶ Término al que hacen referencia Bautista y Martínez (2000), para aludir a un concepto que da ubicación psicosocial a los procesos comunicativos, en un “nosotros” como confluencia de espacio, tiempo y simbolismo.

INTRODUCCIÓN

En las diferentes expresiones simbólicas emergen nuevos sentidos que se cuales se reconstruyen permanentemente. Es por esto que el sujeto se define por la posibilidad de una producción de sentidos que abre espacios singulares, dentro de contradicciones con otros espacios (González Rey, 2002).

La libertad, igualdad y fraternidad, propias de las expectativas del modelo democrático de la Revolución Francesa, con las consideraciones de justicia, dignidad e igualdad como principios rectores de los derechos humanos y de toda una civilización, son valores y símbolos que se encarnan en un sistema sociopolítico, y más aún, en todo un engranaje social, lo que conduce a reconocer su rol como productores y reproductores de dichos valores y símbolos en la vida cotidiana del ser humano.

Este sentido, vale abordar la problemática psicosocial del desplazamiento forzado, interés de esta propuesta, bajo el trasfondo de la socialización política, como proceso inmerso en dinámicas de incoherencia entre los ideales y expectativas mencionados anteriormente y que se manifiesta en la dinámicas de reproducción del sistema social, a través de la violencia sociopolítica en Colombia, replicando “la ideologización del conflicto” (Jaramillo, 1994, p. 81) y generando un entorno propicio para el progreso de la desconfianza social con efectos innegables sobre todas las tramas de sociabilidad.

Precisamente, a través de la reproducción de múltiples procesos sociales y culturales, vinculados con las interacciones de la vida cotidiana en función de tiempo, espacio y movilidad, se definirá el ser y hacer del individuo, estructurando y dando lugar y sentido a la identidad como categoría pertinente y fundamental para el análisis teórico de la investigación. Esta cuestión de antemano plantea el desplazamiento forzado como un fenómeno que “reconfigura” la identidad y por tanto, forja la cocreación de nuevos sentidos para la vivencia de lo cotidiano, entendiendo la cotidianidad como “*el lugar de*

contacto que a medio camino entre lo objetivo y lo subjetivo se configura desde determinadas combinaciones de significados estructurados a partir del encuentro de alteridades que mutuamente se leen y se reconocen” (Jiménez, et. al., 2003, p. 329). Es decir, la dinámica de la cotidianeidad refiere procesos identitarios, en el reconocimiento con el otro, en la legitimidad de sus encuentros y por tanto, en la sedimentación, entre otras posibilidades, de una memoria histórica que en la institucionalidad de una realidad se define como la cultura de una comunidad, de un pueblo.

En este orden de ideas, categorías vinculadas con la identidad, como lo son el reconocimiento y la confianza social, definirán en su marco de acción, la redistribución social, el arraigo territorial, la confianza patrimonial, la empatía, la solidaridad y otras categorías, que posiblemente serán emergentes como propósito de la investigación; y que junto a la evolución y la reinención de identidades en niños en condición de desplazamiento, permitirán entrever la construcción de sus dinámicas en un marco de cambios y reestructuraciones al interior del país y en este sentido, comprenderlas es acercarse a una realidad histórica y coyuntural con relación a un fenómeno social de fuerte arraigo cultural.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“De conformidad con las obligaciones emanadas del Derecho Internacional Humanitario, de proteger a la población civil durante los conflictos armados, los estados partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar la protección y el cuidado de los niños afectados por un conflicto armado”.

Artículo 38 de la Convención sobre los Derechos del Niño

El problema científico en este punto y para los fines del proyecto, está relacionado con el interés por saber cómo los niños en condición de desplazamiento, en un proceso de construcción que suele ser constante, configuran su identidad a través de su estilo de vida, como producto de una coyuntura de situaciones relacionadas con la violencia, que ha evolucionado en Colombia debido en gran parte al nexo entre el conflicto armado, el tráfico ilegal de drogas y la proliferación de delincuencia común, lo que ubica la violencia como un contexto relacional, propio de la cotidianidad de quienes lo padecen.

En este sentido es necesario afirmar que el desplazamiento forzado aparece como el mayor fenómeno desestructurante, tanto a nivel social y cultural como individual, producto de dicha violencia. Según Monseñor Henao Gaviria, 2001, p. 19) *“el desplazamiento en Colombia es un fenómeno extensivo, diluido en el tiempo, recurrente y continuo; que combina éxodos aluviales –familiares e individuales- silenciosos y no visibles, con desplazamientos en masa que ponen en marcha, al mismo tiempo, pueblos enteros y pequeñas colectividades locales; a su vez, en el desplazamiento forzado se anudan huidas temporales y retornos azarosos, con el abandono definitivo de los lugares de origen y residencia”.*

Dadas las diferencias regionales y los movimientos de la guerra en Colombia, la dinámica psicosocial, cultural, económica, de las personas y comunidades en condición de desplazamiento fluctúa, develando además, la reconfiguración geográfica como algo impredecible, situación que las convierte, como ya se mencionó, en víctimas de una vivencia marcada por la violencia del país.

En gran parte la posición de “víctima” que atribuye este fenómeno, se visibiliza en la exclusión, la intolerancia y la inequidad a la que son sometidas las personas en condición de desplazamiento, fenómenos que ponen en entredicho la pertenencia a la nación, y atraviesan tanto los escenarios privados como los públicos, deslegitimando el ser de la democracia, del ejercicio ciudadano y de la vivencia plena de los derechos.

En esta situación se encuentra inmersa la población objeto de este proyecto, la niñez; un informe de la *Fundación Watch List on Children and Armed Conflict*, 2004, p. 10, cita la conclusión a la que llegó en el 2003 la *Coalición Contra la Vinculación de Niños, Niñas y Adolescentes al Conflicto Armado* señalando que “*en el contexto del conflicto armado colombiano, los niños y jóvenes son una y otra vez víctimas de crímenes de guerra y de lesa humanidad*”.

De acuerdo con el informe de CODHES (2000), aproximadamente siete niños murieron violentamente cada día en Colombia. El Comité de Derechos del Niño de las Naciones Unidas ha expresado su preocupación por la impunidad generalizada en Colombia en lo que respecta a violaciones al derecho de los niños a la vida, en el contexto del conflicto armado. En 1995 y nuevamente en 2000, el Comité de Derechos del Niño recomendó que las cortes civiles, y no los tribunales militares, sean quienes los investiguen. En el 2000, el Comité enfatizó en la necesidad de hacer investigaciones especiales por estas atroces violaciones, lamentó la falta de información y respeto por dichos casos y urgió al Estado a terminar con la impunidad para con estos crímenes.

Sin embargo, y de acuerdo con el informe y para las condiciones específicas del conflicto armado, se regula la protección especial de los niños y niñas en Colombia a través de la expedición de las Leyes 548 de 1999, 759 y ley 782 del 2002 y los Decretos reglamentarios 128 de 2002 y 833 de 2003, donde se acogen las declaraciones y protocolos internacionales en materia de promoción y protección de mujeres, niños y adolescentes.

De igual forma, respecto a la atención de la población desplazada, se expidió el Decreto 489 de 1999, que le otorgó a la Red de Solidaridad Social, funciones relacionadas con la promoción y elaboración de programas de prevención del desplazamiento. En cuanto a las familias desplazadas, la política de atención está contenida en el documento CONPES 3057 de noviembre 10 de 1999, en el cual se formula el Plan de Acción para la prevención y Atención del Desplazamiento Forzado.

Así, al reconocer el desplazamiento forzado como una falta a los derechos humanos y como consecuencia del fenómeno de la violencia en un contexto de conflicto armado, resulta importante comprender que la problemática no se remite exclusivamente a la pérdida de tierra o el cambio de zona geográfica por parte de los pobladores, porque el evento decisivo de ser abrupto, lleva consigo una negación a la posibilidad de afianzar un proceso identitario con respecto a los pares y su cultura, en cosas prácticas de la cotidianidad y a su vez determinantes por ser del día a día, como el arraigo por su tierra, sus costumbres, la pérdida de escenarios de expresión y solidaridad comunal, entre otras circunstancias, a través de la cual se puede entender que la niñez se debe enfrentar a nuevos retos para la reconfiguración de su identidad, considerando además, el ciclo evolutivo por el cual atraviesan.

Según la *Fundación Watch List on Children and Armed Conflict*, en el documento publicado “*Colombia: La guerra en los niños y las niñas*”, “el desplazamiento forzado en Colombia... es la otra guerra detrás de la guerra” (Watchlist, 2004, p. 12).

De acuerdo con CODHES (2000), Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento y el Comité de Estados Unidos para los Refugiados, se estima que Colombia ocupa el segundo lugar en relación con el número de desplazados en el mundo (por lo menos 2.5 millones), cifra superada solamente por Sudán. Dice este informe que en el Reporte Nacional de Desarrollo Humano en Colombia (2002), el PNUD estimó un total de 219.00 hogares desplazados. Fuentes del gobierno colombiano, las Naciones Unidas, y diversas ONG, indican que los niños, las niñas y los adolescentes conforman aproximadamente entre el 48 y el 55% de esta población.

Según este, en Colombia las estadísticas no muestran el número real de muertes violentas a causa de los enfrentamientos armados, atentados, terrorismo o masacres. Igualmente se desconocen cifras reales que registren el número de niñas y niños combatientes que participan en el conflicto o que han muerto en combate. UNICEF calcula unos 10 millones de niñas y niños en todo el mundo con traumas psicológicos. En nuestro país no sólo las niñas y los niños están expuestos a todas las formas de violencia socio-política y, por tanto, a la aparición de secuelas psicológicas, sino que las posibilidades de atención emocional son precarias, para no afirmar que prácticamente inexistentes.

Existen estadísticas, en cuanto a que hubo más niñas y niños en condición de desplazamiento forzado en el 2002 que en cualquier otro año desde 1985, con un número estimado de 412.500 personas obligadas a abandonar sus hogares, según CODHES (2000) citado por (Watchlist, 2004, p. 13), esto marcó un incremento del 20% en relación con el desplazamiento en 2001, Concluyendo que entre agosto de 2002 y julio de 2003, 292.000 personas se convirtieron en desplazadas y muchas otras en refugiadas.

Y, aunque el Sistema Único de Registro de Acción Social recibió la cifra de 14.000 niños desplazados en 2005, la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES), considera que el número es mucho mayor. Un estudio

realizado a partir de la Encuesta Nacional de Desplazamiento de 2003 refleja que por lo menos el 75% de la población desplazada está compuesta por mujeres, niños y niñas. Esto evidencia que 5 de cada 10 personas desplazadas son menores de edad, señala esta ONG. Los informes presentados intentan una lectura del desplazamiento forzado desde la infancia, como el segmento de población más afectado por la violación de sus derechos fundamentales.

El Sistema de Información de Hogares desplazados por Violencia en Colombia (CODHES, 2000) precisa que el 12.72% de la población infantil víctima de este fenómeno, corresponde a menores de 5 años, el 19.78% oscila entre 3 y 10 años, el 12.78% entre 11 y 14 años y el 9.03% tiene entre 15 y 18 años. El 86% del total de hogares en situación de desplazamiento forzado incluye niños, niñas y adolescentes menores de 18 años, de los cuales el 14% tiene un menor, 23% tiene dos, el 25% tiene tres, el 8% tiene cuatro, el 10% tiene cinco, el 5% tiene seis, el 2% tiene siete y el 3% tiene ocho o más menores. El 49% del total de menores corresponde al sexo femenino.

Alrededor del 30% del total de hogares huyeron en éxodo mientras que el 70% restante lo hizo en forma individual, familiar o de manera dispersa. Como presuntos responsables del desplazamiento de familias con menores de edad son señalados en su orden: paramilitares 43%, guerrillas 35%, fuerzas militares 9%, desconocidos 9% y otros 4%. El 36% de estos hogares con niños y niñas huyeron por amenazas directas de actores armados, el 25% por el miedo generalizado que se apoderó de las regiones de conflicto, el 22% por masacres y asesinatos, el 8% por casos de desaparición forzada, el 3% por atentados y el 2% por casos de tortura.

Las cifras de niñas y niños desplazados para el año 2007 siguen en aumento; primero, porque aún cuando hayan disminuido los desplazamientos masivos, el patrón más común es el de gota a gota, y segundo, porque la mayor parte de la población (un ejemplo de ello es la comunidad de Bojayá) no ha retornado a sus lugares de origen. Esto hace muy difícil establecer una cifra exacta, además porque es frecuente que

familias y personas no se registren en los sitios receptores por temor a las represalias o por la carencia de documentos de identidad.

Para diversos representantes de organizaciones no gubernamentales, lo planteado por la Oficina en Colombia de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos ratifica la tesis de que en Colombia se presenta un escalonamiento del conflicto armado, principalmente en zonas rurales, afectando de manera drástica a la niñez y la juventud. (Ramírez, 2008, p. 32), afirma que *“a diferencia de otras violaciones a los derechos humanos como el secuestro, los asesinatos y las masacres, que registraron una disminución, el fenómeno de reclutamiento forzado de menores de edad continúa presentando un alarmante aumento en casi todo el país”*, y, si tenemos en cuenta que las familias vinculadas al conflicto, son conocedoras de esta problemática, podemos decir que el desplazamiento forzado, en especial el gota a gota, aparece como una de las únicas opciones posibles para evitar el reclutamiento.

“De acuerdo con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), de 1998 al 2000, sólo el 43% de los hogares registrados como desplazados recibieron asistencia; de acuerdo con otros cálculos alternativos, puede ser sólo el 26%”. (Watchlist, 2004, p.13). Es importante también considerar, que son cerca de 2.000 los menores que están en las filas de la guerrilla y 3.000 los vinculados con grupos paramilitares. Según la Defensoría del Pueblo, entre el 7 y el 10% del total de miembros de la guerrilla, son menores de edad. (CODHES, 2000).

Como parte de esta problemática en el 2002, el Grupo Temático sobre Desplazamiento de las Naciones Unidas (Watchlist, 2004, p. 13), informó que los “eventos traumáticos” “tales como el ser testigos de violencia y estrés familiar, generan problemas psicológicos en los niños desplazados que incluyen depresión, hiperactividad, agresión, insomnio, paranoia, sentimientos de culpa, dificultades de aprendizaje, y pérdida de la capacidad de hablar”. Sin embargo el grupo no proporcionó estadísticas o casos específicos.

En el marco de la protección y bienestar que se le debe brindar a la niñez, es importante mencionar que antes y durante el hecho traumático y violento del desplazamiento forzado, niños, niñas y jóvenes conviven con uno u otro actor armado, pero también con la injusticia y la impunidad que sigue a las acciones violentas.

Estudios realizados por UNICEF, Save the Children y CODHES (Watchlist, 2004, p. 13) señalan que “hasta el 85% de los niños que asistían a la escuela antes del desplazamiento no pueden ingresar al sistema educativo después de haber sido desplazados. Generalmente las familias se desintegran o se separan”.

El interés superior del niño debe entenderse también en el marco del derecho a la paz consagrado en el artículo 22 de la Constitución Nacional y de la Convención de los Derechos de la infancia (1989), ratificada en Colombia, que expresa que los niños tienen derecho a cuidados y asistencia especiales, preparado en *un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad*.

Es preocupante la forma en que cada uno de los actores armados, de acuerdo a sus intereses, involucra a la población civil y en especial a los niños, niñas y jóvenes. Según CODHES (2000), la guerrilla profiere amenazas a las mujeres que sostienen relaciones afectivas con miembros de la Fuerza Pública o a quienes tienen familiares al servicio de organismos de seguridad del Estado. También existen acusaciones de la población en situación de desplazamiento según las cuales las guerrillas acuden al reclutamiento forzoso para engrosar sus filas. En estas circunstancias, se produce la ruptura de lazos afectivos con su entorno socio-espacial, cuestión que demanda la intervención institucional del Estado y diversas instancias de apoyo psicosocial.

El gobierno formuló una nueva política de atención a la población desplazada mediante el documento CONPES 3057 del 10 de noviembre de 1999, en el que precisa que *"el énfasis de la atención está en la niñez"* y anuncia convenios para *"promover el desarrollo de actividades culturales, y/o recreativas, así como el apoyo psicosocial con el fin de desactivar las secuelas de la violencia, promover su mejor integración"*

comunitaria y generar alternativas frente a la delincuencia o la vinculación al conflicto armado".

Así, la naturaleza del problema se articula a la pregunta por la identidad, bajo una condición particular: el desplazamiento forzado como fenómeno que en su dimensión psicosocial, hará referencia a un marco teórico de la psicología social, teniendo como precedente este ámbito particular de la población de niños en condición de desplazamiento del municipio La Dorada y los corregimientos San Diego y Florencia, en Samaná (Caldas), encontrando que el modo de concebirse e insertarse en las dinámicas de su contexto tiene un primer momento colectivo, en un sistema social, político y económico que define un segundo momento, el del individuo, que se recrea en esas dinámicas, para establecer intereses, modos de ser, expectativas y actitudes, con respecto a la configuración de su identidad social. De esta manera, la pregunta de investigación que orienta la propuesta es: ¿Qué procesos de configuración de la identidad se originan en un grupo de niños y niñas en condición de desplazamiento que han retornado o se han reasentado en los municipios de la Dorada y Samaná - corregimientos de Florencia y San Diego?

2. JUSTIFICACIÓN

“El estado de guerra y los ejes en los cuales se despliega y particulariza, tienen una incidencia mayor que la aceptada en la configuración del tejido social, en los sentidos de identidad y pertenencia, en las maneras de vivir las diferencias y las exclusiones, y se manifiestan también, en las prácticas sociales, en las cosmovisiones de las personas afectadas, directa o indirectamente, en los aprendizajes y los aprestamientos para afrontar las situaciones que trae consigo un conflicto prolongado que de diferente manera ha afectado a varias generaciones de una misma región y /o de una misma familia”. (Naranjo, 2001, p. 128)

El Desplazamiento Forzado, como fenómeno que desestructura realidades cotidianas, dimensiona para la persona que lo padece, nuevas comprensiones del espacio tiempo, en los modos de relacionarse como sujeto político, como actor de la cotidianidad y, como individuo que replica las dinámicas propias del conflicto o por el contrario, como el que vivencia nuevos mundos posibles al reconfigurar su propia biografía en la historia narrada. Por esta razón resulta importante abordar esta dualidad, porque se concibe la propia biografía como hecho histórico que a su vez, estructura y redimensiona los procesos identitarios, reivindicando auténticos actores sociales y cuestionando la propia internalización, como producto de nuevos procesos de socialización política que encarnan el ser, estar y hacer relacional; es decir, desde la historia surgen los lugares de socialización para la sobrevivencia y reproducción del ser y, de la misma manera, el espacio tiempo, la vida cotidiana, definen la conciencia de organización, de identidad, que establece la relación del sujeto con su medio.

Con los niños y las niñas en condición de desplazamiento, conviene concebir cómo las realidades se estructuran para configurar nuevos espacios de encuentro y desencuentro, y, en este sentido, la socialización política, en el conflicto armado,

evidencia la irrupción y reconfiguración de procesos identitarios, donde se reconocen las condiciones de acción del sujeto y se comparten espacios de relación social que alimentan la identificación de los roles con diferentes dinámicas de la guerra que a su vez, articulan dinámicas propias, simbologías, lenguaje, proyecciones a futuro.

De allí el cuestionamiento inicial por la identidad, la cual solo pareciera percibirse en lo cotidiano, como un proceso en construcción y no solamente como uno que requiere en su trasfondo reconfiguraciones profundas que se reflejan en su vivencia plena. Esta cuestión incluye en su definición misma, la connotación de movilidad y cambio propia del desplazamiento forzado y de la inmersión en la modernidad y, que de otra manera, se tiene en cuenta para esta propuesta, como proceso que se teje en un entramado social, junto con la confianza y el reconocimiento social en niños y niñas en condición de desplazamiento.

Lo que se permitiría evidenciar, es el planteamiento de la Convención de los Derechos del niño (2002), de buscar una identidad como precedente del individuo en su cultura, donde sea posible reconocer que pasado, presente y futuro, antes, durante y después, deben “entrelazar” un entramado de ida y vuelta constante, motivo por el cual no se podría separar este “entramado social”, porque hace parte de un gran marco de acción, el “contexto relacional” como espacio-tiempo, que legitima el hablar de identidad como lugar que refiere, no niega; incluye, no excluye; configura, comprende y pretende encontrar las “fichas” que articulan y la “pieza” central, que posiblemente se han obviado en el camino de ida, esta última que ya fue denominada historia de vida.

Resulta de gran importancia la disponibilidad de propuestas metodológicas que propicien nuevos escenarios de visibilidad en formas de concebir la identidad, y espacios de socialización, que permitan la construcción y sincronía con la vida cotidiana, de historias de vida y momentos de coyuntura, como escenarios que al redimensionar sentires, promulguen otros modos de comprender los espacios

relacionales, es decir, que en la reciprocidad de procesos identitarios, se oriente la construcción de nuevas narrativas.

Así, precisamente como resultado, percepciones disímiles, pero a su vez, integradoras del concepto de identidad de los niños y niñas en condición de desplazamiento, en los diferentes ámbitos formales e informales⁷, estarán dispuestas a articular la concepción tradicional de las instituciones encargadas de socializar, transmitir y de legitimar este proceso, y visibilizar actualmente los escenarios de naturaleza sociopolítica, educativa y cultural, con el fin de confluir en procesos de comprensión y reconocimiento de la condición del ser niño y niña.

Procesos que bien permita que se fluya “de un nivel consultivo a un nivel de transformación del sistema, que refiera precisamente una dosis significativa de poder decisorio a los niños con oportunidades reales de desarrollo personal y social” (Convención de los Derechos del Niño, 2002, p. 45); sentido, en el que resulta fundamental la vinculación de este amplio propósito, partiendo de las dinámicas de socialización política en las que se encuentran inmersos los niños y niñas en desplazamiento forzado en la Zona Oriente de Caldas.

⁷ Instituciones de protección, de educación informal, ICBF-FESCO, la escuela, clubes juveniles lúdico recreativos y de deporte, casa de la cultura, grupos organizados.

3. OBJETIVOS

3.1 GENERAL

Reconocer los procesos configurativos de la identidad en niñas y niños en condición de desplazamiento forzado en el municipio de Samaná, Corregimientos de Florencia y Vereda El silencio.

3.1 ESPECÍFICOS

- Comprender la evolución psicosocial de la confianza en la construcción de la identidad de niñas y niños en condición de desplazamiento forzado del municipio de Samaná, corregimiento de Florencia y Vereda El Silencio.
- Develar la relación del reconocimiento social en la configuración de la identidad de niñas y niños en condición de desplazamiento forzado del municipio de Samaná, corregimiento de Florencia y Vereda El Silencio.
- Identificar características de espacio tiempo (antes, durante, después, retorno, restablecimiento) en el contexto situacional particular del desplazamiento forzado en niñas y niños en el municipio de Samaná, corregimiento de Florencia y Vereda El Silencio.

4. MARCO TEÓRICO

“La identidad de una persona no se ha de encontrar con el comportamiento ni –por más importante que ello sea- en las reacciones de los demás, sino en la capacidad para llevar adelante una crónica particular. (...) Los sentimientos de identidad del yo son a la vez robustos y frágiles. Frágiles, porque la biografía que el individuo conserva reflejamente en la mente es sólo una “historia” entre otras historias posibles que podrían ser narradas acerca de su evolución en cuanto yo; robusta, porque a menudo se mantiene con suficiente seguridad de un sentimiento de identidad del yo como para capear tensiones o cambios importantes del medio social en el que se mueve la persona” (Naranjo, 2001, p. 34)

El fenómeno desestructurante de la violencia, es posible establecerlo, como causa directa o indirecta del desplazamiento forzado; en lo indirecto, su dinámica está inmersa en el acontecer histórico, transversalizado en la problemática de la injusticia social, causa que en lo directo, se relaciona con el contexto social de principios de los 90, donde el desplazamiento forzado es expresión de una violencia multicausal.

De una parte, el control del espacio físico (socioeconómico) - simbólico (ideologías) y de otra parte, el poder territorial a través de la posesión de tierras; situaciones ambas, que configuran un entramado de relaciones, discursos y políticas de protección, afianzadas en la aparición de grupos paraestatales, conformados por población que intenta maniobrar para proteger y adquirir la tierra a bajos precios o ir obligando al abandono a través de la intimidación.

De igual manera, esta problemática de base, se acompaña (según Éxodo, 2003, citado por Barreto et al., 2005), de la violación a los derechos humanos, el desarrollo del conflicto armado interno, el proceso de acumulación violenta del capital, los procesos

acelerados y forzosos de compra de tierras como efectos de la globalización y megaproyectos de desarrollo, agregándole a esto conflictos sociales, laborales y urbanos, y, demostrando, lo que serían las expresiones de territorialidad y espacio desiguales y discontinuas, (Naranjo, 2001); cuestión vital para los fines de esta propuesta, porque la evolución del reconocimiento, la confianza social y la reconfiguración de identidades en niños y niñas en condición de desplazamiento, requiere hacer notar, valer, un contexto de interacción y comunicación que se ha caracterizado por la ausencia de causalidad y sincronía con respecto al conflicto armado; pero más importante aún, con relación a múltiples espacios de la vida social, de la vida cotidiana desigualmente afectada por las variadas expresiones de la violencia en general, individuos, que en su condición como sujetos y ciudadanos, terminan por “vivir” varios órdenes en permanente disputa y enfrentamiento, lo que dificulta la posesión de un sentido de orden colectivo y unificado como nación, como comunidad.

Y, si se plantea que esta dinámica, se realiza desde el marco de la socialización de orden político, (Easton y Hess, 1962, citados por Moya y Morales, 1988, p. 59), estas últimas características mencionadas en el anterior párrafo, se expondrían bajo el carácter de factores situacionales manifiestos como el “orden social caótico” comentado y que en el caso del desplazamiento forzado, se revelaría como resultado de la vivencia diaria en la guerra, la amenaza, la venganza; y, bajo el carácter de factores de socialización latentes, donde se injieren y atribuyen percepciones en la definición de las situaciones, y, que desde los episodios de violencia imperceptibles hasta el mismo conflicto armado, terminan justificando la violencia, cuando no se sanciona el acto que permea la legalidad y cuando se ven sus resultados como algo inevitable y por tanto como algo que se debe admitir, pero, más que fatalismo o simple inoperancia, esta reacción es producto del poder moral, poder en sí, otorgado y legitimado a través de los distintivos de la guerra, y que surge como el valor a alcanzar y a reproducir; es la experiencia de una “violencia simbólica oficial” que en términos mucho más substanciales, sería “la guerra como espacio de socialización” (Bello, 1999, p. 43).

Ya, en este momento, resulta vital nombrar al individuo, objeto y propósito de múltiples realidades que parte de su condición como ser humano y que para este fin, se traslada a su condición como niña y niño en situación de desplazamiento forzado, de esta manera surgen preguntas: ¿cómo se reconoce el niño en el entramado de estas complejas relaciones? ¿Qué visibiliza su ser y estar con relación al medio social? ¿Vivencian en particular, los niños en desplazamiento, esta condición como parte de una sub-realidad?

Habría que hacer notar que el concepto de libertad en los niños y niñas, se relaciona con la capacidad de descubrir que pueden llevar a cabo con éxito tareas pragmáticas y realistas. Sin embargo, al comprender el contexto en el que se expresa este proceso, íntimamente relacionado con la afectación en la vida cotidiana del entorno familiar y social del niño y la niña en condición de desplazamiento, se encuentra, en este orden de ideas, que la socialización se refleja en un escenario social dogmático, impregnado por el autodomínio, la búsqueda de control y obediencia ciega, el cual sería asumido “como un ambiente propicio para la dependencia de imágenes de autoridad, en represión, frustración, impotencia a la hora de actuar en el medio social”; (Hart, 1997, p. 29), mediación que tiene en sí, la percepción malograda de la capacidad para cambiar algo, y que permite recordar que el sentir (con relación a la experiencia) por sí mismo, es fundamental para dicho actuar, para legitimar formas propias de expresión asertiva, en el encuentro con el otro y esos otros, con su cultura y con las sombras que va dejando el desarraigo a través de las personas que le rodean (Coles, 1965, citado por Hart, 1997).

Valga decir, a través de lo anterior, que existe una relación directa entre las esferas de reconocimiento que plantea Honneth, y el desarrollo psicosocial en el individuo; al considerar la identidad como un proceso en construcción que no podría entonces, percibirse en prácticas cotidianas ajenas al espacio tiempo (Honneth, 2003).

Precisamente, producto de dicha relación, son las condiciones de existencia previas al desplazamiento forzado, que de una u otra manera, se validan como “reconocimiento

intersubjetivo”, es decir se han instaurado en la mutua concesión del reconocimiento en una sociedad (Honneth, 2003, p. 109); dichas condiciones tienen correspondencia, primero, con asuntos comunitarios, como el sedimento de una solidaridad y confianza patrimonial, segundo, con el vínculo hacia el territorio, resultado del fuerte arraigo cultural colectivo aprehendido en las experiencias tempranas traspasadas o las experiencias sociales y tercero, con la inserción social que conlleva el cumplimiento de roles a través de los ritos, hábitos, de su propia cultura.

En este orden de ideas, la construcción de realidades posibles, es producto de la interacción, que inmersa en lo cultural, media diversos procesos y experiencias de socialización en el día a día, pero más allá, es el resultado de una propuesta que reproduce los primeros momentos de socialización como experiencias máximas para establecer “cómo será”, en adelante, la relación individuo- cultura-comunidad.

Muy asociado con lo anterior, es evidente que en la sociedad moderna, es interpretada la consideración de “logro”, en reciprocidad con el concepto de competencia⁸, y esta última con una norma de valor que legitima las relaciones sociales en el encuentro de una actitud de reconocimiento mutuo, como contribución al desarrollo de una relación positiva consigo mismo; por este motivo, negar las relaciones de solidaridad y cooperación, puede ser visto como una negación del sujeto en lo político y en el yo. El sujeto requiere del contexto, como la construcción intersubjetiva, para reafirmar cada vez y con mayor pluralidad en la interacción, su identidad –como parte de ese ser sujeto-, porque gracias a tal interacción, en la diversidad de sus componentes -la participación, por ejemplo-, se es y se sentirá sumado a principios de construcción social.

⁸ Entendido este como producto del bienestar psicosocial en la consonancia cognitiva, coherencia interna entre el sentir y hacer regulativo de la sociedad, referencia que se acerca a Honneth en su concepción de logro-estima social y norma de valor.

De allí que el reflejo de cada esfera de desarrollo en las instituciones, espacios de encuentro, entre otros, enunciará la responsabilidad en el socializar, transmitir y legitimar este proceso y visibilizar actualmente, los escenarios de naturaleza sociopolítica, educativa y cultural, en los que el niño y niña y el individuo en general, reafirme y legitime su condición histórica y de carácter heterogéneo, para nutrir su identidad y extender los datos culturales que se “desfiguran”. Por esto previo al desplazamiento, es que resulta fundamental el tema del arraigo al territorio, por ser el lugar donde se sedimentan los procesos sociales, como producto de los dispositivos inmersos en una cultura que permitirán incorporarse o adecuarse a la dinámica propia de una cotidianidad.

Teniendo como referencia este contexto ¿Qué nuevas condiciones de vida a través del espacio tiempo se ponen a prueba con el desplazamiento forzado?

Por una parte, es de esperar que en la “memoria colectiva” (Uribe y Et al, 1997, p. 68) de niños, niñas, jóvenes, adultos, no predomine con claridad una representación de injusticia social, sino más bien, opiniones y actitudes particulares, bajo la “ausencia de sentidos de causa social” (Sabucedo, 1998, p. 178), el desconocimiento o irregularidad de la sanción como imperativo social y del Estado, la naturalización de los actos violentos en estructuras sociales de autodomínio y de obediencia, que favorecen la dependencia de actores y espacios determinados; lo cual significa que la memoria colectiva se desarrolla en lo particular, a través de “atribuciones distorsionadas” (Ibañez y Et al, 1998, p.128) que reducen la probabilidad de la toma de decisión, porque se favorecen por un clima de incertidumbre, desconfianza y miedo engendrado por los mecanismos de la socialización política.

Por otra parte, el concebir un fenómeno como el desplazamiento forzado, junto a la posibilidad de un proceso como lo es la identidad, permite intuir la ausencia de criterios unificadores e identificar un individuo que por lo general, según estudios realizados sobre la condición de ciudadanía, “*resulta percibiéndose en una perspectiva atomizada*

y menos vinculante a sus conciudadanos en la correspondencia para lograr dicha vinculación por medio de la asociación natural y las lealtades mutuas” (Juárez, 2000, p. 85), individuo “moralmente vacío”⁹, lo que degenera en la ausencia de una forma de civilidad propia y que termina además, en la afectación de otros espacios y situaciones de la vida cotidiana como lo son el ocio o la expresión del afecto, ambas a través de grupos, organizaciones, del colectivo, de la cooperación. Esta particularidad, tiende a “fortalecer la dimensión pasiva de la vida móvil como referente identitario”, (Malki, 1989, citada por Meertens, 1992, p. 37), es decir, la posibilidad de construir en el cambio resulta mínima, este se convierte en una amenaza y no es posible concebirle como dinámica para la creación, desarrollo de mundos posibles y consolidación de procesos subjetivos, identitarios de efectividad en el medio social.

Cabe resaltar, que en La Convención Internacional de los Derechos del Niño (2002), plantea para esta etapa, la importancia de compartir oportunidades donde los niños y niñas necesitan saber que su manera de actuar y la imagen de sí mismos están en consonancia con la visión que otros pueden tener de ellos.

Retomando el tema de la relación del niño (a) con su medio social, sería evidente que a través de los procesos de socialización mediados por la guerra y la secuencia de violaciones a los derechos humanos, se dificulte la elaboración de los distintos duelos y se facilite que la moral social se desarrolle entre la amenaza y el remordimiento y se ajuste al evento traumático como un ‘relato dominante’ (Bello, 2000), es decir como parte del proceso motivacional y cognitivo que reproduce la dinámica de la violencia en diversos entramados de la vida cotidiana y que reflejaría “*la desactivación de las identidades previas y su reemplazo por las pertenencias imputadas*” (Bello, 2002, p. 32) en lo que significaría, un nuevo proceso de subjetivación donde es de suponer, que las niñas y niños en condición de desplazamiento para ejercer sus derechos, deban reconfigurar tanto su proyecto de vida como su identidad.

⁹ Concepción de Giddens (1997, p. 478) en un sentido metafórico que refleja la vulnerabilidad, al referirse a la presencia de la angustia y ausencia de confianza como hecho ambiguo.

Considerando entonces, la negación a cualquier continuum o proceso de espacio tiempo de modo general con el desplazamiento forzado, es mínima la posibilidad de que el individuo asuma el “riesgo” o en otras palabras, la incertidumbre en el inicio de una relación, en el abordaje de una situación, de la mirada en el otro, como punto de encuentro para el reconocimiento social y sentido práctico orientado al establecimiento de la confianza, porque a esto se suma, el coexistir al interior de la mayor descarga traumática que puede recibir una persona: la ocasionada por sus mismos congéneres (Keilson 1991, citado por Castaño, 2004), y además, la posibilidad de comprender en complejo proceso de “la confianza acumulada” [con la posibilidad de que] ... “la propia capacidad de mantener una identidad y una continuidad interiores se corresponda con la identidad y continuidad de lo que uno significa para los demás”. (Erikson, 1980, citado por Hart, 1997, p. 31).

Así, el no poder sustentar una “crónica” continua en el proceso, es correlato de angustia, y de una existencia amenazada que por tal motivo paraliza; para Giddens (1997), la mortalidad interior, es producto de la incapacidad para bloquear los peligros que acechan desde el exterior y resultando vital “fundirse” con el entorno, a fin de evitar convertirse en blanco de los peligros, obteniendo al final, la desconfianza en su propia integridad; porque además, el “mí” es la identidad –identidad social- de la que el “yo” toma conciencia en el curso del desarrollo psicológico del niño. El “yo” es, por así decirlo, el deseo activo y primitivo del individuo que aferra el “mi” como reflejo de los nexos sociales (...), “(...) la identidad del yo es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía, es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente”. (Mead, 1988, citado por Giddens, 1991, p. 50).

En este orden de ideas y según lo mencionado anteriormente, el que en varias ocasiones se realice una constante remisión a la temática de la socialización, se debe a la importancia que a través de ella se establece para el ciclo vital de la población objeto del proyecto; por una parte, cabe resaltar que los y las niñas, entre los 7 y 12 años *“desarrollan su capacidad de salir de si mismos para echar una mirada reflexiva a las*

interacciones con los demás, y darse cuenta de que otras personas pueden hacer lo mismo. Hay una habilidad cada vez mayor de coordinar la propia perspectiva con la del otro, de forma que se puede anticipar lo que la otra persona puede pensar, hacer o sentir” (Hart, 1997, p. 31), por otra parte, el “descubrimiento de los otros” es de importancia clave, en sentido emocional-cognitivo, en el desarrollo inicial de la conciencia del yo en cuanto tal.

Y, aunque Hart (1997) aclara que solo cerca a los 10 años logra el niño este pensamiento en perspectiva mutua, se podría afirmar que la relación psicológica desde antes, está asociada a la capacidad de la o del niño de reconocer en el otro una mínima o nula coherencia entre lo que siente y piense con respecto a lo que dice, o la manifestación de un sentimiento que se contrapone a lo que su corporeidad manifiesta.

Es aquí, donde la reivindicación subjetiva de reconocimiento, precisada por Honneth (2003), en el sentido exacto de sus palabras, legitima las creencias, las normas, los principios, propios de las interacciones fundamentales, que expresan la naturaleza intersubjetiva de los seres humanos de un modo generalizable.

Ahora, el reconocimiento según Frasser (2007), se entrecruza en un sentido práctico de justificación moral, donde las instituciones no deben ser interpretadas de modo unilateral, sino que, por el contrario deben ser producto de distintos principios de reconocimiento recíproco -bien se decía ya anteriormente-. Esto da por sentado una apuesta por buscar el desarrollo histórico en lo social, que permita ver en la práctica del reconocimiento, un proceso vital que se articule en las facultades psicosociales propias del individuo, y, que en el caso de los niños y las niñas en condición de desplazamiento forzado, despliegue el desarrollo de medidas de bienestar social, como su oportuna participación en los escenarios de interacción y, el respeto y ejercicio de sus derechos, que puedan a su vez entenderse, en el sentido de que los miembros de la sociedad deban tener garantizado un “estatus social” en la importancia que se otorgue a los derechos sociales como producto de sus reivindicaciones.

Se comprende entonces, la importancia de los escenarios de diversa naturaleza en su práctica socializadora, remitiéndose al concepto de institución validado por Honneth (2003), a través del cual se permite evidenciar la percepción en este sentido, de pautas, de representaciones sociales que validen y legitimen el diverso y heterogéneo quehacer social que surge como producto de su cultura, es decir rescatar la función que cumplen en un marco de vulneración de derechos del niño, de quiebre de sus identidades y de resquebrajamiento de su orientación dirigida al logro, de inclusión mediada por su invención económica, la familia, la escuela, los pares, las organizaciones, procurando que la identidad de los niños en condición de desplazamiento, confluya en procesos de comprensión y reconocimiento de la condición del ser niño y niña, para que surja la posibilidad de reconfigurar identidades con un sentido histórico de construcción y deconstrucción de realidades en un unísono de discursos legitimadores de un acervo propio, nutrido de múltiples experiencias que enriquezcan la biografía de vida y las interacciones sociales con diversas propiedades de construcción de subjetividad, de nuevos entramados y significados para la confianza social y el reconocimiento, que sustenten a su vez escenarios de socialización.

Este, precisamente sería el punto álgido en el desplazamiento forzado, la vocación de los actores sociales para promover estas dinámicas, porque es de considerar que la vulneración de derechos infiere directamente en la estima social, y que dolorosamente parte del Estado, en su papel como regulador de la cultura y en su principio de corresponsabilidad con la familia, la educación, la comunidad, entre otros, en términos de lo que allí se vive día a día, evidencia que las relaciones sociales, al ser resquebrajadas, entorpecen la construcción de realidades que buscan legitimarse en las historias compartidas.

Para Fraser (2003) la seguridad psicológica se acompaña de la identidad del yo y sus narrativas son coherentes con un sentido generalizado de coherencia interna. Así, aunque cada momento de la historia de vida es fundamental para forjar la identidad, el espectro de momentos posibles que han hecho de cada individuo lo que es en sociedad,

en familia, en comunidad, está encausado por los procesos de socialización primaria ya mencionados, por una infancia que precede cualquier momento histórico en la escritura de la biografía y que para Erikson (1974) el sustento de la confianza primera.

Viéndolo así, la identidad como se ha venido reafirmando en el anterior documento, requerirá un “feedback”, retroalimentación constante, visible en los refuerzos que el mundo exterior ofrecerá en cada acto posible, en los principios de aprendizaje social en las y los niños, que de modo particular se ajustan a su desarrollo, y que para este momento se ajusta también a la posibilidad de instaurar en su mundo todo proceso inmerso en la regulación social, que habitualiza acciones, se sedimenta en la cultura, como una “actitud natural de la vida cotidiana”¹⁰, que se regula acorde con quienes son las figuras importantes para su reconocimiento.

En este sentido valga resaltar que “Los niños de los 8 a 11 años son considerados entusiastas, extrovertidos y aplicados mientras forjan sus identidades independientes (...). De esta manera los más jóvenes ven los grupos como lugares de trabajo donde demostrar su capacidad y los primeros rasgos de independencia. (...). La necesidad de ser y sentirse aplicado, típica del período final de la infancia, lleva a querer hacer cosas en compañía de otros. En esta etapa se desarrollan la conciencia de la división del trabajo y la capacidad de compartir oportunidades, y los niños necesitan saber que su manera de actuar y la imagen de sí mismos están en consonancia con la visión que otros pueden tener de ellos. (...). Así, enfrentarse al mundo como si éste fuera un medio para explorar su identidad” (Hart, 1997, p. 28). Cuestión que por demás, permitiría evidenciar, que es allí donde se deben procurar generar a

¹⁰ Término fenomenológico que Giddens (1997) señala con relación a la conciencia práctica que en el mismo sentido tendría que ver en la psicología social, con el tema de las representaciones.

menudo, situaciones donde la “seguridad ontológica”¹¹ se mantenga en la cotidianidad.

Es necesario además, tener en cuenta que en los niños y niñas expuestos a materiales, experiencias y enseñanzas diversas, pueden aparecer determinadas capacidades en momentos distintos de desarrollo infantil, según el entorno (Hart, 1997), motivo por el cual las condiciones de espacio tiempo, es definitivo en el -después- del desplazamiento forzado, porque es allí donde se confrontan los recursos emocionales y cognitivos de la niña y del niño, para reconfigurar su reconocimiento como individuo, único, en la construcción de procesos subjetivos, que le permitan además, reconocerse en el otro, como diferente y complementario, en un proceso directamente proporcional al valor de la cooperación y que ha tenido su sustento en el desarrollo de la confianza como concepción moral y valorativa, que en caso de ésta población, ha estado sujeta también a la transformación, por una redimensionada cotidianeidad que deriva de este fenómeno, marcado por la violencia.

La correspondencia entre el mundo exterior y el mundo interno, de niñas y niños, les permite tener un lugar y una perspectiva de lo que significa la verdad, bueno/malo, y es donde confluyen los elementos de carga valorativa y moral, cuando se saben parte de una comunidad y producto de su cultura, porque como seres identitarios somos seres de temporalidad, sincrónicos. Surge entonces, el reconocimiento de la identidad como “un proceso complejo de relación y articulación de la memoria (pasado), con la práctica social (presente) y la utopía (futuro) y, con la relación que el sujeto tiene de ese proceso a través de su conciencia” (Guerra, 1994, citado por Bello, 2004, p. 67). Según Hiaroka (1996) citado por Jiménez y Et al (2003), este proceso se afianza con los horizontes históricos, siendo el tiempo el que amplía los horizontes, al permitir una valoración mayor de futuro en la construcción de la identidad social.

¹¹ Según la referencia y propuesta realizada por Giddens (1997) en relación directa y causal de la confianza social

Identidad que entrañaría realidad, porque el niño o niña comienza a validar la vida cotidiana, recuérdese, como producto de unas condiciones que según Castillejo (2005), citado por Jiménez y Et al (2003), pertenecen a un orden sólido y constante, no en términos de inamovilidad, sino en el sentido de Giddens (1997) de mundo observable/concerniente¹², en el que las respuestas de los otros son necesarias pero no son absolutas para tal orden, hecho que se refleja de otra manera en lo que Giddens expresa (2003, p. 116) *“una muerte subjetiva como finitud, que a su vez permitiría discernir un sentido moral en sucesos que de otro modo serían fugaces, algo que se le negaría a un ser sin horizontes finitos; la angustia por la finitud, derivada del desarrollo psicológico del individuo, es universal”*.

De esta manera, la confianza básica, en su ubicación temporal, no se vería como una incondicional certeza en el futuro, pero si más bien como una absoluta seguridad en el pasado y en dimensiones claves del presente que tendrán correlación con algunas del futuro para la evolución de la identidad del sujeto. Las amenazas potenciales en el presente, requerirán entonces, de una mirada procesual en el aprendizaje de realidades cotidianas.

En este sentido, la identidad social para el desplazamiento forzado, se visibiliza en “espacio (social, territorio), en tiempo (sentido histórico conciencia de presente y expresión de futuro) y en movimiento (desplazamiento/restablecimiento)”, (Jiménez y Et al. 2003, p. 329), cuestión que responde a la naturaleza de las actividades del presente y al pasado incorporado en el futuro, estabilidad que en en el niño y niña, habla de un sujeto cognoscente en cuanto al ser o el deber ser.

Como producto de estas menciones alusivas a la identidad y en contraste con una realidad “entrecortada” en el desplazamiento forzado, sería imposible no pretender dar un viraje espacio y tiempo, vital en la mirada holista del niño como sujeto y tiempo, que

¹² Planteamiento realizado por Giddens al hacer referencia a los mutable pero que a su vez se muestra estable.

valora el pasado en su condición de movilidad hacia el futuro para la consolidación de la confianza en la construcción de identidad; de individuo a sujeto de derechos y espacio, que valora el presente en perspectiva de reconocimiento, a través de la inclusión como múltiples manifestaciones de encuentro relacional, reflexión, en diversos escenarios de socialización, como sentido de apropiación de la acción social, y lo que en otros términos denominaremos conciencia práctica porque dicha conciencia es cognoscible por lo que posee rasgos e interpretaciones discursivas, al ser argumentativa; según Giddens (2003, p. 52) *“forma parte del control reflejo de la acción, lo que refiere el que sus cualidades tácitas o supuestas, constituyen la condición esencial que permite a los actuantes concentrarse en tareas próximas; (...) actúa además como ancla cognitiva y emotiva de los sentimientos de seguridad ontológica (...)”* que caracterizarían la actividad humana.

Sin embargo, los fundamentos al ser impuestos, contribuyen a la pérdida de sentido y a la confusión, no logran identificar un principio de orden en su universo vital que les permita orientar sus acciones, lo que incrementa la incertidumbre, la desconfianza y la pérdida de sentido de la vida en común.

La connotación de esa perspectiva espacio tiempo, surge, en lo que pareciese para la persona en situación de desplazamiento, una vivencia contradictoria: de una parte la exclusión y la estigmatización del fenómeno -ser afectados por la guerra al hacer parte de la misma y por lo tanto ser considerados responsables de su situación actual-, asociando "desarraigado" con "desculturado"; y de otra parte, una vida móvil, pero como consecuencia de fuerzas mayores que gobiernan los movimientos y los espacios y no como propósito de futuro, de energía, de ilusiones; cuestión que de otra manera no permitiría construir un sentido colectivo compartido a través de “identidades transitorias”, porque éstas, según Liisa Malki (1979), citada por Meertens (1992), se mueven bajo la restricción de no traspasar los límites de la condición común de transitoriedad, que les defina como categoría única, es decir, la negación de una vida móvil elimina la posibilidad de un entramado diverso de historicidad, biografía,

subjetividad que nutra la identidad; de un lado la concepción de categoría imputada, inamovible y de otro, la percepción de constante fugacidad. Ninguna de estas concepciones humanas se retroalimenta, surgen como bastos lugares de aislada oposición y contradicción, y no por el contrario, de transitoriedad como parte del complejo entramado de cocreación, reconfiguración e inspiración de nuevas dinámicas nutridas en la diferencia, los opuestos, la decodificación y la redimensión de las realidades subjetivas, en un encuentro intersubjetivo.

Esta cuestión se reflejaría en la concepción de la otredad, exaltando que *“la conciencia del yo no tiene primacía sobre la conciencia de los otros, al encontrar que el lenguaje –intrínsecamente público- es el medio de acceso a ambos. Intersubjetividad no deriva de la subjetividad, sino al contrario”*. (Giddens, 2002, p. 35).

Precisamente, allí resulta importante, la aceptación por la diferencia que nos remite a la integración de la transitoriedad y las categorías imputadas, integración, que reconoce dos tipos de reivindicación como aisladas, pero que para Fraser (2003) remitiría a un problema que debe encontrar solución e integración en el tema de la justicia social; encontraría ella, por una parte, la *posibilidad de identificar la vivencia de “las prácticas comunicacionales, representacionales e interpretativas”* (2003, p. 22), *es decir, confrontar los códigos culturales que se interceptan, en un sentido y orden social, y que para su propuesta y en las circunstancias históricas que lo ameritan, considera fiable el abolir las diferencias de grupo, no reconocerlas, pero que para el caso de las personas en condición de desplazamiento forzado, requeriría primero y antes que nada, un deber por el enunciar, un pronunciamiento de aquello que se considera injusto, como producto de la reivindicación citada aquí, para que a la par se deconstruya este discurso en función de nuevos entramados sociales que no subsumen, por el contrario legitiman los nuevos procesos identitarios en equivalencia con su condición, que si es transitoria pero que no se ha podido establecer hacia donde debe orientarse, esta autora comentaría la diferencia en términos de reevaluar rasgos devaluados –a esto me refería-, primero, al*

reconocer las diferencias de grupo, pero también a deconstruir, porque es de considerar que el caso omiso de las diferencias puede reforzar la injusticia.

Así, la división se enraíza, más bien en el orden del estatus de la sociedad, pues los patrones institucionalizados de valor cultural interpretan tendencias heteronormativas de valor, estructuran grandes franjas de interacción social, el problema radica en la concepción de la “subordinación de estatus” (Fraser, 2003, p. 27)¹³ De este modo, el reconocimiento en las personas en condición de desplazamiento, remite el que la categoría social sea imputada bajo unos principios y sesgos sociales, que la subsumen y deterioran al punto de negarlas; situación que por una parte requerirá identificar el rol que juega el niño y niña en su entorno social, es decir, su orientación a las relaciones sociales, la valía con que se incorpora al grupo y el respeto y estima al que es abocado.

La subordinación de estatus, en un marco de justicia social, permite reencontrar el punto de cruce entre concepciones disímiles de inmovilidad y transitoriedad, porque por un lado, encontrará su nudo, su raíz en los patrones institucionalizados de valor cultural y por otra parte, porque visibilizará una problemática clave allí: la subordinación de estatus como situación que atañe la imposibilidad de legitimar la diferencia, necesariamente, porque no existirían condiciones de igualdad para poder entablar la diferencia, en el mismo sentido , “*si se cambiaran las relaciones de reconocimiento, desaparecería el error de distribución*”, (Fraser, 2003, p. 89) en otros términos, lo que alude al concepto de la desigualdad.

Existirían por tanto “injusticias distributivas” e “injusticias de reconocimiento erróneo”¹⁴ (Fraser, 2003, p. 68-69) en este último caso es posible que, como producto de las relaciones que se construyen para darle sentido y forma a la norma, resulte la

¹³ Según Fraser (1993) haciendo referencia a la concepción sociocultural de exclusión de ciertos grupos poblacionales.

¹⁴ Haciendo alusión a la legitimidad de problemáticas en poblaciones a través de falso reconocimiento.

importancia y la posibilidad de que surja una “política de reconocimiento” como legitimidad de procesos culturales orientados a disminuir la desigualdad.

En el impacto de la ausencia de esta doble posibilidad, de una mala distribución como un mal reconocimiento que interpelen por injusticias de ambos tipos, es que este autor, los reconoce como principios organizadores básicos, es decir, debe haber retribución en procura de una justicia distributiva tanto como la justicia de reconocimiento porque precisamente, cuando existe un reconocimiento erróneo, hay un clamor por la reparación mediante el reconocimiento, se concurriría en falta, si en el caso de los niños y niñas en condición de desplazamiento se busca la reivindicación y el reconocimiento, sin antes haber valorado el lugar que ocupan los estigmas sociales en la cotidianeidad de esta población, y cómo esto incide en el actuar en sus grupos culturales, si, en tal caso, la diferencia no es reconocida como un bien cultural, sino por el contrario como la exaltación de principios de discriminación.

Esas cargas valorativas son intención de este proyecto, cuando se reconoce que en la esfera cultural, -centrada en las instituciones como eje de su reproducción-, surge la propuesta de Fraser (2003), y en el orden histórico de esta misma cultura, se retoma la idea central de Honneth (2003), ambos, de alguna manera, en busca de la estima social, orientadas a identificar la intención de la individualidad o de las instituciones como producto y producción de realidades subjetivas en la interpelación paritaria, intersubjetiva, sustentada en un principio de igualdad; este es el punto fuerte de discusión en la importancia que se le dará a la mirada que tiene el niño o niña, de este otro como sujeto y de ese entorno como interacción en su propia concepción de reconocimiento, en particular, en la etapa de vida que atraviesa y bajo las circunstancias en las que se moviliza ¿Patrones de igualdad como reconocimiento positivo? ¿deconstrucción de oposiciones?.

Es necesario valorar primero, el orden cultural más próximo, este complejo entramado, articularía para Honneth (2003), los tres momentos histórico-culturales del

reconocimiento- a través de la representatividad que el Estado otorga al individuo por medio de sus instituciones y de las garantías sociales y políticas que le son propias y directamente relacionadas con el reconocimiento jurídico social en la condición de individuo -que infiere directamente sobre su estima social y percepción orientada hacia el logro-, es decir, la idea básica, de la igualdad para todos, apelada a través de dichos principios jurídicos validados por este autor, que no solo muestra como se evidencia un reconocimiento legal para cada grupo social, más allá de ello, evidencia cómo la igualdad está dada en la posibilidad de concebirse libre, saberse capaz, actor, jugador en el gran mundo de los sueños o el pequeño mundo de la relación de dos, en una plena calidad de socio dentro de la comunidad política.

Muchos de los patrones actuales, institucionalizados, que determinan una interacción que impide la participación como igual en la vida social, parten del reparar superando la subordinación, considerando, como lo asumiría Fraser (2003, p. 38) que “la no paridad es moralmente indefendible”, con independencia o no, de que distorsionen la subjetividad del oprimido; sin embargo, a este nivel, se estaría de acuerdo Fraser (2003), en que no se podría obviar lo anterior, aunque esto diera cuenta de cierto relativismo en la psicología, cuestión que deviene en que el estatus separará la normatividad de las reivindicaciones de reconocimiento de la psicología para fortalecer su normatividad, pero, que más allá de psicologismos, tomará en cuenta la tradición sociológica que deviene en psicología social; por tanto, en modelos culturales que dan marco y perspectiva incluso no solo al sujeto cognoscente sino y además su propuesta de concepción moral, la postura del relativismo que para algunos autores liquida el discurso, sería en este caso la propuesta que permite remitirse a ciertas posturas planteadas por Honneth (2003) e incluso a otras planteadas por Fraser (2003), quien en este sentido defiende que *“el reconocimiento se asigna aquí al dominio universalmente vinculante de la moral deontológica, como lo está la justicia distributiva”*.(Fraser, 2003, p. 39).

En este orden de ideas, la moral deontológica, se resalta aquí para realizar la pregunta por la afectación del niño, niña, porque se estaría hablando de la pregunta por el lugar que ocupan otros actores sociales en la legitimidad que otorgan a patrones normativos, para terminar interviniendo de forma irregular (subordinación intersubjetiva) en los procesos de socialización, para sesgar, predeterminedar, su posición en el punto de las nuevas inclusiones y de la participación.

En medio de dichas condiciones cabría preguntarse por la implicación social de las instituciones ¿se perjudica o favorece el proceso de reconfiguración identitaria de los niños?, ¿qué pasaría con contribuciones sin una connotación desde lo psicosocial? ¿Con los registros nacionales que abordan cifras y que no pueden ser inferidas en aspectos psicosociales? ... ¿Que pasaría además con la consideración atemporal de víctima?, ¿con la asunción de nuevas culturas híbridas en la condición como ciudadano?, ¿con los dilemas conceptuales de arraigos y desarraigos, entre otros?...

En este punto, resulta importante remitirse a la confianza social, para destacar, como se ha reiterado ya repetidas veces, que los primeros tiempos de la vida del niño, según Giddens (1997), son el origen de la experiencia de un mundo externo estable y de un sentimiento coherente de la identidad del yo. Se trata aquí de una “fe” en la fiabilidad e integridad de los demás. Cuestión que por demás evidencia que al verse fraccionados, fracturados los procesos identitarios, se limita una reconstrucción social diversificada y democrática, lo que en otras palabras, expresa la relación que se teje entre reconocimiento erróneo y distribución, lugar donde, bien se mencionó anteriormente, desatender el primero de éstos, significa movilizarse contra el segundo. Se trataría entonces, de facilitar el reconocimiento como categoría positiva que permita recrear la identidad al momento de nutrir la historia del yo, según lo plantearía Fraser (2003).

En este sentido, Giddens (1997), plantea que ser es tener conciencia ontológica, lo que significa dirigir y crear puntos de referencia ontológica en las situaciones de la vida

diaria; la tradición, el estilo de vida, las oportunidades, ofrecen para este autor, una crónica concreta de la identidad del yo y biografía, de otra forma, un medio organizador de la vida social ajustado. Esta cuestión justifica y refleja que la historia de vida requiere ser comprendida como punto de encuentro de concepciones, en diversos escenarios de socialización y con diversos actores que en la continuidad de una biografía individual, creen núcleos de significado en la vida cotidiana, referentes socioculturales que den cohesión y sentido de vida a la vida social o que establezcan las claras trayectorias o proyectos en la vida, que en la particularidad de los niños y niñas se oriente posiblemente a la posibilidad de soñar, imaginar, crear narraciones y argumentar ideas e ideales de logros a corto o largo plazo, en pasado, presente y futuro.

En otras palabras, esto último significa producir conciencia de la acción que se confronte con un “biopoder” (Foucault, 1996) producto de estos marcos de referencia de socialización, lo que significa actuar, soñar, crear, como pauta de competencia dirigida al logro, y no refiere a crear sub realidades o inferir mundos ideales, es por el contrario la cercanía con la realidad en lo social, que no enajena sino por el contrario, permite construir en el sentido de lo otro –con otro-. Pero antes de eso, es fundamental, como se mencionaba, observar que las rutinas que se practican, están reflejamente abiertas al cambio en función de la naturaleza móvil de la identidad del yo.

Este motivo permite observar, como en el transcurso del escrito, se reafirma y se reconoce, la importancia motivacional de los estados emocionales y de las concepciones culturales en el nivel de competencia percibido, en la legitimidad de posiciones sociales intersubjetivas que buscan patrones normativos dirigidos a la igualdad... en sí, la mirada de aspectos psicosociales, la percepción orientada al logro, a la estima social, todo esto en la conducta social y colectiva en un principio, la importancia de la experiencia de lo cotidiano, mediada por el conocimiento, el aprendizaje y las prácticas de socialización vigentes en la sociedad, que para el desarrollo de las actitudes, son producto del medio social más próximo, lo que a su vez requerirá, por sobre todo lo

demás, del respeto al niño y niña, como participantes activos y como sujetos de derechos.

Volviendo a este tema, Chawla & Heft (1991) citados por Hart (1997), sostienen que el desarrollo de la competencia, más allá de un simple concepto, producto de las relaciones laborales productivas, sería la capacidad de ejercer control sobre esferas sumamente preciosas de la vida, y que esta experiencia, es una característica universal del bienestar psicológico, de la misma manera, lo es, la contingencia para alcanzar la meta por sí mismo y no simplemente, verla en otros.

Este engranaje de factores que predisponen para la competencia, muestra como en la vida cotidiana, surgen motivaciones individuales y colectivas, que se establecen alrededor del clima social, y que a su vez, han permitido la inserción en un *espacio social* que se dinamiza con *el tiempo* en las propias concepciones culturales de arraigo al territorio y en general de la reproducción de su vida cotidiana.

Pero más allá, y de igual manera, previo al arraigo y a la reproducción de la vida cotidiana, se demarca la conciencia de ser a través también del cuerpo, que en el caso del niño y niña, constituyen para Giddens (1997) la primera experiencia de contacto con el mundo, es en la diferenciación corporal, en la mirada que se puede hacer sobre sí mismo, que se puede prolongar un recorrido histórico que no culmina al ser narrado, por el contrario, que a partir de allí, se devela para ser nuevamente y muchas veces más, reinventado e interpretado para unirse a la armonía de la cotidianidad vivida y de las subjetivaciones ancladas.

Se reafirma la idea por tanto, de que *“la continuidad de la identidad del yo es producto de la persistencia de sentimientos de la personalidad en un yo y un cuerpo constantes (...). Cuando no es visible en absoluto, los sentimientos ordinarios de corporeidad –de ser “con” y “en” el flujo de la conducta diaria- se dislocan o disuelven”* (Giddens, 2002).

El ser parte, identificarse y reconocerse como parte, se traduce a su vez en reconocimiento social, e implica ciertas categorías del individuo o de un grupo como la visibilidad, individualidad, el hecho de ser escuchado, de ser capaz de influir en el cambio social o de atribuir esta capacidad al otro, lo que Implica libertad, igualdad, responsabilidad y derecho a ser elegido libremente; por ello la correlación directa, que Giddens (2002) explica argumentando que *“la libertad no es una característica dada de la persona humana, sino que deriva de la adquisición de una comprensión ontológica de la realidad exterior y de la identidad personal”*.

El tiempo se termina por corresponder de igual manera con el reconocimiento del individuo, en la configuración de la identidad con capacidad de autonomía e independencia, con la inserción y la seguridad en una trama social, solidaridad y confianza en el fuerte arraigo cultural, y que posibilita, en el caso de niños y niñas, el alto nivel para el logro del cual se habló anteriormente; cuando se posee, se es capaz de posponer gratificaciones y configurar un alto autoconcepto en relación con el sistema social, situación que podrá suceder en la esfera de lo privado, en las relaciones del día y día y en los diversos espacios de interacción.

Si, en el caso de los niños y niñas en condición de desplazamiento, éstos no pueden articular sus motivos de competencia en el medio psicosocial, la identidad también puede resultar entonces, en actitudes que se sustentan en una alta percepción de privación o de logro en el nuevo espacio vital, resultado de la pérdida o adquisición de contigüidad en los acontecimientos que irrumpen en la capacidad de reacción y de valía ante los mismos y con dificultad o competencia para conferirle un sentido a los sucesos; como producto de esto, no se logra suplir, sus necesidades de eficiencia, relacionadas con el proceso de afirmación frente al otro, la sociedad, frente al Estado.

Se resalta el reconocimiento como condición para la construcción de identidades, visibilidad inicial para otorgar sentido y orden, para reconfigurar, en un proceso que no culmina allí, por el contrario, se construye/deconstruye, en función de recomponer

reconocimientos erróneos que han surgido en la nueva categoría de desplazamiento, en el entramado de sus relaciones, en la cotidianeidad, especialmente en los ritos de confianza.

Según Honneth (2003) lo que el desplazamiento forzado pondría en cuestión es la condición humana, la relación existente entre la idea de la dignidad con los derechos y la solidaridad, que como resultado, produce la afectación de la propia idea de sí mismo o el autorrespeto, pero también, la sub-valoración del conjunto social sobre su persona, lo que induce a la víctima a pensar que no tiene ningún significado para la sociedad en la cual habita. Carecen por ello, de un buen espacio social que le posibilite un desarrollo de identidad e imaginario -ideal de vida mejor con un pacto que se lo asegure-, es decir, no existe por lo menos, no durante el éxodo y parte de su restablecimiento, un espacio vital para un debido desarrollo de su identidad como efecto de un pacto que le asegure su ser político, -sin ser agredido-, donde prevalezca la condición de ser humano primero, para hablar posteriormente de su identidad.

Por ello, la historia de vida, producto de una cotidianeidad tejida en el clima de la modernidad y en la dialéctica, con la “seguridad ontológica”, prevé las luchas por el reconocimiento, las cuales se basan en experiencias morales que afectan, bien se mencionaba, la autoestima, el autorrespeto y la autovaloración, lugar donde aparece la angustia provocada por el miedo a la trasgresión, y donde las expectativa de la mediación a través de la norma, proporciona en la vivencia del desplazamiento forzado, producto de la violencia, una equivalencia del conflicto cognitivo¹⁵ en su contenido axiológico.

En este mismo sentido, *“la aparición de la angustia, producto de este conflicto, tiende a amenazar la conciencia de la identidad del yo, que se oscurece en relación con los rasgos constitutivos del mundo de los objetos. (...) El sujeto, cognitivamente*

¹⁵ Haciendo referencia al conflicto como producto de la disonancia cognitiva relacionada con la confrontación entre el pensar, sentir y hacer.

organizado por medio de la confianza básica, da origen al sentimiento de seguridad ontológica. De esta manera la seguridad actúa como un sistema, un modo de práctica, y (...) su especial implicación en las interacciones de la vida cotidiana es parte esencial del mantenimiento de un sentido coherente de la identidad del yo” (Giddens, 2002).

De este modo, es que la identidad social está relacionada con la confianza social y, en ese mismo orden de ideas con el reconocimiento. La confianza, como producto de las primeras experiencias de la niñez que Erikson denomina “confianza básica” surgen como nexos, orientación hacia los demás, hacia el mundo objetivo y se instaura para la elaboración en la identidad del yo, que combina lo emotivo y cognitivo¹⁶.

Para Giddens (2002), los individuos vulnerables viendo amenazado el marco de seguridad ontológica, perciben la angustia como una amenaza al “yo”, que al no ser canalizada, puede dar pie a la aparición de angustias cada vez mayores, especialmente cuando disminuye la percepción de capacidad orientada al logro, donde ya no se cree en la posibilidad de un mundo objetivo. De esta manera, el dominio del yo, la capacidad de conseguir intimidad con los otros, forma parte importante del proyecto reflejo del yo, motivo por el cual, los sentimientos de injusticia derivados de las expectativas normativas defraudadas por parte de la sociedad -invisibilización social, deshonra, rabias por la desposesión de derechos y otros-, motivan la lucha por las condiciones intersubjetivas de la integridad personal, la dignidad humana y la justicia social.

Se experimentan por tanto diversos sentires como producto de la ausencia de repertorios de dominio, lugar donde se pone en duda quién se es y de qué se es capaz, cuál es el lugar social... este, es el principio de niñas y niños inseguros de ellos mismos y de una realidad, porque es un mundo ajeno, un lugar que origina la vergüenza, destruye la confianza y distorsiona la relación con el reconocimiento.

¹⁶ Retomando a Wincott (1965) citado por Luhmann (2005).

Precisamente, cuando en los niños y niñas en condición de desplazamiento los esfuerzos se malogran o no reciben el feedback apropiado, la situación que también experimentan la gran mayoría, a través de la familia y de las relaciones comunales, es de subordinación de estatus en lo cultural, lo que lleva consigo la afectación generalizada de sí mismo y su contexto, antes mencionada, y que en un primer momento de exploración y desarrollo induce, según Naranjo (2008), a la desconfianza como recurso de supervivencia porque sienten, niños y niñas, que los motivos del conflicto que los afecta no tienen que ver, en principio, con lo que son, lo que hacen o lo que piensan.

En este sentido, las pérdidas afectivas y sus desarraigos, van seguidas, en muchas ocasiones por la búsqueda del respeto al que tienen derecho y el sentido de pertenecer a un colectivo nacional y regional como condición para la construcción de identidades sociales; corpus político que en el restablecimiento, establece la lucha social a nivel micro y macro, no solo como sujeto de amenazas, sino como sujeto de derechos, para construir un sentido histórico colectivo que permita a través del desplazamiento forzado, interpretar un drama personal y familiar en contextos explicativos más globales y generales, es decir, conflictos sociales de diverso tipo, luchas particulares, que adquieran significado por su contribución positiva o negativa en la realización de formas de reconocimiento económico, social, político, cultural.

Este último marco de referencia, aludiría a la preocupación por las “reivindicaciones subjetivas” en lo cultural y aludiría también a un sistema social, pertinente para Fraser (2003); que de otra parte es preocupación también en el traslado que realiza Honneth (2003), al reconocimiento como categoría moral, en el mundo de la cotidianidad de las relaciones humanas. Sin embargo, retomar a Fraser (2003) implica validar otros puntos importantes, como lo son su apertura a la concepción política en términos de acción social y nombrar el reconocimiento como lugar, impronta social, que permita establecer las bases normativas, de la mano con las reivindicaciones políticas, que faciliten que en el plano intersubjetivo se retomem los intereses morales –allí

aparentemente se observa un punto de encuentro con Honneth, en cuanto validan el encuentro en condiciones de igualdad con ese otro.

Hoy por hoy, cuanto mayores sean los esfuerzos del individuo por forjar una identidad de su yo, tanto más consciente será de su práctica habitual para configurar una imagen de su futuro, por este motivo es que la incertidumbre, vinculada a procesos motivacionales y emocionales, permite que las actividades en cuestión resalten sobre el fondo de las rutinas de la vida ordinaria, razón por la que en el durante y después del desplazamiento se generan también activas relaciones de solidaridad y de conciencia de historias de estigmatización y desposesión de derechos, entre otras.

Es importante resaltar que la conciencia práctica es el resultado de la continuidad en las actividades de cada día y que por ello, permite proyectar, planear nuevas acciones, interpretar los símbolos; visto de otra forma, está directamente relacionada con la seguridad ontológica, con la forma de control social de la angustia, que permiten construir en función de la confianza nuevos procesos de subjetividad que redimensionan la identidad.

Autores como Mayer (1995) citados por Yañez y *et. al.* (2006), definen la confianza, además, como una *vulnerabilidad consentida*. Más allá, Yañez (2006) directamente, considera que la noción de incertidumbre y de *toma de riesgos*, se suma a valorar la confianza como un hecho que es continuo y crece, según la fuerza relacional.

Esta última situación permite identificar dos hechos en Giddens (1997), la dualidad confianza/desconfianza como forma de caracterizar las relaciones que en su proceso de establecerse, implican un riesgo, y que en la fragilidad de las relaciones, en la incertidumbre, en el intercambio, es donde no se movilizan. Resulta necesario precisamente para instaurar las consideraciones, que en el sentido de Luhmann (2005) tienen que ver con una forma efectiva de reducción de la complejidad de los mecanismos de socialización, que incorporan la apuesta hecha en el presente con miras

al futuro y sustentada en el pasado, es decir, bajo un proceso que refiere la sustitución interna por el orden externo más complejo, y el control simbólico, es decir, el mundo para hacer comprensible y explicable sus acciones sociales y la de otros.

Esto, se relaciona esencialmente con la organización interpersonal del espacio y del tiempo y por ello, en un marco general, la confianza según la Fundación FESCO (2006), se vincula como el producto de la necesidad emocional de proximidad y se refleja en tres aspectos, lo social o familiaridad, proximidad física u oportunidad y proximidad económica, como compatibilidad de carencias, consideraciones macro, resultado de situaciones coyunturales en una sociedad y que en el sentido de Luhmann (2005), tendría su origen en la aceptación emocional de la ausencia de los cuidadores asociada al “espacio potencial”, como la aceptación y encuentro con la realidad, y con el solucionar las ausencias espaciotemporales que supone la apertura de este espacio caracterizado por la relación de una socialización primaria y de una construcción de mundo, en la proyección de un nuevo posible contacto.

Es entonces en la primera infancia, de la confianza básica, donde coinciden Erikson y Luhmann (2005) en afirmar que se bloquean la mayoría de los sucesos que podrían ser perturbadores y que afectarían a las circunstancias de la vida individual. El grado de intimidad de una relación dependería de la confianza mutua entre los involucrados y es en la confianza se ordena la vida cotidiana, incluso al lograr reconocer en el otro cierto tipo de respuestas deseadas en él.

De esta manera la condición de proximidad en los niños y las niñas, se genera como atributo positivo o negativo, en la experiencia directa, cotidiana, relacional, en la configuración del autoconcepto, porque permite la elección, el contacto, el origen de lo corporal que reconoce el sí mismo, a los otros, dando vida a dinámicas y prácticas de deliberación, entendimiento y distribución, para establecer un mínimo de señales que prevean la seguridad buscada en la confianza.

La identificación, como respuesta “paliativa” a la angustia en la formación del niño o niña, resulta a largo plazo según Luhmann (2005), como la posibilidad de captar el mundo objetivo, es decir, como el hacerse “parte de los demás”, para la comprensión de la ausencia en “el otro” que es.

Y aquí es clave de nuevo, el tema de la interacción, porque es en el sentimiento de realidad, en lo vital, lo estético, lo sensible, donde las relaciones implican algún tipo de riesgo, de fragilidad en el tiempo, que no significan hablar de opuestos a la inseguridad, por el contrario significa la consonancia con la confianza, la disposición a aceptar experiencias nuevas, que permitan justificar su presencia.

Se pueden distinguir en la elaboración de la confianza, según Yañez y et. al (2006) citando a Mayer (1995) distintos niveles de profundidad en la interacción, en primer momento está sustentada en la formalidad y la práctica, y un segundo momento, más importante para el conocimiento de los niños y niñas en condición de desplazamiento, es la confianza *basada en la identificación* con los deseos y las intenciones del otro, de manera que se desarrolle una comprensión mutua, para contar incondicionalmente con el otro y encargarle el preservar sus intereses. De la misma manera, esta última confianza mutua tendría dos componentes la confianza acordada y la confianza recibida, esfuerzo en dirección al otro consentido desde el comienzo, y mantenido después, por las partes del encuentro.

Así, es como en la realización del yo, la construcción de la identidad, se entiende como ese equilibrio entre oportunidad y riesgo, oportunidad en los lazos que se tejen para configurar procesos de confianza y riesgo para contar con un nivel de conciencia que permita evolucionar en este mismo sentido, incluso, en las circunstancias más disímiles de espacio temporalidad, al que le convoca el ser sujeto en condición de desplazamiento.

De esta manera, también considera Alvarado (2005) que en la configuración de la subjetividad política en niños y niñas, la socialización política se despliega como eje fundamental, porque da lugar al sujeto político, que en los casos de vulneración psicosocial, fue despojado. Subjetivación, como parte de la reconstrucción del sistema de identidades, que resignifica por una parte, los discursos vinculados con la condición de desplazamiento forzado y por otra, los discursos y roles del “ser” niño bajo esta situación, resignificado otorgado por afiliación o por contradicción, en la mismidad y en la alteridad, en la convivencia forzada o en la pertenencia a una nueva red social; en otros términos, se diría reedición en lo narrado, que en el sentido del desplazamiento y según Bello (2002) inicia cuando se reproducen narraciones en la violencia, reconociéndose ésta, como un proceso largo, desestructurante, producto del conflicto.

Se debe pensar por tanto, en reidentificar, situándose en un contexto particular propio, lo que supone construir sistema de reglas y por ende de identidades potenciales propias del contexto cultural, que se nutran en la memoria, la cual, trae el pasado al presente, lo reconstruye, le da forma y lo proyecta en el futuro, en un proceso sin fin, donde la experiencia, la polifonía, la pluralidad, el contraste, e incluso la contradicción axiológica confianza/desconfianza, son sus elementos nutrientes. “Conocer la memoria histórica es conocer las condiciones de acción que posee el sujeto subjetivamente”. (Galindo, 1998, p. 362).

Todo esto, en función de construir nuevas narrativas, pero más allá, en ubicar la mirada en el propósito normativo de la esfera pública, para comprobar que a través de la regulación racional, surgiría la mediación del interés común y, por otra parte, el compromiso en discursos y negociaciones públicas que permitirían el desarrollo de nuevos significados y símbolos para los niños y niñas en condición de desplazamiento. De otra parte, identificar qué el conflicto social, conlleva a la identidad social y que esta explica en el plano individual, el surgimiento de la conciencia y en el plano colectivo, el origen de los movimientos sociales. (Bautista y et. al, 2000, p. 23)

Allí, en este punto, se revela la autopercepción reflexiva hacia la propia nación con el cambio de actitud que genera el transformar sus creencias; del mismo modo, “desplegar sus capacidades a partir de una autorreferencia subjetiva, es decir, de la reflexión sobre su propia libertad.” (Cubides, 2004, p. 119).

Para Alvarado (2005), la...socialización política de niños y niñas, tiene que articularse en procesos de reconfiguración de sus sentidos y prácticas en torno a la equidad y la justicia social, cuestiones que al sedimentarse en lo cotidiano, permitan a niños y niñas en condición de desplazamiento, la regulación de sus acciones frente a la percepción del grado de deprivación que puede promover el reasentamiento.

De este modo, se trazan los intereses de la sociedad junto a los de la participación en los niños y niñas en condición de desplazamiento, modificando en la socialización latente¹⁷, los mecanismos efectivos para democratizar y asegurar el acceso laboral, el ocio, las actividades grupales y organizativas que facilitan el desarrollo de la “propiedad” colectiva tanto material como espiritual e intelectual; el control y la reversión de la solución forzada, en la reparación moral que reconstruye el sentido histórico colectivo para interpretar globalmente y preservar los olvidos, lo cual favorece la persistencia motivacional hacia el logro, hacia la reproducción de ideales y valores y donde se da entre otras muchas cosas, un paso a la comprensión de la cultura de la violencia como parte de la vida cotidiana, más no para naturalizarla, sino más bien para reconocerla como parte de una reconstrucción histórica; y de esta manera llegar a la construcción de una racionalidad colectiva.

Así, el accionar en la vida cotidiana se nutriría al legitimar los “públicos”¹⁸ y los espacios de confluencia social, como parte de esas dinámicas afectivas vinculadas a la

¹⁷ Entramado de relaciones legitimadas en el ámbito social.

¹⁸ Término al que hacen referencia Bautista y Martínez (2000), para aludir a un concepto que da ubicación psicosocial a los procesos comunicativos, en un “nosotros” como confluencia de espacio, tiempo y simbolismo.

construcción de valores, a la reproducción de mecanismos de socialización que revelan las lógicas del pensamiento, las percepciones e imaginarios de una sociedad y de una democracia en construcción -cuya claridad histórica es relativamente reciente- y que permitan a su vez la interpelación crítica de este proceso.

5. DISEÑO INVESTIGATIVO

“Defino quien soy al definir el sitio desde donde hablo,
Sea en el árbol genealógico, en el espacio social,
En la geografía de los status y las funciones sociales,
En mis relaciones íntimas con aquellos que amo,
Y también esencialmente,
En el espacio de orientación moral y espiritual
Dentro del cual existen mis relaciones definatorias
Más importantes”.
Charles Taylor (1982).

5.1 INVESTIGACIÓN NARRATIVA

5.1.1 Investigación Histórico Hermenéutica – Enfoque Cualitativo

La narrativa, se ubica en el marco de la **Investigación Histórico Hermenéutica**, ubicada esta última, en la teoría crítica expuesta por J Habermas, Escuela de Frankfurt , como una forma diferente de asumir las ciencias sociales, en la cual se considera la explicación del mundo desde las relaciones del lenguaje, la tradición y la historia y, en el **Enfoque Cualitativo** de Investigación social, cuyo fundamento está dado por la visión holística de las realidades, lo cual implica comprender una realidad desde la relación que hay en cada uno de sus elementos y no desde la visión aislada de ellos. Así, la narrativa, desde sus raíces disciplinares y sus tradiciones teóricas, se refleja en categorías de análisis, principios metodológicos, sobre cómo interpretar el mundo desde la interacción, los valores, percepciones de actores sociales y cómo estos, construyen los significados sociales.

En este sentido, que el diseño cualitativo sea abierto en lo que concierne a la selección de participantes-actantes (contexto situacional), como en lo que hace referencia a la interpretación y análisis (contexto convencional), resulta congruente para la definición del diseño metodológico en este proyecto de investigación, primero, porque la muestra, población objeto, es en ocasiones flotante por su misma condición de desplazamiento y víctima del fenómeno de la violencia, segundo porque este tipo de diseño es a su vez, **semiestructurado y flexible** y se va ajustando de esta manera, según los avances del proceso investigativo, que en este caso particular, toma fuerza con el acceso a la población, porque es el momento en que la categorías de análisis se recrean, se encuentran en función de un sentido crítico de la realidad para ser repensadas; lo que se denomina “simultaneidad” en cuanto a todos los procesos, momentos y actividades que acompañan el diseño, gestión e implementación. Así, aunque no necesariamente estandarizados (Galeano y Vélez, 2000, p. 47), es necesario considerar que la investigación cualitativa es sistemática, y de procedimientos rigurosos.

El reto básico para este proyecto y el del análisis cualitativo en general, sería poder conciliar paralelamente la construcción del sistema categorial para el problema que se estudia con la óptica de los actores que participan y desde la lógica de los discursos contruidos desde teorías.

De esta manera para el desarrollo de cada instrucción narrativa, será importante considerar que existe una correlación directa del contenido teórico en las categorías de análisis con el abordaje metodológico de las narrativas, perspectiva centrada en la propuesta de Brunner, que bajo una mirada socioconstructivista encuentra por una parte, los discursos que permiten hablar de identidades en las diferentes construcciones culturales de una época y una sociedad y mirada fenomenológica por otra, que permite concebir al individuo como un sujeto en construcción constante, sujeto que es mediado por dos puntos de referencia, la cotidianeidad como producto de un contexto sociocultural demarcado por condiciones de espacio-tiempo y la la socialización e interacción, mediadas por el carácter relacional y secuencial de quien se es, para

concebir y dilucidar intersubjetivades en procesos cada vez más complejos de construcción de lo humano. En ambas circunstancias, como se mencionaba, el punto de encuentro será el mismo, la identidad como agente de interpelación en las anteriores concepciones.

La acción compartida o inter-acción surge como práctica relacional, es praxis, y la acción situada proporciona las bases de una acción futura, que en una cultura, permiten que el sujeto se apropie de instrumentos simbólicos para crear y negociar los significados, que en el caso de Occidente según Bruner (1997), se dan en busca de la "auto coherencia", en el que el proceso de construcción identitario estaría caracterizado por un continuo movimiento de ida y vuelta entre contar y vivir, entre narrar y ser.

Así, las condiciones de espacio tiempo que discurren en este fenómeno del desplazamiento, podrán ser narradas, y deberán sobrevenir en contextos de recuperación de memoria colectiva de una vereda y un corregimiento, que a pesar de pertenecer a un mismo municipio, han vivido procesos anacrónicos en relación con la violencia y por ende, desentrañan realidades disímiles o semejantes pero difusas, en función de la configuración de las historias de vida de los niños y niñas.

Autores como Taylor y Bogdan (1994, p. 16) sugieren que: (...) “en contraste con lo que ocurre en las ciencias de la naturaleza, el fenomenólogo lucha por lo que Marx Weber (1968) denomina *Verstehen*, esto es comprensión a un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente”.

El interés entonces, por el diseño investigativo propuesto, la narrativa, es que desde allí, a través de los datos procesados, se daría la articulación en nuevas narrativas, discursos y textos sobre los niños y las niñas en condición de desplazamiento, atendiendo a la intención de comprender como se reconfigura la identidad en este tipo de población. Luna (2006) Sugeriría en su propuesta de tesis doctoral, que la identidad tanto como la narrativa, están dispuestas a toda clase de transacciones.

En este orden de ideas, la narrativa otorga un sentido a la identidad del sujeto al erigirse los argumentos para la configuración coherente de su propia realidad, por eso algunos teóricos coinciden en hablar en términos de “identidad narrativa”, porque su acción estaría definida por la comprensión de su lugar en las diferentes narrativas que construye con el fin de dar sentido a su vida; es decir, encontrar que el fenómeno del desplazamiento redimensiona la cotidianeidad y la concepción de intersubjetividad, legitimando la identidad y, con ello la vida humana como proceso histórico-temporal, orientado desde pasado, presente, futuro, antes, después; todo esto en un sentido dialéctico de lo que se es y de relación con los otros en procesos de construcción continuos; resaltando en este proceso, que “las narraciones establecen vínculos entre lo excepcional y lo corriente” y (...) “No sólo describen sino que también dicen cómo deberían ser las cosas, de manera que a través de ellas se va constituyendo nuestro mundo” (Cabruja y et al., 2000, p. 85).

Narrativas, entonces, porque permite tener un muestreo acorde con la evolución de los acontecimientos bajo una mirada proyectiva o directa, pero continua.

A modo de conclusión podríamos decir que el proceso de construcción identitaria es múltiple y complejo, aun cuando los mecanismos para su construcción sean más o menos constantes y se develen a través de la narrativa; es decir, la identidad de un grupo de niñas y niños en condición de desplazamiento forzado del municipio de Samaná, corregimiento de Florencia y vereda El Silencio, es producto de un yo, que no es único y completo, sino múltiple, parcial e incompleto, formado a través de las relaciones específicas, como coyunturas situacionales y relaciones histórico- culturales.

*“...El historiador cuenta las cosas del modo en que sucedieron,
y el poeta cuenta lo que podría haber sucedido.”*

Poética (Aristóteles)

5.2 POBLACIÓN Y CONTEXTO

La selección de las zonas geográficas (Corregimiento de Florencia y Vereda El Silencio, Samaná) parte de la búsqueda particular por reconocer las dinámicas psicosociales de un territorio históricamente golpeado por el conflicto armado y por los intereses geopolíticos y de poder entre diferentes fuerzas paraestatales en este sentido, la problemática se remite a la presencia de grupos insurgentes y las contiendas que a raíz de ellos, se ha presentado con el ejército y paramilitares, siendo la población civil, víctima de un fuego cruzado y de una presión social por todas las partes; historia de intereses e ideologías pero que se refleja en algunos acontecimientos que convergen y detonan en el reconocimiento de toda una sociedad por el fenómeno del desplazamiento forzado, problemática que a pesar de ser de antaño, solo logra visibilizarse para los 90, por su magnitud e impacto económico, social y cultural, en esta región.

Magnitud que se refleja en como Florencia (Caldas) el 26 de febrero de 1996 es víctima de un primer fuego, seguido por un episodio de mayor resonancia El 18 de mayo de 1999, cuando es atacado por segunda vez, al igual que el municipio de Nariño, tomas a las que le sigue la del corregimiento de Arboleda y que confluye el 13 de diciembre de 2002, con la última toma guerrillera al casco urbano del corregimiento de San Diego del Municipio de Samaná, donde los habitantes quedaron incomunicados por la voladura del puente que queda sobre el río Manso, el 24 del mismo mes, continuando con constantes enfrentamientos en la zona y con la toma, en dos ocasiones de la cabecera municipal del Municipio de Samaná.

Precisamente este municipio de Samaná, se caracteriza por ser el punto de confluencia de múltiples problemáticas entre los actores paraestatales de diversos bandos, al momento de encontrarse éstos, con la posibilidad de dominar sobre el contrincante. A esto se suma que la población objeto de investigación, se conglomeran en el Nor-Oriente de Caldas, limitando con Aguadas, Pacora, Salamina, Marulanda, Manzanares, Pensilvania, Marquetalia, Victoria, Norcasia y la Dorada y al Sur-Oriente

Antioqueño con Sonsón, Nariño y Argelia, ubicándose estratégicamente, como corredores del narcotráfico para finales de los 80 y la década de los 90, lo que arriba en bienestar económico para la población más vulnerable en este aspecto, pero a costa del detrimento de la agricultura y otras condiciones de vida oportunas para el campesino, que se refuerzan luego para el 2000, con la erradicación de los cultivos ilícitos y la gran cantidad de población flotante “raspachines” que terminan por engrosar los cordones de miseria y con ello, las problemáticas sociales del municipio.

Es de resaltar que en estos “Ires y venires” se reconfiguran (por lo general abruptamente) los procesos psicosociales, de toda una comunidad, y esto define, a través de la socialización, las concepciones frente a sí mismos y las percepción en la relación con esos otros de la población de niños, niñas y adolescentes en condición de desplazamiento de esta zona geográfica, pudiendo hacer confluir esta compleja coyuntura de situaciones en acciones propositivas -como resulta ser este proyecto de investigación-, en la posibilidad de visibilizar en el ámbito académico y social, una región estigmatizada recientemente por la violencia, buscando además, en la narración como soporte metodológico, desentrañar significados en torno a la violencia, la identidad, la confianza, en el contexto del desplazamiento forzado, a través de la mirada de una generación que hoy y mañana marcarán la pauta para el desarrollo de una región y una sociedad, importante tanto por su ubicación demográfica como por su riqueza en biodiversidad.

Retomando esto último, La Vereda El Silencio, Samaná, se caracteriza por el uso de tierras para la agricultura y la ganadería. Por otra parte, según Tabasco y et, al. (2009), a pesar de la gran riqueza natural de Florencia (Caldas), la región posee altos niveles de pobreza; los indicadores de calidad de vida están muy por debajo de los promedios departamentales y nacionales. Los hogares campesinos de la región se caracterizan por tener al cultivo de café como el eje de los sistemas de producción y fuente principal de los ingresos. Otros cultivos que hacen parte de los arreglos productivos son de pancoger

(maíz, frijol, plátano y yuca), caña panelera y pastos (Rivera y Estrada, 2002 citado por Tabasco y et. al. 2009).

La zona de Samaná, está compuesta por montañas escarpadas de abundante bosque nativo, y algunas zonas de gradiente suave hacia la confluencia de los ríos Samaná y La Miel, además de encontrarse Río Manso y Río Moro. Sobresalen en su territorio La Cuchilla de Alejandría, hacia los límites con el municipio de Sonsón en Antioquia.

Según datos suministrados por la Alcaldía Municipal de Samaná¹⁹, en febrero 11 de 2009, el municipio en general, cuenta con 5160 Habitantes por Cabecera y 20641 habitantes por Zona Rural, sumando un total de 2580.

En cuanto a la distribución etérea, suministran el siguiente informe:

Rangos de edad	1 año	1-4	5-14	15-44	45-59	>60
Total por edad		5,96%	22,23%	46,71 ²⁰ %	13,79%	11,29%

Encontrando 13.427 hombres y 12.374 mujeres. En cuanto a población en condición de desplazamiento, se obtienen 16.845 personas recibidas y 29.383 personas expulsadas.

De la misma manera:

Población afiliada al régimen contributivo: 790 (atendidos por EPS)

Población afiliada al régimen subsidiado: 24913 (atendidos por ARS)

Población Vinculada sin régimen atribuido: 4581 (Afiliados al SISBEN que no cuentan con ARS)

¹⁹ Tomado de la página Web de la Alcaldía Municipal de Samaná.

Población sin vinculación: 0 (No cuenta con atención por SISBEN, ARS o EPS)

Desnutrición global: 0,09

Con relación a estudiantes en educación sector rural en edad escolar preescolar son 382, en básica primaria 3371, en básica secundaria 1162 y en media 291 para un total 5.206,00 contando con una tasa de analfabetismo del 13 (%.)

En la página de la Alcaldía Municipal no se encuentran datos actualizados en lo referentes a la situación Socio económica del Municipio, no se evidencia una cifra que recopile el dato de hogares con NBI, hogares con hacinamiento crítico con vivienda inadecuada, dependencia económica, miseria o ausentismo escolar.

5.3 PLAN DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

5.3.1 Acceso a la muestra

El acceso a estas poblaciones, surge en el corregimiento de San Diego con una funcionaria del Centro de Salud de San Diego (administradora), estudiante de la UNAD, del Programa Académico de Psicología, que hace las veces de portera, interlocutora y protagonista, al realizar una invitación personal a acompañarla en la ejecución de talleres de Prevención y Promoción en Suicidio de los jóvenes del Corregimiento; cada visita semanal realizada a partir de abril del 2008, se convierte en un pretexto para conocer más de cerca la historia de un corregimiento golpeado por un desplazamiento masivo, rezagos de una guerra: un episodio del 2002, cuando fuerzas al margen de la ley y ejército, sitian el municipio, obligando a salir de la cabecera municipal y veredas aledañas al 90% de la población según afirma la funcionaria, regresando en su caso particular, una semana después del suceso por su deber de encontrarse a cargo del Centro y como mediadora frente al Comité Internacional de La Cruz Roja. En colaboración con la funcionaria, se identifican casos que, siendo particulares, muestran la realidad del desplazamiento como sello que hoy define la estructura de vida de

aquellos niños y niñas con quien se logra tener un primer acercamiento, pero que posteriormente se obstaculiza por las dificultades de acceso a la Zona en dos oportunidades (derrumbes) y por la sugerencia de la funcionaria, quien recibe la visita de una de las madres, argumentado que no desea facilitar nuevos acercamientos de sus hijos con la investigadora.

Posterior a este acercamiento, se continua con la ubicación de la población beneficiaria de la Pastoral Social, a través del AN en la Ciudad de Manizales, como “portero” porque contacta al grupo de apoyo psicosocial que viaja a La Dorada, liderado por DG, quien también en su posición como “portera” permite realizar una presentación formal frente a los beneficiarios de proyectos productivos, realizando a estos mismos, la invitación para que acerquen a sus hijos a una jornada de presentación e interacción con los fines del Proyecto Académico, en este sentido solo dos familias se comprometen a acercar sus hijos, convirtiéndose en “protagonistas” de este proceso.

En este mismo sentido, se aborda en La Dorada, una institución citada en temas de trabajo con población vulnerable a parte de la Pastoral Social, contactando al psicólogo LF, de la Fundación Apoyar, quien se presenta como “portero”, porque trabaja con la población beneficiaria del Proyecto “Círculos de Aprendizaje” del Ministerio de Educación, proyecto caracterizado por un trabajo de educación no formal con niños que han sido vulnerados en sus derechos y en su condición de vida en general y que opera a través de la fundación, al interior de cuatro Centros Educativos, los que son visitados en compañía del psicólogo, encontrando población con las características requeridas, luego de realizar entrevistas no estructuradas a las profesoras (“informantes claves”) de los niños y coordinando a través de ellas, los posibles encuentros con niñas y niños que cumplen con los criterios para la muestra. Además, el Proyecto “Círculos de Aprendizaje” presenta otros dos centros operativos en el corregimiento de Florencia y Municipio Samaná, visitado el primero para encontrar allí características oportunas para la muestra, luego de establecer un primer contacto con YC., (“informante clave”) profesora, y de conocer a los niños y niña del Proyecto, que en su gran mayoría han

retornado, luego de vivir en La Dorada, Medellín, y otros municipios y de sufrir desplazamientos masivos y gota a gota en este corredor del narcotráfico. También allí se obtiene el respaldo de la Fundación Apoyar para tener acceso posterior a la población.

Por otra parte, a través de la misma funcionaria de San Diego, trasladada a la cabecera Municipal de Samaná, se logra un contacto con la docente E, quien comunica la posibilidad de iniciar un acercamiento con la población de la Vereda El Silencio, población que ha sido golpeada desde la década del 90, por el Desplazamiento Forzado y que para el 2003 recibe el mayor hostigamiento, que provoca el desplazamiento masivo más grande de la Vereda.

Así y de esta manera, se encuentran adscritos al Proyecto de “Círculos de Aprendizaje” en el corregimiento de Florencia, 18 niños en condición de desplazamiento y 22 más en el municipio de La Dorada, que para el 2009 no lograron ser captados individualmente por el cierre del Proyecto en este municipio, ubicando 6 niños para el municipio de La Dorada, pero dificultándose el acceso a ellos; de igual manera, se dificulta el acceso a los niños vinculados con la Pastoral Social y en San Diego, la continuidad con cuatro adolescentes que vivieron en su infancia el éxodo masivo del año 2002. El motivo principal en el caso de La Dorada, es la inasistencia a las reuniones o encuentros programados.

5.3.2 La muestra

Es válido y oportuno conocer de cerca las características propias de esta población objeto de estudio que esta vinculadas con la pregunta problema de la investigación, tomando como criterios de selección para la población, la posibilidad de ser niños y niñas que reconocen y evidencian su experiencia de vida en torno al fenómeno del Desplazamiento Forzado y el conflicto armado, así su vivencia tuviese unos antecedentes lejanos en el tiempo; en lo particular, se espera que cumplan con edades entre los 7 y 13 años preferiblemente, encontrando diez niños y niñas que cumplen con

los requerimientos en la Vereda del Silencio y nueve niños y niñas en el corregimiento Florencia.

Criterios de inclusión y de acceso

Es importante considerar que para la investigación cualitativa, los criterios de conveniencia, oportunidad y disponibilidad guían la selección de la muestra.

En este orden de ideas, los criterios de inclusión, (conveniencia, oportunidad y disponibilidad) que prevalecen para la elección de la muestra son:

Conveniencia:

1. Que se pueden aplicar sistemáticamente técnicas personalizadas, donde prevalezca como criterio fundamental, el ciclo evolutivo de la población objeto de investigación, es decir que sus edades sean acordes con la configuración de procesos psicosociales retomados como categorías de análisis en el desarrollo del proyecto.

2. Que en su gran mayoría, son poblaciones “cautivas” – más aun en el caso de Florencia- a través del Proyecto “Círculos de Aprendizaje”, lo que facilita la coordinación de actividades a través de la docente y coordinador, recibiendo el apoyo de los funcionarios por la oportunidad que para ellos representa gestionar acompañamiento y visita de profesionales que reconozcan y accedan a la población.

Oportunidad:

3. Resulta ser “la triple función” que cumple la funcionaria del Centro de Salud San Diego y posteriormente de la cabecera de Samaná, como portera, informante clave y protagonista del fenómeno del Desplazamiento Forzado, oportunidad también en su momento, por un lado, el apoyo de la investigadora, en su condición como profesional de Psicología, a la Pastoral Social en la aplicación de Pruebas Projectivas que serían

evaluadas por las profesionales de Psicología vinculadas a esta institución en la ciudad de Manizales y el acompañamiento brindado a la estudiante y funcionaria de San Diego en las actividades psicosociales establecidas previamente.

4. Otro de los criterios de inclusión a retomar, es la posibilidad de la población en que pueda ser abordada bajo los parámetros o planteamientos preestablecidos para la recolección de información, uno, por contar con historia de vida marcada por el desplazamiento forzado en algún momento de su ubicación tiempo espacio: retorno, restablecimiento o éxodo (éxodo, restablecimiento y retorno o éxodo y restablecimiento), dos, por encontrarse habitando alguno de los municipios o corregimientos objeto de la propuesta y tres, por ser reconocidos por referencia o institucionalmente, como personas en condición de desplazamiento; en este caso, pertenecer o haber pertenecido al Proyecto Círculos de Aprendizaje, a Proyectos Productivos de la Pastoral Social o ser remitidos por funcionarios vinculados o docentes que también han estado vinculados con esta problemática.

Criterios de disponibilidad:

3. Que los niños, niñas, jóvenes, cuente con el consentimiento informado de sus padres o acudientes, en el caso de Florencia, el profesor Y es acudiente de los niños, por ser menores de edad y encontrarse a cargo de ellos en el transcurso de la semana, y por la participación activa de ellos, en las fases del Proyecto.

4. Encontrar disposición y compromiso por parte de los niños, niñas y jóvenes vinculados con alguno de los proyectos antes mencionados, lo que se refleja en un oportuno desarrollo de las actividades propuestas (escritura o dibujo, diálogos activos).

5.4 ESTUDIO EXPLORATORIO

Como parte activa del desarrollo de la primera fase del Proyecto y buscando establecer criterios de confiabilidad, resulta fundamental establecer un estudio exploratorio -grupo base- (niños entre 7 y 10 años porque no se hallaron niños de 11 o

12 años) de la Escuela “tres y medio” del Municipio de Puerto salgar, ubicada a 45 minutos del municipio y cuya población se caracteriza por ser SISBEN 1, administrar fincas, realizar pequeñas cosechas. Según el profesor, existe apatía de los padres frente al proceso académico de sus hijos, no se reconocen como comunidad y lideran propuestas individuales, en una última ocasión, solo dos personas asistieron a un bazar organizado en le escuela, el profesor de igual manera se muestra apático ubicándose lejos del salón de clases, mientras se realiza la actividad. Los niños se muestran adscritos a tendencias de la moda, conservan su raíz Salgareño a través de su acento, algunas costumbres y, en ciertos casos en el gusto por el trabajo. Se observa un gusto generalizado por el dibujo y e estudio en general, mostrándose dispuesto a recibir instrucciones.

Se desarrollan dos de las actividades planteadas como eje y punto de encuentro de las narrativas en el Proyecto de Investigación.

La población abordada corresponde a seis niños y niñas, con quien se establece empatía a través del juego, explicando posteriormente la importancia de narrar historias a través de los cuentos, dibujos, entre otros.

De esta manera se realiza la aplicación de la primera actividad, la lectura de dos cuentos, iniciando con una explicación de la pretensión de dicha lectura y la mención de la expectativa, frente a los comentarios que ellos puedan hacer. La lectura del primer cuento es de 3 minutos, se solicita que proyecten ideas de lo que ellos hubieran hecho frente a la problemática presente, se solicita que lo hagan representando el cuento a través de dibujos o palabras, donde ellos recreen la escena que consideran importante para cambiar el rumbo de la historia (pensando e porque) y que puedan permitir que sobresalga el personaje de la historia que admiraron, al que temieron, u que ocasiono otras emociones.

La actividad se prolonga por 40 minutos, terminando unos en 10 minutos y extendiéndose otros por más del tiempo establecido (30 minutos); al momento siguiente

de socialización se encuentran respuestas que son consignadas en el diario de campo y que permite reconocer percepciones frente al tema planteado: la confianza; los más tímidos no hablan, sin embargo en sus dibujos se observa e interpretan percepciones frente a la categoría confianza (se admira a quien es capaz de confiar, se repudia a quien no).

Por otra parte, la retroalimentación se prolonga por 20 minutos sin mayor perturbación, encontrando narraciones interesantes como producto del ciclo evolutivo del niño y las características individuales.

Resumen de las decisiones metodológicas: 1. permitir a los niños que terminen más pronto la lectura en silencio de otro cuento similar, solicitando el mismo proceder en este caso; 2. Se incitará con unas preguntas previas la retroalimentación de la actividad, en coherencia con los objetivos del proyecto.

Se pasa a la lectura del cuento siguiente.

Posteriormente, se ubican los cuatro comics realizando similar introducción, y a través de sus participaciones se refleja la misma situación con el tiempo a través de los cuentos, en cuanto a la retroalimentación se observa que a los niños se les facilita la representación de historietas donde se exprese gran elocuencia en los gestos, por lo general los diálogos que recrean son menos “planos” y más creativos. Las historietas cortas, tampoco permiten o facilitan la narración abierta de situaciones proyectivas. Se observa gran diferencia entre los escritos de unos y otros niños.

Resumen de las decisiones metodológicas:

1. Permitir a los niños que terminen más pronto, el desarrollo en silencio de otros comics similares, solicitando el mismo proceder en este caso; 2. Se plantearán nuevas historietas, con mayor posibilidad de que sean intencionadas o en tal caso, una actividad distinta para los niños y niñas de

la muestra poblacional vinculada a Investigación, por cuanto requieren orientar su narración escrita a la evocación recurrente de episodios que estructuran su ser y hacer en el contexto del Conflicto armado; 3. Se incitará con unas preguntas previas la retroalimentación de la actividad, “con nombre propio” cada una, según el proceso personal del niño en lenguaje, capacidad de argumentación, habilidad discursiva y analítica, en coherencia con los objetivos del proyecto. 4. Se toma como decisión, para el desarrollo del proyecto, la posibilidad de contar con diversas actividades orientadas a la narración escrita y oral, con el fin de aplicarlas *flexible y eficazmente* según variables como la posibilidad de visitas (tiempo propio de la investigadora), condiciones de acceso (seguridad), disposición y voluntad de niñas y niños a la hora de desarrollar la actividad y teniendo en cuenta como variable principal para una segunda visita, las características propias, que comparte con el grupo exploratorio y toda población educativa, el ser niños y niñas, que se están formando en una cultura organizacional/institucional propia, lo que trae consigo, ciertas habilidades lecto-escritoras y culturales similares (percepciones e ideas), marcadas por un Historial académico en su vinculación o nacimiento en la comunidad respectiva.

Nota: Observaciones detalladas se podrán encontrar en el diario metodológico.

5.5 RECOLECCIÓN DE DATOS

5.5.1 Técnicas de recolección de información

El método de recolección de información, se muestra como un método flexible, emergente-cambiante de acuerdo a los hallazgos de la investigación, lo que le ubica en su estructura como no homogenizado.

El registro de la información se llevará a cabo por medio de:

1. Fotos
2. Instrumento de caracterización familiar.
3. Diario personal y diario de campo, productos de la observación.
4. Diario metodológico, soporte sistemático registrado.
5. La guía de entrevista como método para el abordaje a tutoras, funcionaria y padres de familia en el primer momento, abierta y semi-estructurada
6. La guía de narrativas.

Los momentos de recolección de datos para la sistematización se dividen en un primer momento, con el inicio de la recolección de la información, que requerirá consolidar el acceso a la población y a los municipios y obtener la información de contexto y la información sociodemográficas, como lo es la caracterización familiar inicial, diseñada para tal fin; un segundo momento, de aplicación de instrumentos, que se soportará en el diseño metodológico sustentado en las narrativas y un tercer momento, que será de entrevistas individuales a padres y niños, consolidando en esta fase, el análisis de la información obtenida.

En este sentido, la **Unidad de Análisis** se representa en las narrativas, porque se traduce en unos criterios previamente establecidos que reflejan un mismo fenómeno, o de la misma manera, que han sido seleccionados porque son parte de la vivencia y experiencia de la misma situación, y que en el caso de las técnicas narrativas, las actividades no serán aplicadas en su totalidad a cada población porque se tendrán en cuenta las características generales de cada una, el número visitas a cada población, las facilidades o dificultades lectoescritoras de las niñas y niños y por último, la disposición efectiva que posean en el desarrollo de éstas.

Y por otra parte, **la Unidad de Trabajo**, que corresponderá al acceso de niños y niñas que han sufrido la condición de Desplazamiento Forzado en la Vereda el silencio y Corregimiento de Florencia, Municipio de Samaná; nueve de los niños y niñas presentes de un modo intermitente en la Vereda El Silencio con edades entre los 10 y doce años, durante el desarrollo de dos actividades –es el caso de un niño que se vincula para el

Sociodrama únicamente, otros cuatro que no participan de esta actividad y el mismo número que no lo hacen en el Mapa de mi Región- al ser citados en sus vacaciones de mitad de año para participar de esta actividad.

Del mismo modo una cantidad también fluctuante en Florencia: once niños y niñas con edades entre los 8 y 13 años, de los cuales ocho no participan activamente de esta actividad, posteriormente nueve, que participan en una sola de las actividades, con un número que se reduce ese mismo día a cinco, por la indisciplina y ausente disposición para el manejo oportuno de un segundo grupo de Sociodrama.

Observación

En este sentido, las observaciones se realizan con el fin de comprender como el fenómeno del desplazamiento forzado, se relaciona con las características de contexto en general (vías de acceso, familia, municipio, comunidad, escuela, profesor, amigos) y como los niños expresan a través del lenguaje corporal y comunicación no verbal elementos que permiten apoyar el desarrollo metodológico de narrativas; en este orden de ideas, poder registrar en cada actividad, las características de los viajes, la información de contexto que se irá abordando y que a través del diario de campo permitirá archivar por evento y tiempo, la referencia de los diferentes eventos que rodean o se retoman en el desarrollo de cada una de las actividades, desde la partida en el viaje, hasta el momento final de la actividad, describiendo y retroalimentando las propias experiencias, como vivencias plenas, que den cuenta del proceso continuo.

Para este fin, existe una guía de observación que dará la pauta para la elaboración del diario de campo.

Entrevistas

Se dividen en dos momentos, una orientada a los docentes, al inicio del proceso para una caracterización inicial y acceso a la muestra, semi estructurada y centrada en obtener la empatía con figuras de socialización en niños y niñas en condición de desplazamiento (ver anexo 2) y el instrumento de caracterización (anexo 3) diligenciado por los padres de familia en el caso de los niños de la Vereda El Silencio.

Y, por otra parte y como parte final del proceso, en la recolección de datos, se empleará diseño metodológico sustentado en el análisis de las narrativas y que terminará consolidando el análisis de la información previamente obtenida en dos momentos.

De igual manera, a partir de cada técnica, se asume la guía de entrevista y guía de observación (anexo 4), para centrar cada vez más una intención, un porque, un qué y para donde, para el logro de esta acción conjunta, se presentan como un anexo junto con las otras herramientas de recolección de información.

Diario Metodológico

Se llevará durante todo el proceso, las memorias de las actividades (Hora, fecha, descripción) y decisiones metodológicas (Hora, fecha, descripción) que se toman durante el estudio, iniciando con las actividades que han quedado consignadas como producto del estudio exploratorio.

Narrativas

Estas actividades tienen en común que se trabaja articuladamente, procurando reconocer en los y las niñas, cuáles son sus hábitos y creencias de vida marcados por unas características propias de su crianza, socialización primaria que se define además, en la presencia de sus maestros, amigos, familia extensa y en el imaginario de una

cultura propia de su región o lugar de vivencias, lo que se define además, en las percepciones propias en términos de la otredad, el papel social que se establece en los escenarios de la cotidianidad, y como producto de esa memoria colectiva, el desarrollo de aspectos psicosociales en niños y niñas que van incorporando un repertorio de sentidos/proyectos de vida y mundos posibles a sus prácticas cotidianas.

En este mismo sentido, reconocer las condiciones de espacio tiempo que en un antes y durante, han redimensionado las concepciones de vida, acordes con los cambios que el desplazamiento forzado a ocasionado en la naturaleza de las percepciones de aquí y ahora; cuestión que deviene en nuevas posibilidades de reconocer la realidad inmediata y la de esos otros inmersos en un contexto de violencia (familia, comunidad, municipio).

Tienen en común que son actividades lúdico recreativas, dinámicas, simbólicas, algunas de agilidad mental, otras de creatividad con espacios de tiempo amplios para su desarrollo, porque requieren del ejercicio personal en contextos de talleres vivenciales que serán previamente planeados y posteriormente retroalimentados para comprender los sentidos que cada actividad va orientando en el común de los niños, rescatando su individualidad y su sentido por el otro y desde el otro u otros, asumiendo un contexto histórico y un sentido por lo colectivo, que al ser retomado, se incorpora a las historias o biografías de vida, pero también, define el ser estar y actuar de estos niños y niñas en su momento actual, lo que da un sentido de la identidad en un marco de lo social y un referente por sí mismo desde la propia condición como persona en condición de desplazamiento.

Se tiene en común, además, el uso de material didáctico diseñado por la investigadora, que estimula la narración desde el arte, la lúdica, las historietas, la evocación por la historia personal y comunitaria, que previamente, registra como antecedentes: 1) el incentivar la empatía 2) el desentrañar actitudes (sentir pensar, actuar) para luego 3) argumentar, expresar, soñar; por lo general desde tres momentos de comunicación verbal y no verbal: *la escritura o el dibujo* durante la actividad, *la*

oralidad en la retroalimentación, *la postura, expresiones faciales y cambio de tono de voz* en las observaciones directas en tanto se realiza el ejercicio.

El niño y niña debe saber que el momento inicial de encuentro con el grupo “compartiendo con mis compañeros”, es el espacio para compartir ideas que han surgido en la semana, pensamientos en los que se ha concurrido, sentimientos con relación a vivencias...posteriormente se pasa al espacio de “Rinconcito de mi corazón” lugar donde reconocen el respeto por su diferencia, el momento para ser y expresarse en todas sus formas, fluida y conscientemente, retirándose en silencio para poder sentir, valorando el silencio del otro y su actitud de retiro, para pasar al siguiente y último momento que es del “mago escucha” donde la investigadora, promover preguntas vinculados con los objetivos de la actividad, realizando una serie de cuestionamientos, dirigidos a retroalimentar la jornada; al final de la aplicación de los instrumentos de recolección de la información, estas preguntas serán orientadoras, afectivas, respetuosas donde cada quien comenta el sentido de la actividad y se permita expresar lo que siente, para posteriormente dar fin a la jornada.

Así, identificar la correlación directa con los procesos de configuración de la identidad, en el valor asignado a las expresiones orales, escriturales y corporales (comunicación verbal y no verbal).

A través de todas las actividades será fundamental la presencia de una grabadora de periodista, muy aparte del material didáctico, porque a través de ella podrán reflejar impresiones importantes del lenguaje casual y espontáneo que surge en medio de las actividades y porque se obtendrá la retroalimentación final en cada una de las actividades. El material didáctico será el soporte del posterior análisis de la información y de allí la importancia de su aplicación.

Generalidades de Registro

Propósito espacio tiempo: 1) Incentivar la empatía 2) Desentrañar actitudes (sentir pensar, actuar) y 3) Argumentar, expresar, soñar; por lo general desde tres momentos de comunicación verbal y no verbal: *la escritura o el dibujo* durante la actividad, *la oralidad* en la retroalimentación, *la postura, expresiones faciales y cambio de tono de voz* en las observaciones directas en tanto se realiza el ejercicio.

Tiempo estimado: Aproximadamente dos horas por cada actividad.

Lugar: *Florencia*, Hogar Campesino Juvenil; *San Diego*, Centro de Salud San Diego, *La Dorada*, Pastoral Social (Posiblemente Samaná, Centro de Salud).

Población: Niños y niñas entre los siete y diez años y jóvenes entre los 11 y 13 años de edad en condición de desplazamiento.

Secuencia de la actividad:

“compartiendo con mis compañeros”: espacio para compartir ideas que han surgido en la semana, pensamientos en los que se ha concurrido, sentimientos con relación a vivencias.

“Rinconcito de mi corazón”: momento para el respeto por su diferencia, para ser y expresarse en todas sus formas, fluida y conscientemente, retirándose en silencio para poder sentir, valorando el silencio del otro y su actitud de retiro, para desarrollar la actividad planteada para esta jornada.

“Mago escucha”: espacio para orientar preguntas semi-estructuradas acorde con los objetivos de la actividad, la intención será retroalimentar la jornada, acorde con la aplicación de los instrumentos de recolección, estas preguntas serán orientadoras, afectivas, respetuosas, comentando el sentido de la actividad y permitiendo la libre expresión de sentimientos.

5.6 MÉTODO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los memos analíticos, como parte del análisis son producto de la escritura de percepciones, comentarios y supuestos, que estarán sustentados en la teoría, en una posición crítica y reflexiva de la realidad –aproximación empírica-, que es vivida a través del recorrido conceptual y práctico, en la elaboración del proyecto de investigación; permitirá registrar la información de actividades y personajes sistemáticamente en las matrices distribuidas por categorías de análisis y datos de la investigación pertinentes con cada una de ellas; construcción conceptual que nutrirá las categorías preexistentes.

Análisis de la información

Para el análisis de las narrativas, se implementará una matriz que condensa el análisis social relacional de cada una de las narrativas escritas (ver anexo 1). Este instrumento adaptado a los propios requerimientos de la investigación, será retomado de la investigación realizada por las docentes Victoria Lugo y Victoria Pinilla, (2007) con base en tópicos de los estudios de Daiute (2005) y complementados con la lectura de Keneth Gergen (1994 y 2006) para la ubicación de las tramas y las narrativas, Ricoeur (2000) en la comprensión del quien de la narrativa, y en Bajtín (1986 y 2005) para definir el papel cultural y socio-histórico de las mismas.

El instrumento diseñado por las investigadoras se divide en tres secciones: Conocer la narrativa, Direccionalidad y Preguntas analíticas, pero será adaptado para trabajar solo la primera parte, que dará información importante para el desarrollo del Proyecto. La primera sección se compone de los siguientes tópicos:

- 1) Identificación de la narrativa: nombre de la narrativa, fecha, grupo de trabajo, datos del narrador y las preguntas que invitaron a los participantes a escribir dicha narrativa.

- 2) Trama principal (Argumento) y subtramas (significados de referencia);
- 3) Posiciones de los temas: espacio, tiempo y escena;
- 4) Análisis de los personajes (narrador, personajes focales y otros personajes) en los siguientes aspectos: acciones, intenciones, cogniciones, emociones;
- 5) Entramado de relaciones entre los personajes: tipo de relación, juegos de poder, relaciones implícitas y explícitas, roles o papeles y el resumen de la historia desde la perspectiva de cada personaje.

6. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Para la presentación de resultados, se trazará el desarrollo por cada población abordada, se iniciará con La Vereda El Silencio, lugar donde las condiciones de accesibilidad a la población de padres y la seguridad, fueron mayores que las del Corregimiento de Florencia, posiblemente, por la presencia de la Base militar “Cañaverales”, que cubre toda la zona noroccidente del Municipio desde aproximadamente hace cuatro años y porque ha sido una zona de menor influencia de actores del conflicto armado en proporción con Florencia, que posee una de las reservas naturales en anfibios más importante en extensión y diversidad de Colombia.

De igual manera y para ambas poblaciones, es necesario resaltar que la información recolectada a través de las varias técnicas, es decir, Diario de Campo, algunas observaciones realizadas, entrevistas y las actividades llevadas a cabo, es cruzada a través del Instrumento de las Matrices Narrativas, con el fin de obtener las categorías emergentes para el Análisis de la Información, lo que permitirá posteriormente, contrastar los resultados en la discusión teórica; esto se realizará considerando primero, la puesta en escena de cada actividad, teniendo presente los niño participantes de ella, población que fluctúa, con el cumplimiento en la citación y la disposición que presentan para el desarrollo de las actividades, lo que supone en el diario de campo y en las observaciones, un número mayor de niñas y niños; en el caso de la Vereda el Silencio, la población es de nueve niñas y niños en la “Historia de Vanessa”, seis niñas y niños en el “Sociodrama” cinco niñas y niños en “Mapas de mi Región”, tres niñas y niños en el desarrollo de la actividad de “Caricaturas”; y considerando, segundo, las fechas, en el desarrollo cada una de estas actividades.

Con la población de niñas y niños habitantes de La Vereda El Silencio, se aplicaron técnica narrativas orales y escritas, por la gran capacidad imaginativa, ideativa y proyectiva de las niñas y niños; cuestión por la que resulta oportuno el desarrollo de

cuatro actividades, teniendo presente además que la experiencia del desplazamiento ya supera cuatro años como evento o suceso acaecido; se retoma entonces: “Caricaturas”, “la Historia de Vanessa”, “Sociodrama” y “Mapa de mi Región”.

6.1 VEREDA EL SILENCIO

Introducción

A partir de esta reflexión se realizará un acercamiento por poblaciones, abordando las mismas categorías, el primer acercamiento se realiza con la comunidad rural del Silencio, vereda ubicada en el Municipio de Samaná.

En particular es interés de la investigación, conocer procesos claves en el desarrollo psicosocial de los niños, centrados en las categorías de identidad y confianza social, esta última vinculada con la primera, serán objetivo de este proyecto, porque en su reconfiguración, la confianza evoluciona de la mano con la identidad, producto de la situación de desplazamiento forzado, como fenómeno desestructurante en el que se ven inmersos los niños y niñas de esta vereda.

Justamente, la investigación durante todo el proceso, busca el acercamiento y la socialización de la propuesta investigativa, con los padres de familia, algunos docentes y directivos de la institución, -evitando la formación de falsas expectativas en torno al desarrollo del presente proyecto-, cuestión que demanda necesariamente, el trazar la caracterización de los niños objeto del proyecto, como de sus familias y el consentimiento por parte de los padres para la participación de sus hijos en el desarrollo de la propuesta, y el permitir la participación de otras actividades de tipo colectivo como conversatorios, exposiciones en temas solicitados por la comunidad, asistencia a actividades culturales, sociales y ambientales de la Institución educativa.

Es necesario comentar que algunos de los niños y niñas que han realizado las técnicas narrativas propuestas como parte de la metodología del proyecto, presentan limitaciones en lecto escritura, lo cual ha sido un reto más para analizar la información brindada por ellos. Sin embargo también es claro que estas dificultades no son sinónimo de niños incapaces de componer sus vidas en función de la emotividad, el relato oral, las prácticas y diversas manifestaciones no verbales, mas aun cuando la narrativa, inmersa en el enfoque histórico hermenéutico, está encaminada a desentrañar emociones, temores, aspiraciones, sueños, necesidades... y está identificada plenamente con la configuración de la identidad, para este caso en particular, de los niños que han estado inmersos en situaciones de desplazamiento forzado, al interpretar y por lo mismo, a redimensionar las narrativas de los niños y niñas que ha sido testigos mudos de este fenómeno desestructurante.

Es importante resaltar que a diferencia de Florencia, los niños y niñas en esta Vereda, recuerdan detalles vivenciales de este acontecimiento, pero resulta vital observar que se desencadenan alrededor del hecho, otras situaciones que de manera directa han reconfigurado la evolución de los procesos psicosociales.

Análisis de las matrices narrativas

En la entrevista inicial de acceso a la comunidad, realizada a la profesora E se destaca una gran carga emotiva, producto posiblemente del ser protagonista de varios de los éxodos ocurridos en la vereda el silencio y testigo de la forma como estos niños y niñas tuvieron que ser ubicados en la cabecera municipal y otros pueblos cercanos, como parte de la protección inicial que contemplan las declaraciones del CICR y el Estado.

Para lograr la entrevista con la profesora, se le garantiza total anonimato, considerando que en el ambiente se percibe cierto temor; ella comenta como la

comunidad fue víctima del “rumor” o amenaza verbal que llevo al temor colectivo y a la decisión de abandonar las tierras.

Explica la profesora que en este proceso de restablecimiento y de retorno, se da la separación de algunos padres varones, de sus hijos, en su mayoría se hacen necesarias por la búsqueda de medios para proporcionar el sustento a la familia; en el caso de uno de los niños (D), el padre ha sido asesinado y la madre, cabeza de hogar, advierte la necesidad de entregarlo al cuidado de familiares.

Es de entender entonces, como lo comprende la docente E, que la cotidianidad de este niño, sea permeada en todos los escenarios de su realidad y de esta misma manera evolucione y se reconfigure la confianza social.

En este sentido, como parte de los cambios que emergen en el “durante” del Desplazamiento y según la profesora, los niños y niñas, dejan de asistir a clases o estas son recibidas de manera informal, uniéndose esto, un descenso en la calidad de vida y la ausencia de escenarios físicos adecuados para estudiar, habitar y recrearse.

“Se han presentado diversidad de casos, hace 7 años que yo estoy trabajando en esta región y desde esa misma época se están presentando situaciones de violencia, desplazamiento, y precisamente las familias van perdiendo su identidad, sus principios, pierden muchas cosas, porque no sólo pierden sus intereses económicos, tienen que abandonar sus fincas, sino que también se desintegran muchas familias” (Entrevista E, 25 de abril de 2009), con esto, reitera la profesora que los espacios familiares pierden sus límites, porque no se cuenta con la intimidad y las necesidades básicas satisfechas; situación que parece recrudecerse por el hacinamiento y la improvisación propia de este fenómeno que es inesperado y difícil de manejar para la administración Municipal.

“Hubo varios desplazamientos, eso era de cada rato. En Samaná no se quedó ningún rincón sin desplazamiento, se llegaron a ver sin comida, desesperados

*porque no había cómo atender, el alcalde de turno no sabía qué más hacer.
(Entrevista E, 25 de abril de 2009).*

De acuerdo también con el relato de la docente, durante el desplazamiento, se dio en la informalidad un acompañamiento educativo a los niños y niñas por parte de sus profesores, en tanto vivían la situación del éxodo; sin embargo en las narrativas que abordaban su situación de vulnerabilidad, las niñas y niños no recordaban este espacio educativo, distinto al proceso habitual e institucional que llevaron en sus veredas.

*“En una ocasión a mí me tocó también desplazarme con los estudiantes y nos tocaba venirnos a pie por todos estos caminos, como estuvieran, lloviendo, como fuera, nos tocó venirnos y ya en el pueblo, en el municipio, se recogieron todos los niños de todas las veredas, ahí les dábamos clases, nos prestaban salones, nos daban un horario, porque eran muchos niños para atender”.
(Entrevista E, 25 de abril de 2009).*

Es de anotar que en el inicio de la recolección de la información, diarios de campo, observaciones, podemos dimensionar un primer panorama en el cual los niños y niñas del silencio deben reconfigurar abruptamente procesos psicosociales, se observa esto por ejemplo, cuando en los relatos comentan que en sus familias, sus padres tienen hijos por separado y que deben compartir sus recursos y convivir con vínculos impuestos y en el peor de los casos en rivalidades que desencadenan el maltrato infantil para las niñas y niños.

En estas condiciones, la familia considerada como soporte, base de la socialización primaria, resulta abrigando sentimientos encontrados y frustración, porque aquello que los niños y las niñas han aprendido que por derecho es propio, su cuarto, su cama, sus animales, sus padres, es retirado abruptamente por otras personas.

Los niños y niñas en ese momento, se ven avocados a redimensionar su concepción de bienestar, seguridad, justicia, valores y principios propios, a través de la percepción que de sí mismo, construyen con el reconocimiento de esos otros, donde la cotidianidad se ve interrumpida por un sin número de relaciones inusuales, la autoridad se convierte en presión y la protección está condicionada al sometimiento y la intolerancia, se minimiza la percepción de competencia orientada al logro y se exagera el sentido de supervivencia. La docente E explicaría esta situación:

“Los albergues eran las instituciones educativas, 50 personas por aula. A ellos les llegaban unas colchonetas, dormían como pudieran, lavaban su ropa en los lavamanos, secarla en los patios, dos o tres unidades sanitarias para 200, 300 personas. El restaurante escolar lo utilizaban para atender las familias, tenían que madrugar a las 4, 5 de la mañana y hacer la cola para recibir el desayuno a las 8, 9 de la mañana. La convivencia es terrible. La comunidad se desespera, pelea” (Entrevista E, 25 de abril de 2009).

En el caso de las niñas y los niños, cuyo apego ha sido interrumpido por las muertes o separaciones y en el caso de los niños que han retornado con la estructura familiar completa, se muestra como la moral, surge a través de la pregunta por el lugar que ocupan diversos actores sociales en la legitimidad otorgada a patrones normativos, en los procesos de socialización de estos niñas y niños en condición de desplazamiento. *“Yo me iría muy lejos y así podría evitar más desplazamientos y además fuese mejor que nadie supiera donde vivo, para que no nos quitaran más la casa dónde vivimos” (Niña, 12 años. Historia de Vanessa, 16 de junio de 2009).*

Por lo observado y expresado en el diario de campo y en las observaciones realizadas durante la investigación, los niños al integrarse a dinámicas de regulación social, buscan incorporar a su discurso y con sus pares, de un modo práctico, principios, argumentos, posiciones y concepciones propias frente a diversas situaciones que se presentan, teniendo como se ha mencionado una fuerte influencia por la cultura local,

bajo un flujo de episodios recurrentes de violencia en el pasado y que, posiblemente, ha determinado el arraigo a la tierra y la unidad familiar, lo que se observa en testimonios que son manifiestos a través de la actividad “La Historia de Vanessa”, en particular porque expresan espontáneamente, al remitirse a la historia del Desplazamiento Forzado del personaje citado, el abandono de la tierra y situaciones de vínculo familiar.

“Volvimos, se nos había perdido el café de los cafetales, los pobres animales estaban enfermos y ahí voy viviendo”. (Niño, 12 años. Historia de Vanessa, 16 de junio de 2009). (...) “Yo creo que tú debes quedarte donde vives, cuidando tus cosas y tu familia y creo que debes dejar de llorar y sentirte triste (...) (Niña, 12 años. Historia de Vanessa, 16 de junio de 2009), “Nosotros también hemos tenido que irnos de nuestras casas y dejar por los uniformados (que) estuvieron en mi vereda matando y nos tuvimos que marchar, pero volvimos” (Niña, 11 años. Historia de Vanessa, 16 de junio de 2009). “(...)Yo estoy estudiando y soy del grado cuarto y quiero que tu sigas luchando. Soy una niña que sólo puedo contar con mi mamá, porque mi papá dejó a mi mamá, pero estoy viviendo en una buena parte, en donde no hay riesgos de peligro”. (Niña, 12 años. Historia de Vanessa, 16 de junio de 2009).

Es de considerar que los relatos de los niños, expresan sus sentimientos en diversas formas, los cuentos muestran personajes, paisajes y situaciones relacionados en ocasiones con sus imaginarios: las hadas, los magos, los vecinos, la mamá de.... Pero de igual manera se plantean situaciones en donde es posible leer la condición de inestabilidad que representa para ellos el desplazamiento forzado:

“Yo soy alegre y también a veces me pongo triste porque un día me toco vivir lo que tú estás viviendo y aunque tengas una casa muy pequeña, tu podrás vivir en tu casa y podrás vivir feliz para siempre” (Niña, 11 años, Historia de Vanessa, 16 de junio de 2009) (...) “todos sufrimos por igual por culpa de la

violencia, a nosotros que somos de Caquetá nos da miedo volver porque por allá hay mucha violencia, por allá mantiene la guerrilla, yo me siento seguro aquí” (Niño, 11 años, Mapa de la Región, 30 de junio de 2009) (...) “a nosotros nos tocó muy maluco porque nos tocó irnos para donde mi abuelita y por allá había un viejito que siempre nos conquistaba, como uno es pobre con cualquier bobada nos conquistaba, nos daba dulces, y cosas así..” (Niña de 11 años, Mapa de la Región, 30 de junio de 2009).

Estas expresiones implícitas y explícitas en las narraciones analizadas, permiten reconocer una concepción mediada por mecanismos de socialización inmersos en el fenómeno de la violencia y que se establecen frente a aspectos claves, primordialmente frente a la concepción de vida para el ser humano.

Y aún cuando la mayoría de las niñas y los niños, no se sienten protagonistas en episodios de violencia, se refleja en la narración de uno de los niños, D²¹, el temor a la noche, que parece no estar vinculado a los terrores nocturnos, propios de una etapa de desarrollo en los niños y niñas, sino más bien a la vivencia concurrente de la violencia social y su fuerte vínculo y refuerzo a través de la violencia familiar y un conflicto con los nuevos miembros de la familia reflejados en rechazo, lo que obliga incluso a renunciar a la convivencia con la madre y padrastro y hace de esta situación, una reclamación permanente por el lugar que se siente perdido dentro de la familia. El niño asume un sentido de adaptación y de supervivencia, a través de la defensa propia incluso ante su madre, la construcción de historias mágicas, la rebeldía frente a las normas impuesta por sus cuidadores, tanto con las familias que asumen, como con la institución educativa.

En algunos casos, se encuentra en los testimonios, un aplazar de llantos y temores, impuesto a través de la interacción mediada por el silencio:

²¹ Se reserva la identidad de los niños a través de seudónimo.

“Muy triste, aburrido porque no estaba en la casa, no podía ver televisión, uno ya no tenía el hogar, la cama, las cosas que uno tenía, los amigos...” (Niña de 12 años, Mapa de la Región, 30 de junio de 2009), “tubaron unas cuerdas de luz, mataron a una hermana mía” (Niño de 11 años, Mapa de la Región, 30 de junio de 2009), “Cuando nos cogió el desplazamiento nos tocó irnos para donde mi abuelita, en circasia, nos quedamos un año...” (Niño de 11 años, Mapa de la Región, 30 de junio de 2009), “Cuando hablan de mis hermanos no hablo porque me da mucha tristeza, aunque no los conocí” (Niño de 12 años, Mapa de la Región, 30 de junio de 2009).

Gran parte de estos mecanismos de socialización, surgen del silencio como medio de interacción impositivo y represivo y que se direcciona frente a ciertos eventos, a la vulnerabilidad cognitiva, emotiva y conductual en él durante del desplazamiento, que reestructura la cotidianeidad y en el restablecimiento inmediato, por la presencia latente y entrelazada de la violencia al interior de la comunidad, que para un número de niños y niñas, de acuerdo a sus narraciones, queda en el resguardo íntimo, a modo de “escudo” protector, en el “ensimismarse” de las familias y replegarse en los hogares como única oportunidad de sobrevivir; en estas condiciones también se observa en las y los niños, la “conciencia práctica” producto de la experiencia plena, reconocida, de la mirada prospectiva, previsible, cercana o latente a la pérdida de algún miembro de la familia: *“Matan algunas personas, tantos muertos, personas gravemente heridas, algunas se pueden curar, otras mueren, eso le da muy duro a uno porque uno no quiere que mueran las personas, pero como toca, porque toda persona debe morir alguna vez” (Niña de 12 años, Mapa de la región, 30 de junio de 2009).*

Precisamente, la situación socioeconómica y política del país media las expectativas de las comunidades rurales, se parte del hecho de que el relato está mediado por las convenciones y los códigos propios de la sociedad en la cual se vive, y de este manera, se puede intuir la influencia sobre los niños y niñas, de la situación política del país y que incluso, van más allá de los hostigamientos y la lucha violenta de los grupos por el

territorio, porque allí está inmerso el ubicar la lucha personal, por hacer del terruño el espacio adecuado para lograr sus sueños; de allí que algunas percepciones de su vida cotidiana, reflejen tanto la situación del conflicto del país como la lucha por mediar el arraigo por su tierra y los intereses personales a presente y futuro.

Se narra por parte de dos niños en el sociodrama:

“Uno como alcalde sufre mucho por los enfrentamientos porque es con el gobierno, entonces le llegarían los problemas a uno y la comunidad estaría muy afectada con eso, se tendrían que ir, y yo sería el más perjudicado porque tendría que sacar muchas cosas para los desplazados” (...) (Niño, 12 años, Mapa de la Región, 30 de junio de 2009) “Usted no ha visto pasar a alguien sospechoso o un carro blanco, es que dicen que han venido pasando cosas raras por acá, si sabe algo me avisa”, (...) (Niño, 9 años, Mapa de la Región, 30 de junio de 2009) “claro que sí, pero esto ya es muy sano, anteriormente, si mataban y robaban, no se podía vivir tranquilo, pero hace tiempo que nada de eso se ve. Ahora es muy bueno vivir por acá, esta zona es muy bonita y todos nos mantenemos contentos en las parcelas” (...) (Niño, 11 años, Sociodrama, 30 de junio de 2009) “Como te cuento, a nosotros nos tocó desplazarnos para Pensilvania. Volvimos, se nos había perdido el café de los cafetales, los pobres animales estaban enfermos y ahí voy viviendo” (...) (Niño, 12 años, Historia de Vanessa, 6 de junio de 2009.

De igual manera, los niños y niñas, se ubican en el contexto sociopolítico y conocen la situación de violencia generalizada en el país; lo que se referencia en las reclamaciones, con el fin de que se le permita, sean garantizados los derechos y relatando lo que para ellos sería la derrota de los violentos. También, se puede visualizar el desenlace de este tipo de acontecimientos en espacios distintos al propio.

“Cuando se empieza a ver cosas y personas extrañas, es porque hay que huir (...) “empiezan a tirotear y uno tiene que salir corriendo” (...) (Niño, 11 años, Sociodrama, 30 de junio de 2009); con el sociodrama, “uno como alcalde sufre mucho por los enfrentamientos porque es con el gobierno, entonces le llegarían los problemas a uno y la comunidad estaría muy afectada con eso, se tendrían que ir, y yo sería el más perjudicado porque tendría que sacar muchas cosas para los desplazados ((Niño, 11 años, Sociodrama, 30 de junio de 2009), (...) “A echarle la policía a los señores que les están quitando la casita” (Niño, 11 años, La Historia de Vanessa, 6 de junio de 2009); “mandarle una carta al Presidente el País para que pelee por los derechos de todas las personas y no se vaya del país para que pelee por sus derechos..”(Niño, 11 años, La Historia de Vanessa, 6 de junio de 2009).

Del mismo modo, se validan algunos mecanismos de represión porque parte de su aprendizaje vicario identifica la efectividad de este, en la interacción social, esto es fundamentado en razones como: *“cuando matan gente casi siempre es por algo” (...), “uno puede tener un arma por si toca defenderse” (...), “Como están los soldados y guerrilleros, matan algunas personas, tantos muertos, personas gravemente heridas, algunas se pueden curar, otras mueren, eso le da muy duro a uno porque uno no quiere que mueran las personas pero como toca, porque toda persona debe morir alguna vez.” (Niña de 12 años, Mapa de la región, 30 de junio de 2009); “a mi mamá le tocó curar unos heridos...” (Niña de 11 años, Mapa de la Región, 30 de junio de 2009).*

Sin embargo, en términos generales, por parte de otros niños y niñas, no se observa prevención y temor ante la posibilidad de una nueva ocurrencia de eventos relacionados con el desplazamiento, expresiones como *“De El silencio me gusta la tranquilidad” (...)* así lo demuestran, o por ejemplo *“claro que sí, pero esto ya es muy sano, anteriormente, si mataban y robaban, no se podía vivir tranquilo, pero hace tiempo que nada de eso se ve. Ahora es muy bueno vivir por acá, esta zona es muy bonita y todos nos mantenemos*

contentos en las parcelas” (Personaje del Niño de 12 años, Sociodrama, 6 de junio de 2009).

El que los acontecimientos puedan ser previsibles a través de la vulnerabilidad a la que fueron sometidos, permite en los niños y las niñas actualmente, el dominio en sus decisiones, competencias sociales orientadas al logro, y que se expresan en el discurso acerca de los valores, principios e intereses familiares –permanecer unidos a costa de lo que sea, saber redimensionar y sopesar claramente el sacrificio de dejar el trabajo, los cultivos y costumbres a costa de la vida y de la unión familiar- “...*Nosotros también hemos tenido que irnos de nuestras casas y dejar por los uniformados (que) estuvieron en mi vereda matando y nos tuvimos que marchar, pero volvimos*”. (Niña de 12 años, *La Historia de Vanessa, 6 de junio de 2009*); “*Yo estoy estudiando y soy del grado cuarto y quiero que tu sigas luchando*” (La misma niña de 12 años, *La Historia de Vanessa, 6 de junio de 2009*).

Precisamente, es a través de sus narraciones, que ellos plantean y dimensionan, en distintos escenarios y tiempos, el que lo más importante sea conservar la unidad de sus familias, imaginario de posición y vinculación, y es acá, como se hace notar lo que representaría la ausencia de un ser querido, cuestión que se redimensiona con las narrativas de un retorno y por ejemplo, sugieren en el caso de la “Historia de Vanessa”, narrada por Da (Niña, 11 años) que es a través de enajenarse silenciar, invisibilizar, que será posible contar con la seguridad y supervivencia.

Y, con todos estos condicionantes es apenas comprensible, retomando la categoría de la confianza social, que las niñas y niños de la comunidad educativa El Silencio, se incorporen a la dialéctica, confianza-desconfianza, como un momento esencial de evolución de la confianza social, bajo un precepto resolutivo, positivo, de ese primer momento de conflicto, que lo muestra como condición necesaria para acceder al desarrollo psicosocial.

Así la evolución de la desconfianza-confianza social, refleja un proceso dialéctico, en los inminentes peligros, amenazadoras ausencias, perentorias pérdidas... que confluyen en angustias y temor suspendido en el “durante” del desplazamiento y vivencia, que los ubica plenamente en la realidad de las posibilidades, la sensación y estremecimiento de la muerte o desintegración familiar; bien lo mencionaría el niño J, cuando afirma *“yo pienso que la violencia es algo muy grave y más que todo con niños menores de edad porque ellos son personas salvajes y yo se que ellos les gusta acabar con la vida de las demás personas”* (Niño de 11 años, *La Historia de Vanessa*, 6 de junio de 2009).

“A nosotros nos tocó irnos porque iba a haber unos enfrentamientos, y si no nos íbamos de pronto nos caía una bala perdida o algo, entonces cuando nos fuimos, allá donde mi abuelita, casi nos roban, era muy maluca la situación porque a veces estábamos sin comida y sin plata para comprar gas.” (Niña de 11 años, *Historia de Vanessa*, 6 de junio de 2009).

Se observa que el espacio tiempo, definitivo en el -después- del desplazamiento forzado, ha reconfigurado su reconocimiento como individuo, único, en la construcción de procesos subjetivos, que le permiten además, reconocerse en el otro, como diferente y complementario, en un proceso directamente proporcional al valor de la cooperación y solidaridad y que ha tenido su sustento en el desarrollo de la confianza como concepción moral y valorativa. La niña A diría, *“Hemos vivido también esa experiencia de desplazamiento y desalojo, pero tenemos que ser fuertes, no apegarnos a esas cosas”* (...) (Niña, 11 años, *Historia de Vanessa*, 6 de junio de 2009), y la niña J, quien le habla a Vanessa, *“Yo creo que tú debes quedarte donde vives, cuidando tus cosas y tu familia y creo que debes dejar de llorar y sentirte triste, porque tú eres muy linda y tienes que seguir”* (Niña de 12 años, *Historia de Vanessa*, 6 de junio de 2009).

Un entramado diverso de historicidad, biografía, subjetividad que nutre la identidad; Pero más allá, y de igual manera, el sentido por la corporeidad y continuidad de

sentimientos vinculados con ella. Así entonces, vinculando la condición de desplazamiento forzado y los discursos y roles del “ser” niño bajo esta situación, a través de la comunidad y en la alteridad, (...) menciona J uno de los niños en su respuesta a Vannesa, *“Que nosotros le podemos ayudar con alguna cosa o también ayudándole a solucionar el problema y decirle que no tenga miedo a echarle la policía a los señores que les están quitando la casita”*; (Niño de 11 años, *Historia de Vanessa, 6 de junio de 2009*); *“Y como soy tan feliz con mi familia, yo quisiera que los demás niños también sean también felices con sus familiares”* (Niña de 11 años, *Historia de Vanessa, 6 de junio de 2009*).

Por eso mismo, el hecho de ser escuchado, de ser capaz de influir en el cambio social o de atribuir esta capacidad a otro, son un engranaje de factores que predisponen para la competencia y muestran como los niños y niñas, establecen dicha competencia alrededor del clima social, lo que a su vez, ha dinamizado con *el tiempo*, las propias concepciones culturales de arraigo al territorio y en general de la reproducción de su vida cotidiana.

De esta manera retornar a la zona y vivir en el transcurso de estos cuatro años la seguridad física y emocional, ha afianzado en la cotidianeidad de sus interacciones, el arraigo por su tierra y la pertenencia hacia su entorno, como una oportunidad para progresar y realizar sus proyectos de vida, como muestra de esto, se identifican en su mayoría con elementos de la naturaleza, escogencia de escenarios rurales y roles de la comunidad, lo que se observa en el Sociodrama; así mismo muestras de solidaridad y optimismo frente a la idea de que el terruño es orgullo para ellos y fuente de alimento y protección.

“A nosotros que somos de Caquetá nos da miedo volver porque por allá hay mucha violencia, por allá mantiene la guerrilla, yo me siento seguro aquí”; (Niño de 11 años, *Mapa de la región, 30 de junio de 2009*); y en la voz de los propios niños, reunidos en grupo el 30 de junio de 2009, desarrollando la

actividad del Mapa de la región y como producto del planteamiento de la investigadora: Investigadora: “¿Qué les cuentan sus papás, cómo era la vereda, cómo era la vida en la vereda?”, Niños: “Era muy contenta, cultivaban, trabajaban, los niños estudiaban” Investigadora: “¿Qué cultivaban? “Café, caña, plátano, frutas, aguacate, cacao” Niños: “La vereda era tranquila”.

Se observa de la misma manera, actualmente, como consideran su entorno como un ambiente sano y la situación de violencia como un evento del pasado, como se refleja cuando hablan en término pretérito. Sin embargo, el presente y futuro también se retoman, en función de la reconfiguración de la identidad, en las narraciones de “Historia de Vanessa” y “Mapa de mi Región”.

En este sentido, las narraciones de un gran grupo de niñas y niños, indicarían la resolución positiva en la dialéctica que instaura la confianza social; es decir, la seguridad y confianza, reflejada a través de la posibilidad de un retorno, sin que se niegue la adversidad del éxodo pasado, remite a la importancia de la memoria histórica y a la posibilidad de que exista un continuum en la historia de vida, reflejado para esta comunidad, en aproximadamente cuatro años sin un episodio inminente de violencia, lo que termina por reconfigurar un sentido por la vida y es para los niños y niñas, referente de poder sobre los actos, competencia orientada al logro, credibilidad en sí mismo y por ende voluntad y empeño. Se podría establecer la paradoja del “poder Mesiánico” cuando se corrobora que se ha estado al borde de la muerte, pero se logra desafiar para al final, ser protagonista de una historia en la que se saldrá triunfador, aguerrido y luchador.

El resultado de esta trama de relaciones, podrá mostrar el refuerzo de los valores y el alcanzar más apego por lo propio: como se mencionaba anteriormente, por una parte, el apoyo, la solidaridad y el sentido de apropiación de la realidad, que se vivió con el desplazamiento y posterior retorno; segundo, el vislumbrar como la confianza social es producto de un grado máximo de vulnerabilidad individual que fue solventada, en la

propia custodia que brindó toda una comunidad (éxodo masivo). Pero más importante aún, la propia familia.

Acá es cuando resulta importante retomar el caso particular del niño D y valorar el caso de los hermanos HV, lugar donde los padres suelen ser para los niños, la representación de protección y seguridad; sin embargo en condiciones de violencia y sub-secuente desplazamiento, se puede observar que se vulnera esta representación, quedando al descubierto su impotencia para proporcionar protección y cubrir las necesidades que son reclamadas en los primeros años de vida de una manera inminente. En estos casos mencionados, es necesario comprender como los “visos” de película de terror, acaecidos en él durante y en muchas ocasiones el después, producto de presenciar actos atroces como los acaecidos en el ambiente cruento de las luchas armadas, definen rasgos de personalidad y un subsecuente desarrollo psíquico y físico, al tener que asumir emocionalmente los efectos y la cruda realidad de la guerra, sin poder mediar o mitigar a través de los adultos, esta situación. Los testimonios de la docente E así lo manifiestan:

“Ha habido cambios muy desfavorables. Eso afecta mucho, afecta el desarrollo social, físico, afecta todo. Tengo niños que antes de sufrir este cambio en su hogar eran diferentes, su rendimiento académico era diferente, era mejor. Son niños que se vuelven muy pasivos, muy callados, muy silenciosos, y a la vez muestran agresividad. Pasivos en el sentido de participar, de trabajo, de producir cosas buenas, y agresivos en cuanto a que ellos arman pelea por cualquier cosa, es como un cambio de cultura, se crea como un caos. Lo social ha mejorado, pero dentro de las familias ya se ha creado un problema muy radical(...)”. “(...) Casi todas las familias de las veredas se fueron, algunas se quedaban a riesgo de lo que fuera, porque les parecía que ellos no tenían porque abandonar su tierrita, sus animales, a muchos eso les costó la vida. Hubo varios desplazamientos, eso era de cada rato”. (Entrevista E, 25 de abril de 2009)

Así mismo, el caso de estas niñas y niños, refleja como la ausencia del juego y otras prácticas cotidianas, desliga un eslabón imprescindible para las manifestaciones sociales, es decir para el desarrollo general de niños y niñas en esta etapa; niñas y niños mencionados, terminaron por desplazar algunas actividades en función de otras.

Por eso hay un repliegue hacia dentro, una pregunta por el sí mismo, la condición humana, la relación existente entre la idea de la dignidad con los derechos y la solidaridad, que como resultado, produce la afectación de la propia idea de sí mismo o el autorrespeto, pero también, la sub-valoración del conjunto social sobre su persona; Afirma HV con relación a la Historia de *Vanessa* “ (...) *Y hemos vivido también esa experiencia de desplazamiento y desalojo, pero tenemos que ser fuertes, no apegarnos a esas cosas, mi papito es así de violento con nosotros y nos maltrata mucho. La profe que yo tengo me aconseja mucho y me da muchos ánimos. Te aconsejo que luches por lo que quieras, ver a tu ciudad y a tu país bien*” (Niña de 11 años, *Historia de Vanessa*, 6 de junio de 2009). Carecen por ello, de un buen espacio social que le posibilite un desarrollo de identidad e imaginario -ideal de vida mejor con un pacto que se lo asegure-, es decir, no existe en la mayoría de los niños y niñas, no durante el éxodo y parte de su restablecimiento, un espacio vital para un debido desarrollo de su identidad y en el caso de estos niños, tampoco en el presente. Así, es como la reacción de miedo o temor, al evocar un suceso, es común en aquellos niños y niñas que además de desprenderse de sus ambientes naturales, a su retorno tienen que reinventar su historia, cuando se encuentran con la reconfiguración familiar.

Esta situación de vulnerabilidad, que en los casos D y HV se develan en relatos de abandono, duelo inconcluso, maltrato infantil, hará mucho más difícil reconstruir y redimensionar el futuro. A través de la investigación, se logró observar que en casos particulares de abandono social y familiar, la confianza social, se redimensiona, busca o establece un anclaje con otras figuras sociales que la representen. En palabras de la profesora E (25 de abril de 2009), “*En el desplazamiento desaparece la familia nuclear y su formación tradicional, la que se quiere conservar se pierde*” (...) en estos casos se

desplaza la proyección e identificación hacia otros vínculos, en algunos casos, los docentes, como en algún momento resulta haciendo referencia uno de los HV, en la Historia de Vanessa.

El recuerdo de la violencia en sus vidas, presencia sentida, trae consigo, en el caso de D, la evocación de super-héroes, poderosos, capaces de luchar contra el mal en procura del bien, incansables en las narraciones; hablan de sus pesadillas, de la posibilidad de volar para no tener que sentir el peso de la persecución y desde allí terminar con “los malos”.

Existe una identificación errada con los roles y personajes de poder, alrededor de ello se configura la identidad social en espacio y tiempo, porque prevalece la defensa personal por encima de la autoridad pública en algunas ocasiones, la justicia por las propias manos, lo que marca una confusión porque en algunas ocasiones y según la conveniencia se amolda a las exigencias de su entorno particular o las demandas del momento. Se podría comprender que el imaginario de justicia de los niños y niñas en condición de desplazamiento, es producto de la necesidad vital de protección, emergente en el momento. Algunos testimonios antes citados, a través de la Historia de Vanessa, así lo reflejan.

Se deja ver en sus narrativas el llamado latente, al propio cuidado y protección al observar, imitar, explorar medidamente el entorno inmediato; la certidumbre en la competencias orientada al logro, se refleja por ejemplo en los sociodramas, lugar donde asumen como propias las situaciones de los adultos y se encaminan sus vocaciones hacia profesiones y oficios en donde la violencia no sea parte de su vida; roles como el docente, alcalde, deportista, cantante, caficultor y ausencia de otros tantos como policía, militares, guerrilla, o la ausencia de papeles vinculados con armas, así lo reflejan; tomando el diario de campo (03 de junio de 2009):

“Llama la atención la capacidad para planear la actividad y articular roles, fundamentalmente alrededor del café y el rol que asume J, quien lidera varias escenas mediadas por el tema del café, lo que permite observar el apego o gusto por la tierra, mediado posiblemente, en su crianza y vínculo”, (...) [pero además] “(...) por figuras claves que se promueven en el aprendizaje social(...)” “(...)lo que se diferencia de la elección de A como cantante, -una de los hermanos citados anteriormente-, como modo de escape de la realidad, si quisiéramos referir el uso del sociodrama en un enfoque psicológico.

Existe un interés por promover actividades para la comunidad, se observa al hablar de recursos y apoyo y esto, es producto de la orientación inicial para conformar una comunidad, donde cabe resaltar además que al hablar de desarrollo y apoyo, surge de inmediato el tema de Familias en Acción”

Así, partimos de la base de la configuración de la identidad como pilar de la configuración de proyectos de vida y así, resulta gratificante evidenciar que los niños y niñas objeto de esta investigación conservan sus sueños en futuros prósperos, que sus afectos conserven el componente del apego por lo agrario, muestran su preocupación por la conservación de los recursos naturales, sosteniendo su aspiración de llegar a ser personas sobresalientes y útiles para la sociedad, resultando curioso la ausencia de roles como militares, policías o integrantes de grupos al margen de la ley. El diario de campo refleja esta situación:

“En la planeación de la actividad Natalia y Yuri quieren ser profesoras, la primer piensa en ser enfermera al igual que Adriana, Jonier y Juan David futbolistas. La libre elección los lleva a definir su personaje, acorde con la vivencia diaria, se observa con claridad, la mayor facilidad para recrear la docencia. No son llamativos, elegidos, personajes públicos, religiosos o policiacos. Se limitan al contexto de su cotidianidad”. (Diario de Campo, Sociodrama, 03 de junio de 2009).

Los relatos de las niños y niñas, apuntan a la constitución de familias estables, no solo por parte de quienes pudieron superar el desplazamiento y el retorno en unidad de sus familias, sino de igual manera por aquellos niños que perdieron la conformación original de la familia en circunstancias ya mencionadas; salvo los casos en que se evidencia que además de los traumatismos de la violencia, movilidad e inestabilidad provocada en el desplazamiento forzado, son víctimas de maltrato intrafamiliar, sumado a una carga de agresividad en el caso de “D”, quien amenaza con resentimiento en ocasiones y pasividad exagerada, retraimiento, depresión entre otras, según testimonio de la profesora E y los “HV” quienes a través de las observaciones realizadas, se muestran con gran facilidad de expresión y manifiestan que deben permanecer en casa solo hasta cuando sean mayores para escapar de los maltratos en su casa, en especial el niño de esta familia, quien actúa en correspondencia a un aprendizaje social, inclinación por juegos de poder, manipulación, búsqueda de compañía de personas grandes tanto dentro del establecimiento como fuera de él.

También es claro en los relatos, el sentido concedido a la supervivencia, a pesar de todo el sufrimiento existen reacciones comprensivas por la violencia de los padres, dando muestras de una realidad tolerada en contrapeso con figura de padre y madre, dador de seguridad, es decir, de la protección en algo tan básico como un techo.

Pero más allá, y de igual manera, previo al arraigo y a la reproducción de la vida cotidiana, se demarca la conciencia de ser a través también del cuerpo, que en el caso de niño y niña, se devela en las experiencias, en los encuentros efectivos y tangibles, que se convierten entonces en el escenario ideal para reconstruir la identidad, porque éstos, se dan en torno al ser participes de la organización como comunidad, las relaciones con sus pares, los modelos propuestos desde la escuela, la familia y con una carga bastante fuerte de los medios de comunicación -“televisión”-, donde se encuentran significados y conceptos compartidos; al igual, se comparten también percepciones, como el temor a recaer en episodios de violencia que los despojen nuevamente de sus entornos, mecanismos de socialización marcados por pautas reguladoras que ya se han

mencionado, como la importancia de la unión familiar, el respeto por la vida, los derechos como seres humanos y la solidaridad, lo cual se hace evidente en algunos planteamientos ya mencionados frente a la familia, las instituciones y los lugares significativos.

Es de resaltar, que la pertenencia a una comunidad se soporta ampliamente, en los valores culturales interiorizados en la comunidad educativa, lo que se destaca en la participación en sociodramas y otras narrativas, que expresan de manera espontánea y nutrida, un mundo creado y recreado entre sus sueños y necesidades y representados en personajes que ellos esperan ser. Así, la configuración de la identidad en los niños y niñas que han estado inmersos en desplazamiento forzado, replica algunas prácticas sociales, en donde es clara la interiorización de los discursos y significados que afloran, no solo en los medios de comunicación sino además, en los docentes entrevistados u observados a través del diario de campo.

En algunas narrativas, como “La historia de Vanessa” al trasladar la propia experiencia del Desplazamiento Forzado, desde el planteamiento del problema en cabeza de otro niño, se denota una fuerte proyección en valores que vinculan la otredad o la alteridad, se estrechan los vínculos afectivos aun cuando no se hable de relación directa o de conocer a ese otro. Más allá de la amistad, el compartir circunstancias de vulnerabilidad permite recrear eventos pasados en el presente inmediato, también se observa un sentimiento protector por encontrar el personaje de la historia como un ser muy vulnerable, mostrando y proyectando fortaleza y coraje, en especial, por parte de los niños.

Por ello resulta pertinente retomar la cotidianidad como el lugar en donde se configuran significados, y retomar con ello, que el encontrarse inmerso en la realidad del desplazamiento constituye una fractura sentida y evidente y divide la realidad de los niños y niñas objeto del proyecto en él durante; sus tradiciones, sus costumbres, sus formas de vida, sus privaciones y su entorno rural, su ahora como la combinación entre

lo que se tuvo y no se valoró lo suficiente y que se hace visible en el retorno, la tranquilidad, el valor por la vida, el respeto por los recursos, la solidaridad con los demás, la compañía de sus pares y el después como el producto final de la homeóstasis entre realidades, que en otras palabras refiere a la construcción de la confianza social, lo que remitirá a la reconfiguración de la identidad y con ello, a un proyecto de vida y diversos procesos de evolución psicosocial.

La posibilidad de remontarse al pasado resulta muy importante y confirma que la construcción de la identidad es un continuum en la historia de vida, cada acto, vivencia, se convierte en una pieza fundamental, que en algunos casos queda sesgada por la interrupción de sus espacios y sus tiempos, se vive un presente como la competencia orientada al logro, de la supervivencia, de la unidad familiar – en la gran mayoría de los casos-, al escapar de un pasado que si bien no se quiere repetir, ha permitido, como ya se ha manifestado, la evolución positiva de aspectos psicosociales y de la identidad social.

Los niños y niñas relacionan directamente su situación y la convierten en propia, lo cual explica la facilidad con la que pueden expresar y buscar alternativas cuando se encuentran con un situación ajena con características similares a las que vivieron en el desplazamiento, se puede tomar como propia además, por los recuentos de las personas mayores. Igualmente se reacciona de manera espontánea, mostrando lo que representa esta situación para un adulto, en un suceso que arrastra con los niños. *“Debes irte porque eso es muy peligroso” (Niña de 12 años, Historia de Vanessa, 6 de junio de 2009).*

De esta manera, la confianza básica se verá como una absoluta seguridad en su pasado y en dimensiones claves de su presente, cuestión que se observa en el plano de la memoria histórica, la articulación del episodio abrupto del desplazamiento, a las múltiples realidades que se tejen en la cotidianidad del presente, y al sentido fundante del conflicto armado, junto a principios, valores y significados de toda una comunidad;

transmisión de ello puede ser algunas narraciones relacionadas con la historia de Vanessa y ya comentadas: *“uno como alcalde sufre mucho por los enfrentamientos porque es con el gobierno, entonces le llegarían los problemas a uno y la comunidad estaría muy afectada con eso, se tendrían que ir, y yo sería el más perjudicado porque tendría que sacar muchas cosas para los desplazados ((Niño, 11 años, Sociodrama, 30 de junio de 2009), (...).*

De igual manera observaciones del “Mapa de mi región”, consignadas en el diario de campo, expresan un conocimiento de la zona, vinculado con la memoria histórica antes mencionada, pertenencia por la comunidad y vereda, así se describe en el diario de campo (Mapa de la región, 29 de junio de 2009): *“los niños colocaron un dibujo de un niño que los representaba a ellos mismos en los sitios que correspondían a sus viviendas, ubicando con facilidad, hacía donde deberían ir para llegar a donde viven, además pueden señalar en el mapa señalado los sitios más conocidos de la cabecera municipal” (...); “Se identifica con facilidad las convenciones que representan los cultivos y animales que son fuente de sostenimiento en su comunidad y en que puedan diferenciar las características propias de la zona urbana y la rural, muestran la cabecera con calles, y su vereda con carretera y caminos, identifican las edificaciones como parte del pueblo y las casas pequeñas como las propias. Alrededor de sus viviendas ubicaron árboles y animales propios de la zona”.*

Así es como confianza e identidad se reflejan como un continuum, cuatro años después del desplazamiento forzado masivo, porque el retorno, cocrea nuevas realidades, teje un sentido desde un pasado que redimensiona el presente, en las niñas y niños entre los 7 y 12 años en condición de desplazamiento forzado, y que son abordados para la investigación en la Vereda el Silencio

6.2 CORREGIMIENTO FLORENCIA

Para los fines de la investigación, se continuará con el Corregimiento de Florencia, lugar donde las condiciones de accesibilidad a la población de padres y la seguridad,

fueron menores que los de la vereda El Silencio; accesibilidad primero, por las características propias de la población educativa como “Hogar Campesino”, encontrándose la mayor parte de los padres en veredas alejadas, recurriendo a Los Pomos (vereda central del Corregimiento) cuando requieren conseguir su mercado, motivo por el cual, son los niños quienes frecuentemente se desplazan en “escalera” hasta sus casas y seguridad, segundo, porque para la última visita, había sucedido un hostigamiento y al parecen continuarían, según diversas fuentes de la población, encontrándose aun más militarizada la zona.

En Florencia, se logro aplicar la técnica narrativa, como es objetivo de la investigación, en tres actividades: “Los Cuentos”, que evocaron más la narración oral que la escrita, precisamente por su riqueza oral en historias reales y recordadas por ellos, y por su dificultad en la narración escritural (en siete de las niñas y niños), “mi proyección en Plastilina” y “Sociodrama”, que también se caracterizaron por la narración oral y en muchos sentidos, proyectiva o recordatoria.

Se realizará considerando primero, la puesta en escena de cada actividad, según los niños participantes de ella, que en el caso del corregimiento de Florencia, es de nueve niñas y niños en “Los Cuentos”, cinco niñas y niños en el “Sociodrama” (aunque la actividad es el mismo día que la actividad anterior, solo estos cinco se disponen para hacerla como grupo) y 2 niñas y niños en “Mi proyección en Plastilina”, por las mismas razones previas, aunque en distinta fecha y considerando, segundo, las fechas, en el desarrollo cada una de estas actividades.

Introducción

El acercamiento a la población objeto en el corregimiento de Florencia, estuvo mediada por importantes cambios en el programa “Círculos de Aprendizaje”, primero, la población de niños es flotante, median los intereses familiares y de apoyo institucional,

contando con que los niños y niñas deben cumplir con unos requisitos para ser parte del programa y para vincularse además, con el Hogar Campesino.

Del mismo modo que la vereda El Silencio, el corregimiento de Florencia se encuentra ubicado en el Municipio de Samaná y en este mismo sentido, es cierto que no se halló evidencia alguna de investigación previa relacionada con el Desplazamiento Forzado.

Es cierto además, que en el relato inicial de J, docente de Círculos de aprendizaje en el 2008, se encuentra como recuento histórico la confrontación regional entre San Diego y Florencia, por la recurrencia de distintos actores armados, si inicialmente la presencia periódica de la guerrilla, marco un recuento en la memoria de Florencia, su parte lo hizo el paramilitarismo en San Diego, cuestión que aun, en medio de la distancia y el tiempo, ha colmado de prevención a ambas comunidades para integrarse como región y habitantes de un mismos territorio, aunque con una extensión amplia de terreno que marca una barrera igual o más grande que la ocasionada por el conflicto armado. En medio de esta problemática se encuentra el municipio de Samaná como receptor en la mayoría de las ocasiones de la población desplazada de ambos corregimientos.

Está prelación en el análisis de la información, para marcar el porqué o la diferencia entre un corregimiento como Florencia y el casco urbano o rural –cercano al urbano-, diferencia amplia que se refleja en las concepciones de paz, justicia, conflicto armado, principios y modos de ver y percibir la realidad, prácticas de socialización en los niños y niñas en condición de desplazamiento, como se detallará en cuestión.

Del mismo modo, resulta clave conocer procesos en el desarrollo psicosocial de los niños, centrados en las categorías de identidad y aspectos de evolución psicosocial, lo que será vital para este proyecto, reconociendo en el Fenómeno de desplazamiento Forzado, la reconfiguración de estos cambios impuestos.

Aunque en este proyecto la vinculación de los padres de familia es mínima, por las distancias con el casco Urbano de las veredas en que la gran mayoría de los padres desarrollan labores agropecuarias y habitan, el docente y a su vez directivo, se encontró siempre dispuesto a apoyar la labor de la investigadora, trazando una caracterización de los niños objeto del proyecto, con el consentimiento del docente, quien hace las veces de tutor o acudiente, permaneciendo con ellos toda la semana de lunes a viernes, reconociendo con ello la dificultad en la convocatoria de los padres.

Como sucede en la vereda de El Silencio algunos de los niños y niñas que dedicaron su tiempo a las técnicas narrativas, presentaban marcadas limitaciones en lecto escritura, cuestión que denota creatividad y recursividad en el análisis de la información, primordialmente al recurrir a los diarios de campo y observaciones como fuentes de información vital y necesaria para el desarrollo del proyecto. Igual es claro, como se mencionó anteriormente, que la emotividad, el relato oral, las prácticas y diversas manifestaciones no verbales, son tan recurrentes e importantes como lo puede ser la narración escrita, e identifica plenamente aspectos claves en la configuración de la identidad, para este caso en particular, de los niños que han estado inmersos en situaciones de desplazamiento forzado.

Es importante resaltar que a diferencia de la Vereda El Silencio, los niños y niñas en este municipio recuerdan detalles vivenciales de este acontecimiento, pueden narrarlos con ilaridad y secuencia en la historia, incluso con detalles, que parecen ser tan y más importante que los rasgos generales de la narración; incluso, algunos de ellos conservan en su expresión, la experiencia sentida del recién suceso, encarnado en la piel, tanto como en el recuerdo, así se refleja en la fecha y lugar específico al que hace referencia uno de los niños, “La historia sucede en Raudales, en el 2006” (Niño de 11 años, “Sociodrama”, 25 de junio de 2009).

Análisis de las matrices narrativas

En la entrevista inicial de acceso a la comunidad, realizada al profesor Y, vienen y van los relatos del conflicto armado en el municipio, su propia historia y la de otros que como él, vivieron el éxodo por varios años para regresar en búsqueda del restablecimiento. Él se siente testigo y actor, habla, pero al momento de confrontar este pasado con la realidad de una investigación que requiere de la evidencia, el profesor se muestra renuente a ser grabado por no conocer realmente quien pueda ser la investigadora, aquí valen las percepciones inmersas en el diario, como “

La comunidad de la Florencia, durante la última visita realizada el 18 de julio de 2009 había sido víctima de dos hostigamientos en las últimas dos semanas; a la pregunta realizada al profesor, con respecto a la ocupación del ejército en los predios del Hogar Campesino, el comenta lo normal, casi natural que resulta la convivencia y casi forzada, con los actores de la guerra, estén o no al margen de la ley... esto es un aspecto clave en los resultados que se verán durante el escrito.

Si se reconoce el impacto que tiene el orden político en la socialización de niñas y niños inmersos en esta problemática, principalmente, en los factores situacionales manifiestos, en el desplazamiento forzado se revelarían en la vivencia diaria del hostigamiento y otros elementos de socialización latente, la injerencia y atribución de percepciones reflejos en la ausencia de una posición firme frente a ciertos eventos que no sancionan los actos y que terminan por permear la legalidad e identificar las consecuencias de ello como algo inevitable y por tanto como algo que se debe admitir; el reflejo de esta situación sería visible en algunos testimonios espontáneos vinculados con la proyección del muñeco realizado en plastilina:

“La vida de él es alegre, porque no pelea, ve, él si pelea, él lucha”; “El quiere ser volador de plomo (...)” (Niño de 12 años, “Personaje en Plastilina” 18 de junio de 2009); “Mi papá vino de Florencia y tenían a mi tío uniformado de

guerrillero y a mi tía muerta, mi primita estaba en el hospital, papá fue y estaba un soldado mono que le tenía rabia a papá, entonces mi papá fue a hablar por ellos y ahí sí salió el soldado a cambiar los papeles y fue al hospital a visitar a mi prima y ya todos estaban a ver quien se iba a hacer cargo de mi primita...(...) “Los milicianos llegan como si fueran a entrar al pueblo y se esconden porque llegan los militares. Cuando le dispararon ella estaba durmiendo”. (Niño de 11 años, “Sociodrama”, 25 de junio de 2009); Entrevistadora en el Cuento del Muelle y el bolígrafo: “¿Porque está asustado?” “Lo están persiguiendo pa’matalo”... (Niño de 10 años, “sociodrama”, 25 de junio de 2009).

Es decir, en el marco de la legalidad, el niño o niña inmerso en esta realidad, se muestra incompetente con la posibilidad de logros en el medio social más próximo, a través de lo justo y legal, tanto como en lo básico de sus propias necesidades y visible en el discurso de dos de los niños, en la narrativa del “Personaje en Plastilina” cuando se les pregunta por lo que aburre y lo que da miedo a su “muñeco”, *D afirma: “está aburrido porque estaba jugando y lo picó una culebra”. Pero además, afirma “le ha tocado vivir violencia, sufrimiento”, ya en primera persona, “me pongo triste y no le cuento a nadie.”* (Niño de 11 años, “Personaje en Plastilina” 18 de junio de 2009). Del mismo modo *F afirma, de su muñeco... “alegre, al muñeco le gusta jugar, no le gusta ser grosero, le gusta estudiar. Lo pone alegre todo, lo pone triste cuando le pegan y cuando le gritan muy feo, sueña con estudiar, comer”.* (Niño de 11 años, “Personaje en Plastilina” 18 de junio de 2009). *R dice: ...“sueña con ser estudiante, una buena persona, ser amable, estar bien alimentado”.* (Niño de 11 años, “Personaje en Plastilina” 18 de junio de 2009). *I comenta de su muñeco.... “sueña que cuando esté grande trabajar bastante, con ganado, tener casa. Lo pone triste no estudiar ni trabajar, lo que desea es trabajar, estar bien, estudiar, le da miedo el diablo porque se puede convertir en cualquier cosa y uno no lo conoce y lo puede embolatar por ahí en montañas y cuando uno le vea puede que se desmaye....”* (Niño de 12 años, “Personaje en Plastilina” 18 de junio de 2009).

Del mismo modo, se validan algunos mecanismos de represión porque parte de su aprendizaje vicario identifica la efectividad de este, en la interacción social; esto es fundamentado en razones como: *“El quiere ser volador de plomo, me parece divertido, hacerle un favor a Colombia, que no haya tanta guerrilla, para que la gente se pueda ir para sus fincas tranquila”* (Niño de 12 años, *“Personaje en Plastilina”* 18 de junio de 2009), *“Lo están persiguiendo pa’ matalo”. (...) J: ...se hubieran arriesgado ustedes si ustedes ven una sombra, por ejemplo de una bruja, o la sombra de una persona mala en la pared, N: “La mato”. J: “...duermen por la noche y ustedes están solitos...”, N: “Cojo la ametralladora y....” Niños de 10 años Y 13 años, respectivamente, lectura “Cuento el miedo es blandito y suave”, (25 de junio de 2009).*

Es notoria, “la tensa calma” visible en un conflicto irresuelto y una guerra latente que no tiene principio ni fin para los niños, porque existía desde mucho antes de que ellos nacieran y porque aun se agudiza y mengua a través de los ostigamientos, con la misma facilidad con que ellos callan, son cautos, y a la vez hablan y son espontáneos. Pero si de esto último, algo ha llamado la atención, es precisamente el principio de la reserva inicial, como un pacto de silencio, por encima de la espontaneidad que caracteriza al niño y niña en diferentes etapas de desarrollo.

Precisamente, el aprendizaje social, impregna las relaciones con externos o visitantes, en incluso, con propios: vecinos y pares, cuando de contar la propia historia se trata, uno los testimonios más definidos, es precisamente el de A y su hermano E; A, retomando el diario de campo, figura en la tercera actividad realizada con los niños el 25 de junio, como una niña alegre, líder, activa, se describe allí “justo antes de iniciar el diálogo activo, luego de incentivarlos mucho a expresarse por escrito o hablando, A dice en voz alta “Cuando.. cuando” y se queda callada por unos segundo, la motivo a que hable pero me llama con su mano aparte y comienza a cuchillear, trato de escucharla, ella gira su cuerpo al respaldo de la silla y ubica su rostro cerca del mío, habla, pero afianza su discurso mirando a su hermano, que se encuentra a su lado, preguntándole algunos datos...”

Lo anterior, como producto de unos acontecimientos que no son previsibles por el alto grado de vulnerabilidad al que niñas y niños se encuentran sometidos, no permite que se orienten sus competencias sociales al diálogo desprevenido, confiado, hace que sus discursos sean ambivalentes con relación a los valores, principios e intereses familiares y comunales, por una parte el fuerte vínculo con el conflicto armado, en un grupo de niños y niñas que serán citados a continuación y por otra, las condiciones de maltrato infantil en A que se han logrado identificar a través del docente y que llevan a un primer testimonio, primer testimonio:

Testimonio 1: *“A veces es juicioso y a veces irrespetuoso, se llama Acitaca”.* (Niño de 10 años, “Personaje en Plastilina” 18 de junio de 2009). Testimonio 2: *investigadora, J: “eso quiere decir que fue una de las cosas que te da más miedo, por ejemplo, por encima de esto”;* niño: N: *“Se llevaron a mi papá”;*...; *Hermana de niño: N: “Le volaron una pata, yo no me acuerdo...Y ese día el almuerzo era sopa de arroz con albóndiga y nadie quiso comer casi nada”;* testimonio 3: *“Cuando yo viví en Florencia a mi me toco vivir como 3 balaceras, y una vez casi me dan un tiro, yo estaba por ahí jugando cuando se escucha una plomarrera y salgo a la calle corriendo pa’la casa...”;* testimonio 4: *“Un día íbamos mi mamá y yo, y nosotros vivíamos acá pa’la bomba, y cuando ya íbamos a abrir la puerta como pa’venirnos con la aguamasa se encendieron, y eso era...eso era un miedo tremendo, y estábamos en una casa que era de balcón y todas las ventanas y puertas estaban abiertas y no, y eso era un miedo, y como a las 2 horas ya”...*; testimonio 5: *“Y unas señoras cuando ya paso eso un poquito, cuando eso ahí mismo debe salir de negro y no de blanco, y unas señoras salieron vestidas de negro y les tiraron tizas (...)”, “ (...) Pero no les dijeron nada, pues, y salieron a ver que era lo que les hacían, les tiraban tiros por encima” (...);* testimonio 6: *“Cuando, cuando...cuando el divino niño mato a una señora” (...).* Otro N: (...) *“Un día estaban rezando y se metieron dizque la guerrilla y se entro pal’ pueblo y estaban en la iglesia y*

una señora que yo no sé que, se hizo al frente del divino niño y pum se calló y la mató” (...). (“Cuento el miedo es blandito y suave”, 25 de junio de 2009).

Sus narraciones son testigos mudos de un mundo donde todo es posible, del riesgo constante y nada predecible, la vida depende incluso de la suerte y el azar, ningún sitio resulta seguro, el viejo refrán “el que busca encuentra” no aplica bajo ninguna circunstancia en este escenario de quien menos se espera, es vulnerable la mujer que llora su muerto y aquella que se encuentra en la Iglesia, asumiendo su luto como emblema de paz y respeto, el niño que corre con su madre, los pequeños que juegan en la calle, las señoras... muere cada escenario de ocio, cada sitio sagrado, las representaciones de seguridad, respeto y confianza social se desfiguran, su imaginario de vínculo con el otro se desfigura y el confinarse en el seno de la familia, en especial la nuclear, al margen de los procesos sociales, resulta ser en este la momento la única posibilidad; aquí, no une a la familia el sentido reflexivo y filial, sino y más bien el sentido de supervivencia, la respuesta instintiva en busca de protección.

Y, en este proceso, la dialéctica confianza-desconfianza, retomando la categoría de la confianza social en las niñas y los niños, objeto de la investigación de Florencia, surge como un momento crítico en la evolución de procesos vinculados con la solidaridad, la cooperación, la seguridad, la tranquilidad y el bienestar. Los inminentes peligros, las amenazadoras ausencias, las perentorias pérdidas, confluyen ya no solo como se mencionó en el análisis de la información de La Vereda El Silencio, en angustias y temor suspendido en el “durante” del desplazamiento, sino y además en el después del desplazamiento, que los ubica plenamente en la realidad de las posibilidades, la sensación y estremecimiento de la muerte o desintegración familiar, más que como un experiencia propia de un aprendizaje previo, como una realidad inminente, que golpea a la población con cada nuevo hostigamiento, algunos testimonios de los niños, tomados del diario de campo y mencionados anteriormente, así lo señalan, H dice en voz alta.

“Cuando.. cuando” (...) “y se queda callada por unos segundo”, su hermano dice “Ahora cuento, (...) “Es lo mismo de mi hermanita y yo”; (Niño, 10 años, “Cuento el miedo es blandito y suave”, 25 de junio de 2009) “la motivo a que hable pero me llama con su mano aparte y comienza a cuchillear, trato de escucharla, ella gira su cuerpo al respaldo de la silla y ubica su rostro cerca del mío, habla, pero afianza su discurso mirando a su hermano, que se encuentra a su lado, preguntándole algunas datos...” (Niña, 12 años, “Cuento el miedo es blandito y suave”, 25 de junio de 2009). Testimonios en un diálogo sostenido como este: E: “Y a ti de que te da miedo?” “N: “Cuando se mata _____ la gente” “Las balaceras” (Niño, 12 años, “Cuento el miedo es blandito y suave”, 25 de junio de 2009), “Mentiroso, a mí también me dan miedo”. N: ¡Ah! Él ya hablo por mí, ah tan bueno, y por él también” (...) (Niño, 11 años, “Cuento el miedo es blandito y suave”, 25 de junio de 2009). E: “Aquí _____ el diablo o la balacera”. N: “La balacera, porque se meten... El diablo lo puede matar a uno, el diablo le echa candela” N: “Si se lo lleva pa’arriba desde por allá le arrancan pedazos de carne a uno, eso es” (Niño, 9 años, “Cuento el miedo es blandito y suave”, 25 de junio de 2009)., N: “Pero mas maluco la balacera que llegan y....” “y después hicieron un _____ cierto? cuando mataron al papá y a la mamá de un niño, quemaron un bus en la guadita... había un primo de mamá en los paracos, como es? Si, había un primo de mamá en los paracos, cuando eso se metió a los paracos...” (Niño, 12 años, “Cuento el miedo es blandito y suave”, 25 de junio de 2009).

Sin embargo la espontaneidad con que otros niños lo cuentan, da razón de una historia que es narrada como fuente de ficción: “Un día íbamos mi mamá y yo, y nosotros vivíamos acá pa’la bomba, y cuando ya íbamos a abrir la puerta como pa’venirnos con la aguamasa se encendieron, y eso era...eso era un miedo tremendo, y estábamos en una casa que era de balcón y todas las ventanas y puertas estaban abiertas y no, y eso era un miedo, y como a las 2

horas ya”...; N: “es que mire, ellos llegaron, hicieron el almuerzo y normal, cuando me parece, se dieron de cuenta los del otro lado, que pues, en mi casa habían los paras y al otro lado la guerrilla, entonces se dieron cuenta y se agarraron, y mi mamá era llorando y asustada, pues como con 12 niños o mas...y no...” (“Cuento el miedo es blandito y suave”, 25 de junio de 2009).

Se observa, como se mencionaba en el otro análisis y de un modo más fehaciente, que el espacio tiempo, definitivo en el -después- del desplazamiento forzado, ha reconfigurado su reconocimiento como individuo, único, en la construcción de procesos subjetivos, que le permiten además, reconocerse en el otro, como diferente y complementario, en un proceso directamente proporcional al valor de la cooperación y solidaridad y que ha tenido su sustento en el desarrollo de la confianza como concepción moral y valorativa.

Un entramado diverso de historicidad, biografía, subjetividad que nutre la identidad; Pero más allá, y de igual manera, el sentido por la corporeidad y continuidad de sentimientos vinculados con ella. Así entonces, vinculando la condición de desplazamiento forzado y los discursos y roles del “ser” niño bajo esta situación, a través de la comunidad y en la alteridad.

De esta manera y contrastando el retorno con el hostigamiento aun presente, retornar ha sido un primer momento para afianzar la cotidianeidad de sus interacciones, el arraigo por su tierra y la pertenencia hacia su entorno, por eso resulta importante, la posibilidad de contrastar unos testimonios reservados, casi palpables de la tragedia y otros, lejanos como cinta de ficción, distante de la propia realidad; es decir, contrasta, en lo psicoemocional, el bienestar de unos actores determinantes en sus vida, docente, padres o acudientes con la presencia volátil y fluctuante de otros actores, que aun así resultan determinantes para la comunidad, por la fuerza, contundencia o contingencia con la que actúan.

En este sentido, las narraciones de un gran grupo de niñas y niños, indicarían el camino orientado a la resolución positiva de la dialéctica que instaura la confianza social; es decir, la seguridad y confianza, reflejada a través de la posibilidad un continuum en su vida cotidiana, a través de los actores determinantes en su día a día, que es en realidad, el verdadero referente para los niños y niñas, de poder sobre los actos, competencia orientada al logro, credibilidad en sí mismo y por ende voluntad y empeño.

Sin embargo, resulta indispensable reconocer la identificación errada con los roles y personajes de poder, porque alrededor de ello se configura la identidad social en espacio y tiempo y prevalece la defensa personal por encima de la autoridad pública en algunas ocasiones, la justicia por las propias manos, el individualismo, el egoísmo...bien se cita en el diario de campo, cuando se comenta el episodio de robo y la dificultad para el trabajo en grupo, durante varias oportunidades de visita.

lo que marca una confusión porque en algunas ocasiones y según la conveniencia se amolda a las exigencias de su entorno particular o las demandas del momento. Se podría comprender que el imaginario de justicia de los niños y niñas en condición de desplazamiento, es producto de las necesidades del momento.

En este sentido sus relatos apuntan a la constitución de familias estables, no solo por parte de quienes pudieron superar el desplazamiento y el retorno en unidad de sus familias, sino de igual manera por aquellos niños que perdieron la conformación original de la familia en circunstancias ya mencionadas; salvo los casos en que se evidencia que además de los traumatismos de la violencia, movilidad e inestabilidad provocada en el desplazamiento forzado, son víctimas de maltrato intrafamiliar, sumado a una carga de agresividad en el caso de “D”, quien amenaza con resentimiento en ocasiones y pasividad exagerada, retraimiento, depresión entre otras, y los “HV” quienes tienen gran facilidad de expresión y manifiestan que deben permanecer en casa solo hasta cuando sean mayores para escapar de los maltratos en su casa, en especial el niño de esta

familia, quien actúa en correspondencia a un aprendizaje social, inclinación por juegos de poder, manipulación, búsqueda de compañía de personas grandes tanto dentro del establecimiento como fuera de él.

También es claro en los relatos, el sentido concedido a la supervivencia, a pesar de todo el sufrimiento existen reacciones comprensivas por la violencia de los padres, dando muestras de una realidad tolerada en contrapeso con figura de padre y madre, dador de seguridad, es decir, de la protección en algo tan básico como un techo.

Es de resaltar, que la pertenencia a una comunidad se soporta ampliamente, en los valores culturales interiorizados en la comunidad educativa, lo que se destaca en la participación en sociodramas y otras narrativas, que expresan de manera espontánea y nutrida, un mundo creado y recreado entre sus sueños y necesidades y representados en personajes que ellos esperan ser. Así, la configuración de la identidad en los niños y niñas que han estado inmersos en desplazamiento forzado, replica algunas prácticas sociales, en donde es clara la interiorización de los discursos y significados que afloran en no solo los medios de comunicación sino además, en los docentes entrevistados u observados a través del diario de campo.

Por ello resulta pertinente retomar la cotidianidad como el lugar en donde se configuran significados, y retomar con ello, que el encontrarse inmerso en la realidad del desplazamiento constituye una fractura sentida y evidente y divide la realidad de los niños y niñas objeto del proyecto en él durante; sus tradiciones, sus costumbres, sus formas de vida, sus privaciones y su entorno rural, su ahora como la combinación entre lo que se tuvo y no se valoró lo suficiente y que se hace visible en el retorno, la tranquilidad, el valor por la vida, el respeto por los recursos, la solidaridad con los demás, la compañía de sus pares y el después como el producto final de la homeóstasis entre realidades, que en otras palabras refiere a la construcción de la confianza social, lo que remitirá a la reconfiguración de la identidad y con ello, a un proyecto de vida y diversos procesos de evolución psicosocial.

La posibilidad de remontarse al pasado resulta muy importante y confirma que la construcción de la identidad es un continuum en la historia de vida, cada acto, vivencia, se convierte en una pieza fundamental, que en algunos casos queda sesgada por la interrupción de sus espacios y sus tiempos, se vive un presente como la competencia orientada al logro, de la supervivencia, de la unidad familiar – en la gran mayoría de los casos-, al escapar de un pasado que si bien no se quiere repetir, ha permitido, como ya se ha manifestado, la evolución positiva de aspectos psicosociales y de la identidad social.

De esta manera, la confianza básica se verá como una absoluta seguridad en su pasado y en dimensiones claves de su presente, cuestión que se observa en el plano de la memoria histórica, la articulación del episodio abrupto del desplazamiento, a las múltiples realidades que se tejen en la cotidianeidad del presente, y al sentido fundante del conflicto armado, junto a principios, valores y significados de toda una comunidad.

7. DISCUSIÓN

En el desarrollo del proyecto se tuvo como categoría general de la investigación la identidad, precisamente a través de esta, resulta importante el hecho de que surgieron nuevas categorías que sumadas a la evolución de la confianza social y el espacio tiempo, -vinculado con la identidad social-, permitieron encontrar las relaciones, en ocasiones tríadas, que en su asociación muestran la complejidad de los aspectos psicosociales y a su vez, la evolución de los mismos, en la posibilidad o certeza del encuentro intersubjetivo; es así precisamente, como se encontró una relación directa entre las esferas de reconocimiento que plantea Honneth (2003, p.109), y el desarrollo psicosocial de otras esferas, en este caso, de la confianza social; al considerar la identidad como el proceso en construcción, donde se suman las otras, y que no podría entonces, percibirse en prácticas cotidianas ajenas al espacio tiempo, visible solo a través de la cotidianeidad.

Este planteamiento trae consigo varias consideraciones, que se observan en el análisis de la información y que contrastan de un modo fehaciente en el análisis de Samaná, allí se observan situaciones que desencadenan en muchos otros sucesos, vinculados estos, con la percepción de ese otro o de eso otro como válido, sujeto para la construcción, confrontación y encuentro, o lo contrario, como ese otro o eso otro invalidado, en la pérdida o muerte de algunos de sus seres queridos, o la irrupción abrupta de espacios que simbolizan, pero más allá determina la muerte de sus sueños, la muerte de su red social y un valiosísimo sentido por la realidad vivida.

El delgado hilo que permea la cotidianeidad de niñas y niños, es visible través del desplazamiento forzado como problemática extrema y cobra toda su visibilidad en planteamientos como el de Giddens (1997), al definir la evolución de la confianza social en la dialéctica de los opuestos, que debe confluir en la disposición para afianzar y establecer dicha confianza, su teoría visibiliza lo mencionado anteriormente, aquella historias, que en palabras de las niñas y niños, están marcadas por la desolación y el

duelo irresuelto, como en el caso de D y HV, que ubica en suspenso la oportuna resolución de la “crónica” continua en su proceso, obteniendo al final, la desconfianza en su propia integridad y la búsqueda idealizada de la familia, como importante e innegable vínculo de socialización primaria en niñas y niños; por otra parte, el planteamiento de este autor permite destacar lo encontrado en la investigación, que sugiere la vivencia del desarraigo y angustia en el desplazamiento forzado como correlato de capacidad orientada al logro, de nuevos vínculos afectivos y fortalecimiento de los existentes –primordialmente la familia-, capacidad de previsión frente a las circunstancias adversas, empatía, solidaridad, homeóstasis en los diferentes estados de evolución psicosocial vinculados con la conciencia de la realidad espacio tiempo, precisamente la salvaguardia de estas concepciones ante mencionadas, son producto de una reflexión situada en las matrices de análisis, que permite reconocer valiosas ideas, asumidas en la investigación y para los intereses del proyecto, como posturas que favorecen el planteamiento teórico de Giddens (1997), porque rescatan el proceso dialéctico y a su vez homeostático en los procesos evolutivos en general de la población objeto de estudio de la vereda El Silencio, Samaná.

Y precisamente para dar continuidad a la justificación de esta importante postura, resulta necesario afirmar, que la cadena de situaciones en el desplazamiento forzado, en su punto más gélido de su ruptura, cocrea realidades y este paradigma en su punto álgido o crítico, redimensionaría la problemática de índole psicosocial que arrastra el desplazamiento forzado, en procura de establecer las condiciones de retorno – que aquí se reflejan- o de restablecimiento, como circunstancias “oportunas” con las demandas de niñas y niños que se encuentran en un proceso de configuración de su identidad.

Esta iniciativa trae consigo la necesidad de reconocer el desplazamiento forzado como oportunidad y el retorno y el restablecimiento como mediación según Bello (2000) en lo que significaría, un nuevo proceso de subjetivación donde las niñas y los niños en condición de desplazamiento reconfiguran tanto su proyecto de vida como su identidad, afianzando posturas, principios y acciones orientadas a su quehacer proactivo

y oportuno, al momento de dimensionar categorías emergentes como la solidaridad, el fuerte vínculo familiar y asertividad y el fortalecimiento de las relaciones comunales y de pares como tal, observadas a través del análisis de resultados.

Es así, como la identidad es producto de un entramado de relaciones, vínculos y procesos que se mencionaban antes, por una parte la cotidianeidad y sus condiciones de espacio tiempo que en el caso de Guerra (1994) citado por Bello (2004), permiten sostener también una postura que se afianza en el tiempo y que para esta población, bajo este precepto de tiempo, marca la diferencia sentida entre la población de Samaná y Florencia, precisamente porque es allí donde se amplían los horizontes para la configuración de identidad, así, posterior al retorno, en la población de Samaná, han transcurrido cuatro años; por el contrario, en el corregimiento de Florencia, la presencia de los actores armados, es latente en el presente, lo que conlleva a reconocer en los actores y la problemática social en general, el eje de interacción y articulación para cuestionar el entramado complejo de la identidad.

Las circunstancias son dicientes para reconocer el entramado, la interdependencia de tiempo y procesos psicosociales, no desde el saber público, sino desde los mismos procesos de arraigo, construcción identitaria, memoria histórica, realidad subjetiva... tanto como el empoderamiento, competencia orientada al logro, pertinencia, seguridad, como categorías emergentes en las matrices de análisis y justificadas en el proceso de construcción identitaria, tomando en cuenta que la identidad del grupo de niñas y niños en condición de desplazamiento forzado de la Vereda El Silencio, es producto de un yo, múltiple, parcial e incompleto, formado a través de las relaciones específicas, como coyunturas situacionales y relaciones histórico- culturales, que le permiten a las niñas, los niños y a su familias, identificar en el aprendizaje por ensayo y error que sostuvieron con la experiencia del desplazamiento forzado una mirada prospectiva, un sentido compensatorio entre la angustia pasada y el presente recuperado, que en otros términos se define como la homeóstasis para la evolución de la confianza social.

Algunos postulados de la Psicología Evolutiva, refuerzan estos postulados, comprobando que cuando los sujetos (niños o niñas) en situaciones estresantes cuentan con la compañía de pares, familiares y amigos, en un contexto interactivo de apoyo no presentan cambios negativos.

Aquí, resulta importante asumir en acuerdo la postura de Frazer (2002), en la posibilidad de redefinir roles para niñas y niños, en el marco del desplazamiento forzado, porque la problemática lleva consigo, el que se desfiguren acciones como el auto cuidado, disciplinas como el silencio, la no expresión de sus inquietudes, la ausencia de alimentación o el permanecer en suspenso durante lapsos prolongados, situaciones que limitan las expresiones propias del desarrollo y suspenden a la niña o niño en un estadio de desarrollo.

Del mismo modo, los padres son las figuras protectoras, poderosas, proveedoras y en las situaciones de desplazamiento se desmitifican estas posiciones y perciben los padres como impotentes, incapaces de darle la seguridad.

En concordancia con esta posición se encuentra la posición de Bello, 2004) en quien afirma que *“los procesos de deterioro y fragmentación del tejido social no solo significan la exposición permanente de niños y niñas al riesgo, sino la obligación casi siempre impuesta por los adultos de controlar su espontaneidad y vitalidad y en últimas reprimir su condición de niños y niñas”* esto se expresa en la orden de guardar silencio, no preguntar, mentir u observar otras conductas necesarias para sobrevivir en medio del conflicto.

En este orden de ideas, la construcción de realidades posibles, es producto de la interacción, que inmersa en lo cultural, media diversos procesos y experiencias de socialización en el día a día, pero más allá, es el resultado de una propuesta que reproduce los primeros momentos de socialización como experiencias máximas para establecer “cómo será”, en adelante, la relación individuo- cultura-comunidad.

El niño y la niña configuran su realidad a partir de su entorno familiar y social, se convierten en miembros de ella a través de la socialización, nuevas percepciones que impactan la configuración del niño o niña en condición de desplazamiento y puede llevar a considerar la guerra como un proceso inevitable en donde el debe tomar posiciones por la pérdida de un ser querido o considerar “amigos” o “enemigos” a los grupos ilegales contrarios a los responsables de su tragedia. Y, si se plantea que esta dinámica, tiene su origen en la socialización de orden político, Easton y Hess (1962), citados por Moya y Morales (1988, p. 59), la socialización se expondría bajo el carácter de factores situacionales manifiestos como el “orden social caótico”

Precisamente, producto de dicha relación, son las condiciones de existencia previas al desplazamiento forzado, que de una u otra manera, se validan como “reconocimiento intersubjetivo”, es decir se han instaurado según Honneth (2003, p. 109), en la mutua concesión del reconocimiento en una sociedad; dichas condiciones tienen correspondencia, primero, con asuntos comunitarios, como el sedimento de una solidaridad y confianza patrimonial, segundo, con el vínculo hacia el territorio, resultado del fuerte arraigo cultural colectivo.

Por esta misma situación, es de esperar que en la “memoria colectiva” (Uribe y Et al, 1997, p. 68) de niños, niñas, jóvenes, adultos, no predomine con claridad una representación de injusticia social, sino más bien, opiniones y actitudes particulares, bajo la “ausencia de sentidos de causa social” (Sabucedo, 1998, p. 178), el desconocimiento o irregularidad de la sanción como imperativo social y del Estado, la naturalización de los actos violentos en estructuras sociales de autodomio y de obediencia, que favorecen la dependencia de actores y espacios determinados; lo cual significa que la memoria colectiva se desarrolla en lo particular, a través de “atribuciones distorsionadas” (Ibañez y Et al, 1998, p.128) que reducen la probabilidad de la toma de decisión porque se favorecen por un clima de incertidumbre, desconfianza y miedo engendrado por los mecanismos de la socialización política.

Retomando el tema de la relación del niño (a) con su medio social, sería evidente que a través de la socialización latente, la secuencia de violaciones a los derechos humanos dificulte la elaboración de los distintos duelos y facilite que la moral social se desarrolle entre la amenaza y el remordimiento y se ajuste al evento traumático como un ‘relato dominante’ (Bello, 2000), es decir como parte del proceso motivacional y cognitivo que reproduce la dinámica de la violencia en diversos entramados de la vida cotidiana y que reflejaría “*la desactivación de las identidades previas y su reemplazo por las pertenencias imputadas*” (Bello, 2000) en lo que significaría, un nuevo proceso de subjetivación donde es de suponer, que las niñas y niños en condición de desplazamiento para ejercer sus derechos, deban reconfigurar tanto su proyecto de vida como su identidad.

Cabe resaltar, que en La Convención Internacional de los Derechos del Niño (2002), plantea para esta etapa, la importancia de compartir oportunidades donde los niños y niñas necesitan saber que su manera de actuar y la imagen de sí mismos están en consonancia con la visión que otros pueden tener de ellos.

Precisamente, la identidad social de los niños en condición de desplazamiento, en los diferentes ámbitos formales e informales, debe brindar la posibilidad de articular la concepción tradicional de las instituciones encargadas de socializar, transmitir y de legitimar este proceso, y visibilizar actualmente los escenarios de naturaleza sociopolítica, educativa y cultural, con el fin de confluir en procesos de comprensión y reconocimiento de la condición del ser niño y niña, momento histórico que trascienda la condición de desplazamiento forzado, para que surja la posibilidad de reconfigurar identidades con un sentido histórico de construcción y deconstrucción de realidades en un unísono de discursos legitimadores de un acervo propio, nutrido de múltiples experiencias que enriquezcan la biografía de vida y las interacciones sociales con diversas propiedades de construcción de subjetividad, de nuevos entramados y significados para la confianza social y el reconocimiento, que sustenten a su vez escenarios de socialización. Es aquí, donde la reivindicación subjetiva de

reconocimiento, precisada por Honneth (2003), en el sentido exacto de sus palabras, legitima las creencias, las normas, los principios, propios de las interacciones fundamentales, que expresan la naturaleza intersubjetiva de los seres humanos de un modo generalizable.

ANÁLISIS DE MATRICES²²

Adaptación de Matriz diseñada por Victoria Lugo y Victoria Pinilla (2007)

LUGAR: VEREDA EL SILENCIO

NOMBRE: MATRIZ NARRATIVA SOCIODRAMA

FECHA: 6 DE JUNIO

ANÁLISIS DE NARRATIVAS			
1. IDENTIFICACIÓN			
1. NOMBRE DE LA NARRATIVA: Recogiendo frutos: sociodrama	FECHA: 6 de junio	Grupo de trabajo: G	Datos del narrador:
			Género: Mixto
Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?	Siendo reconocida por el grupo de niños y niñas con los que se desarrolla la actividad, se evoca las integraciones y actividades en las cuales ellos han participado: se enuncian izadas de bandera, actos culturales, etc. Se pide que se enuncien algunas de las participaciones en estos actos: danzas, poesías, cuentos, y sociodramas; al lograr que ellos mencionaran este tipo de representación se nota un especial interés el cual es avivado por la investigadora, como oportunidad de mostrar tanto su talento y creatividad, como la oportunidad de interpretar su propia realidad.		
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente	El colegio el silencio es una post primaria, que a pesar de sus limitaciones por ser zona de difícil acceso y falta de muchas condiciones favorables, es tomado como el centro de la comunidad de esta vereda, en ella se puede notar prototipos sociales como la dependencia y sumisión por parte de las mujeres y el concepto de hombre como proveedor de alimentos y protección en los hogares, también se muestra en las representaciones de los niños el sentimiento comunitario reflejado en la ayuda a las instituciones y la necesidad de impulsar los programas que tienden por el bienestar y el mejoramiento de las condiciones de vida sobre todo de los niños. Es evidente que esta comunidad tiene fuerte arraigo por la tierra, que se interesan por conocer su historia y quienes		

²² Las palabras sombreadas, son tomadas como categorías emergentes que serán incorporadas o tendrán un carácter implícito en el análisis de los resultados.

	<p>fueron los que los precedieron en la región, igualmente se muestra una incipiente cultura ambiental, la cual no muestran todavía como conocimiento pleno de las condiciones de contaminación y peligro en el planeta, pero que empieza a florecer el deseo de conservación y amor por la naturaleza.</p> <p>En cuanto a las creencias, son muy semejantes a los demás rincones de Samaná, se cree en leyendas como la patasola, la llorona, el “Judio Herrante”, mezcla de las tradiciones religiosas y los controles familiares, los que son mostrados como castigos por delitos más de tipo familiar.</p> <p>La religión predominante es la católica, lo cual se evidencia en las oraciones antes de las actividades y los comentarios de aliento y auxilio, evocados por los niños, más que en la mención del templo o las celebraciones características de la misma.</p> <p>Predomina los grupos familiares nucleares, con brotes de familias con constituciones disfuncionales, que de acuerdo con los relatos son el resultado de las reconfiguraciones familiares, en muchos casos producto del desplazamiento,</p>	
TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
<p>2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa NUCLEO</p>	<p>En la dramatización algunos niños tienen una concepción de paz y tranquilidad actual, al tener como referente el campo como lugar de conflicto en el pasado. ¿Qué saben de los problemas de orden público que hubo en la zona?</p> <p>La proyección de vida rural, en donde se hace presente el sentimiento de solidaridad y apoyo por los pobladores y sobre todo por los niños.</p> <p>¿Cuáles son los roles asumidos por los niños?</p> <p>Los actores representan adultos en sus papeles escogidos libremente, denotando el sentido de protección de los adultos hacia los menores.</p> <p>Es de destacar que en el grupo se encuentran niños maltratados en sus familias, lo que se toma como una forma de manifestar su inconformidad y la manera como ellos proporcionarían protección y bienestar.</p>	<p>“Esto ya es muy sano.”</p> <p>“Ahora es muy bueno vivir por acá, esta zona es muy bonita y todos nos mantenemos contentos en las parcelas”.</p> <p>“Sé está organizando un concierto con la famosa cantante Yulian con la profesora y la comunidad para recoger fondos y con estos celebrar el día del niño. Si quiere lo invito”.</p> <p>“Conseguir fondos y celebrar el día del niño”.</p> <p>“Consigo el carro y nos vamos todos para allá, yo me ofrezco a llevarlos a todos”.</p> <p>“El detective: mueve la cabeza hacia todos lados y tiene una lupa en las manos, dice que busca alguna información. Ha visto algo raro por allí</p> <p>Ha visto pasar a alguien sospechoso.</p> <p>Anteriormente, si mataban y robaban, no se podía vivir tranquilo, pero hace tiempo que nada de eso se ve.</p> <p>Niño cafetero: voy a secar el café, luego lo empaco en los bultos, en los costales y luego los llevo para el pueblo.</p> <p>Niño que interpreta el detective: mueve la cabeza hacia todos lados y tiene una lupa en las manos.</p>

		<p>Se está organizando un concierto con la famosa cantante Yulian con la profesora y la comunidad.</p> <p>Profesora/ Si señor pensamos aprovechar a nuestra cantante para que mucha gente vaya y se divierta, pero además se puedan conseguir fondos para celebrar el día del niño.</p> <p>Conductor/ está bien, pueden subir al carro para que arranquemos.</p>
TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES	<p>En lo referente a la identidad, se encuentra en los niños anhelos de conseguir oportunidades de surgir, es claro que los menores sienten seguridad y admiración por su tierra, existe inclinación por las actividades de cultivos y actividades agrarias.</p> <p>En cuanto a la imitación de figuras famosas, es muy sentida, más como replica de programas de televisión, como medio de comunicación, pero no se manifiesta como evasión de su realidad rural.</p> <p>Cuando se piensa que se puede aprovechar actividades culturales para mejorar condiciones de vida de los niños, se muestra la ausencia de la protección y la vulnerabilidad de los niñas y niños, lo cual se muestra en forma de llamado de atención que realiza la niña que improvisa a la cantante, refiriéndose a ello, desde su presentación.</p>	<p>Voy a secar el café, luego lo empaco en los bultos, en los costales y luego los llevo para el pueblo,</p> <p>Vivir por acá es muy bueno.</p> <p>Esto ya es muy sano, anteriormente</p> <p>Ahora es muy bueno vivir por acá, esta zona es muy bonita y todos nos mantenemos contentos en las parcelas.</p> <p>Creo que se está organizando un concierto con la famosa cantante Yulian con la profesora y la comunidad para recoger fondos y con estos celebrar el día del niño. Si quiere lo invito, vamos donde la profesora y de una vez le preguntamos como es la cosa.</p> <p>Pensamos aprovechar a nuestra cantante para que mucha gente vaya y se divierta, pero además se puedan conseguir fondos para celebrar el día del niño.</p> <p>Cantante/ me gustaría mucho ayudar para que los niños tengan una fiesta con muchos regalos y cosas buenas y a si se sientan muy contentos y felices y se olviden de sus problemas y necesidades.</p>
3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio-temporal – escena – esquema	Se recrean escenarios cafeteros, descritos como lugares tranquilos, prósperos y agradables. Con paisajes bonitos y oportunos para sacar sus familias adelante.	<p>Voy a secar el café, luego lo empaco en los bultos, en los costales y luego los llevo para el pueblo.</p> <p>“Ahora es muy bueno vivir por acá, esta zona es muy bonita y todos nos mantenemos contentos en las parcelas”.</p>

LUGAR: VEREDA EL SILENCIO

NOMBRE: MATRIZ NARRATIVA “LA HISTORIA DE VANESSA”

FECHA: 6 DE JUNIO

ANÁLISIS DE NARRATIVAS					
1. IDENTIFICACIÓN					
NOMBRE DE LA NARRATIVA Historia de Antonia	FECHA: Junio 6 2009	Grupo de trabajo: LF	Datos del narrador:		
			Género: Hombre	Edad: 11	Grado: Quinto
Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?	Lectura de la carta “La historia de Vanessa” Cuenta la historia de la posibilidad de su desplazamiento y pregunta a los niños que hacer frente a ésta situación.				
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente	Conflicto social y político del país reflejado en el municipio. En este lugar se dieron amenazas de tomas guerrilleras y en otras veredas, acciones bélicas de los diferentes grupos armados que fueron sentidas en ésta vereda.				

Junio 6 de 2009. Vivo en el Silencio.

Hola Vanessa soy LF, te quiero decir que puedes irte a otras partes a andar, buscar una casa en Colombia. Te cuento soy un niño estudioso en el grado quinto, tengo once años, voy para los doce. Como te cuento, a nosotros nos tocote desplazarnos para Pensilvania. Volvimos, se nos había perdido el café de los cafetales, los pobres animales estaban enfermos y ahí voy viviendo.

TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
<p>2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa</p> <p>NUCLEO</p>	<p>La trama principal que desarrolla LF en su respuesta, es la postura de desplazarse o la movilidad inminente o categórica. Prima la vida, por encima de cualquier otra situación, situando su apego por la tierra como el mayor sacrificio al momento de luchar por su supervivencia al margen que vaya de la mano con sentimientos o valores.</p>	<p>“Te quiero decir que puedes irte a otras partes a andar, buscar una casa en Colombia”.</p> <p>“Como te cuento, a nosotros nos tocó desplazarnos para Pensilvania. Volvimos, se nos había perdido el café de los cafetales, los pobres animales estaban enfermos y ahí voy viviendo”.</p>
<p>SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia):</p> <p>PARTES</p>	<p>El retorno como condición posterior al desplazamiento, aparece en escena.</p> <p>LF asume que es posible un regreso y que a pesar de las dificultades la vida continua, no existen impedimentos para seguir adelante, por más dolorosa, obstructiva o limitante que se presente la situación.</p>	<p>“Volvimos”</p> <p>“Volvimos, se nos había perdido el café de los cafetales, los pobres animales estaban enfermos y ahí voy viviendo”.</p>
<p>3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio-temporal – escena – esquema</p>	<p>LF se remite al pasado como referente para construir su respuesta con relación al presente de Vanessa, ubicando una relación vivencia-aprendizaje de posibilidad y resiliencia, incluso al partir de 0.</p> <p>Es importante resaltar que todos se remiten a la pérdida de algo... café, padre, son subtramas relacionadas con anécdotas que quisieron ser contadas sin ninguna presión externa o inducción.</p> <p>Moraleja: quedarse. Luchar, irse,</p> <p><u>Las circunstancias por las cuales llegan a la respuesta, motivados por la experiencia vivida.</u></p>	<p>Como te cuento, a nosotros nos tocó desplazarnos para Pensilvania.</p> <p>Volvimos, se nos había perdido el café de los cafetales, los pobres animales estaban enfermos y ahí voy viviendo.</p>

ANÁLISIS DE NARRATIVAS					
1. IDENTIFICACIÓN					
1. NOMBRE DE LA NARRATIVA: Carta de Vanessa	FECHA: 6 de Junio 2009	Grupo de trabajo: M	Datos del narrador:		
			Género: Femenino	Edad: 11 años	Grado: Quinto
Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?	Lectura de la carta “La historia de Vanessa” Cuenta la historia de la posibilidad de su desplazamiento y pregunta a los niños que hacer frente a ésta situación.				
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente	Conflicto social y político del país reflejado en el municipio. En este lugar se dieron amenazas de tomas guerrilleras y en otras veredas, acciones bélicas de los diferentes grupos armados que fueron sentidas en ésta vereda.				

Yo me iría muy lejos y así podría evitar más desplazamientos y además fuese mejor que nadie supiera donde vivo, para que no nos quitaran más la casa dónde vivimos.

Yo soy M, vivo en la Circasia, también estudio en el Silencio. Vivo feliz con mi familia. Tengo una amiga con la cual quisiera compartir mis cosas toda la vida. Y como soy tan feliz con mi familia, yo quisiera que los demás niños también sean también felices con sus familiares. : M.

TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa NUCLEO	La relación directa que existe entre el huir, pasar desapercibo y poder conservar la vida y las cosas. Pero como sobre todo no perder la unidad de su familia.	“Yo me iría muy lejos y así podría evitar más desplazamientos y además fuese mejor que nadie supiera donde vivo, para que no nos quitaran más la casa dónde vivimos”.

<p>SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES</p>	<p>La posibilidad de restablecimiento como prevención para posibles desplazamientos. La “puerta abierta”, donde queda en entredicho la posibilidad de que exista un nuevo desplazamiento al estar en un lugar donde ya ha habido antes. El recuerdo latente y relación entre el desplazamiento y no abandono de la casa, sino posesión de ella por parte de quienes obligaron a ello. La familia como prioridad para la felicidad.</p>	<p>“Yo me iría muy lejos y así podría evitar más desplazamientos”. “Para que no nos quitaran más la casa dónde vivimos”. “Y como soy tan feliz con mi familia, yo quisiera que los demás niños también sean también felices con sus familiares”.</p>
<p>3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio-temporal – escena – esquema</p>	<p>M toma en primera persona la situación de Vanessa y la vuelve suya, posiblemente se remite desde su pasado, como referente de ensayo-error, para tomar las decisiones correctas y de esta manera, construir una respuesta para Vanessa, de aprendizaje basado en su experiencia – empatía, solidaridad.</p>	<p>Yo me iría muy lejos y así podría evitar más desplazamientos y además fuese mejor que nadie supiera donde vivo, para que no nos quitaran más la casa dónde vivimos.</p>

ANÁLISIS NARRATIVAS						
1. IDENTIFICACIÓN						
<p>1. NOMBRE DE LA NARRATIVA: Carta de Vanessa</p>	<p>FECHA: 6 de Junio 2009</p>	<p>Grupo de trabajo: YA</p>	<p>Datos del narrador:</p> <table border="1" data-bbox="1176 970 1948 1059"> <tr> <td data-bbox="1176 970 1462 1059">Género: Femenino</td> <td data-bbox="1462 970 1677 1059">Edad: 11</td> <td data-bbox="1677 970 1948 1059">Grado: Cuarto.</td> </tr> </table>	Género: Femenino	Edad: 11	Grado: Cuarto.
Género: Femenino	Edad: 11	Grado: Cuarto.				
<p>Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?</p>	<p>Lectura de la carta “La historia de Vanessa” Cuenta la historia de la posibilidad de su desplazamiento y pregunta a los niños que hacer frente a ésta situación.</p>					
<p>Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente</p>	<p>Conflicto social y político del país reflejado en el municipio. En este lugar se dieron amenazas de tomas guerrilleras y en otras veredas, acciones bélicas de los diferentes grupos armados que fueron sentidas en ésta vereda.</p>					

Querida Vanessa: Yo creo que tú debes quedarte donde vives, cuidando tus cosas y tu familia y creo que debes dejar de llorar y sentirte triste, porque tú eres muy linda y tienes que seguir. Tienes sólo nueve años y ya estas avanzando en el estudio, sigue en ese país, estudia y sigue adelante con tu familia, no llores. Con mucho cariño, para Vanessa Torres.

Yo me llamo YA, vivo en una vereda llamada MorroAlegre. Nosotros también hemos tenido que irnos de nuestras casas y dejar por los uniformados (que) estuvieron en mi vereda matando y nos tuvimos que marchar, pero volvimos. Yo estoy estudiando y soy del grado cuarto y quiero que tu sigas luchando. Att: YA, Vereda Montealegre, Junio de 2009. Para Vanessa Torres en los Colores.

TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
<p>2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa NUCLEO</p>	<p>La narración se sustenta en la resiliencia como factor determinante para enfrentar la situación de desplazamiento y la invitación a asumir con coraje la situación, para permanecer en el lugar donde se originan los hechos violentos.</p>	<p>“Yo creo que tú debes quedarte donde vives, cuidando tus cosas y tu familia y creo que debes dejar de llorar y sentirte triste, porque tú eres muy linda y tienes que seguir. Tienes sólo nueve años y ya estas avanzando en el estudio, sigue en ese país, estudia y sigue adelante con tu familia, no llores”. “...Nosotros también hemos tenido que irnos de nuestras casas y dejar por los uniformados (que) estuvieron en mi vereda matando y nos tuvimos que marchar, <i>pero volvimos</i>”.</p>
<p>SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES</p>	<p>Como a pesar de la violencia, -que en el caso de Yesica es narrada con nombre y situación específica- las personas que se encontraban a su lado y ella, lograron regresar a su vereda y encontrarse bien. La empatía y solidaridad hacia Vanessa, reflejada a través de las vivencias y experiencias propias y que se refleja en su vocabulario y hechos contados por la niña. El sentido protectorio con el que Yessica asume la situación de vulnerabilidad de Vanessa, la pregunta sería, por el rol</p>	<p>“Nosotros también hemos tenido que irnos de nuestras casas y dejar por los uniformados (que) estuvieron en mi vereda matando y nos tuvimos que marchar, pero volvimos”. “Nosotros también hemos tenido que irnos de nuestras casas”. “Yo estoy estudiando y soy del grado cuarto y quiero que tu sigas luchando”. “Tienes sólo nueve años y ya estas avanzando en</p>

	que asume en este momento hacia la niña y lo que genera la situación de vulnerabilidad en ella. Se observa empoderamiento y apropiación de la situación, pertinencia y actitud positiva .	el estudio, sigue en ese país, estudia y sigue adelante con tu familia, no llores. Con mucho cariño, para Vanessa Torres”.
3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio-temporal – escena – esquema	La ubicación espacio temporal alude al presente, promoviendo siempre una reflexión por las acciones posibles, orientadas a dar frutos en un futuro. Solo existe una remisión hacia el pasado, cuando debe hacer evidente el factor de resiliencia en su vida y que quiere que sea ejemplo para Vanessa, en cuanto a la lucha y el poder. Existe seguridad y confianza , reflejada a través de la posibilidad de un retorno a pesar de haber vivido la adversidad.	“Querida Vanessa, Yo creo que tú debes quedarte donde vives, cuidando tus cosas y tu familia y creo que debes dejar de llorar y sentirte triste, porque tú eres muy linda y tienes que seguir. Tienes sólo nueve años y ya estas avanzando en el estudio, sigue en ese país, estudia y sigue adelante con tu familia...” “...Nosotros también hemos tenido que irnos de nuestras casas y dejar por los uniformados (que) estuvieron en mi vereda matando y nos tuvimos que marchar, <i>pero volvimos</i> . Yo estoy estudiando y soy del grado cuarto y quiero que tu sigas luchando”

ANÁLISIS DE NARRATIVAS			
1. IDENTIFICACIÓN			
1. NOMBRE DE LA NARRATIVA: Carta de Vanessa	FECHA: 16 de Junio 2009	Grupo de trabajo: LA	Datos del narrador:
			Género: Mujer
Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?	Lectura de la carta “La historia de Vanessa” Cuenta la historia de la posibilidad de su desplazamiento y pregunta a los niños que hacer frente a ésta situación.		
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente	Conflicto social y político del país reflejado en el municipio. En este lugar se dieron amenazas de tomas guerrilleras y en otras veredas, acciones bélicas de los diferentes grupos armados que fueron sentidas en ésta vereda.		

Silencio, 16 de Junio de 2009.

Nombre: LA

Debes irte porque estas en un peligro. Me voy a presentar: Yo soy Luz Adriana G. M. soy una niña que estudia en el Silencio, con unos maestros muy amables que cada día me enseñan cosas interesantes. Soy una niña que sólo puedo contar con mi mamá, porque mi papá dejó a mi mama, pero estoy viviendo en una buena parte, en donde no hay riesgos de peligro. ¿Tu cómo te sentirías el día del padre al no tenerlo a tu lado?

Bueno, espero que puedas arreglar tus problemas. Y debes irte de éste lugar porque pueden pasar cosas peores. Lástima por tus amigos, maestros y vecinos.

TÓPICO ANÁLISIS	DE	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
<p>2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa NUCLEO</p>		<p>La relación entre el evento familiar vinculado con el abandono y el desplazamiento como situación también de vulnerabilidad, asociada con el abandono, el peligro y el temor. Unido al imaginario social de un país violento como mecanismo social. En donde se muestra una resistencia por el abandono de su entorno.</p>	<p>“Soy una niña que sólo puedo contar con mi mamá, porque mi papá dejó a mi mama...” “Estoy viviendo en una buena parte, en donde no hay riesgos de peligro. ¿Tu cómo te sentirías el día del padre al no tenerlo a tu lado?” espero que puedas arreglar tus problemas. Y debes irte de éste lugar porque pueden pasar cosas peores. Lástima por tus amigos, maestros y vecinos</p>
<p>SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES</p>		<p>En cuanto a la desconfianza como un elemento determinante y negativo en su propia vida que al parecer esta latente y no se ha redimensionado por el estigma que representa el abandono que la hace más vulnerable y esto último como sinónimo de inseguridad. La referencia que hace sobre el abandono de la figura paterna se relaciona con un posible duelo inconcluso y con una inquietud constante.</p>	<p>“¿Tu cómo te sentirías el día del padre al no tenerlo a tu lado?” “Sólo puedo contar con mi mamá, porque mi papá dejó a mi mama” “Soy una niña que estudia en el Silencio, con unos</p>

	<p>El factor social protector que menciona refiriéndose a sus maestros y el vínculo que menciona frente a la posible separación de amigos, maestros y vecinos, hace suponer que es determinante en la configuración de su identidad y confianza.</p> <p>El hecho de desear el bienestar de Vanessa, hace referencia a la empatía y solidaridad despertada en ella al mencionar que debe irse para evitar cosas peores.</p>	<p>maestros muy amables que cada día me enseñan cosas interesantes.”</p> <p>Lástima por tus amigos, maestros y vecinos. Bueno, espero que puedas arreglar tus problemas. Y debes irte de éste lugar porque pueden pasar cosas peores. Lástima por tus amigos, maestros y vecinos.</p>
<p>3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio-temporal – escena – esquema</p>	<p>La interpretación es realizada aludiendo a la situación de violencia presente en el país, en donde se muestra una desesperanza futura, fruto de su reminiscencia pasada en situación de desplazamiento y el abandono del padre.</p>	<p>“Soy una niña que sólo puedo contar con mi mamá, porque mi papá dejó a mi mamá, pero estoy viviendo en una buena parte, en donde no hay riesgos de peligro. ¿Tu cómo te sentirías el día del padre al no tenerlo a tu lado?”</p>

ANÁLISIS NARRATIVAS			
1. IDENTIFICACIÓN			
<p>1. NOMBRE DE LA NARRATIVA: Carta de Vanessa</p>	<p>FECHA: 6 de Junio 2009</p>	<p>Grupo de trabajo: A</p>	Datos del narrador:
			<p>Género: Femenino</p>
<p>Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?</p>	<p>Lectura de la carta “La historia de Vanessa” Cuenta la historia de la posibilidad de su desplazamiento y pregunta a los niños que hacer frente a ésta situación.</p>		
<p>Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente</p>	<p>Conflicto social y político del país reflejado en el municipio. En este lugar se dieron amenazas de tomas guerrilleras y en otras veredas, acciones bélicas de los diferentes grupos armados que fueron sentidas en ésta vereda.</p>		

Querida Vanessa: Yo pienso que tu no debes ser tan apegada a tus animalitos. Son lindos pero diles a tus papitos que busquen otro camino de trabajo o que hablen con el presidente y dígale que en la ciudad las están derrotando todos lo que con la violencia quieren conseguir cosas, pero le hacen antes daño.

Yo me llamo A, y hemos vivido también esa experiencia de desplazamiento y desalojo, pero tenemos que ser fuertes, no apegarnos a esas cosas, mi papito es así de violento con nosotros y nos maltrata mucho. La profe que yo tengo me aconseja mucho y me da muchos ánimos. Te aconsejo que luches por lo que quieres, ver a tu ciudad y a tu país bien.

Con mucho cariño, de A para Vanessa, mi mejor amiga, vereda Morroalegre, 16 de Junio.

TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
<p>2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa NUCLEO</p>	<p>“la conciencia de una realidad política y social en donde los niños cuentan con unos derechos que no son respetados, permiten A pueda sentirse fuerte y ver a Vanesa como un ser vulnerable, puesto que para ella es reiterativo y se ha hecho inmune a este tipo de situaciones, buscando otros adultos para sostenerse y salir adelante”</p>	<p>“que hablen con el presidente y dígale que la ciudad las están derrotando todos lo que con la violencia quieren conseguir cosas, pero le hacen antes daño”.</p> <p>“hemos vivido también esa experiencia de desplazamiento y desalojo, pero tenemos que ser fuertes”</p> <p>“La profe que yo tengo me aconseja mucho y me da muchos ánimos”.</p> <p>Te aconsejo que luches por lo que quieras, ver a tu ciudad y a tu país bien</p>
<p>SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES</p>	<p>La situación vivida por esta menor SE APROPIA DE ELLA PARA encontrar personas en condiciones en parte similares a ella, hace que su trato sea como de alguien que forma parte de su vida.</p> <p>En la relación de poder y las figuras de autoridad, plantea a su padre como alguien que ella debe querer y aceptar a pesar de no recibir de el protección y seguridad, desplazando su sentimiento protectivo en su profesora</p>	<p>“para Vanessa, mi mejor amiga”</p> <p>Te aconsejo que luches por lo que quieras, ver a tu ciudad y a tu país bien</p> <p>“mi papito es así de violento con nosotros y nos maltrata mucho”</p> <p>“hemos vivido también esa experiencia de desplazamiento y desalojo, pero tenemos que ser fuertes”</p>

	La sensación de poder ayudar a esta niña, hace que reconstruya el evento del desplazamiento, como un hecho doloroso, al cual alude con nostalgia	
3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio-temporal – escena – esquema	En el relato A puede transportarse con facilidad a otros escenarios, atizando la simulación y la comparación , en el sitio donde vive Vanesa, pasan cosas iguales a las que ocurren en su mundo, si hay problemas de violencia, hay desplazamiento y así como en su espacio pasado, puede sobrevivir, igualmente promueve una lucha por el respeto y la solidaridad. Sus escenas se recrean desde su visión rural, comparte con Vanesa el apego por la tierra , pero esta convencida que en ocasiones hay que colocar por encima de todo la vida.	“diles a tus papitos que busquen otro camino de trabajo” “en la ciudad las están derrotando todos lo que con la violencia quieren conseguir cosas” “tu no debes ser tan apegada a tus animalitos. Son lindos pero diles a tus papitos que busquen otro camino de trabajo” “vereda Morroalegre, 16 de Junio”

ANÁLISIS NARRATIVAS					
1. IDENTIFICACIÓN					
1. NOMBRE DE LA NARRATIVA: Carta de Vanessa	FECHA: 6 de Junio 2009	Grupo de trabajo: YA	Datos del narrador:		
			Género: Masculino	Edad: 11	Grado: Cuarto.
Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?	Lectura de la carta “La historia de Vanessa” Cuenta la historia de la posibilidad de su desplazamiento y pregunta a los niños que hacer frente a ésta situación.				
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente	Conflicto social y político del país reflejado en el municipio. En este lugar se dieron amenazas de tomas guerrilleras y en otras veredas, acciones bélicas de los diferentes grupos armados que fueron sentidas en ésta vereda.				

Mandarle una carta al Presidente el País para que pelee por los derechos de todas las personas y no se vaya del país para que pelee por sus derechos.

Ahora te voy a contar mi historia: yo vivo en COLOMBIA un bello país y mi casa se encuentra en una vereda llamada el silencio, vivo muy contento aquí por que gracias a Dios no tengo tantos problemas, como yo, espero que te vaya muy bien.

Atentamente Y para Vanesa.

TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
<p>2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa NUCLEO</p>	<p>Y reconoce la felicidad, la tranquilidad, el quedarse en su país, en su tierra como derechos inalienable al ser humano por lo que deben exigirse y lucharse para que se cumplan a cabalidad, en este sentido Y, vincula a los gobernantes como las personas claves en la resolución de estos problemas.</p>	<p>No se vaya del país para que pelee por sus derechos. Yo vivo en COLOMBIA un bello país y mi casa se encuentra en una vereda llamada el silencio, vivo muy contento. Mandarle una carta al Presidente el País para que pelee por los derechos de todas las personas.</p>
<p>SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES</p>	<p>En el relato se hace presente la cultura religiosa. De igual manera, el arraigo por la tierra y la relación directa de esto con el estar contento y el tener pocos problemas. Los sentimientos de solidaridad y empatía, orientados a un pensamiento de bienestar. La huida esta consentida en este relato como un opción que no se debe repetir. No es latente la opción del desplazamiento ni como presente de empatía ni como pasado en los recuerdos, dado su insistencia en la permanencia y la lucha por los derechos. No es una opción de vida.</p>	<p>“vivo muy contento aquí por que gracias a Dios no tengo tantos problemas” “como yo, espero que te vaya muy bien”. “No se vaya del país para que pelee por sus derechos”</p>
<p>3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio-temporal – escena – esquema</p>	<p>Se recrea su ubicación como ciudadano de un país, del cual tiene referencia por lo que dicen, por lo que ha visto en otras ciudades como Florencia, con el desplazamiento y en la vereda donde vive actualmente, reconociendo ésta como su</p>	<p>“yo vivo en COLOMBIA un bello país y mi casa se encuentra en una vereda llamada el silencio”</p>

	hogar. Se ubica en el presente y recrea su condición como Colombiano, ocupando un lugar y sintiendo con orgullo su patria y su tierra como parte de lo que él es, porque además, el hecho de ser parte es tener derechos y ocupar ese lugar como persona.	“yo vivo en COLOMBIA un bello país y mi casa se encuentra en una vereda llamada el silencio” “vivo muy contento aquí por que gracias a Dios no tengo tantos problemas”
--	--	---

ANÁLISIS NARRATIVAS			
1. IDENTIFICACIÓN			
1. NOMBRE DE LA NARRATIVA: Carta de Vanessa	FECHA: 6 de Junio 2009	Grupo de trabajo: D	Datos del narrador:
			Género: Femenino
Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?	Lectura de la carta “La historia de Vanessa” Cuenta la historia de la posibilidad de su desplazamiento y pregunta a los niños que hacer frente a ésta situación.		
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente	Conflicto social y político del país reflejado en el municipio. En este lugar se dieron amenazas de tomas guerrilleras y en otras veredas, acciones bélicas de los diferentes grupos armados que fueron sentidas en ésta vereda.		

Hoy 6 de junio de 2009

Querida Vanesa, yo pienso que debes irte de Venezuela con tus hermanos y tu madre, porque después te pueden matar a tus hermanos y quedarías sola y muy triste, yo pienso así pero no se si tu quieras hacerlo.

YO SOY DA

Yo vivo en el silencio con mi madre y mi padre y con mis hermanos, yo también estuviera muy triste por tanta violencia.

Yo soy alegre y también a veces me pongo triste porque un día me toco vivir lo que tu estás viviendo y aunque tengas una casa muy pequeña, tu podrás vivir en tu casa y podrás vivir feliz para siempre
 Atentamente DA con mucho cariño chao.

TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa NUCLEO	La capacidad de la niña de abstraer y dar una orden de prioridades a aquello que es realmente importante, incluso sin haber sufrido la ausencia de sus seres queridos, muestra un sentimiento de previsión por la unión familiar como componente esencial de su vida y posiblemente logra interiorizar, sin haberlo vivido lo que significaría para ella estar sin su familia, la niña muestra una resolución adecuada frente a la vivencia de la situación de violencia gracias a que la familia en la situación del desplazamiento seguramente permaneció unida y ella rescata este hecho como esencial y factor resiliente frente al hecho.	“Querida Vanesa, yo pienso que debes irte de Venezuela con tus hermanos y tu madre, porque después te pueden matar a tus hermanos y quedarías sola y muy triste, yo pienso así pero no sé si tú quieras hacerlo”. “Yo vivo en el silencio con mi madre y mi padre y con mis hermanos, yo también estuviera muy triste por tanta violencia” “soy alegre y también a veces me pongo triste porque un día me toco vivir lo que tú estás viviendo y aunque tengas una casa muy pequeña, tu podrás vivir en tu casa y podrás vivir feliz para siempre”
SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES	DA además de centrar su relato en La disposición familiar durante el desplazamiento, se convierte en modelo a seguir , por cuanto se puede superar cualquier dificultad o privación cuando se cuenta con la unidad de su familia. La huida será tomada como experiencia superada gracias a que cuenta con sus padres y hermanos. La capacidad para entregar una respuesta sentada en su propia realidad, muestra empatía y solidaridad , pero sobre todo tolerancia , por cuanto busca ayudar y no imponer, la relación de poder que a veces, alberga el ya haber vivido la experiencia, es acá de pares.	yo pienso que debes irte de Venezuela con tus hermanos y tu madre, porque después te pueden matar a tus hermanos y quedarías sola y muy triste “Un día me toco vivir lo que tú estás viviendo y aunque tengas una casa muy pequeña, tu podrás vivir en tu casa y podrás vivir feliz para siempre” “yo pienso así pero no sé si tú quieras hacerlo”. “Un día me toco vivir lo que tu estás viviendo y aunque tengas una casa muy pequeña, tu podrás vivir en tu casa y podrás vivir feliz para siempre”
3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS:	La casa y las relaciones familiares se convierten en el punto de partida del relato de DA, contar con ella en el presente le	Yo vivo en el silencio con mi madre y mi padre y con mis hermanos,

espacio-temporal – escena – esquema	asegura la construcción de un futuro. Las escenas de violencia están en los recuerdos de la niña y representados en las amenazas, el ostigamiento y el ir de un sitio a otro en el desplazamiento pero como oportunidad para conservar la vida y la unidad familiar.	“aunque tengas una casa muy pequeña, tu podrás vivir en tu casa y podrás vivir feliz para siempre...” “Debes irte de Venezuela con tus hermanos y tu madre, porque después te pueden matar a tus hermanos”.
-------------------------------------	---	--

ANÁLISIS NARRATIVAS					
1. IDENTIFICACIÓN					
1. NOMBRE DE LA NARRATIVA: Carta de Vanessa	FECHA: 6 de Junio 2009	Grupo de trabajo: J	Datos del narrador:		
			Género: Masculino	Edad: 10	Grado: Cuarto.
Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?	Lectura de la carta “La historia de Vanessa” Cuenta la historia de la posibilidad de su desplazamiento y pregunta a los niños que hacer frente a ésta situación.				
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente.	Conflicto social y político del país reflejado en el municipio. En este lugar se dieron amenazas de tomas guerrilleras y en otras veredas, acciones bélicas de los diferentes grupos armados que fueron sentidas en ésta vereda.				

Decirle que se cuide de esas persona que los amenazan para quitarles la casa y que nosotros le podemos ayudar con alguna cosa o también ayudándole a solucionar el problema y decirle que no tenga miedo a echarle la policía a los señores que les están quitando la casita.

Hola—Vanessa, yo le cuenta también que tengo 9 años y estoy en el grado 4 vivo en la vereda el silencio y yo pienso que la violencia es algo muy grave y más que todo con niños menores de edad porque ellos son personas salvajes y yo se que ellos les gusta acabar con la vida de las demás personas. Att : J

TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
<p>2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa NUCLEO</p>	<p>La necesidad de de control y protección, de no permitir que las circunstancias se salgan de su cauce logrando que el orden social este en manos de la comunidad y que la policía sea mediadoras de la defensa del bienestar, lo que hace que J pueda entregarle un juicio sobre lo bueno y lo malo dando importancia al valor de la protección de la vida y los bienes de las personas, en especial de los niños y de ella.</p>	<p>“Decirle que se cuide de esas persona que los amenazan para quitarles la casa y que nosotros le podemos ayudar con alguna cosa o también ayudándole a solucionar el problema y decirle que no tenga miedo ha echarle la policía a los señores que les están quitando la casita”.</p> <p>“Yo pienso que la violencia es algo muy grave y más que todo con niños menores de edad por que ellos son personas salvajes y yo se que ellos les gusta acabar con la vida de las demás persona”.</p>
<p>SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES.</p>	<p>El sentimiento de protección hacia Vanessa y de control hacia la situación, sentado en el reconocimiento de la policía y de la comunidad.</p> <p>La maldad, la vulnerabilidad y el peligro, están representados en la agresividad, la violencia y el despojo de las propiedades.</p> <p>La vida, La indefensión, la vulnerabilidad de las personas tiene mucho valor en este relato, en especial de los niños, lo que seguramente se refuerza en su empatía hacia Vanessa por su condición como niño y donde al percibir a Vanessa sola, hace que muestre un sentimiento de comunidad, de los otros para que su bienestar físico y emocional sean protegidos. El mismo muestra sentimientos protectivos y solidarios por Vanessa.</p> <p>Tiene claro cuál debe ser el trato preferente hacia las y los niños, donde su vida debe protegerse por el grado de vulneración de ellos.</p>	<p>Decirle que se cuide de esas persona que los amenazan para quitarles la casa y que nosotros le podemos ayudar con alguna cosa o también ayudándole a solucionar el problema y decirle que no tenga miedo ha echarle la policía a los señores que les están quitando la casita</p> <p>Ellos son personas salvajes y yo se que ellos les gusta acabar con la vida de las demás personas.</p> <p>Decirle que se cuide de esas personas que los amenazan.</p> <p>La violencia es algo muy grave y más que todo con niños menores de edad.</p> <p>“Nosotros le podemos ayudar con alguna cosa o también ayudándole a solucionar el problema y decirle que no tenga miedo ha echarle la policía a los señores que les están quitando la casita”.</p> <p>“Tengo 9 años y estoy en el grado 4 vivo en la</p>

		vereda el silencio y yo pienso que la violencia es algo muy grave y más que todo con niños menores de edad”.
3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio-temporal – escena – esquema	<p>El espacio de vivencia tiene un componente fuerte de comunidad y de roles protectivos en la sociedad; de esta manera el estar en comunidad es sinónimo de protección.</p> <p>El sentido crítico de la violencia como situación actual, se recupera no solo por el desplazamiento, según el relato se remite también en las múltiples vulneraciones a las que son sometidos actualmente los niños.</p> <p>El apoyo, la solidaridad y el sentido de buscar soluciones inmediatas a través de esa solidaridad que se vive con el desplazamiento y que seguramente rememora la propia situación de desplazamiento, donde hubo apoyo, unión de la comunidad; esto permite vislumbrar como la confianza social es producto de un grado máximo de vulnerabilidad individual que fue custodiado por toda una comunidad.</p> <p>El reconocimiento se teje al verse en esos otros y dar un valor a lo que todos pueden hacer juntos, legitimidad social y valor.</p>	<p>yo le cuenta también que tengo 9 años y estoy en el grado 4 vivo en la vereda el silencio.</p> <p>y que nosotros le podemos ayudar con alguna cosa o también ayudándole a solucionar el problema y decirle que no tenga miedo ha echarle la policía a los señores que les están quitando la casita”.</p>

ANÁLISIS NARRATIVAS				
1. IDENTIFICACIÓN				
1. NOMBRE DE LA NARRATIVA: Carta de Vanessa	FECHA: 6 de Junio 2009	Grupo de trabajo: Cr	Datos del narrador:	
			Género: Femenino	Edad: 10
Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?	Lectura de la carta “La historia de Vanessa” Cuenta la historia de la posibilidad de su desplazamiento y pregunta a los niños que hacer frente a ésta situación.			

Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad sobresaliente	Conflicto social y político del país reflejado en el municipio. En este lugar se dieron amenazas de tomas guerrilleras y en otras veredas, acciones bélicas de los diferentes grupos armados que fueron sentidas en ésta vereda.
--	---

Yo me iría para lejos y que nadie se de cuenta y que por allá no me conozca nadie y poner cuidado que nadie me haga nada.

Yo vivo en el silencio y vivo feliz con mi familia, yo estudio y a mi me va bien en el colegio y tengo muchas amigas con las que comparto con ellas y somos muy buenas amigas desde chiquitas y nunca nos vamos a olvidar.

ATT: Cr

Y yo me sentiría con lo que usted vivió o vive todavía, pero uno tiene que poder seguir adelante para poder vivir mejor la vida con nuestra familia.

TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa NUCLEO	Cr no vive la situación de desplazamiento, pero la posición de ella sería la evasión, el distanciamiento de la situación de vulnerabilidad prevalece en la narración de Cr, el anonimato es sinónimo de protección y el aislamiento condición para la supervivencia.	“Yo me iría para lejos y que nadie se de cuenta y que por allá no me conozca nadie y poner cuidado que nadie me haga nada”. “Yo me sentiría con lo que usted vivió o vive todavía, pero uno tiene que poder seguir adelante para poder vivir mejor la vida”.
SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES	A pesar de no haber vivido el desplazamiento, los vínculos positivos con los que cuenta cristina, tanto con su familia, como con sus pares, se apropia de la situación de Vanesa, invitándolo a olvidar el pasado y seguir adelante. Presenta confianza frente a sus otros significativos , que en este caso son su familia y pares, refleja gran desconfianza por los extraños y ve en la huida más que cambiar el	“Vivo feliz con mi familia, yo estudio y a mi me va bien en el colegio y tengo muchas amigas con las que comparto con ellas y somos muy buenas amigas desde chiquitas y nunca nos vamos a olvidar” “Yo me iría para lejos y que nadie se de cuenta y que por allá no me conozca nadie y poner cuidado que nadie me haga nada”.

	<p>espacio, la necesidad de recomenzar, sin lograr desprenderse del temor por el daño que pueda recibir de otras personas.</p> <p>De acuerdo con lo relatado presenta una ambivalencia, propia del conflicto entre realidad e ideal, sabiendo que es optimista frente a salir adelante y al mismo tiempo, muestra mucho temor por lo que pueda pasar en el futuro, hipotetiza, propio de quien no ha pasado por la situación pero imagina un ideal para sí.</p>	<p>“Y yo me sentiría con lo que usted vivió o vive todavía, pero uno tiene que poder seguir adelante para poder vivir mejor la vida con nuestra familia”.</p> <p>“Y nunca nos vamos a olvidar”</p> <p>“Yo me iría para lejos y que nadie se dé cuenta y que por allá no me conozca nadie y poner cuidado que nadie me haga nada”.</p>
<p>3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio-temporal – escena – esquema</p>	<p>Plantea la situación de Vanesa como una situación Lejana a ella aunque la considera y procura ubicarse en su lugar.</p> <p>Se observa la diferencia con relación a otros niños que se remiten a su pasado o experiencia de vida para dar consejos, recordar, o hablar con determinación.</p> <p>Los escenarios se relacionan con un presente que refuerza ella a través de la referencia a sus pares, estudio y familia.</p> <p>Hay un gran énfasis en contar quien es ella.</p> <p>La situación de violencia como rumor o realidad ha estado presente para ella, cargada de emotividad y temor.</p>	<p>“Yo me iría para lejos y que nadie se de cuenta y que por allá no me conozca nadie”...</p> <p>“Y yo me sentiría con lo que usted vivió o vive todavía”</p> <p>“Y yo me sentiría con lo que usted vivió o vive todavía”</p> <p>“Yo vivo en el silencio y vivo feliz con mi familia, yo estudio y a mí me va bien en el colegio y tengo muchas amigas con las que comparto con ellas y somos muy buenas amigas desde chiquitas y nunca nos vamos a olvidar.</p> <p>“Yo me iría para lejos y que nadie se dé cuenta y que por allá no me conozca nadie y poner cuidado que nadie me haga nada”.</p> <p>“Y yo me sentiría con lo que usted vivió o vive todavía”</p>

LUGAR: VEREDA EL SILENCIO

NOMBRE: MATRIZ NARRATIVA SOCIODRAMA

FECHA: 6 DE JUNIO

ANÁLISIS DE NARRATIVAS					
1. IDENTIFICACIÓN					
1. NOMBRE DE LA NARRATIVA: “Recogiendo frutos”: Sociodrama	FECHA: 6 De Junio	Grupo de trabajo: G, J, A, S, C, Y.	Datos del narrador:		
			Género: Mixto	Edad: 10- 12 años	Grado: Tercero, Cuarto y quinto de primaria
Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?	Siendo reconocida por el grupo de niños y niñas con los que se desarrolla la actividad, se evoca las integraciones y actividades en las cuales ellos han participado: se enuncian izadas de bandera, actos culturales, etc. Se pide que se enuncien algunas de las participaciones en estos actos: danzas, poesías, cuentos, y sociodramas; al lograr que ellos mencionaran este tipo de representación se nota un especial interés el cual es avivado por la investigadora, como oportunidad de mostrar tanto su talento y creatividad, como la oportunidad de interpretar su propia realidad.				

<p>Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente</p>	<p>El colegio el silencio es una post primaria, que a pesar de sus limitaciones por ser zona de difícil acceso y falto de muchas condiciones favorables, es tomado como el centro de la comunidad de esta vereda, en ella se puede notar prototipos sociales como la dependencia y sumisión por parte de las mujeres y el concepto de hombre como proveedor de alimentos y protección en los hogares, también se muestra en las representaciones de los niños el sentimiento comunitario reflejado en la ayuda a las instituciones y la necesidad de impulsar los programas que tienden por el bienestar y el mejoramiento de las condiciones de vida sobre todo de los niños.</p> <p>Es evidente que esta comunidad tiene fuerte arraigo por la tierra, que se interesan por conocer su historia y quienes fueron los que los precedieron en la región, igualmente se muestra una incipiente cultura ambiental, la cual no muestran todavía como conocimiento pleno de las condiciones de contaminación y peligro en el planeta, pero que empieza a florecer el deseo de conservación y amor por la naturaleza.</p> <p>En cuanto a las creencias, son muy semejantes a los demás rincones de Samaná, se cree en leyendas como la patasola, la llorona, el Judío herrante, mezcla de las tradiciones religiosas y los controles familiares, los que son mostrados como castigos por delitos más de tipo familiar.</p> <p>La religión predominante es la católica, lo cual se evidencia en las oraciones antes de las actividades y los comentarios de aliento y auxilio, evocados por los niños, más que en la mención del templo o las celebraciones características de la misma.</p> <p>Predomina los grupos familiares nucleares, con brotes de familias con constituciones disfuncionales, que de acuerdo con los relatos son el resultado de las reconfiguraciones familiares, en muchos casos producto del desplazamiento,</p>	
<p>TÓPICO DE ANÁLISIS</p>	<p>ABSTRACCIÓN (Investigador)</p>	<p>EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)</p>
<p>2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la</p>	<p>La proyección de vida rural, en donde se hace presente el sentimiento de solidaridad y apoyo por los pobladores y sobre todo de los niños.</p>	<p>esto ya es muy sano</p> <p>Ahora es muy bueno vivir por acá, esta zona es muy bonita y todos nos mantenemos contentos en las parcelas.</p> <p>se está organizando un concierto con la famosa cantante Yulian</p>

<p>narrativa NUCLEO</p>	<p>En la dramatización no se muestra el campo como lugar de conflicto. ¿Qué saben de los problemas de orden público que hubo en la zona?</p> <p>¿Cuáles son los roles asumidos por los niños?</p> <p>Los actores representan adultos en sus papeles escogidos libremente, denotando el sentido de protección de los adultos hacia los menores.</p> <p>Es de destacar que en el grupo se encuentran niños maltratados en sus familias, lo que se toma como una forma de manifestar su inconformidad y la manera como ellos proporcionarían protección y bienestar.</p>	<p>con la profesora y la comunidad para recoger fondos y con estos celebrar el día del niño. Si quiere lo invito.</p> <p>Conseguir fondos y celebrar el día del niño.</p> <p>Consigo el carro y nos vamos todos para allá, yo me ofrezco a llevarlos a todos.</p> <p>el detective: mueve la cabeza hacia todos lados y tiene una lupa en las manos, dice que busca alguna información.</p> <p>Ha visto algo raro por allí</p> <p>Ha visto pasar a alguien sospechoso.</p> <p>Anteriormente, si mataban y robaban, no se podía vivir tranquilo, pero hace tiempo que nada de eso se ve.</p> <p>Niño cafetero: voy a secar el café, luego lo empaco en los bultos, en los costales y luego los llevo para el pueblo.</p> <p>Niño que interpreta el detective: mueve la cabeza hacia todos lados y tiene una lupa en las manos.</p> <p>Se está organizando un concierto con la famosa cantante Yulian con la profesora y la comunidad.</p> <p>Profesora/ Si señor pensamos aprovechar a nuestra cantante para que mucha gente vaya y se divierta, pero además se puedan conseguir fondos para celebrar el día del niño.</p> <p>Conductor/ está bien. Pueden subir al carro para que arranquemos.</p>
--------------------------------	---	---

<p>SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES</p>	<p>En lo referente a la identidad, se encuentra en los niños anhelos de conseguir oportunidades de surgir, es claro que los menores sienten seguridad y admiración por su tierra, existe inclinación por las actividades de cultivos y actividades agrarias.</p> <p>En cuanto a la imitación de figuras famosas, es muy sentida, más como réplica de programas de televisión, como medio de comunicación, pero no se manifiesta como evasión de su realidad rural.</p> <p>Cuando se piensa que se puede aprovechar actividades culturales para mejorar condiciones de vida de los niños, se evidencia la falta de protección, lo cual se proyecta en forma de llamado de atención.</p>	<p>Voy a secar el café, luego lo empaco en los bultos, en los costales y luego los llevo para el pueblo, Vivir por acá es muy bueno.</p> <p>Esto ya es muy sano, anteriormente Ahora es muy bueno vivir por acá, esta zona es muy bonita y todos nos mantenemos contentos en las parcelas.</p> <p>creo que se está organizando un concierto con la famosa cantante Yulian con la profesora y la comunidad para recoger fondos y con estos celebrar el día del niño. Si quiere lo invito, vamos donde la profesora y de una vez le preguntamos cómo es la cosa.</p> <p>Pensamos aprovechar a nuestra cantante para que mucha gente vaya y se divierta, pero además se puedan conseguir fondos para celebrar el día del niño.</p> <p>Cantante/ me gustaría mucho ayudar para que los niños tengan una fiesta con muchos regalos y cosas buenas y a si se sientan muy contentos y felices y se olviden de sus problemas y necesidades.</p>
<p>3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio-temporal – escena - esquema</p>	<p>Se recrea escenarios cafeteros, descritos como lugares tranquilos, prósperos y agradables. Con paisajes bonitos y oportunos para sacar sus familias adelante.</p> <p>Implícitamente se muestra la tendencia a conformar familias tradicionales, con un padre</p>	

	que busca el sustento económico, pero no se representa la cotidianidad	
--	--	--

LUGAR: VEREDA EL SILENCIO

NOMBRE: MATRIZ NARRATIVA “MAPA DE MI REGIÓN – AQUÍ VIVO”

FECHA: 30 DE JUNIO

ANÁLISIS DE NARRATIVAS			
1. IDENTIFICACIÓN			
NOMBRE DE LA NARRATIVA “AQUÍ VIVO”	FECHA: Junio 30 DE 2009	Grupo de trabajo: LF, D, A, LA, J.	Datos del narrador:
			Género: Mixto
Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?	Recordar que cada uno de nosotros somos únicos, ocupamos un espacio, vivimos dentro de una familia, necesitamos un hogar (casa, alimento, protección), este hogar está ubicado dentro de una comunidad con condiciones particulares y la comunidad pertenece a una comunidad más grande que es nuestro municipio (¿Qué sabemos del lugar donde vivimos? ¿conocemos nuestro mapa y podemos ubicarnos dentro de el?)		
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente	Conflicto social y político del país ahondado por las distancias entre clases sociales, dentro de las cuales la comunidad “el Silencio” se encuentra en la parte baja de la pirámide, esta situación se acrecienta cada día por la baja escolaridad de los adultos, red de apoyo de los niños y niñas de esta vereda que afectados por el fenómeno del desplazamiento, no les ha sido posible replantear la interacciones cotidianas: a esta conclusión se llega cuando se encuentra que los niños objeto de esta investigación, deben añadir a su condición vulnerable el hecho de pertenecer a una sociedad en donde prevalecen los constructos sociales como: la moral, la religión, la económica; basados en el machismo, el control social y la alienación.		

TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
<p>2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa NUCLEO</p>	<p>La actividad de mapas refleja el alto grado de apego por la tierra y el conocimiento de la cultura agraria, a sí mismo pone al descubierto como las relaciones familiares como unidad primaria de socialización son en definitiva la parte neurálgica en la configuración de la identidad social de los niños y niñas en la comunidad educativa el silencio.</p> <p>Dentro de la pirámide de necesidades destacan la seguridad, aún por encima de sus limitaciones económicas y pueden realizar juicios sobre el comportamiento humano, construido a partir de los acuerdos comunitarios en su caso particular. Como en el caso de A que plantea que algunos adultos pueden aprovecharse de sus necesidades para hacerles daño.</p> <p>En el desarrollo psicosocial de estos menores se hace evidente las irrupciones y separaciones acaecidas en el desplazamiento, basados en que la historia de vida es un continuum de experiencias en donde se visualiza un pasado cargado de sentimientos encontrados; un presente en el que se sienten agradecidos y un futuro que esperan sea la compensación de las privaciones, frustraciones y vulneraciones sufridas por ellos.</p>	<p>E: Qué les cuentan sus papás, cómo era la vereda, cómo era la vida en la vereda, Pobres... Era muy contenta, cultivaban, trabajaban, los niños estudiaban Que cultivaban Café, caña, plátano, frutas, aguacate, cacao Tranquila</p> <p>A: A nosotros nos tocó muy maluco porque nos tocó irnos para donde mi abuelita y por allá había un viejito que siempre nos conquistaba, como uno es pobre con cualquier bobada nos conquistaba, nos daba dulces, y cosas así. Yo quiero que ustedes me digan qué significó para ustedes esa época y cómo lo ven reflejado en su propia vereda Muy triste, aburrido porque no estaba en la casa, no podía ver televisión, uno ya no tenía el hogar, la cama, las cosas que uno tenía, los amigos...</p> <p>Niño: En balcones tiene una finca el finado Miguel, el marido de una tía mía</p> <p>J: Nosotros nos ubicamos en el departamento de Samaná, en una casa, nos hizo desplazar los paracos tumbaron unas cuerdas de luz, mataron a una hermana mía</p> <p>LA: yo tenía entre 3 o 4 años, nos fuimos para Samaná, al colegio, con mis tíos y mis padres. Como están los soldados y guerrilleros, matan algunas personas, tantos muertos, personas gravemente heridas, algunas se pueden curar, otras mueren, eso le da muy duro a uno porque uno no quiere que mueran las personas pero como toca, porque toda persona debe morir alguna vez.</p>

<p>SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES</p>	<p>El relato muestra el hilo de acontecimientos antes y durante el desplazamiento, quedando fijados en esta última como situación que puso a prueba su resistencia, frente a las condiciones de violencia que se vivían en esta zona, que igualmente hizo que sus actuares se centraran en la protección y así mismo, se destaca que a pesar de las difíciles condiciones lo más importante era mantener su familia unida. La vulnerabilidad compartida por todos los miembros de la familia hace que se disperse la responsabilidad de la protección.</p>	<p>No porque todos sufrimos por igual por culpa de la violencia, a nosotros que somos de Caquetá nos da miedo volver porque por allá hay mucha violencia, por allá mantiene la guerrilla, yo me siento seguro aquí. Yo no me acuerdo de Caquetá pero me cuentan, toda la tierra es plana, hay muchos animales, es muy bueno, si volviera me gustaría montar en lancha. De El Silencio me gusta la tranquilidad. En Caquetá vivíamos en el monte. Lo que más extrañamos es la tierra donde estábamos, porque estaba bien bonita y nos hicieron venir y se quedaron con todo, con los animales, todo lo que teníamos, la guerrilla se quedó con la tierra y la dejó volver monte, extrañamos dos hermanos gemelitos bebés que murieron por allá, los enterramos allá, allá quedaron. Por allá hace calor como en La Dorada. Habla poco de eso, pero sí recuerdan, recuerdan con tristeza. Cuando hablan de mis hermanos no hablo porque me da mucha tristeza, aunque no los conocí.</p> <p>Cuando nos cogió el desplazamiento nos tocó irnos para donde mi abuelita, en circasia, nos quedamos un año...</p> <p>J: nos tocó ir nos para el coliseo, en una pieza chiquita, apenas habían dos camas, estábamos con una amiga de mi mamá de hace tiempos...</p> <p>Niño: Empiezan a tirociar y uno tiene que salir corriendo.</p> <p>A mí cuando nos desplazaron yo tenía 2 o 3 años. Llegamos a Pensilvania, nos dieron cosas para hacer de comer, estaba en una casa de unos señores ahí. Donde era el lavadero era muy frío, y a mi hermanita le hacía mucho daño porque ella sufría de asfixia.</p> <p>E: Qué les hacía falta?</p> <p>Mi casita, mi familia, mis vecinos</p> <p>Los amigos, la familia</p> <p>A: A nosotros nos tocó irnos porque iba a haber unos enfrentamientos, y si no nos íbamos depronto nos caía una bala perdida o algo, entonces cuando nos fuimos, allá donde mi abuelita, casi nos roban, era muy maluca la situación porque a veces estábamos sin comida y sin plata para comprar gas.</p>
---	--	---

		<p>Cuando volvimos de Samaná estaban los cafetales todos arrancados. En Samaná estuvimos casi el año, pero no pudimos estudiar. En la casa que dejamos dañaron unas ollas, se llevaron una chocolatera que mi mamá quería tanto, como que dormían allá. Regresamos porque allá la situación estaba muy mala, no podíamos estudiar</p>
<p>3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio-temporal – escena – esquema</p>	<p>Los niños recuperan un contexto vivido en una etapa remota, por cuanto se evidencia que eran demasiado pequeños, sin embargo están muy claros en que este pasado debe quedar a tras, existe confianza social, gracias a la solidaridad que se muestra en situaciones difíciles. Pueden asumir mentalmente un recorrido entre el caserío y sus viviendas, además pueden establecer relación de distancia y direccionalidad tomando como puntos clave las instituciones y los sitios más populares de la cabecera Municipal.</p>	<p>Niño: Les llevaban a los desplazados colchonetas, comidas Niña: A nosotros nos desplazaron, nos tocó irnos para Pensilvania, nos dieron colchonetas, cobijas, utensilios de cocina, Nos vamos a ubicar como si estuviéramos allá, en el tiempo, en el espacio, vamos a buscarnos en la cabecera municipal. Este es el pueblo, que hay en el pueblo... La iglesia, El parque, La alcaldía, Almacenes, La cooperativa, El banco, El hospital Diario de campo: los niños colocaron un dibujo de un niño que los representaba a ellos mismos en los sitios que correspondían a sus viviendas, ubicando con facilidad, hacía donde deberían ir para llegar a donde viven, además pueden señalar en el mapa señalado los sitios más conocidos de la cabecera municipal. Identifican con facilidad las convenciones que representan los cultivos y animales que son fuente de sostenimiento en su comunidad y pueden diferenciar las características propias de la zona urbana y la rural “ muestran la cabecera con calles, y su vereda con carretera y caminos, identifican las edificaciones como parte del pueblo y las casas pequeñas como las propias. Alrededor de sus viviendas ubicaron árboles y animales propios de la zona. De El silencio me gusta la tranquilidad. En Caquetá vivíamos en el monte. Lo que más extrañamos es la tierra donde estábamos, porque estaba bien bonita y nos hicieron venir y se quedaron con todo, con los animales, todo lo que teníamos, la guerrilla se quedó con la tierra y la dejó volver monte, extrañamos dos hermanos gemelitos bebés que murieron allá, los enterramos allá.</p>

LUGAR: FLORENCIA

NOMBRE: MATRIZ NARRATIVA “MI PROYECCIÓN EN PLASTILINA”

FECHA: 18 DE JUNIO DE 2009

ANÁLISIS DE NARRATIVAS						
1. IDENTIFICACIÓN						
NOMBRE DE LA NARRATIVA	FECHA:	Grupo de trabajo:	Datos del narrador:			
			Género:	Edad:	Grado:	
“Mi proyección en plastilina”.	Junio 18 2009	A	Hombre	8 años	2 ° primaria	
Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?	Instrucciones para dar vida al personaje a través de la plastilina, recordando que tienen que crear una historia, deben diciendo quién es, qué hace, qué le gusta.					
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad sobresaliente	Conflicto social y político del país. En el municipio se han dado tomas guerrilleras y enfrentamiento armados presenciados por los niños, muertes de familiares o personas allegadas y cercanía con problemáticas sociales. Hostigamientos actualmente vigentes y rumores continuos de grupos al margen de la ley, en las dinámicas familiares, poblacionales y comunales.					

Este muñeco es hermoso, tiene patitas, me gusta porque tiene unos ojitos bien feitos, a veces es juicioso y a veces irrespetuoso, se llama Acitaca. La vida de él es alegre, porque no pelea, ve, él si pelea, él lucha. Le gusta ser futbolista, él quiere ser volador de plomo, me parece divertido, hacerle un favor a Colombia, que no haya tanta guerrilla, para que la gente se pueda ir para sus fincas tranquila.

TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
<p>2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa NUCLEO</p>	<p>La trama principal es el desarrollo del concepto de justicia social equivalente a lucha y diferente a pelea que genera conflicto, el ejercicio de la misma “en sus propias manos”.</p>	<p>“La vida de él es alegre, porque no pelea, ve, él si pelea, él lucha”.</p> <p>“El quiere ser volador de plomo, me parece divertido, hacerle un favor a Colombia, que no haya tanta guerrilla, para que la gente se pueda ir para sus fincas tranquila”.</p>
<p>SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES</p>	<p>La guerra como solución al conflicto Armado y el rol de ser salvador a través de las armas.</p> <p>La concepción del Desplazamiento Forzado como un continuum en la comunidad a la cual se pertenece; la condición de retorno no es percibida en su totalidad por la prevalencia del Conflicto Armado.</p>	<p>“El quiere ser volador de plomo, me parece divertido, hacerle un favor a Colombia, que no haya tanta guerrilla, para que la gente se pueda ir para sus fincas tranquila”.</p>
<p>3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio-temporal – escena - esquema</p>	<p>El niño se ubica espontáneamente en un contexto de guerra y conflicto, recrea un personaje en función de esta dinámica relacional.</p>	<p>“La vida de él es alegre, porque no pelea, ve, él si pelea, él lucha”.</p>

LUGAR: FLORENCIA

NOMBRE: MATRIZ NARRATIVA “SOCIODRAMA”

FECHA: 18 DE JUNIO DE 2009

ANÁLISIS NARRATIVAS					
1. IDENTIFICACIÓN					
1. NOMBRE DE LA NARRATIVA:	FECHA:	Grupo de trabajo: P, A, C, S, O	Datos del narrador:		
	6 de junio		Género:	Edad:	Grado:
			Mixto	8 a 13 años	Segundo, tercero, cuarto, quinto.
Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?	Siendo reconocida por el grupo de niños y niñas con los que se desarrolla la actividad, se evoca las integraciones y actividades en las cuales ellos han participado: danzas, poesías, cuentos, y sociodramas; al lograr que ellos mencionaran este tipo de representación se nota un especial interés el cual es avivado por la investigadora, como oportunidad de mostrar tanto su talento y creatividad, como la oportunidad de interpretar su propia realidad.				
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente	Historia de conflicto social y político del país que permea las relaciones familiares, comunitarias y educativas y el arraigo y pertenencia con la tierra y región, esto último por la historia de desplazamiento forzado masivo y presencia actual de actores de Conflicto Armado, lo cual se refleja en Hostigamientos.				
TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)		EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)		
2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los	El encuentro alrededor de la muerte, la socialización a través de la guerra , la posición ambivalente del victimario, como causante y a la vez como salvador en medio de la guerra y sus		“Lo están persiguiendo pa’ matalo”. “Mi papá vino de Florencia y tenían a mi tío		

<p>conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa NUCLEO</p>	<p>efectos sobre la población, y la posición de la víctima que confronta sus principios, valores y normas, al ingresar a esta trama socializadora del conflicto armado.</p>	<p>uniformado de guerrillero y a mi tía muerta, mi primita estaba en el hospital, papá fue y estaba un soldado mono que le tenía rabia a papá”.</p>
<p>SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES</p>	<p>Se reconfiguran y fragmentan las dinámicas familiares, en función de quienes resultan ser para la comunidad, los agentes socializadores, legitimados, a través del poder que otorgan las armas, el ambiente de temor que se instaura y la violencia en general.</p> <p>La cotidianidad de la violencia y la “cruda” realidad de sus efectos son hechos que terminan por naturalizar actitudes y emociones, prevaleciendo el ahora y el deber sobre el ser y sentir en medio del conflicto, “no hay tiempo para pensar porque la vida sigue”.</p>	<p>“Entonces mi papá fue a hablar por ellos y ahí sí salió el soldado a cambiar los papeles y fue al hospital a visitar a mi prima y ya todos estaban a ver quien se iba a hacer cargo de mi primita...(..)”</p> <p>(...) “Los milicianos llegan como si fueran a entrar al pueblo y se esconden porque llegan los militares. Cuando le dispararon ella estaba durmiendo”.</p>
<p>3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio-temporal – escena – esquema</p>	<p>Existen datos puntuales, exactos, que permiten comprender las anécdotas recientes como vivencias socializadoras y aun como eventos configuradores de la identidad y de la realidad de cada uno de los niños y niñas.</p> <p>Narran los niños anécdotas de historias recientes, describen hechos con gran ilaridad y sentido, ubicación de una realidad en pasado y presente inmediato, lo que lleva a reconstruir los hechos desde la inclusión e identificación del sí mismo de niñas y niños del Hogar Campesino, en relación con el contexto de guerra.</p> <p>La temporalidad y el espacio, emergen como experiencias vitales en la evolución del reconocimiento y confianza social, por cuanto se orientan en dos sentidos, la interacción de las niñas y niños inmersa en el antes, durante y después del Desplazamiento Forzado y en durante del conflicto armado vigente, luego del retorno; la violencia es entonces, un</p>	<p>“La historia sucede en Raudales, en el 2006” (..).</p> <p>“(..) Mi papá vino de Florencia” (...).</p> <p>“(..) Los milicianos llegan como si fueran a entrar al pueblo y se esconden porque llegan los militares. Cuando le dispararon ella estaba durmiendo (...).”.</p>

	<p>mecanismo de socialización latente en el ese proceso evolutivo, que deja suspendido aspectos resolutivos de esa dinámica.</p>	
--	--	--

LUGAR: FLORENCIA

NOMBRE: MATRIZ NARRATIVA “CUENTOS: “EL MUELLE Y EL BOLÍGRAFO” Y “EL MIEDO ES BLANDITO Y SUAVE”

FECHA: DE JUNIO DE 2009

ANÁLISIS NARRATIVAS					
1. IDENTIFICACIÓN					
1. NOMBRE DE LA NARRATIVA:	FECHA: 6 de junio	Grupo de trabajo: P, A, D, A, C, S, O, J, R	Datos del narrador:		
			Género: Mixto	Edad: 8 a 13 años	Grado: Segundo, tercero, cuarto, quinto.
Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?	Hubo una ambientación que E como investigadora quiso hacer, las propias historias en el contexto de los niños y niñas, con relación al miedo, narraciones de situaciones, objetos y animales que generan emociones y confrontan con la realidad.				
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente	Historia de conflicto social y político del país que permea las relaciones familiares, comunitarias y educativas y el arraigo y pertenencia con la tierra y región, esto último por la historia de desplazamiento forzado masivo y presencia actual de actores de Conflicto Armado, lo cual se refleja en Hostigamientos.				

TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
<p>2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria - Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa NUCLEO</p>	<p>La palabra temor está vinculada con la posibilidad de arriesgar la vida, de ser vulnerables; tiene una relación directa para la mayoría de los niños, con figuras arquetípicas como el diablo en cuanto es posible que éste los lleve a la fuerza, los obligue y torture, los mate violentamente, o los símbolos de poder sobre la vida, como las balaceras, las culebras o la agresión directa de congénere a congénere.</p>	<p>S: Él no quería salir del estuche porque si salía de pronto arriesgaba su vida.</p> <p>N: Fuerte, que cuando apagan la luz no le daba miedo.</p> <p>E: Que hubieran dicho ustedes cuando la tía les propone que se levanten...que sienten ustedes que les da miedo, no me contesten, piénsenlo, que sienten ustedes que les da miedo,</p> <p>S: El diablo.</p> <p>Y Usted Ca, que es lo que usted siente, que es lo que usted siente que le da miedo...que te da miedo. Ca: De la bruja.</p> <p>Otro N: Y usted la ha visto Ca? Ca: Si.</p> <p>E: Pongan atención para que se...</p> <p>D: A mí el diablo. E: A ti el diablo, porque te asusta? N: No, no, no sé.</p> <p>O: Cuando se mata _____ la gente.</p> <p>R: Las balaceras. A: Mentiroso, a mí también me dan miedo. ¡Ah! Él ya hablo por mí, ah tan bueno, y por él también.</p> <p>E: Aquí _____ el diablo o la balacera. A: La balacera, porque se meten...</p> <p>S: El diablo lo puede matar a uno, el diablo le echa candela. Si se lo lleva pa'arriba desde por allá le arrancan pedazos de carne a uno, eso es.</p> <p>O: Pero más maluco la balacera que llegan y....</p> <p>J: Ay que susto, pero demás que eran bombas también o minas</p>

		<p>antipersonales, que llaman,</p> <p>N: No eran las bombas, los tiros,</p> <p>J: Los tiros no más?</p> <p>N: Granadas, y le volaron una pata</p> <p>Otro N: Y unas señoras cuando ya paso eso un poquito, cuando eso ahí mismo debe salir de negro y no de blanco, y unas señoras salieron vestidas de negro y les tiraron tizas,</p> <p>N: Pero no les dijeron nada, pues, y salieron a ver que era lo que les hacían, les tiraban tiros por encima</p> <p>N: Y de una se fueron a esconderse,</p> <p>J: Claro, se les olvido, cierto?</p> <p>N: Pues, ellas sabían, pero salieron que a ver que si eso si era verdad.</p> <p>N: Cuando yo viví en Florencia a mi me toco vivir como 3 balaceras, y una vez casi me dan un tiro, yo estaba por ahí jugando cuando se escucha una plomarrera y salgo a la calle corriendo pa'la casa...</p>
<p>SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES</p>	<p>La dialéctica confianza-desconfianza, retomando la categoría de la confianza social en las niñas y los niños, se observa como un proceso suspendido aun en el retorno, quedando a la deriva de ser resolutivo y de nutrir la cooperación, la seguridad, la tranquilidad y el bienestar. Los inminentes peligros, las amenazadoras ausencias, las perentorias pérdidas, confluyen en la sensación y estremecimiento de la muerte, el peligro de la libre expresión y la desintegración familiar.</p>	<p>“Cuando.. cuando” (...) “y se queda callada por unos segundo”, su hermano dice “Ahora cuento, (...) “Es lo mismo de mi hermanita y yo”; (Niño, 10 años, “Cuento el miedo es blandito y suave”, 25 de junio de 2009) “la motivo a que hable pero me llama con su mano aparte y comienza a cuchillar, trato de escucharla, ella gira su cuerpo al respaldo de la silla y ubica su rostro cerca del mío, habla, pero afianza <i>su discurso mirando a su hermano, que se encuentra a su lado, preguntándole algunas datos...</i>”N: Lo están persiguiendo pa'matalo. (...)</p> <p>E: (...) Imagínense que sentirían ustedes donde les pasara lo que el sintió, lo que el vivió. N: Yo me moriría y me daría un ataque (...).</p>

		<p>A: (...) Se llevaron a mi papa (...).</p> <p>A: (...) Y cuando el señor, mi mamá tenía una guardería y todos esos se metieron debajo de una cama, mi mamá era ahí toda asustada que por que con nosotros, uno le dijo que en vez de ponerse a chillar ahí que se escondiera, yo no me acuerdo como fue...entonces yo me metí debajo de un chifonier y los otros debajo de las camas y se escuchaban como bombas...(.)</p> <p>A: (...) Como nosotros vivíamos en esa finca que no era de nosotros, ahí habían como 2 o 3 que eran y sacaron pescado e hicieron un almuerzo y al otro día amaneció esto, y nosotros por miedo de que de pronto volviera esa gente no nos comimos eso y eso se vinagra, como tenía tomate. (...).</p> <p>D: (...) Cuando, cuando...cuando el divino niño mató a una señora (...).</p> <p>R: (...): Un día estaban rezando y se metieron dizque la guerrilla y se entro pal' pueblo y estaban en la iglesia y una señora que yo no se que, se hizo al frente del divino niño y pum se calló y la mató. (...).</p>
<p>3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio- temporal escena esquema</p>	<p>De igual manera que con la matriz anterior, existen datos puntuales, exactos, que permiten comprender las anécdotas recientes como vivencias socializadoras y aun como eventos configuradores de la identidad y de la realidad de cada uno de los niños y niñas.</p> <p>Narran los niños anécdotas de historias recientes, describen hechos con gran ilaridad y sentido, ubicación de una realidad en pasado y presente inmediato, lo que lleva a reconstruir los hechos desde la inclusión e identificación del sí mismo de niñas y niños del Hogar Campesino, en relación con el contexto de guerra.</p>	<p>W: (...) Y nosotros estábamos por allá en el patio de otra casa (...).</p> <p>R: (...) Yo me acuerdo lo que viví ese día (...).</p> <p>A: (...) Le volaron una pata, yo no me acuerdo...Y ese día el almuerzo era sopa de arroz con albóndiga y nadie quiso comer casi nada (...).</p> <p>C: (...) Un día íbamos mi mamá y yo, y nosotros vivíamos acá pa'la bomba (...).</p> <p>S: (...) Ah y entonces un día mi mamá y yo nos fuimos por una aguamasa, mi mamá tenía unos cerdos, fuimos por una aguamasa, cuando ya, nos demoramos un rato por allá, nos fuimos de noche y cuando ya íbamos a abrir la puerta como pa' venimos con la aguamasa se encendieron, y eso era...eso era un miedo tremendo, y estábamos en</p>

	<p>Tiempo y espacio, emergen como experiencias vitales en la evolución del reconocimiento y confianza social, por cuanto se orientan en dos sentidos, la interacción de las niñas y niños inmersa en el antes, durante y después del Desplazamiento Forzado y en él durante del conflicto armado vigente, en el retorno; la violencia es entonces, un mecanismo de socialización latente en ese proceso evolutivo, que deja suspendido aspecto resolutivo</p>	<p>una casa que era de balcón y todas las ventanas y puertas estaban abiertas y no, y eso era un miedo, y como a las 2 horas ya...</p> <p>S: (...) Paso...y hubo momentos en que durara toda una noche o todo un día? Pasaba por lo general(...).</p> <p>R: (...) La primer bocatoma, Otro D: La primera sino me acuerdo (...).</p> <p>A: (...) Y entonces mi mamá era toda preocupada porque mi mamá se había ido de la casa y no sabía donde estaba él, y mi mamá llamó donde mi tía y nada y no sabíamos donde estaba...y un día...(...)</p>
--	---	---

REFERENCIAS

- Alvarado, S.; Ospina, H. & et al. (2005). *Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los proceso de configuración de la subjetividad política*. Bogotá: Revista Colombiana de Educación.
- Ball, S. J. (comp.) (1996). Foucault, Michelle. Foucault y la educación. Disciplina y saber. Madrid: Ed. Morata. Recuperado en www.google.com
- Bautista, A. & Martínez, G. (2000). *La investigación psicosocial en la comprensión de los públicos*. En: La Ciudadanía: estudios de Psicología Política y Representación Social. México: Ed. Casa Abierta al Tiempo.
- Bello, M. N. (comp.). (2004). *Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- _____. (2004). *Identidad y Desplazamiento Forzado*. En: Programa Andino de Derechos Humanos. Ecuador. www.google.com.padh/revista8/articulos/martha%20bello.htm/
- _____. (1999). *Niños y niñas en situación de desplazamiento en la ciudad: entre la frustración y la resistencia creativa"* Primer encuentro universitario sobre derechos de la niñez y la juventud. Bogotá, noviembre de 1999. En: *Esta guerra no es nuestra y la estamos perdiendo*. En: CODHES Informa, boletín número 27 de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. Bogotá, 1999. cap. I y II.

- Bello, M. N.; Martín Cardinal, H. & Arias, F. G. (comp.). (2002). Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia.
- CES-Programa de Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia. Liisa Malki, “National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity among Scholars and Refugees”. EN: Cultural Anthropology, 1992, (traducción Donny Merteens).
- Cubides, H. (2004). “Formación del sujeto político, escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y de la información”. En: Debates sobre el sujeto. Perspectivas Contemporáneas. Ed. DIUC y Siglo de Hombre Editores. Colombia. Cap. 2. Sujeto y conocimiento.
- Fundación FESCO. (2006). Noción de Juventud. Manizales.
- Galindo Cacerés, L. J. “Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido”. En: Técnicas de Investigación en sociedad, cultura e investigación. México. 1998, Cap. 7. Recuperado el 9 de noviembre de 2009 de www.google.com
- Giddens, A. (1997). La modernidad e identidad del yo. Barcelona: Ed. Península. Barcelona. Cap. II y III.
- González Rey, F. (2002). Sujeto y Subjetividad. Una aproximación histórico cultural. México: Editorial Thompson.
- Hart, R. (1997). “*La participación de los niños en el desarrollo sostenible*”. Barcelona: UNICEF. P.A.U Education.
- Honneth, A. & Fraser, Nancy. (2003). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Ed. Morata. Capítulo I y II.

- Jaramillo, R. (1994). Colombia la modernidad postergada. Bogotá: Temis. cap. I y II.
- Jiménez Ocampo, S., Abello Llanos, R. & Palacio Sañudo, J. (2003). *Identidad Social y Restablecimiento Urbano de Población Exiliada Internamente en Colombia*. En: Revista Investigación y Desarrollo Volumen 11 Número 2.
- Jiménez, S. & et al. (2003). Identidad social y restablecimiento Urbano de población exiliada internamente en Colombia. Barranquilla: Universidad del Norte. Barranquilla.
- Juárez, J. & col. (2000). La Ciudadanía: Estudios de Psicología Política y Representación Social. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lansdown, G. (2005). La evolución de las facultades del niño. Italia: UNICEF. Italia.
- Luhmann, N. (2005). “La Confianza”. Barcelona: Universidad Iberoamericana. Capítulo X. Recuperado el 9 de noviembre de 2009 de www.google.com
- Luna Carmona, M. T. (2007). *La intimidad y la experiencia en lo público*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, 2007. Recuperado de www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html
- Manzi, J. & Rosas, R. “Bases Psicosociales de la Ciudadanía”. En Pizarro, C. & Palma, E. (Eds.) (1997). *Niñez y Democracia*. Santa Fé de Bogotá: Unicef-Ariel.
- Naranjo Giraldo, G. (2001). El desplazamiento forzado en Colombia: reinención de la identidad e implicaciones en la cultura local y nacional. Medellín: Universidad de Antioquia.

“Narrativas”. Cabruja, T. & et al. (2000). Como construimos el mundo: Relativismo, espacios de narración y relatividad. España. Recuperado en www.google.com

Ramírez, I. (2008). *Minas antipersona y reclutamiento forzado acosan a la niñez colombiana*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación. Medellín.

Rodríguez, A. & Seoane, J. (1988). *Psicología Política*. Madrid: Ed. Pirámide.

“San Diego Corregimiento de Samaná”. Recuperado en www.google.com

Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo*. Barcelona: Ed. Paidós. p. 51.

Tejeiro López, C. E. (1998). *Teoría General de Niñez y Adolescencia*, UNICEF Colombia.

Uribe P., F. J. & et al. *Los referentes ocultos de la Psicología Política*.

Vila, P. *Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones*.

Watchlist on Children and Armed Conflict. (2004). Colombia: La guerra en los niños y las niñas. Recuperado el 29 de junio de 2009, de <http://www.Watchlist.org/reports/pdf/colombia.report.es.pdf>

Yáñez Gallardo, R. & et al. (2006). *Confianza y desconfianza: dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social*. Chile. Recuperado en www.google.com

Anexo 1. Guía de observación

Nombre del niño(s) o niña(s):

Fecha de nacimiento:

Nombre del observador:

Fecha de aplicación:

GUIA DE OBSERVACIÓN	ACTITUDES-PRÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE HECHOS RELEVANTES	SIGNIFICADO, ROLES, COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL	IDENTIFICACION DE PROBLEMAS	ELEMENTOS
CONTEXTO DEL DESPLAZAMIENTO O FORZADO FISICO					
CONTEXTO DEL DESPLAZAMIENTO O FORZADO SOCIAL					
CONTEXTO DEL RETORNO FISICO					

CONTEXTO DEL RETORNO SOCIAL					
CONTEXTO SOCIAL					
MACROCONTEXT O CULTURAL DE SAMANÁ-FISICO					
MACROCONTEXT O CULTURAL DE SAMANÁ-SOCIAL					
CONTEXTO IRELACIONAL CON PARES			.		
CONTEXTO RELACIONAL CON ADULTOS					

Anexo 2. Entrevista semi-estructurada primer momento

Profesores/acudientes

Conociendo usted este municipio ¿Considera que en la región donde vive hay posibilidades para trabajar en el campo y al interior del municipio? si su respuesta es afirmativa ¿cuáles? Si su respuesta es negativa ¿Qué tipo de trabajo cree que podría haber?

¿Cómo le parece el municipio donde usted vive en cuanto a servicios públicos, agua, luz?

¿Que hace que usted y su familia decidan vivir en este municipio y no en otro (según las circunstancias de cada caso evidenciados a través de la institución se pregunta, éxodo, restablecimiento)?

Cuénteme un poco de su familia ¿Cuántos son ustedes? ¿Qué edades tienen sus hijos? ¿Hace cuanto vive en pareja (si la tiene)?...

¿Cómo “se la lleva” Pedrito con sus hermanos (si los tiene), con el resto de la familia?

¿Qué le ha parecido fácil de formar a su hijo? ¿Qué le ha parecido difícil de formar a su hijo?

¿Su hijo colabora en cosas de la casa? De ser afirmativo ¿en que? ¿Qué les “enseñan” ustedes a sus hijos de las amistades, del colegio, de los profesores, de la familia?

¿Cómo “le va” a Pedrito en la escuela? ¿Qué piensa usted de que él estudie?

Tutora y funcionaria

Conociendo usted las dinámicas productivas y comerciales de este municipio ¿Considera que existen garantías y posibilidades para la gente que trabaja en el campo y para la gente que desea trabajar al interior del municipio? si su respuesta es afirmativa ¿cuáles? Si su respuesta es negativa ¿Qué tipo de trabajo cree que podría haber?

¿Qué conocimientos tiene del contexto histórico del conflicto armado en su región?

¿Consideraría usted que el conflicto armado ha tenido influencia socioeconómica en la región? ¿En que aspectos?

¿Ha encontrado incidencia psicosocial en éstas familias como producto del desplazamiento forzado? ¿en que aspectos?

¿Considera usted que son adecuados los servicios públicos en el municipio? ¿Cómo considera que son las condiciones de vida de las personas vinculadas a la investigación?

¿Que situaciones en particular considera usted que lleva a estas familias a vivir en este municipio y no en otro (según las circunstancias de cada caso evidenciados a través de su conocimiento de un éxodo o restablecimiento)?

Cuénteme un poco de acerca de la percepción que tiene de esta familia?...

¿Cómo considera usted que se promueven valores, principios, prácticas parentales en general al interior de la familia de este niño o niña?

¿El niño colabora en labores de la escuela? ¿Cómo lo percibe usted en términos generales (comportamientos, cogniciones, emociones)?

¿Cómo observa usted el rendimiento de Pedrito en la escuela?

Anexo 3. Instrumento de caracterización

Datos sociofamiliares			
DATOS DE LOS PADRES O CUIDADORES			
Edad:	Teléfono:	Parentesco:	
Lugar de nacimiento:		Escolaridad:	Ocupación:
Casa: propia__ Arriendo__ otra: (cual)		Barrio:	Estrato:
No. De municipio resididos:		Estado civil:	
Datos de una figura representativa para el niño – pareja del padre o cuidador			
Edad:	Lugar de nacimiento:	Género: M__ F__	
Escolaridad:		¿Tiempo de convivencia?:	
Ocupación:		¿Aporta económicamente?:	
DATOS DEL NIÑO			
Nombre del niño:		Edad:	Colegio donde estudia:
Colegio: Publico__ Privado__	Grado actual:	¿Cuenta con IPS?	¿Cuál?:
¿Ha tenido alguna enfermedad?		¿Cuál?:	
Numero de Hermanos:		Posición del niño en la familia:	
Numero de Hermanas:		¿Conoce amigos o compañeros?	
Lugar de nacimiento:		Existe registro del Desplazamiento Forzado:	
Institución no formal con la que tiene o tuvo vinculo:		Rol que asume cada integrante en la familia:	
Modelo de crianza:		Labores en el hogar	
Castigo físico	si no	Labores para el sustento económico	
Castigo verbal	si no	Acompañamiento escolar de los hijos	

Anexo 4. Actividades para la instrucción de narrativas

Objetivo: Reconocer experiencias significativas de su entorno social presente en la configuración identitaria de niñas y niños en restablecimiento y retorno.

Se propone por tanto, inicialmente, una reflexión por cada sesión *“Todos tenemos cosas importantes para contar... Para eso nos vamos a encontrar aquí todas las semanas /todos los miércoles /dos veces por semana: vamos a intercambiar/compartir cuentos, juegos... Cuentos y juegos de nosotros mismos o de otros, cuentos que escuchamos, que leímos o nos leyeron, juegos que han jugado, que los divierte, entretenidos, cosas que nos pasan o nos pasaron, que vimos...algo que tengamos ganas de contar”*.

Actividad 1:

Lectura de cuatro cuentos asociados con la intencionalidad de cada una de las categorías preestablecidas para este proyecto.

Objetivo:

Encontrar en el niño o la niña discursos que den cuenta de la construcción de procesos psicosociales a través del cuento.

Desarrollo de la actividad:

Niños entre los 7 – 9 años

Lectura de los tres cerditos, lectura del despertar de Pesadillo.

Niños entre los 10 -12 años

Mi pequeño mundo se ha roto, el miedo es blandito y suave.

Opciones: La criatura del desván, El gallo, el pato y las sirenas, La nube avariciosa, Navidades forzosas, El valiente Manuté, Arriesgarse vale la pena, la falsa apariencia, el viajero extraviado, el Tiranosaurios Rex, Perico Picolisto, La verdadera justicia, la llegada inesperada, buscando estrellas.

Desarrollo de la actividad:

Se partirá la lectura de los cuentos, de allí se partirá para ubicar sentimientos, creencias, percepciones y actitudes en general a través de la retroalimentación que ellos mismos realicen de los mensajes finales de cada historia indagándoles a través mensajes escritos (dibujos los más pequeños y escritura los más grandes) *“si ustedes fueran tal personaje de la historia como hubieran actuado, que final harían del cuento distinto”*, *¿Cuál personaje te gusto más, porque? ¿qué hizo que la historia fuese así, que el final terminará siendo ese?* - propuesta que podrá ser compartida en grupo por quienes lo deseen y retroalimentada por el investigador- (transcripción de diálogos).

Material: Cuentos, hojas, lápices, borradores, colores, crayolas

Duración aproximada: 2 horas

Actividad 2:

Reconstrucción de diálogos en historietas y comics recreadas en conversaciones de niños y niñas con adultos, amiguitos y superhéroes.

Objetivo: Explorar la elaboración de discursos y las propias concepciones de vida en los niños y niñas a través de la presentación de historietas.

Desarrollo de la actividad:

Para la siguiente sesión se explorará el discurso de los niños y niñas a través de las historietas, momento en que se inducirá en ellos, una secuencia de personajes y situaciones, que reconstruirán a través de sus propias concepciones de vida, bajo un sentido proyectivo, concluyendo la historia desde su propio sentir y pensar, en general, desde sus propias actitudes, propuesta que de igual manera, será compartida al grupo y retroalimentada por el investigador.

La sesión culmina en el diálogo activo orientado por la investigadora, quien decidirá a través de la actividad el momento oportuno para la finalización de esta.

Material: secuencias de historietas, lápices, borradores, colores, crayolas

Duración aproximada: 2 horas

Actividad 3:

Configuración de un personaje: identidad, proyecto de vida, personalidad, mundo propio, creado por ellos mismos a través de la plastilina.

Objetivo: Explorar imágenes, sentidos/proyectos de vida, mundos posibles, ideas, autoconceptos y percepciones propias, de los niños y las niñas a través del personaje.

Desarrollo de la actividad:

En este momento de recolección de información y de aplicación de las pruebas piloto, posterior a un primer análisis de la información, se realiza nuevamente la exploración de la categoría de identidad en los niños y las niñas, estimulando miradas artístico-culturales, por medio de la plastilina, juego que parte de la elaboración de una historia, propia o ajena, en un personaje al que darán forma, nombre, personalidad... para que las historias sean mas vivas, posibles, y que permitan el diálogo y la conversación posteriormente a la reconstrucción de una historia de vida para este personaje, donde la comunicación que se establezca, permita la participación activa y la interacción e interrelación de momentos de cada una de las historias narradas, encontrando en dichos puntos de encuentro la posibilidad de generar nuevos espacios reflexivos y constructivos para la investigación.

La sesión culmina en el diálogo activo orientado por la investigadora, quien decidirá a través de la actividad el momento oportuno para la finalización de esta.

Material: plastilinas de colores, colores, crayolas

Duración aproximada: 2 horas

Actividad 4:

Se Incentiva creativamente el esbozo de un rol social en niños y niñas, en el marco de diversas historias por elegir.

Objetivo: Recrear un papel social en escenarios de elección de historias que definan el modo de relacionarse de los niños y niñas con su realidad inmediata, reflejando aspectos de su desarrollo psicosocial.

Desarrollo de la actividad:

Se darán algunas pautas por parte de la investigadora (sesgos del personaje e historia), a través de la cual se le pedirá a los niños y niñas que asuman determinado rol en una

historia, “Las aventuras de los niños viajeros”, en donde un grupo de niños se enfrentan a la difícil situación de dejar su lugar de origen por conocer un mundo de fantasía que dicen los adultos que existe más allá de su aldea, serán ellos mismos quienes recreen los roles como producción colectiva, de realidad y ficción, donde todos los personajes serán importantes y la historia que se entretaja a modo de guión también lo será, porque se caracteriza por la creatividad de los propios roles y después se representará en el juego desde su propio sentir, pensar, y comportar, en general, desde sus propias actitudes, propuesta que de igual manera, serán retroalimentadas constantemente por el investigador para dar pequeñas pautas que estimulen el diálogo (que pasaría si aparece una persona ofreciendo ayuda...), del mismo modo, comprender el porqué de la elección de los roles y el recorrido tomado por la historia a elegir.

Material: guiones de personajes e historias, hojas, lápices.

Duración aproximada: 2 horas

Actividad 5:

Los niños y niñas leerán “la historia de Vanessa” y reconocerán en ella sus propios sentires y pensares con relación a valores y diversas características de evolución psicosocial.

Objetivo: Develar características del desarrollo psicosocial en niñas y niños a través de la historia orientada a la otredad.

Desarrollo de la actividad:

“La historia de Antonia” es el relato de una niña víctima de la guerra en Vietnam que escribe a cada uno de los niños y niñas una carta, contando momento a momento la vivencia de la guerra y las emociones y sentimientos vinculados con esta narración; es una lectura personal o colectiva que requerirá la construcción de un discurso propio de cada niña y niño, reflejado en una respuesta a la carta dirigida por ella, donde se suscite la mirada evocadora de ésta situación, y permita que esta circunstancia, al ser retroalimentada por el investigador, estimule experiencias vivenciales, que partan y se ubiquen en las emociones de un personaje que para ellos fue posiblemente real.

Finalmente se recopilarán estas experiencias a través del diálogo y/o la escritura para ser compartidas a través de la conversación abierta e intercambio de ideas.

Material: “Historia de Antonia”, hojas, lápices, borradores, colores, crayolas

Duración aproximada: 2 horas

Actividad 6:

Elaboración de mapas por regiones de retorno o restablecimiento actual.

Objetivo: Reconocer experiencias significativas de su entorno social presente en la configuración identitaria de niñas y niños en restablecimiento y retorno.

Desarrollo de la actividad:

Posterior a otras actividades desarrolladas, se buscará que a través de un mapa de la región de vivencia actual y diversas figuras representativas (alimentos, personajes típicos, costumbres, casas, calles) los niños y niñas reconstruyan su vida presente, dando un lugar a cada cosa según su interés y percepción del mundo que los rodea.

Así, como si fuera un collage, recrearan geográficamente poco a poco su región, procurando hacerla lo más representativa para ellos mismos; la búsqueda será individual, tomando figuras y ubicándolas, dándoles un sentido que permita ser sustento de su propio entorno y vida social.

Por último, los pliegos de papel trabajados, serán soporte para el sustento de los niños en cuanto expliquen su experiencia de vida, sus gustos, las razones por las cuáles ven así su región, a la gente, su geografía, las costumbres etc., actividad que será recopilada a través de los diálogos abiertos y el material trabajado.

Material: Pliegos de papel con mapa de la región poblada, lápices, pinceles, borradores, colores, crayolas, pinturas, figuras prediseñadas de personajes, objetos, cosas, animales, etc.

Duración aproximada: 2 horas

Anexo 5. Adaptación Matriz diseñada por Victoria Lugo y Victoria Pinilla (2007)

ANÁLISIS DE NARRATIVAS					
1. IDENTIFICACIÓN					
1. NOMBRE DE LA NARRATIVA:	FECHA:	Grupo de trabajo:	Datos del narrador:		
			Género:	Edad:	Grado:
Pregunta inicial: ¿Cómo invitó a los participantes a que dijeran o escribieran sus narrativas?					
Contexto social de la narrativa: Cultura local, Actualidad social sobresaliente					

TÓPICO DE ANÁLISIS	ABSTRACCIÓN (Investigador)	EVIDENCIA EMPÍRICA (NIÑOS Y NIÑAS)
<p>2. ARGUMENTO-TRAMA: principal (primaria -Resaltar los conflictos o nudos principales entre las partes de un asunto), de que trata la narrativa NUCLEO</p>		
<p>SUB-TRAMAS: (conflictos menores de la historia, temas secundarios de referencia Temas de referencia): PARTES</p>		
<p>3. POSICIONES DE LOS TEMAS, ASUNTOS: espacio-temporal – escena - esquema</p>		

Anexo 6. Transcripción Sociodrama Vereda El Silencio

Juliana: Hoy es 30 de junio de 2009, estamos en el colegio El Silencio y vamos a entrevistar a Jhon Edward quien hace el papel de cafetero. Y va a hacer el papel de periodista y lo va a entrevistar.

JE: Es muy difícil que venga la broca, como hace muchos años que vino y muchas personas estuvieron de malas, porque estaba el café muy malo y casi no vendían.

Juliana: cómo pudo haber afectado el desplazamiento a un futbolista, o a un niño que le gusta jugar al fútbol.

J: es como perdiendo un partido, que ya lo perdió, está aburrido. Es como si nos aporreáramos, como si cometen una falta y no pudiéramos jugar.

Niño: Empiezan a tirotiar y uno tiene que salir corriendo.

JA: en el papel de alcalde: uno como alcalde sufre mucho por los enfrentamientos porque es con el gobierno, entonces le llegarían los problemas a uno y la comunidad estaría muy afectada con eso, se tendrían que ir, y yo sería el más perjudicado porque tendría que sacar muchas cosas para los desplazados.

Niña con personaje de profesora: sería muy maluco porque los niños no podrían venir a la escuela a estudiar y a los profesores los afectaría mucho.

DA como cantante: A mí me perjudicaría mucho por las veredas, porque casi la gente no podría asistir, pero también me hace un bien porque en el pueblo con el canto mío puedo ganar plata y colaborarles a los desplazados.

Niña como doctora: fuera muy horrible porque todos estuvieran heridos...

Cafetero JE: Como están los soldados y guerrilleros, matan algunas personas, tantos muertos, personas gravemente heridas, algunas se pueden curar, otras mueren, eso le da muy duro a uno porque uno no quiere que mueran las personas pero como toca, porque toda persona debe morir alguna vez.

Como dijo la otra profesora, es muy maluco porque los niños no pueden venir a la escuela, algunos están heridos, o no tienen los útiles o no tienen la casa para cambiarse, entonces los niños no pueden venir al colegio.

Como futbolista me sentiría muy mal porque no podría seguir con mi carrera, de pronto me pagan un tiro en un pie.

JhA: Los desplazamientos empiezan por los enfrentamientos de un grupo con otro, donde se encuentran tiran es a matarse, y no les importan las demás personas, le dicen a uno que se tiene que ir, que tiene que dejar las casas.

Juliana: ustedes se acordaban del mapa de Samaná? Ahí están las veredas, corregimientos, y la cabecera municipal. El silencio está por este lado. Vamos a hacer el ejercicio por grupos, vamos a armar el pueblo de Samaná tenemos figuritas, casas, árboles, van a armar el municipio pero sobre todo la vereda El silencio. Vamos a hablar sobre la vereda antes del desplazamiento, cómo fue el desplazamiento, a ustedes les cuentan?

Niño: Les llevaban a los desplazados colchonetas, comidas

Niña: A nosotros nos desplazaron, nos tocó irnos para Pensilvania, nos dieron colchonetas, cobijas, utensilios de cocina,

J: Nosotros nos ubicamos en el departamento de Samaná, en una casa, nos hizo desplazar los paracos tumbaron unas cuerdas de luz, mataron a una hermana mía

A mí también, estuve allá durmiendo, viviendo, unos meses...

Juliana: La mayoría son de por acá o vienen de muy cerquita, entonces su historia de vida comienza en Samaná, por eso hicimos el mapa, ustedes van a reconstruir esa historia de vida con lo que les han contado sus papás y con lo que ustedes se acuerden también del desplazamiento, entonces vamos a hacer con los muñequitos que trajimos lo que era el antes, el durante y el después del desplazamiento. Vamos a hacer un ejercicio como si estuviéramos reconstruyendo, como cuando uno se acuerda de un momento de su vida, del pasado y lo trae al presente, por eso vamos a reconstruir este mapa con los recuerdos de ustedes.

Niño: En balcones tiene una finca el finado Miguel, el marido de una tía mía...

Juliana: Nos vamos a ubicar como si estuviéramos allá, en el tiempo, en el espacio, vamos a buscarnos en la cabecera municipal. Este es el pueblo, que hay en el pueblo...

La iglesia, El parque, La alcaldía, Almacenes, La cooperativa, El banco, El hospital

Juliana: Nos vamos a imaginar El silencio, cómo estarían las casas, esto es donde nosotros estamos parados, la escuela, el puesto de salud, todo está aquí en este caserío, este es el

caserío, vamos a pararnos todos en la misma posición, si estamos acá, hacia donde queda la casa de cada uno. Si vamos para nuestra casa, que bus escalera tenemos que coger. Tenemos que mirar hacia donde nos vamos a ubicar, Pensilvania queda aquí. Sobre la carretera encontramos varias casitas...vamos a pensar que nosotros estamos en el momento del desplazamiento, para donde echamos...

Samaná

Pensilvania

En el polideportivo donde ahora está el coliseo, el alcalde vino a traer comida, había un restaurante, todos los niños iban...

Cuando nos cogió el desplazamiento nos tocó irnos para donde mi abuelita, en circasia, nos quedamos un año...

LA: yo tenía entre 3 o 4 años, nos fuimos para Samaná, al colegio, con mis tíos y mis padres.

A mí cuando nos desplazaron yo tenía 2 o 3 años. Llegamos a Pensilvania, nos dieron cosas para hacer de comer, estaba en una casa de unos señores ahí. Donde era el lavadero era muy frío, y a mi hermanita le hacía mucho daño porque ella sufría de asfixia.

J: nos tocó irnos para el coliseo, en una pieza chiquita, apenas habían dos camas, estábamos con una amiga de mi mamá de hace tiempos...

Juliana: Yo quiero que ustedes me digan qué significó para ustedes esa época y cómo lo ven reflejado en su propia vereda

Muy triste, aburrido porque no estaba en la casa, no podía ver televisión, uno ya no tenía el hogar, la cama, las cosas que uno tenía, los amigos...

A: A nosotros nos tocó muy maluco porque nos tocó irnos para donde mi abuelita y por allá había un viejito que siempre nos conquistaba, como uno es pobre con cualquier bobada nos conquistaba, nos daba dulces, y cosas así.

Juliana: Que creen ustedes que pasó aquí cuando ustedes no estaban.

Dormían en las casas

A mí en Pensilvania los colchones tenían pulgas y me picaban.

Juliana: y la comida como era?

Era muy buena, nos daban leche, frutas, arroz, nos daban de toda clase de comida, colchones cobijas.

Juliana: Qué les hacía falta?

Mi casita, mi familia, mis vecinos

Los amigos, la familia

Juliana: Estar desplazados les pareció una situación difícil o normal?

Difícil

Juliana: Bueno vamos a ver cómo era la vereda antes...vamos a hacer de cuenta que todavía no hemos ni siquiera sospechado lo que va a pasar en nuestra vereda, cómo era nuestra vereda antes?

Tranquila

Juliana: Que cultivaban

Café, caña, plátano, frutas, aguacate, cacao

Juliana: Qué les cuentan sus papás, cómo era la vereda, cómo era la vida en la vereda,

Pobres...

Era muy contenta, cultivaban, trabajaban, los niños estudiaban

Juliana: Ahora vamos a hablar de la situación actual, en el retorno, cuando ya volvimos a la vereda

Juliana: Ustedes nos van a decir cómo se imaginan el pueblo ahora, como ha cambiado, que era lo más importante para ustedes. Creen que es distinto ser desplazado de Samaná a ser desplazado de Caquetá?

No porque todos sufrimos por igual por culpa de la violencia, a nosotros que somos de Caquetá nos da miedo volver porque por allá hay mucha violencia, por allá mantiene la guerrilla, yo me siento seguro aquí. Yo no me acuerdo de Caquetá pero me cuentan, toda la tierra es plana, hay muchos animales, es muy bueno, si volviera me gustaría montar en lancha. De El silencio me gusta la tranquilidad. En Caquetá vivíamos en el monte. Lo que más extrañamos es la tierra donde estábamos, porque estaba bien bonita y nos hicieron venir y se quedaron con todo, con los animales, todo lo que teníamos, la guerrilla se quedó con la tierra y la dejó volver monte, extrañamos dos hermanos gemelitos bebés que murieron por allá, los enterramos allá, allá quedaron. Por allá hace calor como en La

Dorada. Habla poco de eso, pero sí recuerdan, recuerdan con tristeza. Cuando hablan de mis hermanos no hablo porque me da mucha tristeza, aunque no los conocí.

Gabriela: A, nosotros sabemos que usted tiene una historia muy interesante sobre el desplazamiento, que lo ha vivido muy de cerca y que tiene muchos recuerdos, queremos una perspectiva de cuando empezaron las cosas, de cómo sucedieron, de todo lo que pasó y de cómo es ahora.

A: A nosotros nos tocó irnos porque iba a haber unos enfrentamientos, y si no nos íbamos de pronto nos caía una bala perdida o algo, entonces cuando nos fuimos, allá donde mi abuelita, casi nos roban, era muy maluca la situación porque a veces estábamos sin comida y sin plata para comprar gas. Cuando volvimos de Samaná estaban los cafetales todos arrancados. En Samaná estuvimos casi el año, pero no pudimos estudiar. En la casa que dejamos dañaron unas ollas, se llevaron una chocolatera que mi mamá quería tanto, como que dormían allá. Regresamos porque allá la situación estaba muy mala, no podíamos estudiar.

Juliana: Cuándo estaban en medio del conflicto que cosas les tocó presenciar?

A: A mi mamá le tocó curar unos heridos...