



**UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

TESIS DOCTORAL

INCIDENCIA DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO SOBRE LAS
MANIFESTACIONES DE CIUDADANÍA EN LA POBLACIÓN INFANTIL DE
VILLAVICENCIO (COLOMBIA). ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA
EDUCATIVO SOCIAL PARA CONSOLIDAR LA CIUDADANÍA

Luz Haydeé González Ocampo

Granada, 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Luz Haydeé González Ocampo
D.L.: GR 1200-2013
ISBN: 978-84-9028-532-9

Luz Haydeé González Ocampo
Depósito Legal:
ISBN:
Universidad de Granada



**UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

TESIS DOCTORAL

**INCIDENCIA DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO SOBRE LAS
MANIFESTACIONES DE CIUDADANÍA EN LA POBLACIÓN INFANTIL DE
VILLAVICENCIO (COLOMBIA). ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA
EDUCATIVO SOCIAL PARA CONSOLIDAR LA CIUDADANÍA**

Doctoranda: Luz Haydeé González Ocampo

Director: Matías Bedmar Moreno

Granada, 2012

MATÍAS BEDMAR MORENO, profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada,

INFORMA:

Que la Tesis Doctoral que he dirigido y ha sido elaborada por Luz Haydeé González Ocampo, titulada “Incidencia del desplazamiento forzado sobre las manifestaciones de ciudadanía en la población infantil de Villavicencio (Colombia). Elaboración de un programa educativo social para consolidar la ciudadanía” reúne los requisitos necesarios para ser presentada y defendida, contando con mi aprobación como director.

Y para que conste, expido el presente informe en Granada a 29 de mayo de 2012

VºBº del Director

Fdo. Matías Bedmar Moreno

*A mi esposo Diego y
mi hija Laura Juliana*

AGRADECIMIENTOS

Expreso profundos agradecimientos a mi Universidad de los Llanos, por el apoyo institucional al permitirme la realización de mis estudios doctorales. Esta experiencia ha contribuido a mi crecimiento profesional y personal.

A mi director Matías Bedmar Moreno, profesor investigador del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada – España, por su acompañamiento decidido, la motivación, su sabiduría y profesionalismo para dirigir este proyecto académico.

A mi familia, especialmente a mi esposo Diego por su amor y comprensión, por estar siempre ahí motivándome para alcanzar tan noble propósito. A mi hija Laura Juliana por el amor y la comprensión, porque a pesar de la soledad que le ocasionó mis ausencias comprendió que los retos tienen un valor y los logros éxitos.

A mi madre Luz Dary, mis hermanos Nury Liliana y Miguel Ángel, mis sobrinos Juan David, Mishell, Ana María y María Alejandra por su constante apoyo emocional.

A mi amiga, maestra y par académico Rosita Parrado, por sus continuas interlocuciones académicas, por su soporte incondicional, el amor y la confianza de creer siempre en mí.

A Jesús, Miguel, Socorro, Andrés, Inmaculada, profesores del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Universidad de Granada, por su calidad humana y los aportes en este proceso.

A Esperanza Osorio, Gabriela y Germán quienes en las mismas circunstancias me ofrecieron la acogida en España.

A mis compañeros hermanos latinos: Marcel, Marcelo, Paola, Carolina, Nielka y Miguel del Departamento de Matemáticas, por la adopción y las voces de aliento en los momentos de soledad.

A Cristóbal Lugo, compañero y amigo de la Universidad de los Llanos, por la gestión y el apoyo incondicional.

A la Corporación Convídame, especialmente a la profesora Adriana Parrado, al padre Omar de la Corporación Retoños por la noble tarea que adelantan con las familias en situación de desplazamiento forzado, por creer que se puede, también, por abrirme la puerta de sus instituciones para la realización de este estudio.

A los niños y niñas de las comunidades Villasuárez y 13 de Mayo de la ciudad de Villavicencio, por compartir sus experiencias y contribuir con este trabajo de investigación.

A Sandra en la comunidad del 13 de Mayo, gracias por su apoyo decidido y el acompañamiento en cada sesión de trabajo, por el trabajo que desarrolla en beneficio de las mujeres desplazadas y los niños y niñas de su comunidad.

Y finalmente a todos y todas aquellas personas que de una y otra manera colaboraron para el logro de este proyecto personal y profesional.

GLOSARIO DE ABREVIATURAS:

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
AUC	Autodefensas Unidas de Colombia
CASABE	Plan Nutricional de Alimentación y Salud
CICR	Comité Internacional de la Cruz Roja
CODHES	Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento
CONVIDAME	Corporación Nueva Vida para el Menor de y en la Calle
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DI	Desplazamiento Interno
FARC	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
IDH	Índice de Desarrollo Humano
ONGs	Organizaciones no Gubernamentales
PIU	Plan Integral Único
RUPD	Registro Único Población Desplazada
SISDHES	Sistema de Información sobre Desplazamiento Forzado y Derechos Humanos
SNSP	Secretariado Nacional de Pastoral Social
UAO	Unidad de Atención y Orientación al Desplazado

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	1
Capítulo 1. Antecedentes y Marco Teórico de la Investigación	8
1.1 Antecedentes de la Investigación.....	8
1.2 Marco Teórico	17
1.2.1 Del significado de manifestación.....	17
1.2.2 Desplazamiento Forzado en Colombia	18
1.2.2.1 Hacia la comprensión del desplazamiento forzado interno.....	18
1.2.2.2 Algunas definiciones del desplazamiento forzado	22
1.2.2.3 El Desplazamiento un fenómeno de nunca acabar	23
1.2.2.4 Naciente preocupación por el niño y la niña en tiempos de desplazamiento forzado en Colombia: El contexto normativo.....	25
1.2.2.5 Características de la población en situación de desplazamiento forzado	36
1.2.3 Ciudadanía: Historia, Corrientes y Aproximación Conceptual	39
1.2.3.1 Historia y evolución del concepto de ciudadanía.....	39
1.2.3.2 Ciudadanía y Derechos.....	42
1.2.3.3 Modelos de ciudadanía	45
1.2.3.4 Concepciones de ciudadanía: Diversas posturas.....	48
1.2.3.5 La ciudadanía en el contexto de la Constitución Política de Colombia de cara a la Pedagogía Social.....	51
1.2.3.6 Pensar la formación ciudadana desde la infancia.....	53
1.2.4 Pedagogía Social y Educación Social.....	55
1.2.4.1 Historia de la Pedagogía/Educación Social	56
1.2.4.2 Historia de la Educación Social	60
1.2.4.3 Delimitación del campo de la Pedagogía Social/Educación Social - Una postura necesaria	64
1.2.5 Pensar la Educación en Contextos de Tragedia Humana de la Mano con Habermas y Lara.....	70
1.2.6 Narrativa y narración: Aportes teóricos.....	72
1.2.6.1 La narrativa desde la postura de Bruner	73
1.2.6.2 La narrativa una mirada desde Ricoeur.....	75
Capítulo 2. Estudio Empírico	79
2.1 Planteamiento del Problema	79

2.2	Objetivos.....	81
2.2.1	Objetivo General.....	81
2.2.1.1	Objetivos Específicos.....	82
2.3	Enfoque Metodológico	82
2.4	Población y Muestra.....	85
2.5	Recolección de la Información	87
2.5.1	Fuentes de Información	87
2.5.2	Instrumentos y Procedimiento para la Recogida de los Datos	88
2.5.2.1	La entrevista de relato de vida o autobiográfica	88
2.5.2.2	Sesiones en Profundidad	90
2.5.2.3	Entrevista semiestructurada	101
2.6	Análisis de la Información	104
2.6.1	Análisis de Contenido	104
2.6.2	Criterios de Validez.....	120
Capítulo 3.Categorías de Análisis y Resultados.....		123
3.1	Categorías de Análisis y Resultados.....	123
3.1.1	Manifestaciones de ciudadanía como presencia de la ausencia.....	124
3.1.2	El destierro como negación de la ciudadanía	125
3.1.3	De auxiliadores a víctimas	127
3.1.4	Prácticas de terror como violación de todo derecho	128
3.1.5	De las emociones y los sentimientos a los juicios de los niños	129
3.1.6	De los agentes del desplazamiento	133
3.1.7	La ciudad de los niños desplazados	134
3.1.8	Socialización del niño en medio de lo irregular	137
3.2	Resultados de la Fase Educativa.....	141
Capítulo 4.Consideraciones Finales.....		147
4.1	Ciudadanía Violentada o Negada.....	147
4.2	La Pedagogía/Educación Social en el Contexto de la Tragedia Humana	150
4.3	De la Propuesta Educativa.....	153
4.4	La Narrativa como una Forma de Reconstruir la Historia	159
4.5	El relato y sus significaciones	160
4.5.1	Trascendencia educativa del relato	161
Capítulo 5.Conclusiones y Proyecciones		165
Referencias.....		171

Anexo 1. Relatos de los niños y de las niñas Comunidad de Villasuárez y Comunidad del 13 de mayo.....	179
Anexo 2. Entrevista Semiestructurada Agente Externo	194
Anexo 3. Relato del Investigador.....	202
Anexo 4. Propuesta Educativa. De las causas del pasado a las voces del presente	207
Anexo 5. Sistematización de los relatos de los niños y las niñas.....	243

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1.1. Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana según Bruner.....	74
Tabla 2.1. Distribución de la población objeto de estudio por edad, sexo y comunidad	87
Tabla 2.2.Planificación de las sesiones.....	93
Tabla 2.3.Síntesis del desarrollo de las sesiones.....	97
Tabla 2.4.Sistematización y categorización temática de documentos	106
Tabla 2.5. Sistematización y categorización temática de film	109
Tabla 2.6.Sistematización y categorización temática de estudios antecedentes	110
Tabla 2.7.Sistematización y categorización temática de referente normativo.....	113
Figura 2.1. Proceso de construcción del relato en las sesiones 5, 6 y 7.....	101
Figura 2.2. Proceso de triangulación de fuentes de información	114
Figura 2.3. Proceso de codificación de relatos.....	115
Figura 2.4. Procedimiento para definir las categorías de análisis	119

Introducción

El acontecimiento del desplazamiento forzado en el ámbito universal se equipara con las migraciones, éxodos, mudanzas, refugiados, como fenómeno constante en la historia de la humanidad en la que subyacen masacres, mutilaciones, bombardeos y cuantas más expresiones del horror concurrentes por acciones de los grupos violentos o ilegales al margen de la ley. En coherencia con lo anterior, al desplazado en Colombia se le define como aquella "...persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertades personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas..." (Ley 387/97). El estudio aborda la amenaza ligada a situaciones de conflicto armado interno. Lo demostrado con este estudio es que estos pobladores provienen de zonas rurales, aparecen aislados de los beneficios de la modernidad, se autorregulan por las creencias y la tradición, a quienes, por el hecho causal del desplazamiento se les ha negado todo derecho ciudadano.

El espacio geográfico donde se instalan los objetos de conocimiento que integran este estudio está ubicado al sur oriente de Colombia. Corresponde a una fracción de territorio caracterizada por los contrastes topográficos de montaña y llanura, de selva y pastos, de pequeñas fuentes de agua que se unen entre sí para dar origen a caudalosos ríos que vierten sus aguas en el río Orinoco. Región que en el concierto universal se conoce como la Orinoquía¹.

Al descender de la cadena oriental de los Andes colombianos en sus últimas estribaciones, sobre un punto en el horizonte se abre en ángulo de 180 grados

¹La Orinoquía es una región geográfica de Colombia, determinada por la cuenca del río Orinoco y conocida como Llanos Orientales. Es una región de intensa actividad ganadera donde se escenificaron importantes luchas durante la época de la Independencia colombiana y venezolana. Culturalmente está habitada por el llanero, individuo también de los llanos colombo-venezolanos.

para divisar la llanura de terrazas escalonadas semejando un majestuoso tapete verde que se pierde en el infinito conjugándose con el cielo.

Por su cercanía a la línea ecuatorial, le corresponde un clima tropical húmedo en la que se intercambian prolongados períodos anuales de lluvias con unos tres meses de verano intenso, como únicas formas de estaciones vigentes. Se trata también de un extenso territorio escasamente poblado por grupos indígenas, habitantes aborígenes de la región y colonos mestizos, quienes se dedican a la explotación de los recursos naturales, actividades de tradición agraria y ganadera, muy importante renglón económico desde épocas de la colonización española a cargo de los religiosos jesuitas. La misma región de la explotación de la quina y el caucho de épocas pasadas, de la coca y el petróleo de tiempos presentes.

Los pobladores de esta región, algunos habitan dispersos y otros en pequeñas concentraciones rurales, en todos los casos han permanecido casi ausentes de los beneficios de la modernidad, carentes de vías de comunicación, en tanto para acceder a esos lugares o salir de ellos puede darse en largas travesías a pie o con el uso de pequeñas aeronaves y otros por navegación fluvial en sencillas embarcaciones que los pobladores llaman lanchas, o en otros casos solamente cabalgando sobre equinos.

En esta misma región ocurre el desplazamiento forzado como una de las expresiones de la violencia en Colombia. Los grupos al margen de la ley, como forma de controlar el territorio, presionan con el uso de las armas y prácticas de terror a campesinos y pobladores de pequeñas concentraciones urbanas, quienes huyen como respuesta de miedo y manera de defender lo único que les queda, “su vida”. Ellos se desplazan a cualquier lugar que les ofrezca seguridad, usualmente se instalan en los asentamientos subnormales de las grandes ciudades.

En el nuevo espacio se enfrentan a la falta de reconocimiento y la dilución de su identidad, por cuanto las personas en situación de desplazamiento forzado provienen de grupos diversos en ideologías, religión y etnias. Les queda en común la condición de víctima, el miedo, el trauma, despojos, duelos ligados a pérdidas, al desarraigo de la tierra sobre la que habían forjado su identidad anterior.

Con Silvia Aponte (1995), escritora costumbrista de la región, tomamos la representación del niño aborígen de la tribu “cuiva”, como el significado de lo humano profundamente simbiótico, con su espacio que, en medio de ese complejo terruño, entrelaza sus expectativas, motivaciones y experiencias de dolor y alegría para cantarle a la vida en joropos, tonadas y pasajes, expresiones de la cultura poética y musical del pueblo llanero y la forma más común de manifestar su identidad.

“Yo gustando de ríos y gustando de playas, gustándome la selva y gustándome los aires, gustándome las noches que tienen estrellas, gustándome los soles y gustándome el cielo, gustándome un arco con flechas certeras, gustándome la pesca en los ríos profundos, y gustándome todo lo que mi Dios lindo hizo para que viviera feliz en el mundo”(p17).

Con el filme “pequeñas voces” de Jairo Carrillo (2010) presentado en el Festival de Venecia, Berlín (2011) y ahora en Colombia, en el que el tiempo narrado se hace efímero pero profundo en la acción, la conjugación de lenguajes orales, iconos y sonidos, de niños entre ocho y doce años de edad dejan oír sus voces: “sembraron terror”, esa compenetración con un espacio tropical de sol, río y playa, se deviene inesperadamente en un atardecer lúgubre y luego en una noche oscura – incluimos estas metáforas, por cuanto estas manifestaciones temporales contienen grandes significaciones simbólicas para quienes habitamos la región de la Orinoquía colombiana y bien sensibles en la naturaleza infantil-. Con lo anterior, acompañado al sentimiento de exclusión, la falta de reconocimiento y las afectaciones morales, hemos encontrado la forma de comprender la magnitud del desplazamiento forzado como manifestación de pérdidas, entre ellas: la identidad, la condición de sujeto y, por consiguiente, la ciudadanía.

Sobre el fenómeno del Desplazamiento forzado y la construcción de ciudadanía otros estudios han aportado explicaciones previas. Sin embargo, esta investigación centra su objetivo en la comprensión de las significaciones del desplazamiento desde las racionalidades infantiles y, trasciende lo meramente

explicativo para rescatar el valor de la narrativa y, dentro de ella, el relato autobiográfico con fines educativos.

Dada la magnitud del problema social que demanda el desplazamiento forzado y su afectación a la población infantil, encontramos en la Pedagogía/Educación Social iluminaciones para recrear un discurso para la Pedagogía desde prácticas educativas que contemplen las realidades de aniquilamiento en las circunstancias de tragedia humana respetando trayectos posibles como lo señala Núñez (1997), dentro de los cuales contamos con el impulso narrativo del niño planteado por Bruner (1991).

Del contexto anterior planteamos las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo inferir manifestaciones de ciudadanía con poblaciones infantiles, desde los enunciados inmersos en los relatos autobiográficos?

¿Cómo el relato autobiográfico u otras formas narrativas permiten el autorreconocimiento de sujetos y ofrecen elementos preliminares para la construcción de ciudadanía?

¿De qué manera argumentar el uso de la narrativa con propósitos educativos en el discurso de la Pedagogía Social?

A partir de estas preguntas formulamos como objetivo general, comprender las manifestaciones de ciudadanía inmersas en los relatos autobiográficos de niños y niñas en circunstancias del desplazamiento forzado ubicados en Villavicencio, Meta-Colombia y elaborar una propuesta educativa social que vincule la narrativa como acción educativa en escenarios de tragedia humana.

En cuanto a lo metodológico, soportamos la narrativa desde las bases epistemológicas señaladas para el contexto Iberoamericano con Bolívar y Domingo (2006) en quienes hemos encontrado los fundamentos y la forma de llevarla a la educación, pero dadas las características contextuales del problema traigo también a otros intelectuales, quienes desde la filosofía crítica, han estudiado la catástrofe humana, la caída de la moral, la identidad, la condición humana y la ciudadanía.

Tomamos la narrativa autobiográfica con doble propósito: como método de la investigación y como acción educativa. Como método, la narrativa confronta el material teórico con el empírico. Usamos la narrativa como camino que nos lleva al conocimiento que circula de lo empírico a la teoría y de lo teórico a lo empírico. En coherencia con el pensamiento de Bruner(1991) responde a un modo de estudio narrativo cuyo método de verificación son las interpretaciones de relatos de la vida y acontecimientos de los sujetos inmersos en los espacios del desplazamiento forzado, con discursos que incluyen historias particulares, actores, intenciones, deseos y acciones. Se extiende hacia el relato auto-biográfico en coherencia al interés subjetivo que prima en el estudio y a la ruptura que se da en la biografía de los agentes protagonistas de la acción, por efectos del desplazamiento forzado.

Dejar huella histórica en oposición al olvido, como punto de partida de la transformación humana, es hacer historia y en este estudio es sencillamente construir conocimiento y dejar huella a través de pequeños relatos, “porque quien hace historia, sabio o lego también es ciudadano” (Ricoeur,2008:392). La educación mediada por la narrativa en consonancia con el tiempo es recoger las causas del pasado para reflexionarlas, es escuchar las voces del presente, es tomar iniciativa y establecer un horizonte futuro para la Pedagogía.

Este documento, contiene cinco capítulos como se describen a continuación:

El capítulo uno contiene un breve recorrido por los estudios antecedentes a esta investigación, desde el ámbito internacional, nacional y local, seguido del marco teórico. El marco teórico está compuesto por cuatro ejes: el primero es el desplazamiento forzado en Colombia, ciudadanía, Pedagogía/Educación Social y por último la narrativa.

El acontecimiento de desplazamiento forzado en Colombia es un hecho ligado a la vulneración de derechos y en consecuencia de toda ciudadanía. Se complementa con referentes normativo, como riqueza jurídica de protección y atención a los niños y niñas, así como también de la población en situación de desplazamiento forzado en Colombia; igualmente se describen características de los niños y niñas objeto del estudio.

Otro eje que complementa el marco teórico, es el tema de la ciudadanía, la evolución del concepto, historia, corrientes y aproximaciones conceptuales, modelos de ciudadanía; seguido de una concepción de ciudadanía en el contexto de la Constitución Política de Colombia, hasta plantear una formación ciudadana desde la infancia en contextos de desplazamiento forzado.

Seguido encontrarán los referentes de Pedagogía/Educación Social. Inicialmente presentamos un breve recorrido de la historia, la delimitación del campo y una postura desde la cual abordamos la Pedagogía Social, para terminar con Educación en contextos de tragedia humana. El último eje del marco teórico corresponde a los aportes teóricos de Bruner y Ricoeur sobre narrativa y narración.

El segundo capítulo está referido al trabajo empírico o trabajo práctico. En este apartado encuentran el diseño metodológico, la recogida de los datos, el tratamiento de la información.

En el capítulo tres está la categorización, el análisis de la información y los resultados del estudio.

En el capítulo cuatro aparece el discurso final o discusión de los resultados y finalmente en el capítulo cinco se exponen las conclusiones y proyecciones del estudio, seguido de las referencias bibliográficas y los anexos.

Capítulo 1. Antecedentes y Marco Teórico de la Investigación

1.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En este estudio interesa conocer las investigaciones y supuestos teóricos relacionados con el tema del desplazamiento forzado y la ciudadanía. En consecuencia, en este apartado se presentan aportes de intelectuales que han escrito sobre la tragedia humana de mayor crueldad en la historia de la humanidad, que si bien estos hechos sucedieron en otras circunstancias, épocas y contextos, guardan relación con el desplazamiento forzado en Colombia; también las investigaciones realizadas en el contexto mundial, latinoamericano y colombiano cuyo objeto de estudio son los niños y las niñas inmersos en el conflicto armado.

El holocausto judío, como denominaron intelectuales alemanes, historiadores, escritores y académicos, las atrocidades del exterminio judío, se constituye en un referente que antecede el presente estudio. Las producciones teóricas de Primo Levi, Jean Améry, Hannah Arendt, contribuyen a la comprensión de lo que significó en los campos de concentración la tortura, la zona gris, entre otros asuntos de vulnerabilidad humana. También, los aportes de Bárcena (2001), Lara (2009), Habermas (2008), ofrecen a este estudio soporte teórico para la comprensión del fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia. Estas elaboraciones "...han permitido considerar, como algo necesario, el hecho de revisar el pasado si deseamos cambiar nuestras sociedades" (Lara, 2009, p.20).

De otro lado, en el contexto del desplazamiento por efectos de la guerra y su incidencia en la población infantil, encontramos el informe Machel (1996-2000): "Las repercusiones de los conflictos armados sobre los niños", documento presentado por Naciones Unidas, como aporte importante para la humanidad,

donde evidencia los problemas del conflicto armado y las repercusiones en los niños y niñas en distintos países.

Este informe recoge seis consultas sobre las repercusiones del conflicto armado en los niños de diferentes lugares del mundo. La primera consulta se realizó en África oriental, central y meridional: Addis Abeba en 1995; la segunda en la Región Árabe: el Cairo en 1995; la tercera tuvo lugar en África Central y Occidental: Abijan en 1995; la cuarta en Asia y el Pacífico: Manila 1996; quinta sesión en América Latina y el Caribe: Bogotá 1996; y la última en Europa: Florencia, Italia 1996, cuyo propósito consistió en determinar prioridades regionales y señalar los hallazgos a los gobiernos y personas encargadas de formular políticas (Machel, 1996, p.11).

Traemos para este capítulo aspectos relevantes del informe mencionado, en el que se confirma que los niños no sólo son testigos del conflicto sino que también hacen parte éste. Muestra así mismo, el conflicto y la constante violación de derechos en los niños: reclutamiento de menores, explotación como soldados, muerte por inanición y otros, expuestos a brutalidades extremas. Señala que: "...los ataques desenfrenados a la población civil y las comunidades rurales generan éxodos de masa y el desplazamiento de poblaciones enteras, que huyen del conflicto buscando salvarse en improbables santuarios dentro y fuera de sus fronteras nacionales. De estos millones de desarraigados se estima que un 80% sean niños y mujeres" (Machel, 1996, p.15). La guerra viola los derechos de los niños y de las niñas. Muchos de los conflictos sociales permanecen durante toda la etapa de la infancia y los efectos en la vida de estos infantes se hacen invisibles ante la sociedad. "Durante años, tal vez sufren el silencio y su autoestima se desintegra. Su integridad y temor son inconmensurables" (p. 16).

Este estudio examina tres aspectos importantes que compartimos y son de interés en esta investigación. El primero de ellos corresponde a los efectos que el conflicto produce en los niños y su comprensión a partir del contexto en que se encuentran; el segundo planteamiento está centrado en la "acción" pero una acción educativa que inicie con los resultados de investigaciones y todos los documentos que se produzcan alrededor del tema de la violación de derechos en

los niños y niñas producto de la guerra. A este respecto, añade Machel la manera inconcebible de actuar pasivamente ante un problema que afecta a los niños en todo el mundo y señala: "...ello representa una crisis fundamental de civilización. La repercusión de los conflictos armados sobre los niños debe ser preocupación de todos y responsabilidad de todos" (Machel, 1996, p.100); y el tercer punto de reflexión, está relacionado con mirar a los niños y jóvenes como "sobrevivientes y participantes activos en la creación de soluciones y no simplemente como víctimas o problemas" (Machel, 1996, p.16).

En el contexto latinoamericano, (Forselledo, Pérez y Rubiano, 2002) realizaron un estudio con el objetivo de revisar desde los marcos normativos y conceptuales la situación de la niñez y la adolescencia involucrada en conflictos armados para brindar recomendaciones desde la perspectiva de las políticas públicas. El trabajo ubicó como criterios las cuatro últimas décadas en América Latina y las subregiones más afectadas por el conflicto armado; así, seleccionaron, de América Central los países de: el Salvador, Guatemala y Nicaragua; por América del Sur: Colombia, Perú y Ecuador, en menor caso Argentina.

El estudio tomó como soporte la Convención de los Derechos del Niño declarada en 1989 y centra su atención en la vinculación directa de los niños y jóvenes como víctimas del desplazamiento forzado y destrucción a la vida desde el ángulo de participación, en la guerra como soldados o ayudantes activos en las filas de alguna organización armada ilegal o no.

En conclusión, plantean proteger a los niños y jóvenes de toda clase de inserción al conflicto armado, respetando siempre el Derecho Internacional Humanitario y para ello proponen crear organismos nacionales al interior de cada país que garanticen el cumplimiento de dichos mandatos en virtud de la protección de los niños que promueven la cancelación del servicio militar obligatorio a menores de 18 años. Exponen también, que Gobierno y Sociedad presenten propuestas de Políticas Públicas que planteen programas de desmovilización y rehabilitación y resocialización para los niños combatientes.

Con relación a la producción en el contexto colombiano, encontramos aportes de los investigadores: Naranjo (2004), Agudelo (2005), Baquero et al (2003), Villa (2006), Quintero y Ramírez (2009) y de instituciones como CICR y PMA (2007), entre otros más.

El trabajo de Naranjo (2004) entre otras investigaciones realizadas por esta investigadora en el contexto colombiano y el tema del desplazamiento forzado en relación con la vigencia de ciudadanía, se constituye en aportes significativos que más allá de analizar el conflicto propone reflexiones, aproximaciones conceptuales y contextuales pertinentes para América Latina y Colombia. Señala también la importancia epistemológica y política de profundizar en una gramática moral del ejercicio ciudadano de la población en situación de desplazamiento forzado en Colombia.

También plantea reflexiones para contrarrestar los efectos psicosociales que deja el desplazamiento forzado: la estabilización y recuperación emocional de los sujetos, reducir el miedo y ejercer su autonomía; la reconstrucción de redes o recreación de redes sociales y políticas para recuperar el sentido de pertenencia a un colectivo nacional y regional y el avance en acciones que favorezcan la reparación de los derechos de las víctimas.

Naranjo (2004), toca un aspecto muy importante para esta investigación, al plantear que el impacto de la violencia y el desplazamiento ha tenido mayores desarrollos teóricos y analíticos desde las regiones y los municipios y que por lo tanto se requiere de nuevas exploraciones que revisen el impacto en la ciudad, las dinámicas que el desplazamiento genera, los conflictos que produce y el tipo de ciudad y ciudadanía que por esta vía se está produciendo.

Agudelo (2005) analiza el desplazamiento de la población infantil y adolescente ocasionado por el conflicto armado interno del país y las consecuencias de este acontecimiento para la sociedad, a su vez devela condiciones y situaciones de los niños sometidos al desplazamiento forzado. Concluye que los niños que se desplazan de sus sitios de origen a la ciudad, asumen nuevas formas de vida de acuerdo con el entorno donde se sitúan, lo que supone adaptación a nuevas

conductas, ocasionando alteraciones en su desarrollo y crecimiento personal. Señala como evento muy grave, la vulneración de derechos de los niños en el país. El Estado no tiene políticas concretas para brindar atención educativa especial a los niños víctimas del conflicto.

En cuanto a lo educativo y como medio para satisfacer el derecho a la educación primaria obligatoria y gratuita plantea la necesidad de aplicar la normatividad vigente y aplicación de las reiteradas recomendaciones de los órganos de protección de los Derechos Humanos.

Otro estudio sobre impacto biosicosocial del desplazamiento forzado con población menor de doce años del “Asentamiento kilómetro 7” en Barranquilla, realizado por Baquero y otros (2003) permitió caracterizar un grupo de niños, niñas y 206 familias en situación de desplazamiento. Incluyó información de jefes de familia, procedencia, tiempo y motivo del desplazamiento, cambios laborales, familiares, económicos y sociales, nutricionales, de salud y psicológicos en niños y adultos. Utilizó análisis cuantitativo a partir de la estadística descriptiva, cálculo de medida de tendencia central y de dispersión. De los resultados obtenidos se extraen las siguientes conclusiones:

El impacto de la violencia ha tenido especial influencia en las principales capitales, municipios y poblaciones del país, como receptoras de grandes grupos poblacionales en situación de desplazamiento forzado, especialmente menores de doce años de edad que se encuentran en proceso de crecimiento y desarrollo.

Las principales necesidades que posee esta población desplazada están estrechamente relacionadas con la demanda de los derechos económicos, sociales, culturales y de bienestar físico y emocional. Se evidenció que las necesidades más sentidas de la población desplazada son la inseguridad en la consecución del sustento diario, el trabajo, el acceso a la educación y a los servicios de salud, entre otros.

Villa (2006) centró su interés en el tema del miedo como mediación entre el desarraigo y las nuevas formas de inserción de la población desplazada y como

respuesta al miedo se produce el desplazamiento forzado y las relaciones de ciudadanía y la democracia.

Esboza dos elementos relacionados con la vivencia de la ciudadanía del desplazado: sentido de pertenencia e identidad. Los lazos de solidaridad que se suceden luego de la huida que subyacen a la solidaridad, producto de las prácticas familiares, amigos y vecinos para la vida en la ciudad "...aunque precarios, ayudan a soportar el diario vivir y dan un tenue sentido de pertenencia" (Villa, 2006, p.38). El rótulo de desplazado, con el cual se le llama a la población que es desplazada a causa de la guerra, se constituye en una estrategia que les permite sobrevivir y a su vez los identifica ante la sociedad "... el uso de identidad como "desplazados" hace parte de una estrategia de supervivencia, ello no ha constituido un motivo de agregación social, significa mucho menos, ha sido objeto de una gran movilización social por parte de la sociedad. En otras palabras, se ha creado "la palabra que los designa" pero no "el lugar social" que los reconoce como ciudadanos..." (Villa, 2006, p.39).

Quintero y Ramírez (2009) ofrecen reflexiones en el tema a partir de un estudio realizado con familias desplazadas que permitieron interpretar la memoria y el olvido de hechos de violencia y comprender la construcción de aprendizajes ciudadanos. Desde la filosofía política proponen la narrativa como formas de interpretación y comprensión de los fenómenos relacionados con el mal. Concluyen que el uso de la narración permite penetrar en las voces y las exhortaciones morales y políticas de aquellas personas que han sido desalojadas de manera inesperada del ámbito público. También afirman que la narrativa como estrategia metodológica se aleja de las formas tradicionales de hacer investigación de la filosofía moral y se constituye en una manera de indagación propia de la filosofía del mal.

De otro lado, el estudio realizado por CICR² y PMA³ en el año 2007, estuvo centrado en detectar necesidades de la población desplazada, así como la oferta

²Comité Internacional de la Cruz Roja. "Tiene como cometido proteger y asistir a todas las víctimas del conflicto con imparcialidad, según su nivel de vulnerabilidad y sus necesidades".

institucional existente en Colombia, con miras a lograr un mejoramiento en la atención que se brinda a esta población. La investigación se realizó en ocho importantes ciudades de Colombia: Bogotá, Barranquilla, Cartagena, Florencia, Medellín, Santa Marta, Sincelejo y Villavicencio. Aquí es importante anotar que Villavicencio es la ciudad donde se ubica el presente estudio. Los siguientes hallazgos fueron reportados como conclusiones:

Se hace necesario insistir que las nuevas administraciones incorporen explícitamente, en los planes de desarrollo con destinación presupuestal, la atención que se le dará a la población desplazada.

Se requiere de programas de apoyo a la generación de ingresos complementarios con otros programas sociales, dirigidos a romper con la pobreza y mejorar su sistema de sustento. - Una gran limitación para la vinculación a la parte laboral es el muy bajo nivel educativo de los jefes y jefas del hogar desplazado. -Desde las políticas de atención para la generación de empleo, capacitación y prácticas laborales, se debe tener en cuenta el enfoque diferencial de género, pues hogares con jefatura femenina o masculina sin cónyuge se deben facilitar los medios para la vinculación al mercado laboral, acompañado de programas de atención para niños y niñas. -El proceso transversal de atención debe estar dirigido de tal forma que las personas en situación de desplazamiento desarrollen sus capacidades y potencialidades, para pasar de la condición de víctima a la de actor comunitario.

El estudio en Villavicencio arrojó como dato crítico la situación de pobreza estructural y coyuntural que tienen los hogares en condición de desplazamiento. El 70% de los hogares se encuentran por debajo del mínimo establecido por los criterios del ICV –Índice de condiciones de vida- y el 73% de los hogares se encuentran por debajo de la línea de indigencia, ubicándolos dentro de la población más pobre entre los pobres.

³ Programa Mundial de Alimentos. Aboga por la igualdad y equidad entre los géneros, y adicionalmente ha incorporado una perspectiva de género en el análisis de la vulnerabilidad y la ha integrado en las directrices de evaluación de las necesidades de seguridad alimentaria.

Los productos de investigación en el tema de ciudadanía y su relación con el desplazamiento forzado, desde Hurtado (2006), Sánchez (2006), Gómez (2007) cobran importancia para este estudio, en tanto que Hurtado (2006) plantea procesos de formación ciudadana como estrategia para cerrar la brecha entre unas ciudadanías diagnosticadas como deficitarias y el ideal de ciudadano cívico, virtuoso desde el marco normativo colombiano. El análisis se detiene en la década del noventa, por considerarse un ciclo de vital importancia no sólo por el auge que cobró la figura del ciudadano, sino también porque se evidenció que los procesos de formación ciudadana se han tomado como camino para reconstruir alternativas al déficit democrático y de ciudadanía. La investigación abordó dos campos de exploración: las experiencias de ciudadanía, los programas y escuelas de formación ciudadana.

El estudio concluye que los procesos de formación ciudadana de carácter informal y desarrollados desde el tercer sector han enfatizado en la recuperación de saberes previos, diálogo de saberes, el espacio de las escuelas de formación ciudadana no ha sido visto como un escenario de producción de conocimiento, ni se ha logrado potenciar eficazmente la construcción de nuevo conocimiento que permita emerger nuevas perspectivas de ciudadanía. Mucho se ha hablado de la resignificación de la política, de la emergencia de nuevas identidades y de nuevas formas de organización, representación y acción política, pero poco se ha reflexionado en torno a su verdadera novedad y la manera como se distancian o no de las representaciones y prácticas políticas tradicionales.

De otro lado, en el aspecto pedagógico, se trata de volver a conectar la política y la pedagogía, pues se cree que la repolitización de la formación ciudadana pasa por dos asuntos esenciales: el primero tiene que ver con la idea de formar ciudadanos con un enfoque de cultura política que reconstruya sentidos; y el segundo hace referencia a la necesidad de sustituir el modelo pedagógico para promover el concepto de “programa político-pedagógico” y favorecer tanto la formación de subjetividad como la formación política.

Sánchez (2006) propone construir una educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia, desde un ejercicio investigativo de tesis doctoral. La metodología estuvo centrada en tres aspectos importantes: un estudio diagnóstico, una propuesta de formación del profesorado y aplicación y evaluación participativa del programa de formación. El estudio diagnóstico–exploratorio consistió en hacer un diagnóstico para elegir los profesores participantes del proceso y, de otro lado, para conocer las necesidades de formación. La siguiente fase del estudio consistió en hacer una revisión de los diferentes programas de formación en España, Colombia y República Dominicana, terminando con la elaboración de un programa de formación.

Los anteriores trabajos muestran que el fenómeno del desplazamiento es un problema en Colombia y de la región del Meta; en estos productos se evidenció la trascendencia del fenómeno tanto en lo político, como en la motivación por parte de organizaciones del Estado y otras no gubernamentales (ONG), nacionales e internacionales. Estas organizaciones han alcanzado preocupaciones con relación a lo asistencial, pero en todas las experiencias se ha dejado de lado las transformaciones que podrían darse desde lo educativo; en algunas investigaciones lo expresan como recomendaciones desde las conclusiones.

También se traen, para este capítulo de antecedentes, los aportes de Gómez (2007), sociólogo de formación, quien en el marco del proyecto “Nuevas voces ciudadanas con niños y niñas del Departamento Administrativo de Bienestar Social-DABS” plantea la vida cotidiana y el juego como estrategias de formación ciudadana. El tema de la formación ciudadana lo aborda desde la perspectiva de derechos humanos y la participación que los niños experimentan en diversos escenarios de la vida pública: la escuela, el barrio, la calle, el vecindario, sin dejar de lado el ámbito privado y sus relaciones al interior de la familia.

Concluye la investigación afirmando que la confianza es un acto que permite afianzar la participación ciudadana. Cuando los niños adquieren seguridad y confianza sobre sí mismos pueden alcanzar niveles de reconocimiento hacia el

“otro”. Reconoce los procesos pedagógicos como posibilidad para establecer relaciones.

Desde esta revisión podemos confirmar que existen en Colombia discursos que provienen de antropólogos, sociólogos, filósofos y psicólogos, pero se carece de discursos provenientes de la Pedagogía y menos aún en contextos de tragedia humana.

Siguiendo con el esquema del estudio, se encuentra a continuación el marco teórico.

1.2 MARCO TEÓRICO

Este apartado inicia con la definición del término manifestación soportada en Habermas, en tanto hace parte para la comprensión del estudio. Seguido encontrarán los cuatro ejes que componen el marco teórico. El eje uno tiene que ver con el desplazamiento forzado, el segundo hace referencia al tema de la ciudadanía, el eje tres corresponde a la Pedagogía/Educación Social y el cuatro la narrativa.

1.2.1 Del significado de manifestación

Para este estudio que pretende comprender las manifestaciones de ciudadanía en contextos de desplazamiento forzado, la manifestación se entiende como emisiones del habla cargadas de sentido cultural y social.

Las pretensiones de verdad proposicional o de rectitud normativa actualizan en cada caso para cada emisión concreta estas presunciones de comunidad. Así la verdad de un enunciado significa que el estado de cosas a que la afirmación se refiere existe como algo en el mundo objetivo; y la rectitud de una acción que pretende tener relación con un contexto normativo vigente significa que la relación interpersonal merece reconocimiento como ingrediente legítimo del mundo social. Las pretensiones de validez resultan, en principio, susceptibles de crítica porque se apoyan en conceptos formales de mundo. Presuponen un mundo idéntico para todos los observadores posibles o un mundo intersubjetivo compartido por todos los miembros de un grupo (Habermas, 2008, p.79).

La legitimidad, según Habermas, se da por las relaciones dadas entre el mundo de los hechos denominado mundo objetivo, el mundo de las emociones, las intenciones o el mundo intersubjetivo y el mundo social mediado por los sujetos, considerado también como legítimo. Para analizar diferentes tipos de desplazamientos en el mundo hay que tener en cuenta que existen racionalidades diferentes. Por ejemplo, es distinta la racionalidad europea a la racionalidad de colonos ubicados en el departamento del Meta en Colombia; esas racionalidades dice Habermas se expresan en el lenguaje. “Las imágenes del mundo lingüísticamente articuladas, están entrelazadas por formas de vida” (Habermas, 2008, p.90). Estos conceptos que, por una parte, se refieren a algo particular pues los lenguajes, las imágenes del mundo y las formas de vida sólo aparecen con relación a la idea de fundar sentido. Por otra parte, se refieren a totalidades “...para los integrantes de una misma cultura los límites de su lenguaje son los límites de su mundo” (Habermas, 2008, p.90).

Pero las imágenes de mundo no solo juegan un papel importante en los procesos de entendimiento, sino también en la socialización de los individuos. Las imágenes del mundo cumplen la función de conformar y asegurar la identidad proveyendo a los individuos de un núcleo de conceptos y suposiciones básicas que no pueden revisarse sin afectar la identidad, tanto de los individuos como de los grupos sociales. Este saber garantizador de la identidad se torna cada vez más formal en la línea que va de las imágenes cerradas a las imágenes abiertas del mundo (Habermas, 2008, pp. 96 – 97).

1.2.2 Desplazamiento Forzado en Colombia

1.2.2.1 Hacia la comprensión del desplazamiento forzado interno

Con el propósito de ofrecer al lector un primer acercamiento a la comprensión del desplazamiento interno en Colombia, se antecede una corta introducción que refiere la colonización como causa original del conflicto sociopolítico en nuestro país, del cual emana el desplazamiento forzado y la presencia de los sujetos en este contexto, soportado con datos de instituciones y organizaciones.

El fenómeno del desplazamiento forzado⁴ se remonta al pasado, unido a una prolongación de la colonización y la tenencia de la tierra. El espacio geográfico de la Orinoquía ha sido y sigue siendo región de colonización, además de la vulneración de los derechos, la debilidad de la democracia y fragmentación del país. La violencia socio-política, que ha dinamizado el desplazamiento en Colombia, está marcada por una época histórica. Reconocer el movimiento histórico de este acontecimiento es una determinante ya planteada por pensadores como Heidegger, para quien el ser no se entiende fuera del tiempo: “puesto que el ser sólo es captable en cada caso desde la perspectiva del tiempo...” (Rivera, 2009, p.40).

El desplazamiento forzado y sus consecuencias ha logrado instalarse como expresión de violencia, no solo en Colombia, sino en otros países del mundo. La crueldad que viven estas personas trae consigo el deterioro de su condición humana manifestado en el desarraigo, la indiferencia, junto con la destrucción de su esfera privada y pública. Esta afirmación se confirma con publicaciones en diarios, boletines y otros medios impresos de circulación local y nacional. La revista Semana el 6 de febrero de 2005 divulga un artículo titulado: Mapiripan: el secreto de los militares. Dice el texto....

... “El martes 15 de julio de 1997 todos llegaron a Mapiripan. Eran casi las cinco de la madrugada. Incomunicaron el pueblo. Ordenaron a la gente a acostarse a las 8 de la noche.Y el miércoles 16 recorrieron casa por casa. En la noche empezaron a llevar gente al matadero en donde la torturaron y la asesinaron... Las amarraron con las manos atrás, las apuñalaron en el vientre de abajo arriba y luego por último un machetazo en el cuello, después botaron sus cuerpos al río Guaviare”.

Acontecimientos como el anterior sucedieron en diferentes momentos y lugares de Colombia. Estos episodios sobrepasan la imaginación del ser humano y se

⁴Otros términos utilizados para referirse al desplazamiento forzado son: movimientos de refugiados, éxodo masivo, flujo de asilo, expulsión en masa, limpieza étnica, migración forzosa, traslado de poblaciones, repatriación voluntaria y retorno forzoso (ACNUR,1997 en Soledad, 2009:18).

convierten en una verdad. Es la verdad trágica de la experiencia...“es la verdad de los que, naciendo para poder comenzar algo nuevo, vieron interrumpida caprichosamente su existencia en manos de una barbarie nacida del corazón mismo de la civilización occidental” (Bárcena, 2001, p.9). Aunque la cita hace referencia a la tragedia del holocausto, encontramos expresiones del terror similares a la simbolización de las escenas que motivan el desplazamiento forzado en Colombia, sobre poblaciones de arraigo campesino inmerso en la confrontación de grupos que ambicionan el dominio del poder económico del país. Frente a esta circunstancia nos sumamos a la preocupación de Bárcena con relación a las posturas sociales de indiferencia frente al dolor humano cuando señala que “en la época moderna el dolor se percibe con mirada fría, casi inhumana” (Bárcena, 2001, p.12).

La referencia de los hechos expresados en manifestaciones simbólicas a través de los relatos orales, textos, productos emanados de informes de las instituciones como la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES), la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional (Acción Social) el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), la Organización de Naciones Unidas (ONU), el Secretariado Nacional de Pastoral Social (SNPS) y la Defensoría del Pueblo, proveen suficientes datos para una investigación social.

Aunque el enfoque del estudio no se centra en informes o datos, estos se requieren para significar que el acontecimiento del desplazamiento y sus consecuencias permanecen en detrimento de las personas que lo viven. CODHES, en un boletín de prensa en Caracol radio el 28 de febrero de 2008, publica: “Alarmante incremento de desplazamiento en Colombia: de 222368 desplazados que hubo en 2006 se pasó a 305996 desarraigados el año pasado... estas personas debieron salir huyendo de departamentos como Caquetá, Meta, Huila... hay más de siete comunidades indígenas en riesgo de extinción, con el agravante que los desplazados indígenas no son visibles para esta sociedad”. La Organización de Naciones Unidas (ONU) en mayo de 2010, advierte que el desplazamiento forzoso aumenta en 150000 personas por año, en los dos primeros meses de 2010 hubo ocho asesinatos de estas personas; nuevamente

en agosto del mismo año la Defensoría del Pueblo⁵ confirma el desplazamiento de 150 integrantes de la comunidad indígena JIW o Guayabero, entre ellos 75 menores de edad pertenecientes al resguardo de Mocuare en el Departamento del Meta. Con estas cifras tanto CODHES, la ONU y la Defensoría, coinciden en señalar como los actos violentos interrumpen la vida cotidiana de la población civil y con ello la pérdida paulatina de la condición humana.

La vigencia de ciudadanía aparece como constructo más violentado en esta población. Investigaciones anteriores demuestran que las experiencias narradas por los desplazados dan cuenta de la pérdida de sus derechos, desarraigo, abandono de sus hogares y la destrucción de su mundo íntimo y social. “Con la pérdida de territorio, los desplazados pierden su capacidad de participación y con ésta, su condición de ciudadano morales y políticos” (Quintero y Ramírez, 2009, p.28). Los siguientes datos confirman que el desplazamiento forzado sigue siendo una constante de la crisis humanitaria y de derechos humanos en Colombia, que afecta casi todo el territorio nacional. “Las 280041 personas desplazadas en 2010 llegaron a 1014 municipios de 31 departamentos del país en busca de protección y apoyo. En promedio, 778 personas se desplazaron cada día de 2010 en Colombia”. Y del total de la población desplazada registrada oficialmente en Acción Social, es decir 3226442 que equivale al 35.96%, 1160453 son niños, niñas y adolescentes.⁶

Al finalizar estos datos encuentro correspondencia para definir el fenómeno, y evidenciar el alto número de desplazados según las cifras que suministra un organismo y otro, entre tanto me permite sintetizar que el desplazamiento: - es un fenómeno que no solo afecta a Colombia, sino que se ha instalado en el mundo entero, - aparece como un hecho forzado motivado por un perpetrador que hace uso del poder, - subyace en medio de un conflicto socio-político y étnico-cultural, -

⁵La Defensoría del Pueblo es la institución del Estado colombiano responsable de impulsar la efectividad de los derechos humanos en el marco del Estado Social de Derecho, democrático y pluralista, mediante tres acciones: promoción y divulgación de los derechos humanos, prevención, protección y defensa de los derechos humanos y el fomento y respeto al derecho internacional humanitario.

⁶Datos según el SIPOD a 30 de septiembre de 2009.

ocurre al interior de las nacionalidades,- recae sobre poblaciones vulnerables o débiles en cohesión social y casi siempre excluidos de los beneficios de los Estados, - en todos los casos existe una intención manifiesta de violentar la condición humana y de vulneración de Derechos.

1.2.2.2 Algunas definiciones del desplazamiento forzado

A la luz de definiciones manejadas por instituciones y organismos humanitarios, familiarizados con el acontecimiento del desplazamiento: CODHES, la Secretaría General de Personas Desplazadas de la ONU, definen a las personas en situación de desplazamiento como aquellas: "personas o grupos de personas que se han visto forzadas u obligadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida".

El Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR 2009) define el desplazamiento interno como: personas o grupos de personas que han sido forzadas u obligadas a huir de sus hogares o lugares de residencia habitual, o a abandonarlos, en particular, a causa de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de desastres naturales o causados por el hombre y que aún no han cruzado una frontera entre Estados reconocidos internacionalmente. El desplazamiento interno y el desplazamiento forzado guardan características similares por lo tanto podría decirse que se trata de un mismo fenómeno.

Tanto el desplazamiento forzado como las migraciones forzadas (...) se utilizan indistintamente para hacer referencia a los movimientos que realizan las personas de forma involuntaria como consecuencia o respuesta a determinados acontecimientos naturales (hambrunas, sequías, inundaciones, terremotos) y actuaciones humanas (guerras, conflictos civiles, persecuciones, degradaciones medioambientales, proyectos de desarrollo) (Egea y Suescún 2008, p. 210).

En el ámbito nacional la ley 387 de 1997 define a las personas en situación de desplazamiento como:

Toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertades personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público (art. 1).

El carácter de desplazado que establecen los organismos internacionales con relación al definido en la Ley 387/97 no son del todo coincidentes, en tanto que, esta última, deja de lado el desplazamiento ocasionado por catástrofes naturales al igual que aquellos que se desplazan en busca de recursos económicos. Además, la Comisión de Derechos Humanos de la ONU ubica los desplazamientos internos en Colombia como “una estrategia militar deliberada...” (Soledad, 2007, p.177).

1.2.2.3 El Desplazamiento un fenómeno de nunca acabar

Dadas las dinámicas con que se ha desarrollado la violencia en Colombia, en el desplazamiento predomina lo regional sobre lo nacional, por lo que es necesario reconocer sus diferencias, en tanto que, mientras para unas regiones el fenómeno se ha vivido con mayor complejidad, para otros el asunto pasa desapercibido. No es lo mismo un desplazamiento masivo que se hace visible ante la sociedad, a los casos de desplazamiento individual de familias o personas que pasan en la mayoría de las veces desapercibido (Villa, 2006). Para el Departamento del Meta, se deduce una particularidad: la mudanza ocurre de zonas rurales de arraigo campesino a espacios subnormales de los conglomerados urbanos “...ser desplazado es dejar lo propio para venirse a una parte donde uno no conoce a nadie, donde nadie lo conoce a uno”. Se deduce el miedo, desprotecciones,

desarraigo de la tierra, amenazas a la identidad y alta dificultad para la adaptación al nuevo espacio, evidenciándose un deterioro de la manifestación de ciudadanía “... los desplazados pierden algo más que la libertad y la justicia, que son derechos ciudadanos, puesto que también está en juego la indiferencia a la que son sometidos por los otros, sus conciudadanos” (Quintero y Ramírez, 2009, p.41).

Las regiones donde se sucede el desplazamiento aún se encuentran sometidas al proceso de colonización y en éste subyace la causa remota del desplazamiento en Colombia. Ligado a la tenencia de la tierra dentro de un movimiento humano donde el colono con intención de subsistencia se instala, se desarrolla económica y socialmente; pero sobre la misma tierra, grupos de mayor poder y con desmedidas ambiciones entran a poseerla por la vía de la fuerza. Estos territorios se han caracterizado por la ausencia de Estado. Las instituciones que representan a éste se tornan frágiles y ausentes del control, terminan por estar al lado del más fuerte. “Los ganaderos veían en esta oportunidad la forma de violencia sobre ellos presionándolos y obligándolos a que abandonaran sus fundos. Varios lo hicieron y se retiraron. Otros ofrecieron resistencia. Los que abandonaron la región a causa de esta presión se internaron en la vega donde encontraron unos amigos; varios ocuparon las estribaciones de la cordillera oriental, en dirección hacia La Uribe y el río Duda, lo mismo que hacia Guayabero”(Londoño, 2001, p.24).

El desplazamiento forzado se presenta como un hecho fortuito. Sucede en un momento inesperado como consecuencia de la acción directa o indirecta de la confrontación de los grupos armados ilegales, obliga a las familias a dejar su terruño para salvaguardar sus vidas y refugiarse en lugares cercanos - espacio desconocido para ellos- provocando profundas consecuencias humanitarias, económicas y sociales. Una vez el grupo familiar, o parte de él, huye de su territorio de origen; el lugar de refugio es la ciudad, allí le queda como opción de vida afiliarse a la condición de desplazado dentro de las ofertas de políticas de estado o de organizaciones no gubernamentales. En los dos casos se les ofrece un mínimo para la subsistencia básica y otras ayudas bajo la condición de víctimas, acciones que se desencadenan llevándolos a sentirse objeto de

minusvalía. El informe del Comité Internacional Cruz Roja Colombiana confirma que miles de personas, después de haber salido de sus regiones, continúan viviendo en precarias condiciones en las zonas más deprimidas de las ciudades. “Esto los convierte en los más pobres de los pobres” (CICR, 2009, p.46).

A esta circunstancia se le suman las múltiples consecuencias: familias desintegradas, niños huérfanos y desde esta condición sufren humillaciones, rechazo y discriminación, reclutamiento forzado, violaciones, explotación laboral.

Llama la atención como la identidad en algunos países hace parte del problema. “los países que tienen sistemas administrativos deficientes no utilizan el registro” (Machel, 1996, p.17) ello hacía más fácil el reclutamiento de los menores, como es el caso de Etiopía más conocido como “*afesa*”.

Confirma Machel (1996) que: “...los conflictos armados siempre han causado movimientos de población, crucen o no fronteras nacionales, un gran número de personas huye. El lugar al que se dirigen determina si los que huyen se convertirán en personas internamente desplazadas en sus propios países o refugiados que han cruzado fronteras nacionales” (p. 24). Confirma que, aunque la decisión de partir la toman los adultos, los niños reconocen y perciben lo que está sucediendo.

1.2.2.4 Naciente preocupación por el niño y la niña en tiempos de desplazamiento forzado en Colombia: El contexto normativo.

Habermas (2008) afirma que el siglo XX fue una época de grandes avances científicos y tecnológicos pero también de guerras e injusticias extremas. Desde estas dos miradas sucedió algo muy positivo: los marcos jurídicos, acuerdos, convenciones que expresados en una fraternidad universal beneficiaron lo humano allí cuentan los niños, la mujer y la familia. En medio de la guerra interna que vive nuestros pueblos se han proclamado marcos jurídicos y políticos de protección a la infancia y la población desplazada. Para el caso colombiano, en 1991 se promulgó “la Constitución Política de Colombia” y con ella el artículo 44 que expresa la garantía de los derechos fundamentales de los niños y niñas y la prevalencia de estos sobre los demás; así mismo, en el año 1997 aparece el

primer instrumento jurídico para la prevención del desplazamiento forzado, atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en Colombia, “Ley 387 del 97”; a estas normativas se le suman los autos y sentencias.

También se cuenta con la fraternidad universal expresada en ayuda humanitaria a través de las Organizaciones no Gubernamentales (ONG), quienes han contribuido en la creación de directrices, programas y proyectos de atención a los desplazados.

En medio de lo que significa la tragedia del desplazamiento forzado en Colombia, estas normas se evidencian como algo positivo. En este sentido, se presenta a continuación una síntesis de la normatividad vigente relacionada directamente con la protección a la población infantil y juvenil en situación de desplazamiento en el ámbito mundial, nacional y regional. En el ámbito internacional, la Convención Internacional de los Derechos del Niño toma relevancia en la protección de la población infantil desplazada, especialmente los contenidos en el artículo 38 y 39 a la letra, dice:

“Los Estados Partes se comprometen a respetar y velar porque se respeten las normas del Derecho Internacional Humanitario que les sean aplicables en los conflictos armados y pertinentes para el niño. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas menores de 15 años no participen en las hostilidades...” art. 38 de la Convención de los Derechos del Niño.

“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica, y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevará a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto y la dignidad del niño”, art. 39 Convención Derechos los Derechos del Niño

En nuestro contexto, la Constitución Política de Colombia establece en el artículo 44 la prevalencia de los derechos de los niños, los consagra como fundamentales y predominan sobre los demás. Define como derechos fundamentales: derecho a la vida, la integridad física, la salud, la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ellas, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física y moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. “La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores”. Y el artículo 98 contempla el ejercicio pleno de la ciudadanía a partir de los dieciocho años, haciendo uso del voto como señal de mayoría de edad.

Al abordar el tema del desplazamiento desde la perspectiva de enfoque diferencial, es importante tener clara la diferencia de este concepto con el de prelación de derechos. Con el enfoque diferencial sustentado en la Constitución Política de Colombia se reconoce la diversidad étnica, cultural de la nación. Registra la existencia de grupos poblacionales culturalmente diferenciados y de esta manera garantiza las condiciones de vida. “Actualmente existen grupos poblaciones que se encuentran en un estado de vulnerabilidad más grande que otros” (Fierro y Cortés, 2007, p.256).

La Ley 387 de 1997 adopta medidas para la prevención del desplazamiento forzado, atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en Colombia. Ahora, con relación al desplazamiento forzado, el artículo 2 de la misma ley funda los siguientes principios:

- 1- Los desplazados forzados tienen derecho a solicitar y recibir ayuda internacional y ello genera un derecho correlativo de la comunidad internacional para brindar ayuda humanitaria.

- 2.- El desplazado forzado gozará de los derechos civiles fundamentalmente reconocidos internacionalmente.
- 3.- El desplazado y/o desplazados forzados tienen derecho a no ser discriminados por su condición social de desplazados, motivo de raza, religión, opinión pública, lugar de origen o incapacidad física.
- 4.- La familia del desplazado forzado deberá beneficiarse del derecho fundamental de reunificación familiar.
- 5.- El desplazado forzado tiene derecho a acceder a soluciones definitivas a su situación.
- 6.- El desplazado forzado tiene derecho a su lugar de origen.
- 7.- Es deber del Estado propiciar las condiciones que faciliten la convivencia entre los colombianos, la equidad y la justicia social.

Para la atención integral a la población desplazada por la violencia, se crearon los comités municipales, distritales y departamentales cuyas acciones están encaminadas a prevenir, atender y asistir a las personas o comunidades en proceso de desplazamiento forzado.

En cuanto al acceso a la educación, esta misma ley definió que el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia. Estos programas podrán ser de educación básica y media especializada y se desarrollarán en tiempos menores y diferentes a los convencionales y la articulación social, laboral y productiva de las víctimas del desplazamiento interno por la violencia.

Con la promulgación de la Ley 387 de 1997 se reconoce un avance importante de actuación del Estado Colombiano, por lo menos para reconocer la existencia del problema y ofrecerles una condición legal a las personas en situación de desplazamiento como sujetos de derecho. Seguido a este acto la Corte Constitucional han emitido una serie de sentencias para facilitar la planeación y

ejecución de actividades, así como el seguimiento a las acciones ejecutadas desde los entes territoriales.

Los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos son un mecanismo propuesto por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas para guiar las acciones de los gobiernos y las organizaciones internacionales. Estos principios protegen los derechos de las personas desplazadas de todo el mundo, expulsadas de sus hogares por conflictos violentos, violación de los derechos humanos y que permanecen en el mismo país. Así mismo, proveen protección y asistencia durante el desplazamiento y establecen garantías para el retorno seguro, la integración en los nuevos lugares de llegada y la reubicación.

En particular, tales principios profundizan sobre los derechos y garantías de protección concernientes a la protección de la vida, la integridad, el abrigo, la vivienda, la salud y el reconocimiento de las necesidades diferenciales específicas de personas particulares para no vivir en medio del terror y el miedo, para tener la libertad de elegir dónde y con quién vivir, para el reconocimiento y la valoración de su propia dignidad, para la garantía a la preservación de su cultura y su identidad como expresión de arraigo reconocido como una necesidad humana.

En Colombia, los Principios Rectores han contribuido como marco de referencia para la formulación de leyes y políticas públicas, hacen parte del Bloque Constitucional y su aplicación en el país se expresa en las sentencias T-327/2001, T-025 del 2004 entre otras disposiciones.

Del conjunto de principios se traen para este documento aquellos que están directamente relacionados con la protección y atención de los niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado, por ejemplo el principio 4.2: establece que los desplazados internos como los niños no acompañados y las madres con hijos pequeños tendrán derecho a la protección y asistencia requerida por su condición y a un tratamiento que tenga en cuenta sus necesidades especiales.

También, el principio 13.1: funda que los niños desplazados en ningún caso no se les permitirá o pedirá que participen en las hostilidades. El principio 17: manifiesta

que las familias separadas por desplazamientos forzados serán reunidas con la mayor rapidez posible. Se adoptarán todas las medidas adecuadas para acelerar la reunificación de esas familias, especialmente aquellas con niños.

Con relación al derecho a la educación, el principio 23 establece que para garantizar este derecho, las autoridades competentes se asegurarán de que los desplazados internos, en particular los niños desplazados, reciban una educación gratuita y obligatoria a nivel primario. La educación respetará su identidad cultural, su idioma y su religión. Además, este principio señala que hará sus esfuerzos por conseguir la plena e igual participación de mujeres y niñas en los programas educativos y que, tan pronto como las condiciones lo permitan, los servicios educativos de formación se pondrán a disposición de los desplazados, en particular de los adolescentes y de las mujeres con independencia de que vivan o no en campamentos o albergues.

Para la protección y atención integral de los niños, niñas y adolescentes desplazados o en riesgo de desplazamiento forzado, se destacan las sentencias T-215 del 2002, T-268 de 2003, así como los autos de seguimiento 167,169, 170 y 171 del 2007.

La sentencia T-215/2002 consigna el derecho a la educación y registro de menores desplazados, profundiza sobre el deber de las autoridades de incluir de manera preferencial en el registro de población desplazada a aquellos menores de edad que no cuentan con padres o representantes legales que puedan incluirlos como parte de su núcleo familia al momento de realizar la declaración ante las autoridades competentes. Sobre el particular, manifiesta la Corte que los niños...

“No dependen de la declaración que hagan sus representantes, pues si fuera así el niño que no tuviera representantes legales no podría ser registrado oficialmente como desplazado” (ACNUR-ICBF, 2010, p. 21).

Frente al derecho a la educación, la Corte señala en dicha sentencia que el “carácter fundamental del derecho a la educación se potencia mucho más en los niños desplazados por el conflicto armado pues el intempestivo abandono de su lugar de residencia les obliga a interrumpir sus ciclos de formación educativa” en

este sentido, el Estado (...) se encuentra obligado a solucionar el conflicto suscitado facilitando a tales menores su acceso al sistema educativo en aquellos lugares en los que se radiquen para que no interrumpan su formación (...) como fenómeno social, el desplazamiento forzado se constituye en una tragedia humanitaria al dar lugar a la vulneración múltiple, masiva y continua de los derechos fundamentales de un número significativo de niños y niñas adolescentes, que han tenido que abandonar el mundo forjado con sus propias manos y librar su suerte a poco más que la benevolencia pública y la caridad privada (ACNUR-ICBF, 2010, p.21).

La sentencia T-025 del 2004 declara la existencia de un estado de cosas inconstitucional en la situación de la población desplazada debido a la falta de concordancia entre la gravedad de las afectaciones de los derechos reconocidos constitucionalmente y desarrollados en la ley los recursos efectivamente destinados a asegurar el goce efectivo de derechos y la capacidad institucional para implementar los mandatos constitucionales y legales. Esta sentencia señala explícitamente la inexistencia de políticas que faciliten el acceso a la oferta institucional de los grupos en situación de desplazamiento de mayor debilidad, entre ellos los niños y las niñas. (...)y en esa medida, el que no existan programas especiales que respondan a las especificidades de sus problemas”

La Corte Constitucional reconoce que hasta la declaración del Estado de Cosas Inconstitucionales los niños y las niñas habían estado invisibles por falta de reconocimiento estatal y social del alcance de las violencias.

Durante los años 2008 y 2009 esta Corte proclamó una serie de Autos en los que se evidenciaron importantes falencias de la política pública de atención al desplazamiento, y por ello la Corte ordenó al Gobierno Nacional realizar los ajustes necesarios de aquellos componentes de la política que no han permitido un avance sistemático hacia la superación de las cosas inconstitucionales de que trata la Sentencia T-025. En este sentido, se promulga el Auto 251 de 2008, “Protección de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes desplazados por el conflicto armado, en el marco de la superación del estado de

cosas inconstitucional". (p.5). El propósito, hacer visibles ante la sociedad colombiana las condiciones en las que se encuentran expuestos los niños y niñas y adolescentes vulnerados, entre otros, por el fenómeno del desplazamiento forzado.

El Auto nº 052 de 2008 solicita a los Gobernadores y Alcaldes de todo el país información sobre la situación de los desplazados en cada entidad territorial, las necesidades en las entidades territoriales para atender a la población desplazada y los resultados de las acciones emprendidas para garantizar el goce efectivo de los derechos de la población desplazada. Información relacionada con:

La política de la entidad territorial que garantice lo establecido en la Ley 387, el decreto 250/2005, la sentencia T025 de 2004 y los respectivos autos en cumplimiento de esta sentencia (p. 7).

La adopción del Plan Integral Único para la atención y protección de la población en Situación de desplazamiento del Departamento del Meta y su articulación con los planes de desarrollo territorial.

Funcionarios responsables del tema de las personas en situación de desplazamiento.

Representación de los desplazados ante el consejo de planeación.

Indicadores de resultado de goce efectivo de derechos de los desplazados adoptados la Corte Constitucional.

Medidas adoptadas para que la población desplazada no tenga que soportar demoras y trámites que usualmente se presentan en la administración pública para acceder a los servicios a que tienen derecho.

Proyectos que respondan a las necesidades de los niños, mujeres, indígenas, población afrodescendiente, discapacitados o adultos mayores que se encuentren en condición de desplazados.

El Auto 251 de 2008, Protección de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes desplazados por el conflicto armado, en el marco de la superación del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T025 de

2004, después de la sesión pública de información técnica realizada el 28 junio/2007. Este Auto confirma que los niños y los adolescentes son las víctimas más débiles en este conflicto, por lo tanto “expuestos a riesgos especiales” y en este sentido este auto convoca a todos los entes territoriales y en general a todos los actores sociales a promover acciones que permitan identificar riesgos, necesidades para responder efectivamente ante los mismos.

Otra norma de protección es la Ley 1098 de 2006 “Código de la infancia y la adolescencia”, esta ley hace un mayor énfasis en el concepto de protección integral a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, exigiendo la prevención de la amenaza o vulneración de derechos y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del “interés superior”⁷.

Este mismo código establece en el art. 20 los derechos de protección a los menores, que afectan la integridad y pleno desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Los niños serán protegidos de la guerra, los conflictos armados, el reclutamiento de los menores para los grupos armados, el desplazamiento forzado, entre otros casos. Así mismo, es necesario asegurar las garantías constitucionales de la infancia y la adolescencia en situación de desplazamiento para que trasciendan del ámbito del lenguaje normativo, para permear la realidad y materializar en la vida cotidiana de estos niños, niñas y adolescentes, los diversos reconocimientos que por algunas razones no han podido gozar (SNAIPD 2009).

“La atención integral parte de reconocer a los niños, niñas y adolescentes como víctimas del delito de desplazamiento forzado que requieren de acciones concretas de la justicia para conocer la verdad, restituir sus derechos, indemnizar a ellos y sus familias de las pérdidas sufridas, los daños materiales y abolir la impunidad” (ACNUR-ICBF, 2010, p.31) “... a la niñez no se vuelve, y por lo tanto, lo que no se haga por los niños, las niñas y los adolescentes, lo que no se les dé o

⁷“Se entiende por interés superior del niño, niña y adolescente, el imperativo que obliga a todas las personas garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes” Art. 8.

lo que se les quite, lo perderán para siempre: su recuperación total será imposible y los costos incalculables” (Garzón, 2004, p.7).

En esta misma vía, el Departamento del Meta cuenta con el Plan Integral Único (2009) –PIU- para la atención y protección de la población en situación de desplazamiento del departamento formulado para el período comprendido entre el 2009 y el 2011. Es un instrumento de política pública de atención y protección a la población desplazada que debe ser adoptada en los planes departamentales y municipales en el departamento del Meta.

El plan está organizado en dos libros, el primero cuenta con las líneas de política pública y el segundo establece las rutas departamentales y municipales de Atención y Protección para la población en situación de Desplazamiento. Las siguientes son las rutas a seguir para la atención a las personas en situación de desplazamiento:

Atención humanitaria de emergencia cuyo objetivo es suministrar atención oportuna a las personas que se han desplazado bien sea individual, familiar o colectivamente una vez ocurrido el hecho del desplazamiento.

Una vez incluidos en el Sistema de Información de Población Desplazada-SIPOD, durante los primeros tres meses del reasentamiento o hasta que puedan vincularse de manera adecuada al proceso de estabilización socioeconómica.

Estabilización socioeconómica que consiste en lograr condiciones dignas de retorno y recuperación de la población desplazada a sus lugares de origen o bien generar condiciones estables para aquellos hogares que decidan reasentarse en el sitio receptor o ser reubicados en condiciones de dignidad y libertad.

El Plan plantea como ejes transversales los siguientes:

Prevención y protección. Busca favorecer la presencia de entidades de la sociedad civil en las zonas de mayor confluencia de hechos de violencia.

Fortalecimiento a las organizaciones de población desplazada, cuyo propósito es el de generar condiciones adecuadas que permitan a las comunidades de

desplazados ser partícipes en el diseño de políticas públicas sobre desplazamiento acorde a sus necesidades y vocaciones de reubicación o retorno.

El Gobierno Departamental, en el marco de este plan, ha implementado las siguientes estrategias:

Fortalecimiento de las Unidad de Atención y Orientación al Desplazado (UAO)⁸

Conformación de un Comité Interinstitucional de Retornos

Desarrollo de una estrategia de fortalecimiento institucional, articulación y acompañamiento Departamento-Municipios.

Desarrollo de un marco institucional inicial que permita acciones de Restitución y Reparación para las víctimas de la violencia.

Con relación a los jóvenes en situación de desplazamiento, la Ley 387 del 97 define la juventud como: “un cuerpo social, dotado de una considerable influencia en el presente y en el futuro de la sociedad, que puede asumir responsabilidades y funciones en el progreso de la comunidad colombiana”. Es decir, el mundo de la juventud es un conjunto de “modos de sentir, pensar y actuar (...) que se expresa por medio de ideas, valores, actitudes y de su propio dinamismo interno”.

La ley de víctimas y restitución de tierras recientemente proferida por el Gobierno Nacional pretende, durante diez años, establecer verdad, justicia y reparación a todas aquellas personas que han padecido la violencia en Colombia desde el año 1985 hasta la fecha. Para la población en situación de desplazamiento forzado las garantías continúan amparadas en la Ley 387 del 1997.

Todo lo anterior permite visualizar un parecer, el estado Colombiano ha saldado su responsabilidad jurídica, es decir, que los instrumentos jurídicos están dados y así ha rendido cuentas a los Organismos Nacionales e Internacionales. Los marcos jurídicos mencionados anteriormente han dado su identidad: “desplazado”, “víctimas”. Y en esta misma vía, Villa (2006) afirma que se crearon las palabras

⁸UAO: es la Unidad de Atención y Orientación al desplazado. A esta institución acuden las personas en situación de desplazamiento forzado en Colombia.

que los designan, pero ha faltado un espacio social de vivencia de ciudadanía. En lo antecedente de este estudio hay ausencia de referentes que den cuenta de movilizaciones, a cambio se infiere que el desplazado de zonas de colonización es un excluido más de los beneficios económicos del país. Figuran en la lista de los pobres entre los más pobres.

1.2.2.5 Características de la población en situación de desplazamiento forzado

Los niños y las niñas son los agentes sociales de este estudio, a su lado, afectados por el mismo fenómeno aparecen las familias y la comunidad próxima de lo cual se reconstruyen las siguientes características:

En Colombia el desplazamiento forzado trae consigo serias afecciones sobre la vida, la dignidad y la integridad física, moral y psicológica de las familias que lo padecen y especialmente los niños, niñas y adolescentes; violando el derecho a la vida, a la integridad personal, la libertad y la seguridad entre otros. “En el desplazamiento forzado los niños, niñas y adolescentes sufren un deterioro de su desarrollo integral y armónico y una amenaza múltiple a su derecho a ser protegidos contra toda forma de abandono, abuso, maltrato, explotación, secuestro, reclutamiento, discriminación” (ACNUR 2010).

De acuerdo con los boletines emanados del Comité Internacional de la Cruz Roja-CICR, los niños y niñas en situación de desplazamiento se constituyen en la principal preocupación de los Organismos. “Ellos continúan siendo la presa de grupos armados que los usan como soldados, sirvientes o esclavos sexuales. Durante el conflicto, la separación de los niños de sus familias plantea graves peligros. En el 2008 el trabajo forzado y la explotación de niños se dieron con frecuencia al menos en veinte países. Además, en tales circunstancias también se interrumpe el acceso a la educación” (2009, p.8).

Los hogares de la población desplazada son hogares grandes, 5.1 persona en promedio para los hogares desplazados en promedio inscritos en el RUPD y 4.7 personas en promedio para la población desplazada no inscrita, en promedio, una

persona más que el conjunto de los hogares colombianos, 3.9 personas en promedio, según el Censo de 2005 (DANE, 2005).

Otro factor de vulnerabilidad identificado tiene que ver con la educación: altas tasas de analfabetismo de la población desplazada de más de quince años de edad. La posibilidad de inserción al mercado laboral en su gran mayoría corresponde a actividades de tipo informal lo que les crea efectos negativos en la generación de los ingresos. La presencia de menores en trabajos forzados se constituye en la explotación laboral más común en esta población y ello trae consigo el abandono escolar y la vulneración de sus derechos.

De acuerdo con los datos de Garay (2003), la tasa de jefatura femenina es más alta en los hogares de población desplazada que en el conjunto de hogares colombianos (43.8%) para hogares desplazados Vs 29.9% para el total nacional, según el Censo de 2005 y buena parte de estas mujeres ejercen dicha jefatura con hijos menores de dieciocho. Dos problemas se conjugan aquí: una mayor vulnerabilidad causada por la jefatura única y la presencia de hijos menores de dieciocho años sumado a la alta carga de estas mujeres.

El diagnóstico del ACNUR (2007) señala que las principales preocupaciones de las personas en situación de desplazamiento interno en Colombia son la seguridad y las dificultades para hacer valer por sus propios medios los derechos económicos y sociales, a pesar de la existencia de normas, programas y proyectos.

La mayoría de los colombianos desplazados se trasladan individualmente, no en grupos. Sin embargo, en el 2007 se observaron varios desplazamientos grupales. Cerca del setenta por ciento de las personas con necesidades de protección viven en ciudades capitales y otras ciudades de tamaño grande o mediano. Las mujeres desplazadas sufren con especial fuerza el impacto de la violencia, al tiempo que las niñas se tornan muy vulnerables al abuso sexual y por motivos de género. Otros grupos que han resultado desproporcionadamente afectados por el conflicto son los de las personas de origen afrocolombiano y las comunidades indígenas, sobre ellas no profundizaremos dado que no hacen parte de esta investigación.

Otra característica del desplazamiento es su evolución en el tiempo. Las cifras varían según la fuente. Sin embargo, la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional- ACCION SOCIAL-, los Organismos de Ayuda Humanitaria y la Iglesia, coinciden en afirmar que el fenómeno ha aumentado significativamente en los últimos tiempos, con relación a datos de años anteriores. Así, el Banco Mundial señala que durante el período comprendido entre 1999 y 2000 se ha presentado en Colombia la cifra más elevada de personas desplazadas en el mundo, 1.8 millones de personas, seguida por Afganistán, Angola e Irak.

Para Acción Social, de acuerdo con los datos registrados en el Registro Único de Población Desplazada (RUPD)⁹, el desplazamiento ha tenido dos momentos: de expansión y dos de descenso en los últimos doce años. El primero inicia en 1998 con el registro de 13.604 hogares expulsados y termina en el 2002 con 95.662, mostrando un incremento del 603%. Posteriormente, con el registro de 56.640 hogares expulsados en el 2004, se evidencia una reducción del 41% con relación al año 2002. A partir del 2005 nuevamente se aprecia un mayor registro que se extiende hasta el 2007 cuando se reconocen 80.307 hogares, lo cual representa un aumento del 42% con relación al año 2004 y para el 2008 y 2009 el fenómeno se reduce en un 3% y 51% respectivamente. Ya en el año 2010 el registro evidencia 2671 hogares desplazados y 3389986 personas desplazadas (Acción Social, 2010, p.2).

Sin embargo, CODHES (2009) contabilizaba 3.563.504 personas afectadas durante el 2010, mientras que SISDHES¹⁰ confirma que durante el primer semestre de 2008 el fenómeno aumentó en un 41% con relación al mismo período del año anterior, es decir, el 2007. Es importante anotar la constante diferencia entre las

⁹El Registro Único de Población Desplazada (RUPD) es la herramienta técnica que le permite al Gobierno Nacional Colombiano, a través de Acción Social, administrar la información de la población en Situación de Desplazamiento.

¹⁰ SISDHES. Sistema de Información sobre Desplazamiento Forado y Derechos Humanos: es un instrumento de caracterización demográfica sobre la población desplazada que opera bajo la responsabilidad de CODHES.

cifras del desplazamiento suministrados por Acción Social y las arrojadas por CODHES.

1.2.3 Ciudadanía: Historia, Corrientes y Aproximación Conceptual

En el párrafo anterior, hemos dicho que las personas en situación de desplazamiento forzado huyen de su territorio presionadas por los grupos armados irregulares, para proteger la vida y la de sus familias. En algunos casos, huyen por amenazas directas y en otros, porque desean evitar el reclutamiento de sus hijos menores a las filas de la guerra. Con el desplazamiento, estos grupos sociales se ven abocados a un estado de vulnerabilidad, invisibilidad social, marginalidad y deshumanización; en consecuencia, se les afecta parcial o totalmente el ejercicio y vivencia de la ciudadanía. En este apartado esbozamos el recorrido histórico de la ciudadanía, para significar que, si bien este concepto ha tomado fuerza en los últimos tiempos, tiene sus raíces en la cultura griega; mostramos también algunos modelos que interpretan el sentido y el valor de la ciudadanía; distintas concepciones de ciudadanía; la ciudadanía expresada en el contexto de la Constitución Política de Colombia y finalmente presento algunas reflexiones sobre la formación ciudadana en niños y niñas.

1.2.3.1 Historia y evolución del concepto de ciudadanía

Aunque el discurso de la ciudadanía ha tomado fuerza en los últimos tiempos, es necesario señalar que su nacimiento tuvo lugar en la Grecia clásica, hace por lo menos unos 2500 años. Con el transcurrir del tiempo, la idea de ciudadanía ha ido ampliando su vigencia en diversos contextos, a su vez, ha contribuido al gozo de los derechos, de manera tal, que si en un principio estos derechos sólo los disfrutaba una minoría, éstos han trascendido hasta extenderse y garantizarse a otros grupos sociales. “El ámbito de la ciudadanía progresa inevitablemente en dirección a una mayor igualdad de los individuos, ya sea en cuestiones que afectan a los derechos como también a los deberes” (Horrach, 2009, p.2).

La evolución del concepto de ciudadanía aparece en Grecia como condición política y Aristóteles es su primer exponente. En “*la política*”, Aristóteles, establece la ciudadanía como una condición natural que le es inherente al ser humano.

Aunque deja entrever que el hombre, por su condición natural, está inscrito en una polis organizada y educada afirmando que: una de las obligaciones, y tal vez la más importante que debe animar a todos los que tratan de fundar una república es la que se refiere a la educación y el cuidado de los niños, los que han de constituir la ciudad futura.

Grecia dejó para la historia de la humanidad un legado importante: la ciudadanía, pero también la democracia y la filosofía; ámbitos que en diversas ocasiones se separan pero que, según algunos autores, éstos se encuentran estrechamente relacionados. Aunque parece básico, es necesario plantear que cuando hablamos de ciudadanía también nos referimos a democracia, pues los dos términos, aunque distintos, guardan relación. “Ciudadanía y democracia sólo pueden mantenerse y vivificarse la una de la otra” (Peña, 2008, p.18). El ser humano, por su condición, vive en comunidad y en esta dinámica entre individuo y sociedad se teje un conjunto de vínculos y relaciones, en este entramado surge la ciudadanía. Ahora, en los modelos de sociedad, la democracia surge como la forma más adecuada para regular las tensiones resultantes de estas relaciones. “Es el ciudadano, en el uso de las libertades y obligaciones inherentes a su condición, el que permite que la democracia se mantenga y sea, en consecuencia, lo que la teoría dice que es” (Horrach, 2009, p.2).

Continuando con la historia de la ciudadanía, en términos de política, Grecia desarrolló dos modelos: ateniense y espartano. Atenas funcionaba con un sistema jerárquico –no autoritario- donde los gobernantes se obligaban a responder por los ciudadanos. Una de las características de este modelo tenía “que ver con un desarrollo de la idea del demos (pueblo) y de la participación ciudadana, de la aparición de una subjetividad reflexionante y, en consecuencia, del sujeto político” (Horrach, 2009, p.3). Esparta, al igual que Atenas, aunque con características distintas, privilegiaba el bien común sobre el interés individual. La finalidad de este modelo se centraba en el orden y la estabilidad (eunomia), allí todo giraba en torno a estos dos objetivos (Horrach, 2009, p.6).

De otro lado, el modelo de ciudadanía establecido en Roma ha tenido diversas fases en su evolución y, a diferencia del modelo griego, la condición de ciudadano se desplegó a otras personas y por ello se crearon distintos grados de ciudadanía. A partir de los años noventa, la condición de ciudadanía se extendió a todos los pueblos itálicos, esta acción la hizo diferente y superior a las polis griegas. La condición ciudadana implicaba la obtención de derechos pero también el cumplimiento de deberes, tales como: la prestación del servicio militar y el pago de algunos impuestos. A diferencia de la cultura griega, ser ciudadano en Roma era motivo de orgullo, pues “la condición de ciudadanía imprimía en el individuo unos atributos más vinculados al reconocimiento social que una efectividad de ejercicio sociopolítico” (Horrach, 2009, p.7). El ciudadano romano se consideraba sujeto de derechos en el ámbito familiar, económico, judicial o religioso. Parece ser que estas características se hacen visibles en la ciudadanía moderna. Para las sociedades del norte de Europa, ser ciudadano es ser miembro de una urbe o burgo, acreedor a ciertos privilegios y sujeto a una ordenación local relativamente autónoma (Peña, 2000).

En la Edad Moderna, el término ciudadano se relaciona con aquel que tiene una dependencia política, pero no personal y, como contrapartida, disfruta de ciertos derechos y privilegios; es decir, aquí el ciudadano es primero hombre que ciudadano y, por tanto, goza de derechos. “Un ciudadano es alguien que pertenece plenamente a su comunidad, que tiene en virtud de ello ciertos derechos (y los deberes correspondientes) y que toma parte activa de algún modo en la vida pública” (Peña, 2000, p.217).

A pesar de la pluralidad histórica, existen rasgos básicos presentes en las distintas concepciones de ciudadanía, que permiten caracterizarla, estos son: pertenencia e identidad, derechos y participación. Así, en los liberales prevalecen los derechos, los comunitarios enfatizan en la pertenencia y la identidad y los republicanos centran la atención en la participación.

1.2.3.2 Ciudadanía y Derechos

Para Marshall (1997) ciudadano es un sujeto de derechos, este autor plantea tres tipos de derechos: civiles o derechos necesarios para la libertad individual (libertad personal, de pensamiento y expresión, propiedad, etc.), derechos políticos, es decir, el derecho que tienen los ciudadanos de participar en procesos democráticos (elegir y ser elegido) y sociales, que hacen referencia al bienestar del ser humano. Plantea que el disfrute pleno de estos derechos permite que el individuo se sienta pleno y miembro de una sociedad.

En la sociedad moderna se concibe al ciudadano como sujeto de derechos en el ámbito familiar, económico, judicial o religioso, es decir, que su participación se reduce a la esfera privada, aunque cabe señalar que la concepción de ciudadanía y ciudadano varía dependiendo del lugar y el momento histórico. Sin embargo, Habermas plantea que el valor de la ciudadanía está en la capacidad que tiene todo ciudadano para alcanzar como derecho las condiciones de una vida digna y ésta es una tarea colectiva: “<la autonomía política es un fin que nadie puede realizar por sí solo> si los derechos son los requisitos de la ciudadanía, son a la vez el resultado de su ejercicio” (Peña, 2000, p.234).

Ciudadanía pertenencia e identidad

Otro de los ejes sobre los que se construye la ciudadanía, la pertenencia y la identidad. “La pertenencia del ciudadano a su ciudad significa algo más que la mera coincidencia en deberes y derechos con los demás miembros de la misma. Implica la integración en una comunidad, con una identidad específica, que abarca y engloba a sus integrantes singulares” (Peña, 2000, p.230). Y la identidad entendida como la razón de ser de la vida en sociedad, en la que el ser humano construye su identidad a partir de las relaciones de poder dentro del entorno en el que se desenvuelve y la cultura en la que se encuentra inmerso.

Castell (1997) contempla tres tipos de identidad: la identidad legitimadora (aquella introducida por las instituciones dominantes), la identidad de resistencia (generada por los ciudadanos que perciben que su identidad de origen se considera devaluada frente a la identidad legitimadora) y la identidad proyectiva (es el

resultado de la cultura de origen que, en contacto con las otras identidades, dan sentido a la construcción de una nueva identidad).

El desarraigo como consecuencia de la pérdida de identidad y sentido de pertenencia son otras expresiones de ciudadanía, por las cuales atraviesa el desplazado. Un ser humano que ha tenido que salir de su sitio de origen, de su localidad, busca refugiarse en la ciudad porque considera que allí protegerá su vida y la de sus familiares, trae consigo expresiones de indiferencia, incertidumbre, actitud desesperanzadora, ausencia de proyectos para la vida y también desarraigo personal y social.

Por ello hoy la noción clásica de ciudadanía ha de hacerle frente a la complejidad social, étnica y cultural de las sociedades modernas. “Hay grupos culturales cuyos miembros se sienten excluidos por su identidad diferente, pese a compartir el estatus legal de ciudadanos con el resto de la población, y reclaman reconocimiento de su identidad diferenciada y el establecimiento consiguiente de un marco político que incluya un estatus y unos derechos diferenciados en función del grupo... allí donde falta, donde no hay un vínculo que atraviese las líneas de fractura culturales, étnicas, etc., se hace patente lo problemático de las <políticas de la diferencia>”(Peña, 2000, p.232).

Ciudadanía y participación

La participación era un elemento clave en la teoría clásica de la ciudadanía. Recordemos que el modelo republicano estaba centrado en la participación. Sin embargo, este concepto según Peña ocupa un lugar secundario en su definición por varias razones: una de ellas es que la participación sólo es posible en comunidades pequeñas; en segundo lugar, la participación requiere de la virtud cívica, es decir, una relación activa con lo público, asunto que las sociedades modernas difícilmente practican “lo que importa no es asegurar al ciudadano el poder de gobernar, sino garantizarle el derecho a ser gobernado por un Estado que goce de su consenso, que respete sus derechos individuales y que le permita desarrollar sin interferencias su propio plan de vida, según sus gustos y capacidad” (Peña,2000, p.233).

La participación, además de ser un concepto complejo y dinámico, lo es mucho más el ejercicio pleno de una participación ciudadana. Por cuanto, para ello se requiere de un proceso de formación o de conciencia social. Si la participación en algunos casos es considerada como una apatía para ciudadanos del común, lo es mucho más para las personas en situación de desplazamiento; ellos se tornan indiferentes frente a procesos en los que pueden elegir, y menos creen tener la opción de ser elegidos, esta actitud no les permite involucrarse, intervenir ni comprometerse en los asuntos de la comunidad y menos actuar.

El mejor concepto de participación tiene sus orígenes en Rousseau, al decir que: cuando varios hombres reunidos se consideran a sí mismos un solo cuerpo no tienen más que voluntad. Podría pensarse entonces, que la participación es un acto de voluntad, un acto de humanos. En la década de los sesenta, en América Latina, la participación se concibió como el instrumento más apropiado para lograr la incorporación de los sectores marginados de la sociedad latinoamericana, a la dinámica del desarrollo. Los sectores marginados son los grupos que no participan de los beneficios de la vida cultural, política, económica y social, es decir, que están al margen del sistema, en esa medida no son receptores de bienes y servicios de la sociedad, ni contribuyen a la toma de decisiones para forjar la sociedad y su desarrollo.

De otro lado y en el contexto colombiano, la Constitución Política define la participación así:

El pueblo colombiano, en ejercicio de su poder soberano, representado por sus delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la nación y asegurar a sus integrantes la vida, convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana (Constitución política de Colombia, 1991, p.15).

En la práctica, estos procesos de participación ciudadana se viven a través de mecanismos de control como son las veedurías ciudadanas, la rendición de

cuentas. La actuación de los ciudadanos rebosa la indiferencia de algunos y revela el entusiasmo de otros. “Todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político; para hacer efectivo este derecho, puede: - elegir y ser elegido- tomar parte en elecciones, plebiscitos, referendos, consultas populares y otras formas de participación democrática – tener iniciativa en las corporaciones públicas – interponer acciones públicas en defensa de la constitución y de la ley” (Constitución Política de Colombia, art. 40). Con estos atributos que nos brinda la ley colombiana, los ciudadanos tienen todas las posibilidades, derechos y deberes de ejercer la participación, desde diferentes ámbitos.

Una participación activa de los ciudadanos fomenta el desarrollo de capacidades intelectuales y sociales, exige responsabilidades y aporta beneficios propios y comunes, facilita la toma de conciencia social sobre la realidad y favorece procesos de organización basados en el protagonismo de quién participa o actúa.

1.2.3.3 Modelos de ciudadanía

El recorrido histórico que ha tenido la ciudadanía permite vislumbrar que no es un concepto unívoco, en el sentido que no se entiende de una sola manera. La reciente historia sociopolítica ha permitido configurar modelos de ciudadanía: ciudadanía liberal, ciudadanía republicana, ciudadanía comunitarista. Aunque se advierte que existen estudios que definen otros modelos como: ciudadanía multicultural, ciudadanía diferenciada, ciudadanía simbólica. En adelante, presentamos una síntesis de los tres modelos que tradicionalmente se abordan en los trabajos contemporáneos de ciudadanía, no sin antes advertir que el debate y el discurso no se agotan aquí, estos modelos se traen a este documento como insumos necesarios en el estudio de la ciudadanía. También abordaremos algunos elementos de la ciudadanía social, la ciudadanía simbólica propuesta por Bárcena, en tanto que ésta ofrece insumos para la población objeto de este estudio.

Ciudadanía liberal

Este modelo se caracteriza por el privilegio a los derechos individuales, es decir, se prioriza el bien individual sobre el bien colectivo y la finalidad del Estado es

únicamente instrumental; en este sentido permite la libertad de los individuos, sin inferir en ellos. Así, los derechos individuales y sus inherentes proyectos subjetivos son el eje de este modelo "...el individuo liberal se ve a sí mismo como hombre antes que como ciudadano: sus intereses y preferencias están dados antes de entrar en sociedad, y los procesos e instituciones políticas son instrumentos de servicio" (Peña, 2008, p.11).

La participación en este modelo está basada en la relación de éste con la política a partir de la lógica del beneficio particular. "Su concepción de los derechos políticos es instrumental y en los casos más extremos puede llegar a favorecer cierta pasividad ciudadana" (Horrach, 2009, p.15).

Ciudadanía republicana

En este modelo priman los derechos del ciudadano sobre los derechos del hombre, a diferencia del modelo liberal, aquí el individuo puede desarrollar sus fines propios siempre y cuando no entren en clara oposición con el principio público. El ciudadano republicano se caracteriza por la formación en virtudes públicas, las normas y los valores se adoptan por medio de una deliberación permanente, se trata de una formación en la que el ciudadano se instruya en lo que hace referencia a sus deberes cívicos y políticos, entre tanto adopte un referente del ideal cívico. "Los republicanos sostienen que sólo la voluntad política puede hacer reales los derechos, que son los recursos que hacen posible la ciudadanía libre" (Peña, 2008, p.15). Según este autor, la participación en el ciudadano republicano debe reunir tres condiciones: ser reflexiva, crítica y deliberativa.

Ciudadanía comunitarista

Como su nombre mismo lo indica prevalece la comunidad por encima del individuo, es decir, se establece el bien común sobre el pluralismo. Este modelo retoma las reflexiones de Aristóteles sobre el vínculo individuo-comunidad; la identidad colectiva se sitúa por encima de la identidad individual, por lo tanto no se reconoce una autonomía individual, en este caso corresponde reconocerse dentro de la comunidad. Defiende la participación activa en la política, aunque al servicio

de la identidad colectiva y sus intereses correspondientes, así el Estado interviene en defensa del bien común preservando los valores y principios comunitarios.

Los republicanos se acercan a los comunitaristas en la exigencia de compromiso con la comunidad y la insistencia en los deberes cívicos. Pero esperan de ellos la concepción de identidad comunitaria y de pertenencia. Sin embargo, los liberales objetan el modelo republicano en tanto que exige del ciudadano una disposición virtuosa altruista.

Ciudadanía Social

La noción de ciudadanía social fue creada por T. Marshall, quien planteó que mientras la ciudadanía está caracterizada por una tendencia de igualdad, contrario al desarrollo de los derechos de ciudadanía han creado un sistema de desigualdad. Pero si entendemos la ciudadanía social desde una postura normativa y crítica, la definiríamos como condición de sujetos libres e iguales que determinan conjuntamente la vida de su sociedad; la ciudadanía requiere la garantía de condiciones materiales básicas para vivir.

“La ciudadanía social no se restringe a los derechos sociales que han de reconocérseles a los ciudadanos para vivir dignamente. Se refiere no menos a las condiciones por las que los ciudadanos deberían ser efectivamente capaces de determinar el rumbo de la vida social y económica de las sociedades... hoy ciudadanía social significa democratización del Estado de bienestar, abriéndolo a la participación de los ciudadanos, sin poner en cuestión sus conquistas fundamentales” (Peña,2000, p.226).

Ciudadanía Simbólica

A partir de las tres dimensiones de ciudadanía que plantea Marshall: ciudadanía legal, ciudadanía, ciudadanía política y ciudadanía social, Bárcena propone una ciudadanía simbólica, por cuanto considera que con este último modelo se completaría la propuesta de Marshall. Así, a partir de la tesis “vivimos en el orden de los signos”, lo simbólico es ese gesto que remite siempre a un sentido que no se encuentra claramente visible de modo inmediato. De acuerdo con esto, “hablar de una ciudadanía simbólica, es hablar de un ejercicio, el ciudadano que ha de

remitir a cosas que no se encuentran presentes de modo explícito es su mismo ejercicio pero que lo evocan como fuente de sentido. Ese algo a que lo remiten se encuentra, en buena medida, en un pasado que es posible recordar y conmemorar... tan ciudadano es quien construye la ciudad con su acción y con su palabra, como quien la reconstruye con su memoria” (Bárcena, 2001, p.124). En este sentido, la ciudad es por tanto un recuerdo organizado, y permite al ciudadano que lo fue una vez y que por sucesos involuntarios dejó de serlo -como es el caso de los desplazados-, reconstruya su memoria de ciudad.

Ante los problemas actuales que viven las sociedades hoy, como: violencia, migraciones, desplazamiento, pobreza extrema, desigualdades sociales; resulta impensable una ciudadanía en su versión tradicional, se requiere por tanto pensar una ciudadanía abierta, que garantice a quienes por circunstancias ajenas llegan a la ciudad y en estas circunstancias requieren de un reconocimiento del estatus de derechos como ciudadanos de origen.

1.2.3.4 Concepciones de ciudadanía: Diversas posturas

Desde la Filosofía Política y las Ciencias Sociales el concepto de ciudadanía ha sido elaborado por el sociólogo Thomas H. Marshall en su ensayo “Ciudadanía y clase social”. Desde esta postura, Marshall define la ciudadanía como “...un status que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese estatus son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica. No hay principio universal que determine cuáles deben ser estos derechos y deberes, pero las sociedades donde la ciudadanía es una institución en desarrollo crean una imagen de la ciudadanía ideal en relación con la cual puede medirse el éxito y hacia la cual pueden dirigirse las aspiraciones” Marshall (1997, pp.312-313).

También Marshall en su análisis plantea dividir la ciudadanía en tres partes o elementos: civil, política y social. Lo civil asociado a los derechos que se requieren para la libertad individual, expresada en la libertad de la persona, libertad de expresión, de pensamiento, de religión, el derecho a la propiedad, el derecho a la justicia. Aquí hace un llamado muy importante y tiene que ver con la justicia en

términos de su aplicación para hacer valer todos los derechos desde procedimientos de igualdad y legalidad. El segundo elemento que plantea es lo político referido al derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de los miembros de tal cuerpo. Y por último, el elemento social se refiere a todo el espectro desde el derecho a un mínimo de bienestar económico y seguridad al derecho a participar del patrimonio social y a vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares corrientes en la sociedad (Marshall, 1997, pp.302-303).

Con este planteamiento, la ciudadanía según Marshall la ubica desde el goce de los derechos que hace referencia el modelo de ciudadanía de la tradición liberal y que pone especial énfasis en el goce y disfrute de los derechos individuales. Este autor propone, entonces, una ciudadanía legal referida al estatus personal, una ciudadanía política que hace alusión a los derechos de incidencia política como el derecho a elegir y ser elegido, y la ciudadanía social que otorga derechos al ciudadano. Pero según Bárcena (2001) la propuesta de Marshall es insuficiente, puesto que, al plantear la ciudadanía únicamente desde el gozo de derechos, implica una aceptación pasiva de éstos y sin relación con la ciudadanía, además deja de lado el ejercicio activo de las responsabilidades y las virtudes ciudadanas; omite también la inclusión del pluralismo social y cultural de las sociedades.

De otro lado, la perspectiva de Giroux (2006), el concepto de ciudadanía ha de entenderse como el conjunto de experiencias sociales y prácticas que se constituyen en formas de vida “Son prácticas históricas socialmente construidas” (p.21). Para reconstruir un concepto de ciudadanía se vuelve exigente reconocer nuevas categorías que necesitan ser problematizadas y reconstruidas. En esta misma vía, Peña (2000) plantea “una plena ciudadanía exige una transformación radical de sus estructuras sociales y económicas” (p.225).

También en Peña (2000) encontramos otra mirada de ciudadanía. Este filósofo define la ciudadanía como una forma de relación de los individuos con la sociedad dentro de una organización política. Y plantea la pertenencia, los derechos y la participación como tres características fundamentales en el ejercicio de la

ciudadanía. En este sentido, expresa: "...hay conceptos o rasgos básicos presentes en las diversas concepciones de la ciudadanía que permiten caracterizarla unilateralmente a pesar de la pluralidad histórica y teórica. Estos son los de pertenencia (e identidad), derechos y participación. Un ciudadano es alguien que pertenece plenamente a su comunidad, que tiene en virtud de ello ciertos derechos (y los deberes correspondientes) y que toma parte activa de algún modelo en la vida pública (...) Si los derechos son los requisitos de la ciudadanía, son a la vez resultado de su ejercicio" (pp.217-234).

Entre tanto Milani (2005) asume la ciudadanía como una actitud de vida proactiva que busca mejorar las condiciones de vida propias y de la colectividad. Esta postura significa algo más que votar y luchar por sus derechos, es también asumir responsabilidades y deberes. En ese sentido, un ciudadano es un sujeto que hace parte de una sociedad y por tanto tiene una responsabilidad consigo mismo y con el entorno (p. 13).

En el contexto Colombiano, Chaux (2005) define al ciudadano un hombre o una mujer que contribuye con sus acciones a fortalecer la democracia, se preocupa por sí mismo y por los demás, recurre a medios pacíficos y no a la violencia como forma de conseguir sus objetivos o de resolver conflictos, es activo y propositivo, promueve la tolerancia y la pluralidad y comprende, respeta las diferencias hasta un límite definido por los derechos de los demás y por los derechos humanos y se compromete por mejorar la situación de los otros seres vivientes. Para formarse como ciudadano el ser humano goza de diferentes escenarios: la familia, la escuela, el grupo de pares, la comunidad, los medios de comunicación y las redes.

También Mockus (2005) plantea que el ciudadano es un sujeto que se regula de acuerdo con la ley, con su propia conciencia y con ciertas tradiciones culturales y normas de algunos grupos, y que debe resolver algunas tensiones entre ley y conciencia, o entre ley y cultura. Ser ciudadano es saber enfrentar dichas tensiones, esto es, tener la capacidad de discutir racionalmente las tensiones entre la opinión personal acerca de qué es y qué no es justo, y la respectiva definición dada por la ley. Entre los seres autónomos se deben fijar unas reglas

básicas que se expresan en derechos y deberes (los más importantes se convierten en reglas formales, en ley).

En nuestra investigación, el concepto de ciudadanía toma distancia de aquel referido a la persona con estatus jurídico, con mayoría de edad, portadora de un documento que la identifica y le otorga facultades para elegir y ser elegido, y se acoge a lo planteado por Bárcena para significar que ser ciudadano va más allá de la simple instrumentación, ser ciudadano es “habitar la ciudad, tenerla como morada” Bárcena (2001, p.124). Es una actividad que compromete la propia identidad personal, como habitante de la ciudad, y que depende de una manera pública de ver y estar en el mundo; en este sentido, ciudadano es quien construye la ciudad con su acción y con su palabra, como quien la reconstruye con su memoria. “La ciudad es entonces una evocación organizada que le permite al ciudadano que lo fue una vez - y que por la fuerza de un poder coercitivo impuesto dejó de serlo a su pesar- reconstruya su memoria de la ciudad, su “sentido” de aquello que amaba en ella (...) es descubrirla y aprehenderla, tomarla para sí como posibilidad de una ciudadanía por venir” (p.124).

Y con Habermas (2008) retomamos la invitación de rescatar los derechos ciudadanos, realizar debates públicos de manera experiencial entre sus grupos con miras a crear una cultura del debate. Y en el contexto del desplazamiento hay que llegar a la construcción de una memoria para dejar huella a partir del relato de la vida individual que pueda llevarse al campo de la intersubjetividad o el intercambio colectivo y la revisión colectiva.

1.2.3.5 La ciudadanía en el contexto de la Constitución Política de Colombia de cara a la Pedagogía Social

El primer aspecto relevante planteado en este documento, es que <Colombia es un Estado Social de Derecho organizado>. Lo que para Sáez y Molina (2006) significan como una construcción histórica de la humanidad enmarcada en un tiempo y en un lugar. Es por tanto, una creación cultural, que desde una postura de bienestar, implica un sistema social de organización, en el que se procura compensar las deficiencias e injusticias de la economía con prioridad para los

menos favorecidos. Desde estos dos aportes, encontramos comunión de conceptos y el espíritu propositivo de tan magno documento constitucional.

Pero además de contemplarse en nuestra Constitución el Estado de derecho, se plantean, entre otros aspectos: fines, principios, derechos, deberes y la participación de todos los ciudadanos como mecanismos de garantía que permiten la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo. Se reconoce también la participación como medio por el cual se construye la democracia y, en consecuencia, exige compartir las decisiones que afectan la vida individual pero también el colectivo al que pertenece. El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona, ampara y reconoce a la familia como institución básica de la sociedad. Desde el gozo de los derechos y el cumplimiento de los deberes se plantea como derecho fundamental “el derecho a la vida” -no habrá pena de muerte-, nadie será sometido a desaparición forzada, a torturas ni tratos o penas crueles o inhumanos o degradantes (art, 11 y 12, Constitución Política de Colombia) y así sucesivamente se señala un sinnúmero de garantías, derechos y deberes para los ciudadanos colombianos. Como la intención es mostrar en cortas líneas la riqueza plasmada en nuestra constitución cuando afirma que es una nación que propende asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz dentro de un marco jurídico, democrático y participativo... pero también evidenciar que, a pesar de estas garantías, la mayoría de los problemas que todavía se viven hoy en Colombia, se originan en el no reconocimiento práctico del derecho a la ciudadanía desde lo jurídico, cultural, social, económico y la condición política de muchos colombianos. Ser ciudadano y ejercer la ciudadanía es mucho más que tener una patria, un documento de identidad nacional o el derecho a un pasaporte.

De otro lado, se considera también que en Colombia ha existido una precaria capacidad de intervención en las relaciones Estado-sociedad. Predomina en algunos casos la “ley del más fuerte” y esto ha conducido a un deterioro de los poderes de intermediación social propios del Estado, trayendo como consecuencia desconocimiento del aparato judicial y ausencia de mecanismos que inviten a una

resolución de conflictos. “El Estado es visto como un ente incapaz de brindar protección y trato justo a los ciudadanos” (Hurtado, Naranjo y Peralta, 2002, p.148) y en este sentido la población desplazada pasa a integrar el grupo de los excluidos.

En otras palabras y acogiendo los planteamientos de Sáez y Molina (2006), en un país donde prevalece la exclusión social, se “debe buscar un Estado de justicia, dando sentido y significado al principio de igualdad de oportunidades. El bienestar deben procurárselo los ciudadanos, según sus deseos, sus interpretaciones del bienestar y las posibilidades que ese Estado de derecho y de justicia les brinda...” (p. 200). Y es aquí donde la Educación Social cobra sentido para los ciudadanos y que según Sáez y Molina (2006) para satisfacer esas necesidades de bienestar se debe: -en primer lugar asumir la Educación Social como una necesidad básica “-y no sólo para el grupo de excluidos y vulnerables- debe reconocerse como un derecho de todos los sujetos por su condición de ciudadanos en un Estado Social de Derecho”; sumado a “la obligación de las políticas sociales y educativas a proveerlo y dar cuenta de ese derecho” (Sáez y Molina, 2006:201) quien continúa diciendo que elevar la necesidad de educación a la categoría de derecho de ciudadanía es lo que impulsa a los Estados y a las sociedades a garantizarlo debidamente.

1.2.3.6 Pensar la formación ciudadana desde la infancia

Un estudio sobre formación ciudadana (Gómez, 2007) recomienda abordar los procesos de formación ciudadana con niños a partir del juego, la vivencia y las experiencias cotidianas; además advierte como prioridad en el caso de los niños desplazados comenzar por ofrecer alternativas que inviten a la confianza, a la seguridad y como necesidad prioritaria, la construcción de autonomía en estos sujetos.

En una sociedad como la nuestra en la que se lleva más de medio siglo asistida por conflictos de convivencia, que cuenta con los marcos jurídicos necesarios para la construcción de una sociedad organizada, pero éstos no cumplen dicha función, pensamos en proponer una formación ciudadana desde los conceptos de

autonomía y objetividad como viene de la justicia planteada por Rawls. Desde este autor, propender por una sociedad bien ordenada y justa no se alcanza ni por la imposición de la autoridad como lo quisiera la sociedad colombiana en los anteriores años con las políticas de seguridad democrática, ni con procesos educativos montados sobre las relaciones de causa y efecto, tampoco por la tradición; por cuanto las generaciones jóvenes han convivido con el conflicto, el aniquilamiento de la vida y otras prácticas de deterioro humano. Sólo sería posible rescatando el concepto kantiano de autonomía en el sentido que lo plantea este autor, dentro de una educación moral con fines de reconstrucción de una sociedad justa. “Así, la educación moral es una educación para la autonomía. Cuando el momento llegue, cada quien sabrá por qué debe adoptar los principios de la justicia y cómo éstos se derivan de las condiciones que caracterizan al hombre como igual en una sociedad de personas morales. De ellos se sigue, al aceptar estos principios sobre esta base, que no estamos influidos primordialmente por la tradición ni por la autoridad, ni por las opiniones de los demás (...) Llegamos, con el tiempo, a elaborar una concepción de lo justo sobre unas bases razonables que podamos fijar independientemente por nosotros mismos”(Rawls, 2010, p.466).

Además, aquí se reconoce la necesidad de desarrollar procesos cooperativos de reflexión que inviten a las nuevas generaciones en el encuentro de regulaciones objetivas para las acciones particulares y prácticas sociales. Actuar autónomamente es actuar sobre unos principios en los que estaríamos de acuerdo como seres racionales, libres e iguales, y que tenemos que comprender de este modo. Además, estos principios son objetivos. Son los principios que deseáramos que todos (incluidos nosotros mismos) siguiéramos, aunque sólo fuera para adoptar en común el punto de vista general adecuado” (Rawls, 2010, p.467).

En este sentido plantea Núñez (2007) el reto que tienen las sociedades actuales para atender las infancias y adolescencias para garantizarles un estatus de sujetos, sujetos de derecho, con quienes sea posible discutir y plantear propuestas educativas alternas. “Tomando en cuenta que hoy asistimos al declive de la función familiar y considerando también el lastre que han supuesto y suponen las

políticas neoliberales de arrasamiento de lo social, habrá que atender de otras maneras a las infancias” (Núñez, 2007, p.9).

Los antecedentes han dilucidado que el desplazamiento forzado afecta a una pluralidad de sujetos, y encontramos en Núñez el reconocimiento de la pluralidad como riqueza dentro del mundo de la virtualidad y demanda como condición una articulación en red en oposición a intervenciones sobre grupos aislados. De otro lado plantea, proponer “nuevas modalidades que contemplan la particularidad sin renunciar al tesoro común de las herencias. Nuevas maneras para niños y adolescentes <uno a uno, pero también en tanto ciudadanos, actuantes de lo común>, que encuentren sus maneras de elaborar, construir y modificar recorridos propios... hacer pues de la educación un acto que restituya el enigma de la humanidad tantas veces negada conculcada, violentada, transformada en la nuda vida de aquel que puede ser muerto impunemente” (Núñez, 2007, p.11).

En esta misma vía, Sáez y Molina (2006) afirman que, con el paso de la modernidad nuestras sociedades vienen sufriendo transformaciones y modificaciones a sus estructuras económicas, sociales, políticas y culturales. “Estos cambios afectan de forma considerable al papel que la educación ha venido jugando en temas como la transmisión de la cultura y/o la configuración identitaria de la ciudadanía de un país” (p. 298). Sin embargo, de acuerdo con lo planteado por Sáez, sería ingenuo pretender que la educación por sí sola ofrezca respuesta concluyente a los múltiples problemas. Entre tanto, la Pedagogía Social se constituye en una alternativa para pensar la formación ciudadana en contextos de exclusión, vulnerabilidad, marginalidad, entre otros.

1.2.4 Pedagogía Social y Educación Social

En el siguiente título, sin pretender llevar a cabo un desarrollo exhaustivo del tema, presentamos el discurrir de la Pedagogía/Educación Social, para mostrar los aspectos más relevantes del surgimiento de esta disciplina y su objeto de estudio en orden cronológico y de autores, iniciando por Alemania, Italia, hasta llegar a España. En Colombia, si bien, no se reconoce la Pedagogía Social como tal, algunos intentos desde la animación y el desarrollo comunitario fomentan acciones

de atención a la población vulnerable, en conflicto social, también la población normalizada.

1.2.4.1 Historia de la Pedagogía/Educación Social

“Ningún pensamiento se puede construir sobre la pedagogía del olvido”

Bárcena

La aparición del concepto Pedagogía Social surge en Alemania, como una reacción frente a la Pedagogía de corte individual y a favor de una nueva disciplina abierta a la comunidad. Surge también, como una posibilidad de intervención socioeducativa ante la profunda crisis que vivía Alemania en esa época tras las profundas alteraciones producidas por la industrialización. Estas circunstancias propiciaron la búsqueda de soluciones, “lo que contribuyó a convertir el peligro en oportunidad” (Pérez, 2009, p.32).

También se le atribuye la creación de esta expresión a Karl Mager, aunque otros teóricos afirman que quien creó la Pedagogía Social fue Natorp, al publicar su obra Pedagogía Social: Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad, en 1898; por ello fue considerado el Progenitor de la Pedagogía Social, (Caride, 2004).

Sin embargo, Pérez se remonta en los antecedentes de la Pedagogía Social y afirma que Natorp, tomó del pensamiento de Kant y Hegel, el contenido para provocar el estudio de la Pedagogía Social. Señala también dos aspectos importantes que propiciaron el despliegue de esta disciplina: “por un lado, una mentalidad abierta, sensibilidad social y madurez conceptual con relación a la Educación Social, y por otro, una situación social cargada de problemas, carencias y conflictos que reclama respuestas educativo-sociales urgentes”(Pérez, 2009, p.22).

Independientemente de quién fuera su creador, lo que se confirma es que surge en Alemania como respuesta a las continuas transformaciones que experimentaba

en ese entonces la sociedad y la educación. La Pedagogía Social en el siglo XIX, en general para Alemania y particularmente para Natorp, empieza a concebirse con doble sentido: De un lado, se recurre a la educación como concepción social, de corte comunitario, que intenta llegar a los ciudadanos, como medio para restaurar y mejorar las condiciones de vida de todos y fortalecer los lazos sociales y culturales. En este intento, la escuela sigue siendo el elemento principal de pensamiento, aunque escuela y educación tengan concepciones diferentes. El otro aspecto, específicamente en el escenario pedagógico, pasa de una concepción individualista a dar paso a una educación desde lo colectivo; se parte de la convicción de que el individuo es ante todo un ser social y sólo puede llegar a su realización mediante el compartir con su comunidad desde las normas y los valores sociales (Sáez, 2007).

Mientras tanto en Italia, la Pedagogía Social justifica su presencia en la década del sesenta. Allí encontramos como para unos autores la Pedagogía Social fue concebida como la máxima expresión de la Pedagogía de corte individualista, mientras que para otros, la consideraron una disciplina pedagógica especial. Y, en esta misma dirección, Carlos Perucci creía que la Pedagogía Social italiana debía pasar de una Pedagogía del servicio individual de unos pocos, para vincularse a la sociedad incluida sus propias necesidades. Una de las principales preocupaciones de este autor Italiano es que la Pedagogía debía dejar de lado lo teórico, para dedicarse a una labor que diera cuenta de la convivencia en sociedad.

En los años ochenta, en Italia se concibió la Pedagogía Social como: la disciplina que estudia la acción educativa de la sociedad y de los medios de comunicación, así como su control pedagógico. Para esta época, pocos autores la consideraron ciencia, pero sí que podía ocuparse de dos asuntos importantes para la educación: la educación escolar y la educación extraescolar. De otro lado, los aportes del pedagogo Italiano Doménico Izzo recrearon la Pedagogía Social en Italia, por cuanto consideró la posibilidad de una Pedagogía Social autónoma, enriquecida con aportes de otras disciplinas, pero no sometida a ellas (Sáez, 2007). Esto significó que la Pedagogía Social puede apoyarse en disciplinas como la Sociología y la Psicología facultadas para estudiar al ser humano.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX surge en España la Pedagogía Social como concepto, quienes la difundieron fueron considerados intelectuales o reformadores sociales. Luego, se estudió la necesidad de implementar en las Escuelas Normales “una verdadera Pedagogía Social” aparece entonces en 1910 Ortega y Gasset quien es considerado el precursor estudioso de esta Pedagogía. Este teórico la propone como alternativa de formación y programa político-pedagógico, ya que para él Pedagogía y política contemplan una función similar: transformar la sociedad (Sáez y Molina, 2006, p.71).

Hacia los años sesenta y setenta se emprende un momento importante para iniciar en España acciones académicas y profesionales en el que se tomó como referencia la Educación Social. Mientras tanto, hacia los años ochenta se abre un nuevo escenario para la Pedagogía Social en el contexto de una sociedad democrática y libre, es decir, una Pedagogía centrada en procesos educativos democráticos. En este período se inician las primeras Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación.

A partir de los años noventa y como producto de los nuevos escenarios en que la Pedagogía Social actúa, se crea la diplomatura de Educación Social, que parafraseando a Fermoso, se inicia la etapa de riqueza de la Pedagogía Social española. Seguido a este hecho se pasa a la profesionalización de los educadores sociales, lo que permitió consolidarse como disciplina pedagógica que pretendía con un planteamiento tecnológico y didáctico, posibilitar la formación de educadores sociales cuya intervención directa fuera lo educativo, lo social y lo pedagógico.

En palabras de Sáez (2007), nos encontramos en un terreno que podríamos denominar historia del presente de la Pedagogía Social, por cuanto la diversidad epistemológica, teórica y metodológica ha crecido continuamente, mejorando las posibilidades teórico-prácticas de la Pedagogía Social y los diferentes ámbitos de la Educación Social, como titulación, como profesión y como práctica educativa y social. En el contexto de las últimas décadas del siglo XX y las primeras del tercer milenio, lo que Núñez refiere como “nuestra época” se consolidan perspectivas de

Pedagogía Social diversas pero no difíciles de conciliar en cuanto toque a la construcción personal y la organización de una sociedad justa como lo plantea Rawls.

Amplió esto con la participación de Núñez (1997) en la que se reconoce la Pedagogía Social como la disciplina que tiene por objeto social la Educación Social y que se encarga de estudiar los modelos vigentes de la misma, de elaborar, proponer y someter al debate y la crítica “nuevos modelos de Educación Social, así como nuevas articulaciones políticas y técnicas de los mismos y anticipar sus efectos en términos de realidad social”(Núñez,1997:1).

Y particularmente Caride (2004) concibe la Pedagogía Social como el discurso educativo en la que se conjugan la disciplina y la ciencia vinculadas a escenarios de frontera, estos escenarios de frontera responden a realidades de exclusión, inadaptación, opresión, imposición... como a la utopía o como “trayectos posibles” como lo designa Núñez, en donde la educación actúa en espacios de regulación como en terrenos de prácticas educativas que “aspirar a fundir sus iniciativas en la vida cotidiana, activando culturas y aprendizajes sustentados en una clara y persistente invocación de lo social. Esto es promoviendo una sana convivencia que debe agrandarse en lo público con la gente y para la gente apelando a una construcción de ciudadanía hecha por personas críticas conscientes y libres, en el difícil logro que conlleva armonizar lo que somos o queremos ser como individuos y como sociedad” (Caride, 2004:14s).

En conclusión, es importante anotar que hoy la Pedagogía Social es una disciplina joven y reciente, cuyo objeto de estudio es la Educación Social, pero más allá del campo de acción, es necesario anotar que su interés particular se remonta a un modelo de educación con función social y de atención a la población independientemente del contexto en que se encuentre. Siguiendo a Sáez, es la educación para un sujeto inmerso en la cultura, que se recrea naturalmente en el espacio de la comunidad. Es la educación del sujeto y sus fines sociales, inmersa en una cultura, la que en la práctica, se traduce en el desarrollo de los pueblos, asimismo, permite que las sociedades avancen y trasciendan de generación en

generación. Pero también, “la educación debe contribuir a la lucha transversal contra la exclusión social con planteamientos menos retóricos y altisonantes, menos idealistas, y con propuestas más prudentes y modestas pero más seguras y válidas...”(Sáez y Molina2006, p.323). De esta manera los grupos sociales vulnerados podrán encontrar en la Pedagogía Social – como campo de conocimiento teórico- y la Educación Social – como praxis educativa- y sus profesionales “una respuesta a diversas preguntas relacionadas con el riesgo social, pero también con las dudas, las incertidumbres y la inquietud personal” (Sáez y Molina 2006, p.323).

En el apartado siguiente se hará alusión a la Educación Social, su historia y el posicionamiento a través del tiempo. Así mismo, su accionar como agente transformador de la realidad social.

1.2.4.2 Historia de la Educación Social

En los párrafos anteriores abordamos la Pedagogía Social, desde su desarrollo histórico hasta llegar a algunas conceptualizaciones necesarias para ubicar el sentido actual de la Pedagogía Social; ahora dedicaremos las siguientes líneas a la Educación Social, recordando una vez más que ésta es el objeto de estudio de la Pedagogía Social. Aunque las dos se ocupan de los mismos problemas, la Pedagogía se asume desde una perspectiva teórica y la Educación Social desde la praxis educativa.

Sin profundizar en situaciones de orden político y social de finales de siglo XX en Europa, época que de alguna manera incidió en su historia y retomando las reflexiones de Juan Sáez, la Educación Social es el resultado de tres hitos o tradiciones ocupacionales: el educador especializado, el animador sociocultural y el educador de adultos.

Los teóricos estudiosos de la Educación Social señalan que si bien, cada escenario define su propósito, población y función resulta complicado separarlas; y aunque cada uno siguió trayectorias formativas y profesionales distintas, es relevante afirmar que los tres comparten elementos significativos, y se dedicaron a la educación, que en palabras de Petrus (1998), significa el grado de parentesco

es suficiente como para reconocerlas como miembros de la familia de la Educación Social.

Con Sáez y Molina (2006) encontramos que en “España la figura profesional del educador social es el resultado de tres tradiciones educativas históricas diferentes que se corresponderían con el desarrollo, en distintos momentos y con objetivos diferenciados, de otras tantas experiencias pensadas desde lógicas no exclusivamente educativas. Educadores especializados, animadores socioculturales y educadores de adultos son las tres ocupaciones que preceden al educador social de hoy...” (p.100). Mientras que, para unos autores la confluencia de estos tres oficios se constituyó en una “arbitrariedad”, Sáez y Molina consideran que ha sido una buena decisión. Ahora, intentaré sintetizar aquellos elementos relevantes de estas tres tradiciones educativas, basada en los argumentos de estos dos teóricos de la Educación Social:

1.-La educación especializada, específicamente en el territorio español correspondió con la llegada de la democracia, “caracterizada por ser una época de iniciativas y alternativas eminentemente educativas...”(Sáez y Molina,2006, p.102), donde el educador especializado era considerado como un trabajador social pero también un profesional de la educación. Estaba claro que este profesional tenía como campo de acción la intervención pedagógica a nivel comunitario vinculando las primeras instituciones de socialización del ser humano: familia, barrio y escuela. Utilizaba para su trabajo instrumentos de intervención fundamentalmente pedagógicos.

Transcurrido el tiempo y ante diversos análisis sobre la definición, el perfil y las funciones del educador social, se llegó a la conclusión que si bien el educador especializado estaba ligado en su ámbito profesional al trabajo con marginados, inadaptados sociales; al educador social le correspondía: “un nuevo marco, un nuevo ideario para una nueva figura profesional sin renunciar a sus orígenes...” (Sáez y Molina, 2006, p.103).

2.- La Educación de adultos. El surgimiento de la educación de adultos nace como alternativa educativa a “los modos tradicionales de culturización y de acceso al

mundo del trabajo y su permanencia en él” Sáez y Molina (2006, p.103). Surge también con la idea de combinar trabajo y estudio a fin garantizar mejores opciones de vida, participación en la vida pública y a su vez una mayor comprensión del mundo. Encuentro también que con la culminación de la dictadura surgen diversas experiencias educativas entre ellas: la educación de adultos. Según estos autores es importante diferenciar dos tipos de educación de adultos. Una educación de adultos diseñada y orientada a los marcos educativos y otra expansión de experiencias de educación popular. Con esta misma dinámica se inician en Colombia, hacia el año de 1984, los procesos de formación de adultos desde la oferta de cursos homologables al sistema educativo formal y la educación universitaria con modalidades a distancia.

3.- La Animación Sociocultural: algunos autores, conciben la animación sociocultural como vida, acción, actuación, estímulo, tecnología social, difusión de cultura; si bien, la animación es acción porque busca transformar el entorno social de una colectividad a partir de la utilización de métodos semiestructurados, también es actuación educativa puesto que indaga sobre la participación de grupos como proceso de desarrollo sociocultural “solo a partir de la segunda mitad de siglo XX puede considerarse la animación como metodología específica de actuación socioeducativa” (Sáez y Molina, 2006, p.109). Según estos autores la animación sociocultural continúa guardando pertinencia y actualidad, juega un papel importante en las tendencias actuales y los desarrollos de la sociedad.

Estas tres tradiciones ocupacionales dieron a la Pedagogía Social la figura profesional del educador social; primero con la creación de la Diplomatura, luego la Licenciatura y hoy cuenta con programas de Doctorado.

Ya en el contexto colombiano, donde los problemas de violencia, pobreza extrema, desigualdades sociales, afectan a un sinnúmero de personas, la Educación Social se constituye en una alternativa, vista desde dos perspectivas: por un lado, como proceso educativo de reconstrucción social para aquellos afectados y por otro, como promoción del bienestar social de los individuos.

Son diversos los teóricos y académicos que se han dedicado al estudio de la Pedagogía y Educación Social, por ello he traído al acontecimiento del desplazamiento forzado en Colombia distintas concepciones como manera de enriquecer nuestro contexto teórico.

Encontramos en Caride (2004) otra concepción de Pedagogía Social, como el referente científico de la Educación Social. Su científicidad está dada porque se le atribuyen “una serie de rasgos (de naturaleza epistemológica, estructural, simbólica, material, formal, metódica, etcétera) que permiten construirla y reconstruirla permanentemente en tanto que <ciencia de la educación social>”(p.26). Y termina Caride afirmando que la científicidad de la Pedagogía Social está dada por la complejidad de las interacciones entre la educación y la sociedad, cuyo interés fundamental se fija en mejorar “pedagógica y socialmente la vida cotidiana de las personas. De un lado, en lo que esto implica de afrontar las necesidades y problemas que condicionan su desarrollo individual y colectivo; de otro, posibilitando la progresiva transformación de sus realidades más críticas, apelando a los valores y derechos de la ciudadanía”(p.26).

Entre tanto, Pérez (2009) se refiere a la Educación Social desde una concepción amplia que enmarca a la Educación Cívica y Política. Constituye una dimensión importante en la formación integral de la persona tanto en lo individual como lo social. Quintana (citado por Pérez) señala que la Educación Social trata de formar en el individuo sentimientos, actitudes sociales y una conciencia de solidaridad con todos los hombres y pueblos. La tarea fundamental consiste en la inserción del individuo en su medio social. La Educación Social, como objeto de estudio de la Pedagogía Social, busca incidir en el campo social con el fin de integrar al sujeto en la sociedad para mejorarla y transformarla; colabora en la armonía, integración, equilibrio y formación en todos los aspectos de la persona y contribuye a la construcción de la personalidad ideal; ayuda a la persona a que alcance su madurez social -la madurez social requiere de una suma de cualidades que posibilitan unas relaciones sociales proporcionadas en cada caso-. La Educación Social, también prepara al individuo para vivir en comunidad, lo que implica aprender a vivir juntos en armonía y con vocación de servicio.

De otro lado, con Núñez se entiende la Educación Social como “una práctica educacional que opera sobre lo que lo social define como problema. Esto es, trabaja en territorio de frontera de contornos borrosos entre lo que paradójicamente separa sin solución de continuidad, adaptación-inadaptación social, problema (vulnerabilidad)-peligro (riesgo) social” (1997, p.1).

De otro lado, los planteamientos de Caride (2004) afirman que la educación es una práctica social mediante la cual se satisfacen necesidades relativas al desarrollo de las personas y de las sociedades, con dos propósitos: socializar e integrar al sujeto a la vida social con el reconocimiento pleno de sus derechos para garantizar un mínimo vital y promover actitudes de cambio desde lo individual, para favorecer el colectivo social. En tanto que, se busca para la población desplazada el autorreconocimiento como sujetos de derecho. La educación implica aprender a leer la realidad y a escribir la historia, es comprometerse en la transformación y por la tanto, hacerse sujetos del cambio que se requiera. “La educación es condición del desarrollo armonioso de las personas” Bedmar y Añaños (2006, p.86).

1.2.4.3 Delimitación del campo de la Pedagogía Social/Educación Social - Una postura necesaria

Al encontrar en las acciones violentas en Colombia similitudes con el acontecimiento del holocausto judío en cuanto al horror sobre las víctimas y realizar un acercamiento a los intelectuales que han accedido a la comprensión de tal circunstancia, como Lara, designándolo como “acciones de crueldad humana” (2009, p.56) y posteriormente en desarrollos de debates intelectuales fue construyéndose el concepto de desastre histórico, que penetró en la conciencia colectiva del mundo intelectual con el nombre de catástrofe histórica. Término que posteriormente se utilizó para trazar salidas frente a los conflictos humanos del siglo XX y que Habermas menciona como aprender de las catástrofes.

También Bárcena (2001), cuando registra el aprendizaje del dolor, se refiere a la catástrofe del sujeto “... la memoria del horror de este siglo da la ocasión de volver

a pensar la educación desde la herencia de la catástrofe del sujeto y de la cultura humanística, desde la destrucción de una identidad” (p.18).

De otro lado, en Colombia, Quintero y Ramírez (2009) concretamente refiriéndose a las narraciones del desplazamiento en Colombia, lo significaron como “los momentos de oscuridad” desde la postura de Arendt – “vividos por quienes repentinamente han sido desalojados del espacio público, es decir de su condición de ciudadanos” (p.19).

Para este estudio y comulgando con Ricoeur, designamos el aniquilamiento humano sobre las víctimas del conflicto armado que dio origen al desplazamiento forzado interno en Colombia, como tragedia humana, actualizando episodios de los griegos.

En cuanto a los autores que hemos señalado se proponen unos elementos en común como trayectorias de reconstrucción humana y socio-cultural, dándole valor formativo y de aprendizaje a los relatos de circunstancias trágicas. Y como señala Ricoeur, quién cuenta su historia, sabio o lego también es ciudadano.

De su parte, Lara afirma que, “la literatura y las narrativas históricas son las que nos aportan la posibilidad de captar nuestras diferencias históricas entre el pasado y el presente con lo que significa que se trata de un filtro normativo en la construcción de ciudadanía” (2009, p.71). Argumenta también que contar la historia posibilita la mirada crítica de quien escribe y la narra; y ofrece el insumo para penetrarlo a la esfera pública donde puede constituirse como reelaboración de conocimiento y como censura social a los agresores. Esto también es una apreciación de Habermas.

Ya en el contexto de la educación, Bárcena (2001) señala que ésta es una acción y no fabricación, “una acción que se narra o que vamos narrando entre la vida y la muerte” (p.20), no se puede pensar en una educación, ni llevarla a la práctica “al margen de los relatos de los testigos de la historia y al margen, en definitiva, de la historia trágica de la humanidad. No se puede educar despreciando la historia y la memoria biográfica de quien se forma”(p.20).

En coherencia con los presupuestos antes señalados, hemos encontrado en las fronteras de la Pedagogía/Educación Social con (Núñez, 1997), (Caride, 2004) y (Sáez,2006) iluminaciones para pensar en construir un discurso de Pedagogía Social, desde prácticas educativas que contemplen las realidades de aniquilamiento en las circunstancias de tragedia humana repensando trayectos posibles, dentro de los cuales contamos con el impulso narrativo del niño, como lo plantea Bruner.

La educación infantil en circunstancias de vulneración de ciudadanía supone reconocer el estatus científico de la Pedagogía. Esto, por cuanto, se ciernen debates entre posturas opuestas que han desplazado a la Pedagogía por las Ciencias Pedagógicas. En este sentido Pérez señala “A la Pedagogía se le reconoce en la actualidad el carácter científico que, anteriormente, cuando predominaba un concepto único de ciencia (el empírico positivista) fue puesto en duda” (2009, p.83).

Desde esta perspectiva, compartimos los planteamientos de Pérez al decir que: “...el objeto de la pedagogía es el *acto educativo* y su tarea es *normativa* mientras que las Ciencias de la Educación se preocupan del fenómeno ocupacional y son *descriptivas*. Esta diferencia es muy importante: distingue el objeto de la Pedagogía de las Ciencias de la Educación y, por consiguiente, sirve para no confundir la una con las otras” (2009, p.85).

La existencia de la Pedagogía Social se da como opción para tantos grupos humanos dispersos en el mundo. En el caso particular de los grupos latinoamericanos, donde la legitimación del derecho a la educación por parte del Estado es carente, los ámbitos de la rama especializada de la Pedagogía Social recobra importancia; pues ésta, no solo se ocupa de los procesos educativos en lugares y contextos relacionados con la educación, sino que atiende los problemas cotidianos de las gentes. La realidad de la Educación Social, por tanto, no queda limitada a lugares de aprendizaje legitimados (como los centros de enseñanza organizados) y la familia (Pérez, 2009). Sino también es preocupación de los territorios de frontera como la llama Caride.

Dentro de las circunstancias que nos ocupa la Pedagogía Social circula como teoría y como práctica. Por lo tanto, "...considerar la Pedagogía Social como ciencia, nos indica que es tarea suya obtener conocimiento científico en su campo del saber con el fin de actuar en la realidad y verificar dicha fundamentación en la praxis" (Pérez, 2009, p.95). En tanto, la Pedagogía Social permite focalizar su atención a necesidades específicas y en momentos históricos determinados válida para que su reflexión epistémica se desarrolle en contextos no formales de la educación y encuentre su reflexión y práctica con sujetos excluidos de las preocupaciones regulares de atención.

Con Violeta Núñez (2007) se señalan realidades sociales a los grupos excluidos a quienes se les ofrece una educación para mitigar y continuar con la pobreza, es desde el lema Pestalozziano "educar al pobre para vivir la pobreza" (p.2). Concibe la educación como una responsabilidad de los mayores para entregar los legados culturales a las nuevas generaciones reconociendo las particularidades históricas de los grupos poblacionales. "El punto de partida de esta nueva responsabilidad se encuentra en la consideración de las modalidades emergentes de socialización emergentes y de las adolescencias y en las nuevas modalidades de construcción de sociabilidad de cada sujeto"(Núñez, 2007, p.4). Señala también que estas nuevas prácticas sociales y educativas han de ir más allá de la familia y de la escuela y dice "han de coordinarse en red con la escuela" (p.4), implica otorgar posibilidades a los sujetos para el acceso a la escuela como entrada a la cultura y a otros asuntos del entorno social. "Se trata de impulsar servicios diversos de lucha contra las desigualdades sociales, a fin de remover las condiciones que hace obstáculos al acceso de todos los ciudadanos a la adquisición de los instrumentos de pensamiento y de saberes diseñados y contruidos a lo largo de las generaciones, como legado para todos" (p.5). Se quiere también apostarle a la democratización del conocimiento socialmente significativo.

Y en esta misma vía, no podemos olvidar que la Pedagogía Social, como muchos otros campos del saber, surgió de las necesidades sociales que demandaban atención específica en un momento determinado. De este modo, la praxis social se adelanta a la formación teórica. Como se advierte en el presente estudio al

tocar el contexto del desplazamiento sobre el cual existe información relativamente escasa en elaboraciones teóricas. Aquí el rol del educador requiere que su práctica discursiva le lleve hacia la construcción teórica, entendiendo que la práctica discursiva es también práctica pedagógica.

La incidencia de las manifestaciones de ciudadanía con población infantil en situación de desplazamiento forzado, hemos dicho antes, nos ubica frente a un problema humano, individual y social de dimensiones no comparables que reclaman la comprensión de la Pedagogía Social y el camino de un deber ser educativo inherente al carácter normativo que se le reconoce a la Pedagogía, superando la tradicional socialización y transmisión de la cultura que tiende a resolverse en prácticas sin sentido y a espaldas de las circunstancias históricas como sucede en los contextos formales del desplazamiento interno en Colombia.

Desde lo nuestro y como representante Latinoamericano convocamos a la Pedagogía Social propuesta por Paulo Freire, de tendencia crítica, quien afirma que enseñar no es solamente depositar conocimientos, sino un proceso que implica conocimiento crítico de la realidad para transformarla, para producir efecto; apunta a leer la realidad y a escribir su historia. Desde esta óptica, eleva a los individuos de la educación a la condición de sujetos (Carrillo, 2009).

Con lo anterior se quiere resignificar la identidad de la Pedagogía Social dentro del campo de la Pedagogía General como una manera de avanzar en la reflexión epistemológica como ciencia pedagógico-social. “Además de pedagógica, es ciencia también social, considerando lo social desde la vertiente de la educación, no sólo en su carácter descriptivo y asistencial, sino con la perspectiva de mejora y perfeccionamiento”(Pérez, 2009, p.96).

La Pedagogía Social nació respondiendo a demandas urgentes de los sujetos y grupos humanos y reflexiona sobre la educación en el campo de tales demandas, tanto en los ámbitos regulares de socialización como en situaciones especiales, de manera concreta en el campo de conocimiento. La ciencia pedagógica, así se viene construyendo desde el surgimiento hasta ahora conjugando la teoría con la práctica. En circunstancias de tragedia no se le puede reducir o sobrellevar las

carencias sino que su presencia ha de posibilitar la comprensión de los fenómenos desde el conocimiento mismo de la Pedagogía y ofrecer alternativa educativa que permitan el tránsito del trabajo social a la socialización del sujeto en ámbitos formales y no formales. En el caso que me ocupa, si bien los sujetos sociales de este estudio están ubicados en espacios no formales, el conocimiento resultante ha de ofrecer prontamente opciones educativas en el carácter normativo para la educación. Se aclara que “La Pedagogía Social no es trabajo social, sino que se ocupa de los problemas educativos del Trabajo Social” (Pérez, 2009, p.115).

El objeto social de la Pedagogía Social es la educación pero el objeto de la educación es el hecho educativo, y en este sentido la educación de los niños en medio de grupos de confrontación armada, en donde se vulnera todo derecho, a pesar del marco normativo existente en Colombia de protección a la niñez, requiere de un discurso desde la Educación Social dentro del ámbito que prefiero nominar educación en situaciones especiales o educación de niños en situación de desplazamiento forzado interno y vulneración de ciudadanía. En este sentido, Pérez confirma mi postura al decir que: “La Pedagogía Social, como tal, participa de las notas propias de la Pedagogía. Se trata de una ciencia de carácter prescriptivo y normativo, y también una ciencia aplicada a la resolución de problemas. La Pedagogía Social es una ciencia pedagógica-social que se enmarca en las ciencias humanas y sociales, y como tal, participa de la complejidad conceptual y metodológica de las mismas” (2009, p.115).

La situación concreta del desplazamiento forzado interno en el caso colombiano como causante de vulneración de la condición ciudadana y de los derechos, incluyendo la educación en situación especial y naciente para la teoría pedagógica, requiere en esta investigación, del estudio de los escenarios. Y sólo a partir del conocimiento del contexto repensamos la Educación Social como discurso de la Pedagogía Social.

La razón de ser de la Pedagogía Social está dada por la relación directa de la teoría con la práctica. “La unión entre teoría y práctica, hechos y valores investigación y acción, reflexión y praxis, etc., constituyen su razón de ser, pues

no puede avanzar al margen de los hechos. Esta ciencia se va construyendo en un devenir histórico, en la conjunción de criterios epistemológicos, funcionales y prácticos en su doble dimensión, a la vez como ciencia teórica y de la intervención”(Pérez, 2009, p.115).

Se confirma la complejidad que conlleva penetrar en un objeto de estudio que se encuentre con la Educación Social como objeto de la Pedagogía Social. “La Pedagogía Social, al ocuparse del estudio de los problemas sociales desde la educación, se configura y desarrolla desde una perspectiva plural y diversa; por lo que requiere la colaboración de diferentes ciencias y profesiones para ir avanzando en su configuración y desarrollo teórico-práctico” (Pérez, 2009, p.116).

Pero se trata también de poner en diálogo la tarea investigadora con la intervención educativa. En este sentido, Pérez plantea que la Pedagogía Social construye conocimiento recurriendo a métodos de investigación desde lo cualitativo y cuantitativo para investigar las realidades sociales. “No obstante, conviene precisar que se han ido consagrando los métodos de carácter cualitativo, al contemplar la dimensión axiológica como aspecto importante en el ser humano, si bien nunca se consideran excluyentes de otras perspectivas” (2009, p.117). Y en cuanto a la intervención recurre a la Acción Social apoyada en la educación.

1.2.5 Pensar la Educación en Contextos de Tragedia Humana de la Mano con Habermas y Lara

El siglo XX es un momento de cambio en consecuencia las tragedias ligadas en el contexto particular de Colombia también se pueden ver con posibilidad de cambio.

Dentro de estos cambios Habermas (2008) tiene una preocupación con la solidaridad civil universal y la fundante presencia del Estado de derecho, cambio que ha movilizado a los intelectuales de occidente y muy particularmente a los Alemanes quienes han desarrollado un debate alrededor del trágico holocausto judío, de cuyas elaboraciones traemos elementos para la comprensión del desplazamiento forzado y sus consecuencias en la condición humana.

Se rescatan para este estudio los aprendizajes propuestos por Habermas: el primero consiste en ser críticos de su propia historia. Un primer momento de

aprendizaje que nos quedaría de las reflexiones del mal se centra en el reconocimiento colectivo del daño moral producido por una catástrofe. Vinculamos el concepto de “aprender de las catástrofes” a sus ideas éticas y políticas en relación con el problema del mal para encontrar posibles acuerdos que eviten la repetición de los acontecimientos.

Habermas desde la complejidad y contraste del siglo XX nos invita a “aprender de las catástrofes” a reflexionar sobre los males del siglo XX a su vez incita a comprender y a ser críticos desde cada uno desde los tiempos y los espacios en que vive cada ser humano. De otro lado Lara (2009) encuentra en Habermas y sus fuentes un fenómeno que se desplazó en el siglo XX expresado en violencia y barbarie como muy representativo de “nuestra época”.

En el discurso de “Aprender de las catástrofes humanas”, Habermas nos invita a organizarnos alrededor del rescate de los derechos ciudadanos con el propósito de permear la política estatal a favor de los mismos derechos. Tomar la ejemplaridad de Habermas para realizar debates públicos de manera experiencial entre sus grupos con miras a crear una cultura del debate. Hay que llegar a la construcción de una memoria para dejar huella a partir del relato de la vida individual que pueda llevarse al campo de la intersubjetividad o el intercambio colectivo y la revisión colectiva. Pero requiere otro paso: contrastar los oscuros episodios de los hechos con las luces que nos dan los recursos cognitivos que provienen de la creatividad, la imaginación y la misma necesidad a fin de que podamos reconstruirnos desde la autocrítica sin quedarnos en ella. Con ello rescatamos los conceptos de sujeto, de responsabilidad, de rendición de cuentas, de posibilidad, de perspectiva, de juicio.

Finalmente, la comprensión de las catástrofes depende de un examen cuidadoso que se torna visible, observable en dos sentidos: por un lado, el debate abierto centrado en comprender lo que pasó a través de la implementación del relato como acto pedagógico que toca desde lo profundo con el ser humano, a su vez nos ayuda a tomar iniciativa que nos lleven a esclarecer la forma de atenuar los

daños desde lo personal y lo colectivo y el segundo momento invita a construir la memoria y situarla en la esfera pública.

Contar la historia en contextos de tragedia humana es vincular la experiencia con la memoria. “...las narrativas nos dotan de los medios para hacer de la experiencia la expresión dominante que capta los rasgos concretos de la vida humana...Dominar el pasado también quiere decir dar un lugar público al espacio de la memoria colectiva. Las narraciones se pueden convertir en los elementos que permiten construir una mirada crítica respecto a lo ocurrido” (Lara, 2009, pp.188-189).

1.2.6 Narrativa y narración: Aportes teóricos

“...cuando somos niños leemos cuentos infantiles, ya adultos vemos series de televisión y en cualquier tiempo escuchamos absortos las narraciones de vidas ajenas y narramos la propia como forjadores de nuestra propia historia”

(García, 2004, p.4)

Los referentes teóricos de narrativa los tomamos de disciplinas como: la Filosofía con Ricoeur (2000, 2007,2008), la Psicología con Bruner (1991,1997, 1999, 2003), y para el contexto educativo acudo a Bolívar (2002), Bolívar, Domingo y Fernández (2001), Bolívar y Domingo, (2006) también traemos al escenario a Lara (2009) para quien la narrativa en contextos de tragedia humana se convierte en material importante.

Ricoeur(2007) ha definido la narrativa como género y la narración como la acción en la que se mueven los seres humanos. Mientras tanto, Bolívar (2002) define la narrativa en el sentido amplio que tienen los seres humanos de relacionarse consigo mismo y con los demás. “Es, entonces, tanto un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.19). La narrativa es por tanto un tipo de discurso propio de la experiencia humana expresado en un relato; es una forma de construir sentido, a

partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos “es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que –mediante un proceso reflexivo - se da significado a lo sucedido o vivido”. (Bolívar et al, 2001, p. 20).

Para Cuervo y Flórez (2005, p.111) narrar es contar hechos reales o ficticios que han sucedido en un espacio y un tiempo donde participan unos personajes reales o que pueden ser imaginarios. En toda narrativa está presente un narrador, unos acontecimientos y unos personajes, ocurre en un tiempo y un espacio determinado. Nos alejamos de la narración como hecho ficticio y tomamos el relato en el contexto del desplazamiento forzado en Colombia, como hecho real y asunto propio de este estudio.

Entre tanto para García (2004) la narración evoca y sugiere, compromete y responsabiliza porque se constituye en parte de la narración misma. Es un conocimiento que se aleja del paradigma racionalista para crear mundos posibles, rutas no navegadas, alternativas de acción y recomposición de la propia identidad.

Para Ricoeur, los acontecimientos, el tiempo y el espacio constituyen un proceso que recibe el nombre de acción. La acción consiste en tejer los acontecimientos dentro de un tiempo y un espacio coherente. El tiempo y el espacio constituyen el ambiente en el cual se desarrolla la acción, acompañado de una trama y un desenlace. Los personajes son quienes hacen posible la narración a su vez desarrollan los acontecimientos, estos personajes pueden aparecer en la narración como actores o interlocutores en la trama de la narración. Cada personaje cumple un papel protagónico en el relato. En los textos narrativos las palabras de mayor frecuencia de uso son los verbos, debido a que narrar también es contar hechos.

1.2.6.1 La narrativa desde la postura de Bruner

Desde la Psicología Cognitiva Bruner (2003) concibe la narrativa como un diálogo entre lo que se espera y lo que sucedió, entre lo previsible y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación. Para este autor la

narrativa nunca es inocente, es un acto de comunicación humana y el discurso más poderoso que se pueda tener.

Desde esta postura, encontramos la existencia de dos modalidades de pensamiento y cada una de ellas ofrece formas características de ordenar las experiencias y construir la realidad. Si bien, estas dos formas de conocer tienen funciones propias también se diferencian en sus maneras de proceder. La primera forma está caracterizada por un pensamiento lógico y sistemático desde donde se resuelven los problemas cotidianos, es decir, es un pensamiento paradigmático; la segunda manera de construir realidad se refiere al pensamiento narrativo que da cuenta de la capacidad que tiene el ser humano para seleccionar y organizar de manera secuencial situaciones y experiencias en una historia que sucede en tiempos y lugares, a su vez revela significados y sentidos. La siguiente gráfica tomada de Bolívar et al (2001, p.103) se sintetizan estas dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana.

Tabla 1.1. *Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana según Bruner*

	Paradigmático (lógico-científico)	Narrativo (literario-histórico)
Caracteres	Estudio científico de la conducta humana. Proposicional	Saber popular, construido al modo hermenéutico- narrativo.
Métodos de verificación	Argumento: Procedimientos estandarizados y métodos convencionalmente establecidos por la tradición positivista.	Relato: Hermenéuticos, Interpretativos, biográficos, narrativos, etc.
Discursos	Discurso de la investigación: enunciados objetivos, no valoración, abstracto	Discurso de la práctica: expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento formal, explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible	Conocimiento práctico, que representa intenciones y

Formas	Proposicional, categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador	significados, verosímil, no transferible. Narrativa: particular, concreto y temporal, metáforas, imágenes. Están representadas las voces de actores e investigador.
---------------	---	---

Cuando Bruner planteó la Revolución cognitiva estaba interesado en los procesos del pensamiento paradigmático con el que se quería explicar los fenómenos del mundo físico y sus causas; pero ya cuando plantea la revolución cultural aparece entonces el pensamiento narrativo como instrumento capaz de captar las vicisitudes de la intencionalidad humana. Se trata entonces de un pensamiento racional y un pensamiento narrativo (Bruner, 1991).

1.2.6.2 La narrativa una mirada desde Ricoeur

Sobre los trabajos dedicados a la función narrativa Ricoeur (2000) plantea cómo con el desarrollo de las culturas, el acto de narrar no ha dejado de extenderse en géneros literarios cada vez más específicos; esta fragmentación ha puesto de relieve un problema al campo narrativo que pone de un lado los relatos que tienen pretensión de verdad comparado con los discursos que usan las ciencias como la historia y los géneros literarios a fines como la biografía y la autobiografía y por otra los relatos de ficción, es decir modos narrativos que emplean diferentes formas de lenguaje. Ante esta dicotomía Ricoeur (2000) plantea: “el carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas es su carácter temporal. Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse” (Ricoeur, 2000, p.190).

Otro asunto planteado por Ricoeur sobre la temporalidad y la narratividad está relacionado con la selección y organización del lenguaje mismo, cuando de ordenar unidades de discurso se trata, es decir textos.” Si la narratividad ha de

señalar, articular y aclarar la experiencia temporal hay que buscar en el lenguaje un patrón de medida...” (p.191). Como unidad lingüística, un texto es la primera unidad de significado actual al que llamaremos en este estudio “relato”.

Siguiendo la interpretación de Ricoeur se encuentra la poética por eso, “sin duda desde las primeras líneas, el *mythos* pone como complemento de un verbo que quiere decir componer. La poética se identifica de este modo... como el arte de componer tramas. El mismo criterio debe emplearse de mimesis: dígase imitación o representación”. Lo que hay que entender en esto es el proceso activo de imitar o representar. Se trata, pues, de imitación o representación en un sistema dinámico”(p.83). Así, la narrativa inmersa como género ligado a la poética trata de una acción que da lugar a ser representada. El estudio es vivencia del pasado que se representa a través del lenguaje que enseña y que se puede recrear de manera dinámica y esta dinámica sólo es posible en el tiempo. “La imitación o la representación de la acción y más concretamente la imitación o la representación de la acción en el médium del lenguaje”(Ricoeur, 2007, pp.83-84).

Cuando Ricoeur desplaza la poética a la tragedia e incluye la disposición de los hechos y la trama, quiere significar con la trama la representación de la acción. “La trama es la representación de la acción... será en lo sucesivo nuestra guía... nos exige pensar juntos y definir recíprocamente la imitación o la representación de la acción y la disposición de los hechos”. Pero en una representación de hechos (trama) supone la presencia de sujetos y acción “...por la expresión “actuales”: los que representan personajes en acción”. De otro lado, en la tragedia y la comedia se mueve lo ético: “la nobleza y bajeza” que se aplica a los sujetos de la acción. Para Ricoeur el cómo de lo ético lo determinan las acciones, no el lenguaje. Este autor establece diferencia entre la narración y la narrativa. La narración es el género, es la representación de la acción y la narrativa es el modo y desde el que se desprende que hay modo de relato narrativo dramático o mixto...“el relato narrativo corresponde a la narración contada por el narrador” (Ricoeur, 2007, p.88).

Así, una cosa es el narrador y otra los personajes de la representación, la narración es la disposición de los hechos. Hay relato narrativo cuando el mismo narrador que cuenta la acción, es el caso de los relatos de vida sobre el desplazamiento; narrador y personaje se conjugan dando lugar a lo que se designa como relato biográfico en mi investigación. Sobre el relato autobiográfico se encontrará más adelante una ampliación de la comprensión del mismo.

Toda narración debe estar estructurada por cuatro elementos fundamentales: acción, tiempo, caracteres hechos o episodios y por último el ambiente o como lo he llamado en esta investigación, contexto del desplazamiento.

La acción: hace referencia al movimiento que sigue toda narración al conectar una experiencia con otra hasta llegar a un desenlace. La estructura más simple de toda narrativa procura la exposición de sucesos sin perder de vista la cronología del tiempo al igual que los personajes que intervienen en la historia a medida que estos van apareciendo.

El tiempo: en toda narración existen dos clases de tiempos, aquel en que se desarrolla la historia o la fábula y aquel otro en el que se desarrolla la intriga o el relato, dependiendo de estos tiempos el relato puede incluir ciertas variaciones en su ordenación.

Los caracteres hacen referencia a los hechos o episodios sucedidos en los que intervienen siempre los personajes; algunas veces aparecen cosas o animales dependiendo de la incidencia en el relato.

Los ambientes están mediados por los acontecimientos históricos y sociales en que se desarrollan los hechos o sucesos. Por esta razón, es muy importante el ambiente dentro de la narración. Ahora, es importante anotar, que si bien, estos elementos constituyen una narración, la acción, caracterización y ambientación no necesariamente tienen que estar equilibrados en una narración.

De otro lado, Quintero y Ramírez (2009) traen a la escena de la narrativa las formas de interpretación y comprensión de los fenómenos relacionados con el mal propuesto por Ricoeur y Arendt para adentrarse en la experiencia y el mundo de la vida de las personas en situación de desplazamiento. Estos investigadores

colombianos plantean que “el uso de la narración permite además de la organización, la comprensión e interpretación del fenómeno del desplazamiento, hacer una ruptura con las categorías tradicionales con las cuales se procede generalmente a interpretar las experiencias humanas” (Ramírez y Quintero, 2009:18).

Capítulo 2. Estudio Empírico

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desplazamiento forzado y sus consecuencias ha logrado instalarse como expresión de violencia no solo en Colombia, sino en otros países del mundo. La crueldad que viven las personas desplazadas a causa de conflictos armados internos trae consigo el deterioro de su condición humana, manifestado además de traumas, en el desarraigo, la impotencia y la destrucción de su esfera privada. También, otros estudios han señalado cómo en las circunstancias del desplazamiento forzado, la ciudadanía aparece como constructo más violentado.

“...los desplazados pierden algo más que la libertad y la justicia, que son derechos ciudadanos, puesto que también está en juego la indiferencia a la que son sometidos por los otros, sus conciudadanos. Esto indica que los desplazados se hallan privados no solo del derecho a pensar, sino del derecho a opinar frente a la vida pública; derecho que se debía tener en condición de ciudadanos” (Quintero y Ramírez 2009:41).

De otro lado, el aumento de la población desplazada sigue siendo preocupación y sus implicaciones humanas y colectivas asuntos de conocimiento de las Ciencias Sociales y Humanas. Aunque las cifras de personas en situación de desplazamiento forzado en Colombia son controvertidas entre las organizaciones no gubernamentales y los datos del gobierno, Acción Social reporta a 31 de diciembre de 2009, un total de 3300 personas registradas en estas circunstancias (CICR, 2009). Si comparamos estos datos con el reporte de los últimos cinco años de CODHES, entre el 2007 y el 2008 se produjo un incremento del 24.47%, es decir, se pasó de 713 personas desplazadas del año 2007 a 888 en el 2008. A estos datos se les suma la afirmación que hace Carrillo (2009), cuando señala que producto del conflicto interno en Colombia, éste ocupa el segundo lugar entre los países del mundo con mayor número de desplazados después de Sudán.

El desplazamiento forzado interno, contenido de este estudio, se sucede en regiones de colonización, zonas apartadas de las grandes ciudades, cuyos pobladores se dedican a labores agrarias de pequeña escala o explotación de recursos naturales, usualmente aislados entre sí y con escasos vínculos de cohesión social. Al devenir el terror por parte de cualquiera de los agentes agresores del conflicto, huyen en busca de proteger la vida y salvaguardar la identidad y finalmente se refugian en las ciudades de mayor concentración urbana más próxima, allí permanecen en el anonimato mientras sus posibilidades lo permitan; pero finalmente, terminan identificándose como “víctima”, palabra con la que se les designa en el contexto jurídico colombiano, pero con escaso impacto de reconocimiento ciudadano. De la misma manera como se les negó la protección en el momento del destierro se le sigue negando en el nuevo espacio.

Estudios antecedentes han demostrado como los niños y las niñas “... no sólo son testigos del conflicto, sino que también hacen parte de éste...los ataques desenfrenados a la población civil y las comunidades rurales generan éxodos de masas y el desplazamiento de poblaciones enteras, que huyen del conflicto buscando salvarse en improbables santuarios dentro y fuera de sus fronteras nacionales. De estos millones de desarraigados se estima que un 80% sean niños y mujeres” (Machel, 1996, p.15).

En este contexto la población infantil se ha visto afectada, no sólo porque sus familias han tenido que huir de sus lugares de origen, sino porque también el conflicto los ha hecho parte de sus vivencias. Lo que los niños son, cómo se entienden y funcionan ha quedado mutilado por efectos del desplazamiento, en tanto, se les ha expulsado del contexto de sus culturas rurales, y en consecuencia se les han destruido sus referentes primarios de identidad y pertenencia. El miedo colectivo de salvaguardar la identidad de parte de los adultos y la ausencia de la Pedagogía en los trabajos con poblaciones infantiles ha mantenido silenciadas las voces de los niños y las niñas haciendo cada vez más difícil decir lo indecible sobre experiencias de terror que llevan en sus recuerdos y que solo a partir de su intelectualización podrían dejar de ser traumáticas y reelaborarse en historias de contenido personal, ético y social.

Siendo los niños los sujetos sociales de la educación resulta imperativo comprender las relaciones de niños – ciudadanos dentro del contexto particular. Contar con los niños y las niñas testigos directos de los acontecimientos es para este estudio un reto difícil pero no imposible, se trata de recurrir a los caminos de la Pedagogía Social, cuando abre nuevos “trayectos posibles” frente a los problemas de la actualidad para acoger a grupos humanos con quienes hemos sido indiferentes. Se pretende con este estudio hacer educación desde las propias experiencias de los niños y poder identificar las violaciones a sus más elementales derechos.

Del contexto del problema anterior, planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo inferir manifestaciones de ciudadanía en poblaciones infantiles, desde los enunciados inmersos en relatos autobiográficos?
- ¿Narrar experiencias de circunstancias trágicas en las voces de los niños otorgan comprensión a un acontecimiento como el desplazamiento forzado?
- ¿Cómo el relato autobiográfico u otras formas narrativas permiten el autorreconocimiento de sujetos y ofrecen elementos preliminares para la construcción de ciudadanía?
- ¿De qué manera argumentar el uso de la narrativa con propósitos educativos en el discurso de la Pedagogía Social?

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo General

Comprender las manifestaciones de ciudadanía inmersas en relatos autobiográficos de niños y niñas en circunstancias del desplazamiento forzado ubicados en Villavicencio, Meta – Colombia.

Presentar una propuesta educativa social que vincule la narrativa como acción educativa en escenarios de tragedia humana.

2.2.1.1 Objetivos Específicos

1. Interpretar manifestaciones de ciudadanía en niños y niñas en circunstancias de desplazamiento forzado ubicados en Villavicencio, Meta – Colombia.
2. Propiciar el relato sobre el acontecimiento del desplazamiento desde la biografía de los niños protagonistas y vincular los mismos al proceso metodológico y educativo del estudio.
3. Propiciar la autorreflexión y el autorreconocimiento desde las interpretaciones del desplazamiento forzado en la dinámica del tiempo narrado.
4. Construir una propuesta educativa social, con el fin de iniciar un proceso de recuperación de la memoria histórica del desplazamiento forzado interno en Colombia y sus efectos en la ciudadanía, desde la perspectiva infantil.

2.3 ENFOQUE METODOLÓGICO

Se trata de una investigación cualitativa de corte hermenéutico y responde a un estudio biográfico-narrativo-educativo, cuyo método de verificación son las comprensiones, interpretaciones de relatos y acontecimientos de los sujetos inmersos en el espacio del desplazamiento forzado, con discursos que incluyen historias particulares, intenciones, deseos y acciones. Se extiende hacia el relato auto-biográfico en coherencia al interés subjetivo que prima en el estudio y a la ruptura del tiempo que se da en la biografía de los agentes protagonistas de la acción, por efectos del desplazamiento forzado; entendiendo el relato, como la forma lingüística que expresa hechos reales.

La investigación biográfico/narrativa se constituye en una perspectiva y en un enfoque específico con credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. “Contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en

una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar, 2002, p.3). De acuerdo con los planteamientos de Bolívar, esta forma de hacer investigación se aparta de los métodos tradicionales de investigación cualitativa y asume modos particulares de recolectar y analizar la información.

El campesino polaco de Thomas y Szczepanski es quizás la obra más reconocida por diversos autores, como el escrito que sobresale en el origen del método biográfico “...esta historia es quizás la precursora y prácticamente la fundadora de una escuela (...) que utiliza la biografía como material de lectura de la realidad basado fundamentalmente en el privilegio de una aproximación singular al lugar y circunstancias en que se producen directamente los fenómenos” (Camas, 2001, p.212).

Tratándose de una investigación de corte educativo trasladamos el discurso hacia la investigación biográfico-narrativa en educación. La investigación narrativa proviene del reconocimiento que ocurre en las primeras tres décadas del siglo XX cuando se reconoce para el conocimiento de las Ciencias Sociales la importancia del sujeto como actuante ubicado y provisto de experiencias en oposición al pensamiento positivista claramente objetivo, dogmático y universal. Es la exclusión del mundo de la vida referidas a la vida concreta de las personas lo que hizo difícil incluir estudios de Ciencias Sociales dentro de los parámetros de la investigación que hemos llamado “tradicional”.

La investigación biográfico-narrativa reporta su presencia dentro del “giro hermenéutico” que se dio hacia los años setenta en las Ciencias Sociales, corresponde al salto que surge de la postura positivista a una interpretativa en la cual lo que prima es el reconocimiento del sujeto y los actores dentro de los estudios investigativos. A partir de entonces la autointerpretación que los sujetos hacen sobre sí y sobre su entorno ocupan un valor fundamental (Bolívar, 2002).

Estos cambios no solo se sucedieron en la educación sino también en la Sociología, la Antropología y la Psicología, como disciplinas de las Ciencias Sociales. “La investigación narrativa es hoy un lugar de encuentro/intersección entre diversas Ciencias Sociales, lo que la configura como “transversal” a dichos

campos disciplinares...incluye elementos derivados de la teoría lingüística/literaria, histórica (historia oral e historia de vida), antropología (narrativa), psicología (ciclos de vida, psicología moral, psicología narrativa), la filosofía hermenéutica,etc.” (Bolívar y Domingo2006, p.3).

En este sentido encontramos en Bruner (1991) dos maneras de construir realidades o dos maneras de pensamiento en el ser humano. La primera está caracterizada por un pensamiento lógico y sistemático desde donde se resuelven los problemas cotidianos, es decir, es un pensamiento paradigmático; la segunda manera de construir realidad se refiere al pensamiento narrativo que da cuenta de la capacidad que tiene el ser humano para seleccionar y organizar de manera secuencial situaciones y experiencias en una historia que se sucede en tiempos y lugares, a su vez, revela significados y sentidos. La narrativa para Bruner es una manera de construir y reconstruir significado, es una actividad mental básica que los seres humanos realizan permanentemente.

Los nuevos géneros biográficos y narrativos tienen especial significación para representar las experiencias de vida del entorno humano. Se les viene atribuyendo especial favoritismo en liberar al sujeto como depositario de vivencias, memoria e identidad. “En este contexto, la investigación biográfico narrativa emerge como una potente herramienta, pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural”(Aceves 1994 en Bolívar y Domingo, 2006).

De acuerdo con Lara, se dice que la narrativa es fuente de la memoria, hace que quien la escuche la integre a sus experiencias y provoque motivaciones para reproducirlas, es decir, para compartirlas con otros. Como huella le subyace una función fundamental al relato, en tanto que, frente a un posible olvido se puede volver a éste: “la memoria es la textura moral de la historia... en el proceso del recuerdo significa ser capaces de pensar en términos de nuestra responsabilidad moral” (2009, p.147). Es moral porque hace posible dejar a otros el recuerdo para comprometer a otros y con otros a liberar el peso del pasado.

Así mismo, Lara (2009) argumenta que los relatos ganan lugar en la mente de las personas que narran su historia, en la medida que esta acción permite “comprender lo que allí tuvo lugar, su significado; y a través de nuestros juicios-de los espectadores en debate continuo- la narración establece un lugar en la historia”(Lara, 2009, p.29). En este sentido no es que con contar la historia se olvide el pasado, al contrario, contar su propia vivencia permite comprender lo ocurrido.

2.4 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población corresponde a niños y niñas en situación de desplazamiento forzado de Villavicencio, Meta-Colombia. La muestra será intencionada según criterios establecidos por el investigador. La representatividad de la muestra en la investigación biográfico-narrativa se aleja de la tradición investigativa para tomar la singularidad de los relatos dentro de una lógica de plausibilidad y credibilidad (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.131).

En este sentido, participaron del estudio 18 niños y 16 niñas desplazados, 34 en total, con edades entre 7 y 12 años, situados en las comunidades marginales del 13 de Mayo y Villasuárez del Municipio de Villavicencio. Estos niños y niñas asisten de manera dispersa a instituciones de educación formal, pero los lugares donde se concentran acciones específicas para este tipo de población son las ONG -Organismos no gubernamentales- que en Colombia atienden y ofrecen programas a las personas vulnerables y en situación de desplazamiento forzado; y fueron Corporación Convidame y Corporación Retoños, quienes permitieron el acceso a la población.

Los criterios definidos para seleccionar los participantes en este estudio fueron:

- 1.- La edad, niños y niñas entre los 7 y 12 años.
- 2.- Que el fenómeno del desplazamiento forzado hubiera ocurrido en un periodo de tiempo no superior a los 3 años.

De la Corporación Convídame se citaron inicialmente 14 niños y niñas residentes en el barrio Villasuárez, de los cuales terminaron 10 en el proceso y con los niños y niñas del 13 de Mayo se convocaron 35 y finalizaron 24.

Aquí es importante anotar que las circunstancias del desplazamiento generan en esta población situaciones de inestabilidad, por tanto fluctúan de un lugar a otro; esto hizo en algunos casos que los niños no terminaran en el proceso.

Sobre los niños y niñas desplazados se señalan tres características referenciadas en estudios anteriores y se confirman desde las observaciones propias del investigador: la primera es que han vivido y sufrido la guerra, han experimentado la desestructuración de su mundo y las posibilidades de enfrentarlo. En segundo lugar, la muerte, la tragedia y el dolor exceden los parámetros de lo previsible para cualquier ser humano, especialmente para la población infantil, y tercero han experimentado pérdidas abruptas y significativas que van desde el hábitat natural rural, los medios de trabajo, hasta la pérdida de sus seres queridos, vecinos, amigos y compañeros de juego, además han tenido que dejar sus pertenencias o ver el despojo de ellas.

Como consecuencia de lo anterior se puede afirmar que las circunstancias del desplazamiento afectan el desarrollo biológico, cognitivo y psicológico de estos niños y niñas. Basta con saber que estos niños sometidos a impactos psicológicos están afectados en su desarrollo físico por deficiencias nutricionales, bien sea por carencia o porque los mismos impactos psicológicos producen afecciones "...el estrés psicológico ejerce un efecto negativo en el uso de nutrientes mientras que el bienestar psicológico estimula la secreción de hormonas promotoras del crecimiento" (Parrado y Salamanca, 2000, p.12).

La Psicología como disciplina auxiliar de la Pedagogía ha contribuido a la comprensión del sujeto social de la educación, en este caso niños y niñas, han venido contemplando igualmente la influencia de los impactos psicológicos en el buen desarrollo cognitivo. Wallon (1980) se encontró que las emociones llevadas al extremo producen zozobra, impotencia, modifican la respiración, el tubo digestivo y las vísceras e igualmente el sistema muscular, pero adicionalmente

tiene repercusiones en la “exacta visión de la realidad” que no es otra cosa que claridad cognitiva. De otro lado, se ha demostrado que cada niño o niña expresa de manera diferente tales vivencias, algunos son tímidos, poco expresivos y hasta totalmente silenciosos, otros agresivos o ensimismados pero también se encuentran los vivaces y creativos, unos celosos y desconfiados y otros solidarios y extrovertidos (Lemus, 2001). Todos los sujetos del estudio interrumpieron la etapa escolar y además del silencio la comunicación se tornó difícil en tanto también sus habilidades lecto-escritoras son deficientes.

Tabla 2.1. *Distribución de la población objeto de estudio por edad, sexo y comunidad*

# de Niños	Edad	Sexo	Institución/Comunidad	
			Convídame/Villasuárez	Retoños/13 de Mayo
2	7	Femenino	1	1
1	7	Masculino	0	1
0	8	Femenino	0	0
3	8	Masculino	0	3
1	9	Femenino	0	1
4	10	Femenino	1	3
4	10	Masculino	4	0
3	11	Femenino	0	3
4	11	Masculino	2	2
6	12	Femenino	2	4
6	12	Masculino	0	6

2.5 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

2.5.1 Fuentes de Información

Para la recolección de la información en coherencia con los objetivos y especificaciones metodológicas del estudio utilizamos la entrevista autobiográfica o relato de vida, la entrevista semiestructurada y el relato del investigador. En

atención a Habermas (2008) se justifica la intervención del investigador en el estudio, en tanto éste se convierte en “otro” que comprende procesos de producción de conocimiento.

De otro lado, hemos tomado los informes, documentos y antecedentes, relacionados con el desplazamiento forzado como fuentes que permitieron una primera interpretación y comprensión del acontecimiento estudiado. En el apartado del análisis de la información presentaremos lo relacionado con estas primeras fuentes.

Dentro de los diversos instrumentos para la recogida de los datos en la investigación biográfica, “la entrevista – en sus diversas variantes y posibles formatos – es la base de la metodología biográfica. Se pueden emplear otras técnicas cualitativas para la recogida de los datos” (Bolívar et al, 2001, p. 156); en este sentido y para este estudio en particular, nos apoyamos en las sesiones en profundidad, para que a través de un proceso educativo se construyeran los relatos de los niños y las niñas sujetos del estudio.

Como señalan Bolívar et al (2001) los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida. Estas cuestiones temáticas las soportamos en Ricoeur (2008) desde la reminiscencia.

2.5.2 Instrumentos y Procedimiento para la Recogida de los Datos

2.5.2.1 La entrevista de relato de vida o autobiográfica

Corresponde a los relatos de los niños. En nuestro estudio la aplicación de esta técnica inició por crear un clima de confianza que permitiera a los sujetos participantes del estudio hablar de su historia de vida y para conservar la voz se invitó a que los niños y niñas escribieran su propio relato. Esta construcción se realizó paulatinamente a través del proceso educativo, que se describen en las sesiones en profundidad.

En todos los casos procuramos darle sentido y significado a episodios narrados por los niños y las niñas, evitando la reconstrucción de datos o hechos sueltos. La entrevista la procesamos paulatinamente en el sentido de la configuración misma del relato, atendiendo a reconocer, como lo señala Bruner, el impulso narrativo. “Una vez que los niños captan la idea básica de la referencia, necesaria para usar cualquier lenguaje (...) su principal interés lingüístico se centra en la acción humana y sus consecuencias, especialmente en la interacción humana Bruner (1991, p.90). Al igual que “...el niño por dotación genética y por exposición, llega a participar en la cultura usando el lenguaje y su discurso narrativo, *in vivo*” (Bruner 1991, p.143).

A juicio de (Bolívar 2001) se constituye en una forma de operacionalizar la entrevista biográfica, opera como instrumento de investigación en la investigación narrativa de las vidas de los seres humanos. La entrevista de relato de vida o autobiográfica se constituye en una de las principales técnicas cualitativas de la investigación social y en un instrumento valioso “...consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía... en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida...” (Bolívar et al, 2001, p.159). La conversación que se produce entre el investigador y el grupo investigado se constituye en un instrumento esencial de la investigación narrativa.

Como instrumento de investigación, “el entrevistado o narrador inducido o guiado por el entrevistador, cuenta lo que ha sido su vida como una totalidad en sus dimensiones más relevantes, o bien se cifra en algunos momentos o temáticas específicas, de modo que tenga un cierto orden coherente” (Bolívar et al 2001, pp.158-159). Y en este sentido, interesa para el estudio que los niños cuenten su experiencia, guiada por el investigador, de tal forma que permita construir el relato desde tres momentos: antes del desplazamiento, el hecho mismo del despojo, la huida y la llegada al nuevo espacio.

La entrevista sobre los relatos de vida se aplica en grupos homogéneos, en este caso la homogeneidad está dada por el acontecimiento del desplazamiento

forzado, y aunque la entrevista se sucede en un encuentro a través de sesiones organizadas, planeadas, los niños son los que hablan desde la interacción y la motivación constante del investigador; su accionar como conductor de la actividad es siempre escuchar, inducir, observar y registrar, ofreciendo apoyo y estímulo, sin perder el objetivo de que ellos reconstruyan sus experiencias de la vida. Es algo así como lo plantea Lejeune en Bolívar et al (2001), es crear una “empresa de seducción” para que los niños hablen, a pesar de “la violencia simbólica que supone contar a otro la propia vida” (p.159).

De acuerdo con las consideraciones anteriores y como ya se dijo, recurrimos a las sesiones en profundidad como método que contribuyó a la recolección de la información. A continuación, presentamos en qué consisten la planeación y la ejecución de las sesiones.

2.5.2.2 Sesiones en Profundidad

Por tratarse de un estudio investigativo-educativo, lo cuidadoso del tema, las características de la población, en tanto los niños y las niñas son portadores de duelos y traen consigo cargas emocionales, planteamos la utilización de las sesiones en profundidad como método que permitió la construcción del relato.

Estas sesiones también son concebidas como entrevistas grupales o entrevistas biográficas (Bolívar et al, 2001). Y como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2006) como método de recolección de datos. Con este proceso se llegó a la construcción del relato, en tanto éste se constituye en el instrumento mismo para la recogida de la información proveniente de los sujetos sociales del estudio.

Pero antes de pensar en el relato como fin último, proponemos un procedimiento educativo para llevar al niño y a la niña víctima del desplazamiento, a reconstruir la historia a través de los pasos que aportados por Ricoeur (2008), a través de la reminiscencia. En la praxis, el proceso educativo siguió los siguientes momentos, con los cuales sustentamos la metodología de la propuesta educativa.

Rememoración. La rememoración busca en todos los casos movilizar la interioridad del sujeto. En la rememoración, la memoria y el recuerdo se encuentran para dar lugar al relato de los acontecimientos; la memoria está ligada

a la capacidad mientras que el recuerdo está sujeto al acontecimiento, entendiendo el acontecimiento como el hecho que sucedió, ocurrió, fue. La memoria es del sujeto, acordarse de algo es acordarse de sí, acordarse es tener un recuerdo e ir en busca del mismo, es por lo tanto un proceso cognitivo que permite la construcción de sujetos; "...no tenemos nada mejor que la memoria para significar que algo tuvo lugar, sucedió, ocurrió antes de que declaremos que nos acordamos de ello" (Ricoeur, 2008, p.41).

La rememoración también puede entenderse desde la "anamnesis" que en el plano práctico de la experiencia cotidiana se vislumbra como: retorno, reanudación, recuperación de lo que antes se vio, se sintió o aprendió (Ricoeur 2008).

La rememoración es también evocación. La evocación por sí sola no se logra, más aún cuando de niños y niñas violentados se trata, evocar en este caso es traer a la memoria, o a la imaginación, hechos que permitan reconstruir el pasado y para ello se requiere de encuentros con dispositivos cuyo poder contribuye a desbloquear los recuerdos que de otro modo habrían permanecido ocultos (Bárcena 2001).

Configuración del recuerdo. Imaginación y memoria se evocan en el recuerdo, en una imagen que puede ser representada. El recuerdo, encontrado y buscado de modo alternativo, se sitúa así en la encrucijada de la semántica y la pragmática. Acordarse de algo es tener un recuerdo o ir en su búsqueda (Ricoeur, 2008).

A través de la imaginación y la memoria, los recuerdos permiten hacer presente lo ausente "la memoria es del pasado, y este pasado es el de mis impresiones; en este sentido, este pasado es mi pasado" (Ricoeur, 2008, p.128). En esta misma vía, Lara plantea la imaginación como medio para transformar las experiencias en contextos de tragedia humana "...por eso la iluminación que nos aportan las historias sobre el mal se convierte en el material precioso..." (Lara, 2009, p.115) para construir el relato.

Recolección y consenso. Aquí el recurso fundamental es el lenguaje oral o escrito y otros códigos no lingüísticos como el dibujo, que permiten reconstruir temporalmente la historia mediada por la interacción y la reflexión; “...las narrativas recopiladas y reelaboradas a partir de códigos lingüísticos y no lingüísticos se constituyen en fuentes de aprendizajes” (Guillar 2009).

Para Habermas, “todo consenso que haya sido generado argumentativamente en condiciones de una situación ideal de habla puede considerarse criterio de desempeño de pretensión de validez...”(1987, p.154).

Procesos cooperativos de comprensión y reflexión. Para este estudio los procesos cooperativos se entienden como la secuencia de interacción entre sujetos que actúan comunicativamente (Habermas, 2008). En atención a Rawls (2010) y su preocupación por la formación de sociedades justas señala que no es posible formar en ciudadanía por vía de la autoridad, ni por procesos educativos montados en vínculos de causa- efecto, como tampoco por vía de la tradición. Se trata de aterrizar la ciudadanía a la vivencia cotidiana en la que la autonomía ejerce un papel decisivo en el actuar responsable de las nuevas generaciones, sin desconocer la existencia de principios que de antemano existen para la convivencia ciudadana.

En este proceso se consolidó el relato del investigador, con el propósito de ampliar la información en aspectos relevantes para el estudio que no se lograran desde los relatos de los niños. Se trata finalmente de integrar estas historias buscando elementos comunes que aporten a la trama básica en la que reconstruir una nueva comprensión supere la simple alineación temporal/secuencial de los relatos (Bolívar et al 2001).

Las sesiones en profundidad tienen dos características importantes y apropiadas y que son de utilidad para nuestro trabajo:

- Se trabaja con el grupo en relación con las experiencias, emociones, creencias, sucesos o los temas de interés para el investigador en coherencia con el planteamiento de la investigación.

- Se planea un tiempo aproximado para el desarrollo de las sesiones, aunque cabe resaltar que es el grupo mismo, son las dinámicas y la evolución del trabajo lo que indica cuándo es suficiente, es decir, se llega a “la saturación” de la información, que implica que tenemos los datos requeridos.

Las sesiones se trabajaron en dos momentos, un primer momento con la población de la Corporación Convídame de la comunidad de Villasuárez y un segundo momento con la comunidad del Barrio 13 de Mayo, de la Corporación Retoños. En los cuadros siguientes presentamos la planeación de las sesiones.

Tabla 2.2. *Planificación de las sesiones*

Objetivos	Recurso metodológico	Resultado esperado
Sesión uno. Identificación		
Dar a conocer el estudio y sensibilizar con su propia identidad	Hipótesis fantásticas de Gino Rodari. ¿Qué pasaría si yo fuera...?	Acercamiento al grupo, creación de un ambiente inicial propicio para el desarrollo del estudio. Mostrar el objeto material que identifique al grupo de niños y niñas como sujetos ciudadanos. Registro de enunciados para el relato del investigador.
Sesión dos. ¿Quién soy yo?		
Propiciar la búsqueda de la identidad personal.	Recreación del cuento “yo soy yo” de Mira Lobe.	Disposición a la participación en el contexto del estudio. Crear un ambiente de autodescubrimiento.
Movilizar el mundo afectivo.		Resolver la pregunta ¿quién eres ahora? Registro de enunciados para el relato del investigador.
Sesión tres. Del yo al sujeto narrador		
Movilizar los recuerdos que subyacen en la	Técnica: cicatriz	Romper el miedo frente al uso de la palabra.

Tabla 2.2. *Planificación de las sesiones*

Objetivos	Recurso metodológico	Resultado esperado
memoria de los sujetos participantes en el estudio.		Crear ambientes que permitan evocar lo indecible. Evocar en la oralidad una impronta corporal. Registro de enunciados para el relato del investigador.
Sesión cuatro. Huellas, marcas y ruptura		
Representar con recursos lingüísticos y no lingüísticos vivencias relacionados con el acontecimiento del desplazamiento.	Línea de vida	Disponer los momentos para la construcción del relato. Registro de enunciados de los niños y las niñas para el relato del investigador.
Sesión cinco. “Allá yo vivía” – antes del desplazamiento		
Rememorar circunstancias Pasadas al contexto del desplazamiento. Representación lingüística y no lingüística de los contextos primarios anterior al evento del desplazamiento.	Representación de contextos a través del dibujo y reflexión a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo ciudadano, qué tenía en ese momento?	Apertura al relato: fragmentos escritos de entrada al relato, complementos gráficos y productos de interpretaciones orales. Registro de enunciados para el relato del investigador.
Sesión seis. El atardecer. El despojo		
Evocar hechos del pasado relacionados con el despojo y la huida.	Conversatorio a partir del cuento “llegaron los bandidos tigres” de Silvia Aponte. Y los siguientes interrogantes: ¿cómo sucedió el hecho?, ¿quién se lo dijo?, ¿qué se trajo, qué no?, ¿cómo se lo dijeron?, ¿qué recuerdan: ruidos,	Continuidad del relato sobre el desplazamiento: oral u escrito. Registro de enunciados para el relato del investigador.

Tabla 2.2. Planificación de las sesiones

Objetivos	Recurso metodológico	Resultado esperado
	sonidos, miedos, olores?, ¿cómo fue la salida? ¿quién les ayudó?, ¿cómo emprendieron ese viaje?, ¿quiénes se quedaron?, ¿qué derechos se le negaron como ciudadano?, ¿si quisiera castigar a los agresores, qué les diría?	
Sesión siete. “De la intimidad del alma a la exterioridad de la escritura.” (Ricoeur,2008) La llegada al nuevo espacio.		
Evocar hechos relacionados con la llegada al nuevo contexto.	Evocación a partir del poema Nocturno de Rafael Alberti y reflexión a partir de las siguientes preguntas: ¿a dónde llegaron?, ¿quién los acogió?, ¿dónde y cómo quedó la familia?, ¿dónde y cómo quedaron los amigos?, ¿Quién provee las necesidades de la casa?	Relato escrito del desplazamiento: oral o escrito. Registro de enunciados para el relato del investigador. Expresiones orales o escritos sancionatorios a los agresores.
Sesión ocho. Mi educación en tiempos difíciles		
Identificar la ruptura del proceso educativo dentro del fenómeno del desplazamiento.	Estrella de los cinco picos (Tomado de Pléyade). 1. Identidad y pertenencia con la escuela antes del desplazamiento. 2. Identidad en el contexto escolar ahora. 3. Formas de participación en la	Incluir la presencia de la escuela y sus prácticas en el ámbito del desplazamiento forzado.

Tabla 2.2. *Planificación de las sesiones*

Objetivos	Recurso metodológico	Resultado esperado
	escuela. 4. Los amigos en la escuela antes y después del desplazamiento. 5. Relación con otras instituciones.	
Sesión nueve. Hechos y derechos		
Identificar figuras modélicas con los compromisos ciudadanos del desplazado. Identificar la esperanza y la desesperanza en los niños y niñas víctimas del desplazamiento.	Noticias o hechos que den cuenta de compromisos de desplazados frente a su propio destino.	Sensibilizar y reconocer los compromisos consigo mismo y con otros.
Sesión diez. Habeas data¹¹		
Retornar a los sujetos participantes del estudio, el escrito o relato para verificar y comprender la información	Práctica vivencial o simulación	Completar el relato y aprobación del <i>habeas data</i> con huella de los niños.
Sesión once. De la memoria del pasado al futuro de la esperanza. La esfera pública.		
Poner en escena nuestras experiencias a fin de encontrar sanción moral al agresor.	Lluvia de ideas y toma de decisiones.	Exposición de relatos.

¹¹ *Habeas data*, aunque conserva el propósito jurídico se utilizó con fines educativos.

SÍNTESIS DEL DESARROLLO DE LAS SESIONES

El desarrollo de estas sesiones dio lugar, por un lado, a la construcción del relato como proceso investigativo y de otro, como proceso educativo, aportó un compendio teórico para soportar la propuesta educativa social. “Del pasado de las causas a las voces del presente” (Ver Anexo 4).

En este sentido, trabajamos 11 sesiones con cada grupo de niños de las comunidades antes mencionadas según la planeación. Estas sesiones estuvieron guiadas por el investigador, donde los participantes conversaron en torno a uno o varios temas de manera informal (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Tabla 2.3. *Síntesis del desarrollo de las sesiones*

Sesión	Grupo de Convidame – Comunidad de Villasuárez	Grupo de Retoños- Comunidad 13 de Mayo
Sesión uno	Se realizó el primer contacto con los niños y niñas de la comunidad para la ambientación del proyecto. Se realizaron acuerdos para los encuentros en términos de horarios, lugar y actividades.	Se realizó el primer contacto con los niños y niñas de la comunidad para la ambientación del proyecto. Establecimos acuerdos para los encuentros en términos de horarios, lugar de encuentro y actividades.
Sesión dos	En búsqueda de un ejercicio de movilización de la identidad personal y movilizar el mundo afectivo, a partir del cuento “yo soy yo” y el lanzamiento de hipótesis y preguntas fantásticas los niños reflexionaron alrededor de sus expectativas como ciudadanos y proyecciones de futuro. Sus proyectos en la mayoría de los casos circulan en torno a los desempeños que tienen sus padres. Salvo en algunos, sus	Realizamos un conversatorio acerca de las proyecciones de futuro a partir del cuento “Yo soy yo” y las hipótesis fantásticas” Entrar en interlocución con este grupo fue bastante difícil en tanto se mostraron algunos agresivos, otros pasivos, otros no participaron y unos pocos estuvieron atentos. Se replanteó la actividad con una dinámica de grupos. Al final trabajamos los documentos que se tienen para identificarse como

Tabla 2.3. Síntesis del desarrollo de las sesiones

Sesión	Grupo de Convidame – Comunidad de Villasuárez	Grupo de Retoños- Comunidad 13 de Mayo
	<p>expectativas están en ser policías, cantantes de reggaetón, salvo uno que quiere mucho “dinero pero a su vez humildad para tener siempre libertad”</p> <p>Finalmente realizamos un conversatorio acerca de la identidad centrada en el documento de identificación. Todos los niños saben y conocen del registro civil y la tarjeta de identidad.</p>	<p>ciudadanos. Quienes mantuvieron activos y pendientes señalaron el registro civil y la tarjeta de identidad, otros estuvieron a la expectativa.</p>
<p>Sesión tres y cuatro</p>	<p>En estas dos sesiones quisimos movilizar los recuerdos que subyacen en la memoria de los niños y las niñas del estudio, en tanto la técnica de la cicatriz y la línea de vida permitieron vislumbrar situaciones que les han afectado su mundo emocional.</p>	<p>En el segundo encuentro continuamos con actividad de la primera sesión, en tanto aumentaba la actitud de algunos niños. Trabajamos las proyecciones de vida en la que se evidenciaron mayores expectativas de vida.</p> <p>Ampliamos la sesión y se trabajó con los niños sus expectativas de vida. En estos niños y niñas son mayores sus proyecciones en tanto aspiran a ser profesionales, otros no trascienden, quieren seguir el ejemplo de sus padres y familiares.</p> <p>En estas dos sesiones quisimos movilizar los recuerdos que subyacen en la memoria de los niños y las niñas del estudio, en tanto la técnica de la cicatriz y la línea de vida permitieron</p>

Tabla 2.3. *Síntesis del desarrollo de las sesiones*

Sesión	Grupo de Convídame – Comunidad de Villasuárez	Grupo de Retoños- Comunidad 13 de Mayo
		vislumbrar situaciones que les han afectado su mundo emocional.
Sesión cinco, seis y siete.	<p>Estas sesiones se constituyeron en el eje central de las sesiones en tanto trabajamos la rememoración y evocación de circunstancias anteriores al contexto del desplazamiento, así como también la llegada al nuevo contexto. En estas tres sesiones construimos paulatinamente el relato del desplazamiento forzado de los niños y las niñas</p> <p>Sujetos del estudio.</p> <p>Estos encuentros estuvieron motivados por recursos literarios que actuaron como pretexto para lograr los propósitos.</p> <p>Los niños y niñas narraron con mucha naturalidad las experiencias.</p>	<p>Estas sesiones se constituyeron en el eje central de las sesiones en tanto trabajamos la rememoración y evocación de circunstancias anteriores al contexto del desplazamiento, así como también la llegada al nuevo contexto. En estas tres sesiones construimos paulatinamente el relato del desplazamiento forzado de los niños y las niñas</p> <p>Sujetos del estudio.</p> <p>Estos encuentros estuvieron motivados por recursos literarios que actuaron como pretexto para lograr los propósitos.</p> <p>En ninguno de los casos los niños demostraron afectaciones emocionales causadas por el desplazamiento, aunque sí las registraron en sus relatos.</p>
Sesión ocho	<p>La esta sesión nos interesaba conocer la ruptura del proceso educativo dentro del fenómeno del desplazamiento. También si manifestaban algunas prácticas ciudadanas. Los niños y las niñas manifestaron en su mayoría ruptura del proceso escolar, ingreso tardío a los niveles de</p>	<p>La octava sesión nos interesaba conocer la ruptura del proceso educativo dentro del fenómeno del desplazamiento. Así como también si se daban algunas prácticas ciudadanas. Entre tantotodos los niños manifestaron que asisten regularmente a la escuela, se evidenció que la mayoría supera la</p>

Tabla 2.3. Síntesis del desarrollo de las sesiones

Sesión	Grupo de Convídame – Comunidad de Villasuárez	Grupo de Retoños- Comunidad 13 de Mayo
	<p>escolarización, escasa participación de los procesos de la escuela aunque algunos manifestaron que con la participación se encuentran procesos de aprendizaje, así refirieron la integración con procesos de participación en la escuela como la elección del personero, la reina del curso, entre otros. Algunos manifestaron agrado con la institución. Se refieren con mayor identidad a las actividades propuestas por la Corporación desde el programa al que ellos asisten.</p>	<p>edad con relación al nivel escolar establecido. Esta comunidad no cuenta con procesos adicionales a la escuela. Algunos señalan que este era el primer encuentro que habían tenido ofrecido por Retoños.</p>
<p>Sesión nueve</p>	<p>Para esta sesión apoyados en las noticias de los últimos días sobre el asesinato de líderes de desplazados, trabajamos las figuras modélicas y los compromisos ciudadanos del desplazado. Ante estas circunstancias los niños elevan juicios de valor. Los niños identifican estas acciones como desesperanza de vida.</p>	<p>Trabajamos esta sesión a partir de noticias de líderes desplazados y de otros asesinados. Los niños poco aportaron en tanto sus miradas se quedan en juicios de valor. Parece que asumen estas circunstancias como algo normal y que por tanto puede pasarles.</p>
<p>Sesión diez y once</p>	<p>En esta sesión llevamos a cabo una actividad de retorno de los relatos de los niños para verificar que lo que estaba escrito realmente fuera el sentir, a su vez como ejercicio de comprensión del</p>	<p>En esta sesión llevamos a cabo una actividad de retorno de los relatos de los niños para verificar que lo que estaba escrito realmente fuera el sentir, a su vez como ejercicio de comprensión del</p>

Tabla 2.3. *Síntesis del desarrollo de las sesiones*

Sesión	Grupo de Convídame – Comunidad de Villasuárez	Grupo de Retoños- Comunidad 13 de Mayo
	mismo acontecimiento.	mismo acontecimiento.
	Una vez sometido al consenso de lo escrito allí, se procedió a una exposición de relatos como sanción social al agresor.	Una vez sometido al consenso de lo escrito allí, se procedió a una exposición de relatos como sanción social al agresor.

En la Figura 2.1 se muestra el procedimiento que se llevó en las sesiones cinco, seis y siete para llegar a la consolidación del relato.

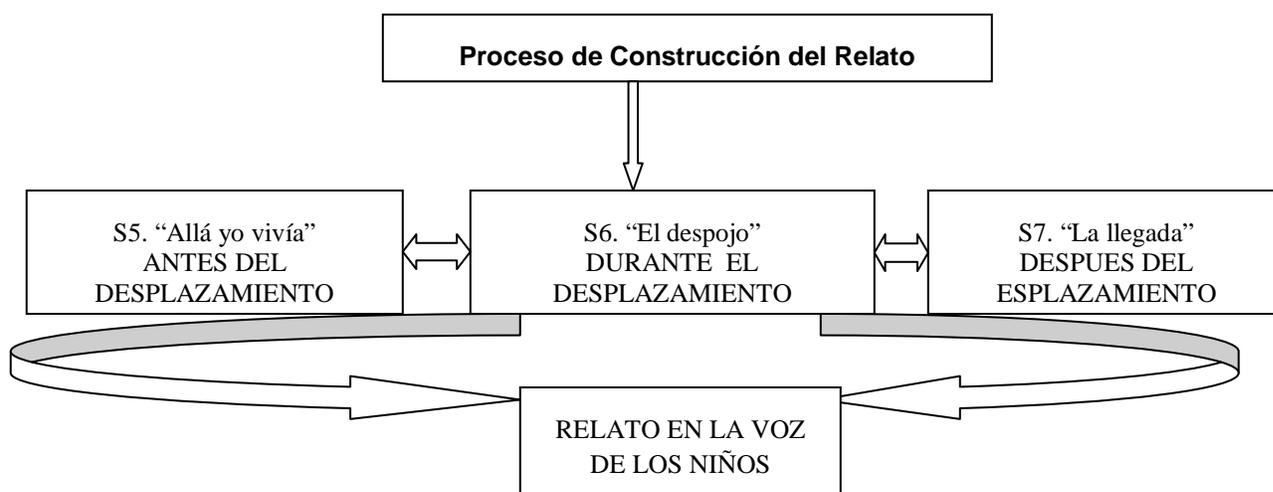


Figura 2.1. Proceso de construcción del relato en las sesiones 5, 6 y 7

La producción de relatos y su transcripción se aprecia en el anexo 1.

2.5.2.3 Entrevista semiestructurada

Como una manera de ampliar la información recogida a través de los relatos de los niños y las niñas, aplicamos la entrevista semiestructurada a sujetos ajenos inmersos en la misma población. La técnica de la entrevista en investigación social es especialmente útil cuando lo que realmente nos interesa conocer es la visión subjetiva de los actores sociales en torno a lo estudiado. “La gran relevancia, las posibilidades y la significación del diálogo como método de conocimiento de los

seres humanos, estriba sobre todo, en la naturaleza y calidad del proceso en que se apoya” Martínez (2006, p.139).

Para este estudio la entrevista se le aplicó a una docente de la Corporación Convídame, quien de manera extraescolar trabaja procesos de refuerzo escolar con los niños y niñas de este estudio. Se escogió esta docente porque reunía algunas características claves para el proceso. El primer criterio, supera los 3 años con el programa; segundo, goza de un amplio conocimiento de la población y de la comunidad. Con esta entrevista se pretendió ampliar la información que los niños nos entregaron en sus relatos, así como también identificar manifestaciones de ciudadanía.

La entrevista semiestructurada se basó en una guía de asuntos y preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema que está investigando (Hernández et al, 2006). Tanto la secuencia como la formulación de las preguntas pueden variar en función de los sujetos entrevistados. Es decir, la investigadora utiliza una serie de preguntas (generalmente abiertas al inicio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante para el estudio y a partir de ella generar nuevas preguntas (Hernández y Otero, 2008).

En la entrevista semiestructurada, al igual que otras entrevistas en el campo de la investigación cualitativa, su propósito es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas con el fin de lograr interpretaciones fiables que tienen los fenómenos descritos (Martínez, 2006).

De otro lado y siguiendo a Bolívar et al (2001) una entrevista que narra hechos de la vida tiene su ritual. No obstante, llevarla a cabo es todo un arte del investigador, el tiempo que requiere para realizarla, las conversaciones antes y después, llevarla a cabo significa para el investigador todo un esquema que hay que considerar. En este sentido, planteamos algunos momentos que hay que tener en cuenta a la hora de pensar en una entrevista.

El primer momento que se debe tener presente es la planificación de la entrevista. Las entrevistas en los modelos biográficos tienen su imprevisibilidad, por ello debe pensarse en no más de una hora, además debe plantearse el protocolo de preguntas, se debe decidir a quién se va a entrevistar, explicar los propósitos, planificar y crear el contexto adecuado, finalmente los principios éticos deben estar presentes, tanto para la recogida de la información como para el tratamiento de la misma. Desde el comienzo es importante aclarar, negociar e informar sobre la privacidad y los derechos a que tiene quien narra los episodios (Bolívar et al, 2001).

Teniendo en cuenta los aspectos descritos anteriormente, en nuestro estudio, la entrevista circulará a partir de los siguientes aspectos: (Ver guía y la entrevista en el anexo 2).

1. Breve presentación: profesión, desempeños y tiempo de trabajo en la comunidad. Se omite el nombre del entrevistado para salvaguardar su identidad.

2. Características del lugar o sector. Consta de diversas preguntas relacionadas con el sector donde residen los niños y las niñas del estudio, así como el equipamiento del sector en términos de infraestructura y lugares donde los niños y las niñas puedan desarrollar actividades lúdicas, participación en eventos; las características de las viviendas, si gozan de servicios de saneamiento ambiental. En cuanto a la comunidad se pretendía saber cuántos habitantes hay en el sector, si tiene conocimiento de dónde proceden los niños, si son víctimas del conflicto o qué otra situación los desplazó.

3. Organización social y familiar. Se quiere conocer el tipo de organización social que la comunidad tiene, si los niños y las niñas participan en eventos, a qué tipo de organización participan ellos y sus familias, cómo se observa la constitución de la familia y de qué manera solucionan sus necesidades básicas.

4. Características de la población infantil desplazada. En su papel de educadora cómo ha visto al niño desplazado en cuanto a características físicas: talla, peso. Cómo son sus habilidades cognitivas, cómo asumen el aprendizaje, cómo percibe las habilidades y los desempeños en lectoescritura y matemáticas.

5. Manifestaciones o expresiones de ciudadanía en los niños. Conoce expresiones de los niños que se puedan interpretar como manifestaciones de ciudadanía, qué experiencias o actitudes se manifiestan en los niños, cómo se ven los niños y las niñas frente a la solidaridad, a la participación, qué acciones de esperanza o desesperanza expresan, si tienen alguna identificación como desplazados, cómo se sabe que están reconocidos como desplazados.

6. Finalmente, se contemplarán algunas consideraciones, comentarios adicionales que quiera añadir entre ellos el tratamiento que se le dará a la información recogida.

2.6 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

2.6.1 Análisis de Contenido

Para la sistematización y análisis de la información utilizamos el análisis de contenido, entendido éste como “conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes... el propósito del análisis de contenido es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción” (Bardin, 2002, p.29).

Siguiendo con Bardin (2002), las diferentes fases del análisis de contenido son:

- Un pre análisis
- El aprovechamiento del material
- El tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación.

Según lo planteado por Cabero y Loscertales (2002) los objetivos de la investigación, además de responder a un problema específico que se quiere estudiar, se relacionan también con el tipo de análisis que se desea efectuar; es decir, debe ser pertinente (Bardin 2002). Otra regla planteada por Bardin, a tener en cuenta en el pre análisis, está dada por la pertinencia de los documentos y en este sentido los documentos iniciales que permitirán la primera comprensión del análisis están dados por el acontecimiento del desplazamiento forzado. Seguido de la formulación de unas hipótesis que para nuestro caso se plantearon

preguntas orientadoras. Con relación a la tercera fase del análisis, “Los resultados brutos son tratados de manera que resulten significativos (que “hablen”) y válidos” Bardin (2002, p.76). En coherencia con nuestro estudio ya teniendo resultados significativos y fiables, procedimos al establecimiento de las inferencias y las interpretaciones.

La codificación aparece en el análisis de contenido como el proceso por el cual los datos en bruto son transformados sistemáticamente y que permiten posteriormente una descripción precisa y detallada del contenido. La unidad de registro en nuestro caso está dada por el acontecimiento y descompuestos en unidades de acción “En los casos de relatos, narraciones, es posible que la unidad de registro pertinente sea el acontecimiento. En este caso el o los relatos (films, leyendas, cuentos, relatos míticos, artículos de prensa) serán descompuestos en unidades de acción (Bardin, 2002, p.81).

El primer proceso de análisis

En nuestro estudio, y en esta primera fase del análisis, buscamos triangular la información que nos ofrecieron los documentos, informes, antecedentes de la investigación en el contexto del desplazamiento forzado, utilizados para el marco teórico pero también con el propósito de enriquecer los datos. Es una manera de hacer del marco teórico no solo fuente bibliográfica, sino hacer de éste una riqueza de conocimiento junto con los demás datos del estudio.

Entendiendo que existen tres tipologías de análisis derivadas del análisis de contenido, el análisis temático, el análisis de contenido semántico y el análisis de redes; y sin privilegiar el contenido temático o quedarnos en él, en esta primera fase del análisis de este estudio se considerará la presencia de términos que permitieron una primera clasificación. En este sentido, se procedió a realizar una primera comprensión a través de la sistematización en tablas en la que la categorización temática establecimos como un primer acercamiento a la comprensión de los datos y posteriormente a la creación de categorías de análisis. Esta sistematización la presentamos a continuación en las tablas 2.4, 2.5, 2.6 y 2.7.

Tabla 2.4. *Sistematización y categorización temática de documentos*

Tema enunciado	Fuente y año	Acontecimiento	Acción proceso
Categoría temática: Masacre			
Mapiripan el secreto de los militares	Revista Semana 2005	Masacre muy nombrada de la región que se caracterizó por el horror.	Llegaron a Mapiripan. Incomunicaron el pueblo. Ordenaron acostarse. Recorrieron casa por casa. Llevaron gente al matadero. La amarraron, apuñalaron, torturaron y asesinaron. Botaron al río.
Categoría temática: Presencia de los niños en el desplazamiento			
Comunidades invisibles en riesgo	CODHES 2008	Comunidades indígenas en riesgo de extinción	Debieron salir huyendo. Desplazaron 150 indígenas, de ellos 75 niños.
Categoría temática: Acontecimiento que permanece en el tiempo			
Aumento del desplazamiento forzado	ONU 2010	Aumento del desplazamiento forzado. Hubo 8 asesinatos	Asesinaron, desplazaron.

Tabla 2.4. *Sistematización y categorización temática de documentos*

Tema enunciado	Fuente y año	Acontecimiento	Acción proceso
Categoría temática: Presencia de los niños en el desplazamiento			
Población indígena desplazada	DEFENSORÍA DEL PUEBLO 2010	Desplazados 159 integrantes de la comunidad indígena Jiw o Guayabero desplazados con ellos, 25 menores de edad	Salieron desplazados Con ellos 25 menores de edad
Categoría temática: Acontecimiento que permanece en el tiempo			
Crecimiento del desplazamiento	CODHES 2010	Desplazamiento en busca de protección	Salieron en busca de protección. Incrementó la tasa de población desplazada. Emergieron por todo el país. Parecían invisibles. Relegados en el plano invisible de la sociedad civil.

Tabla 2.4. *Sistematización y categorización temática de documentos*

Tema enunciado	Fuente y año	Acontecimiento	Acción proceso
Categoría temática: Nuevo asentamiento			
El desplazamiento un fenómeno cuya gravedad va en aumento	CICR 2009	Desplazamiento masivo	<p>Había salido de la aldea a pie. Cargando en brazos a su hijo menor. La gente caminaba tan rápido. Llevaban consigo unas pocas pertenencias. Solo pensaba en proteger a mis hijos. Llegaron a un lugar desconocido. El grupo se sentó a la sombra. Estaban en medio de la nada. Divisaron un pozo de agua. Decidieron quedarse. Allí permanecieron escondidos durante cuatro años. Sin recibir ayuda ni proyección. Vivían realizando tareas rurales. Pasaban hambre. Estaban lejos de todo y no tenían dinero.</p>

Tabla 2.5. *Sistematización y categorización temática de film*

Unidad*	Contenido de Violencia
	Violencia física
	Violencia psicológica
Filme "Pequeñas voces"	Violencia verbal
	Acciones: uso de armas, terror, miedo, incertidumbre.
	Contexto fantástico y caricaturizado

*Fuente (Hernández, Fernández y Batista, 2006).

De esta primera sistematización se deducen para el estudio las siguientes categorías temáticas:

- El desplazamiento es un fenómeno que se sucede y permanece en el tiempo.
- Presencia de los niños en el acontecimiento del desplazamiento.
- La masacre es un concepto que involucra prácticas de terror como: torturar, matar.
- Se infiere que estas prácticas son utilizadas por parte de los agresores para causar terror.

Tabla 2.6. *Sistematización y categorización temática de estudios antecedentes*

Autor	Año	Fuente	Tesis	Recomendaciones
Categorías temáticas: Indiferencia social, de víctima a actor social e identidad				
Machel	1996 2000	Informe de Naciones Unidas	<p>Los conflictos armados en el mundo repercuten sobre los niños, el 80% de los desarraigados por conflictos armados son mujeres y niños. Los efectos sobre los niños son inconmensurables. Ellos son testigos y partícipes de la guerra.</p> <p>Las afecciones sobre su integridad y el temor son profundos.</p> <p>Llevar de manera silenciosa sus conflictos y casi siempre son invisibles para el resto de la sociedad.</p> <p>Las víctimas o desplazados en Colombia se identifican así en el ámbito jurídico más no cuentan con el espacio social que los reconozca.</p>	<p>Comprensión de la problemática desde los contextos particulares.</p> <p>Hacer de las víctimas actores de las propias soluciones.</p> <p>Colaborar, acompañar para resolver los miedos.</p>

Tabla 2.6. *Sistematización y categorización temática de estudios antecedentes*

Autor	Año	Fuente	Tesis	Recomendaciones
Categorías temáticas: Silencio y miedo, pérdida de autorreconocimiento				
Naranjo, Villa, Agudelo	2004	Investigaciones en el contexto del desplazamiento en Colombia	Los desplazados son víctimas de aflicciones emocionales. Los niños desplazados son víctimas del miedo mediado por el desarraigo y las nuevas formas de vida.	Estabilización y recuperación emocional de los sujetos. Procesos de adaptación.
Categorías temáticas: Ciudadanía deficitaria o no reconocida				
Naranjo Agudelo Villa, Ramírez y Quintero	2004 2005 2006 2009	Investigaciones en el contexto del desplazamiento en Colombia	Vulneración de los derechos Ausencia de políticas educativas de atención la infancia. Pertenencia e identidad. Precaria vivencia de la solidaridad, tenue sentido de pertenencia y otros constructos de ciudadanía	Recrear redes sociales para recuperar el sentido de pertenencia a un colectivo regional y nacional - Fortalecer relaciones de ciudadanía y democracia.- Construcción de aprendizajes ciudadanos a través de la narrativa. Reparación de los derechos a las víctimas-ejercicio de la autonomía- Narrativa como medio para indagar el mal.

Tabla 2.6. *Sistematización y categorización temática de estudios antecedentes*

Autor	Año	Fuente	Tesis	Recomendaciones
Categorías temáticas: Ausencia de producción de conocimiento y resignificación de política pública				
Sánchez, Hurtado y Gómez, Villa	2006 2006 2007 2006	Investigaciones en el contexto del desplazamiento en Colombia	Crítica a las escuelas de formación ciudadana Política informal para la formación ciudadana No se ha producido conocimiento para la construcción de nuevas perspectivas de ciudadanía y la resignificación del ejercicio de la política en cuanto acerca principios a la política pública	Formación ciudadana como medida para cerrar la brecha entre ciudadanía deficitaria y el ideal ciudadano de ser cívico y virtuoso. Proponen conectar la Pedagogía con la política en dos sentidos: formar con un enfoque de cultura-política y formular programas político-pedagógicos. Comenzar por ofrecer seguridad y confianza para iniciar procesos de formación ciudadana en la infancia a partir del juego y la experiencia.

De acuerdo con esta sistematización, se infiere las siguientes categorías temáticas:

- Los niños han sido testigos y participan de la guerra.
- Indiferencia social.
- Del concepto de víctima a la de actor social.
- Llevan consigo de manera silenciosa sus conflictos y casi siempre son invisibles a la sociedad.
- Ciudadanía deficitaria.
- Pertinencia e identidad son precarias.
- Los conflictos armados en el mundo repercuten sobre el 80% de los niños.
- Ausencia de conocimiento en nuevas perspectivas ciudadanas.
- Pérdida de la confianza y ausencia de autorreconocimiento.

Tabla 2.7. Sistematización y categorización temática de referente normativo

Dimensiones	Contexto normativo	Categoría temática
Ciudadanía Participación Identidad y pertenencia Derechos y deberes en los niños y niñas	Constitución política de Colombia, Convención de los derechos del niño	Derechos de los niños, Estado Social y democrático. Derechos de los niños vulnerados Estado frágil Desconocimiento de la norma
Ciudadanía y desplazamiento. Protección y atención al desplazado	Ley 387 de 1997 Sentencia T-025 y los autos. Principios Rectores Enfoque diferencial	Protección Atención al desplazado. Existencia de normas de protección al desplazado.

De lo normativo podemos inferir las siguientes categorías temáticas:

- Riqueza de normatividad para proteger y atender al desplazado
- Estado frágil
- Vulneración de derechos

En la Figura 2.2 se describe el proceso de triangulación de fuentes de información.

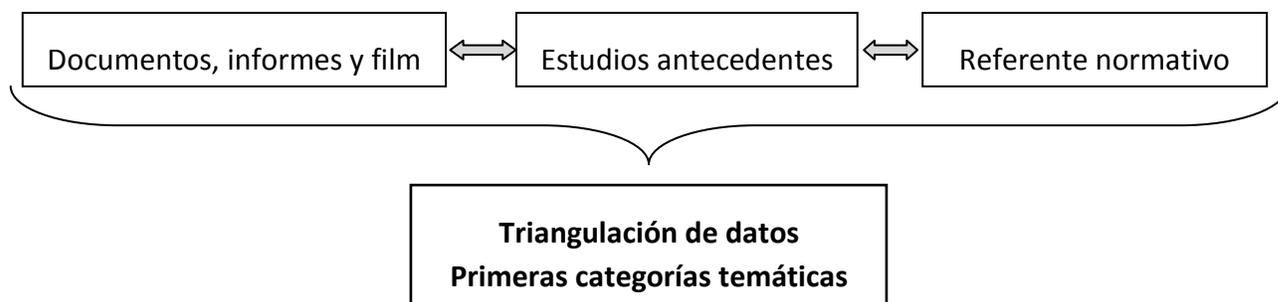


Figura 2.2. Proceso de triangulación de fuentes de información

El segundo momento de la sistematización correspondió a los relatos de vida de los niños y las niñas. Este proceso de codificación lo realizamos desde el uso de una matriz construida por la investigadora, en ACCES 2007, a partir de los elementos constitutivos de la narrativa: agentes, intenciones y actuaciones, tiempos, lugar y la acción. Esta matriz fue sometida a juicio de expertos.(Ver Anexo 5).

La matriz contiene los siguientes elementos: agentes o personajes, intenciones y actuaciones de las víctimas y victimarios, tiempo, lugar y acción proceso.

Agentes o personajes: principal y secundario. El personaje principal hace referencia al narrador, es decir, quien cuenta el relato; el agente secundario se refiere a otras víctimas y al victimario.

Intenciones y actuaciones de víctimas y victimarios: interesa conocer qué otras personas fueron víctimas del desplazamiento y qué grupo propició el episodio.

Tiempo: con relación a la tragedia o el hecho traumático. Antes, durante y después del desplazamiento.

Lugar: se pretende conocer de dónde partieron y a dónde llegaron para inferir desde los contextos manifestaciones de ciudadanía.

Acción – proceso: hace referencia al movimiento que sigue toda narración al conectar una experiencia con otra hasta llegar a un desenlace. En este caso obedece a las acciones que implican otros procesos y que dan sentido al relato.

Luego de someter cada relato a esta matriz de análisis, procedimos a codificarlos desde la acción-proceso. Una vez codificados se identificaron las acciones repetidas, y posteriormente en un proceso de significación se agruparon por temáticas. La Figura 2.3 permite visualizar de manera global el proceso seguido.

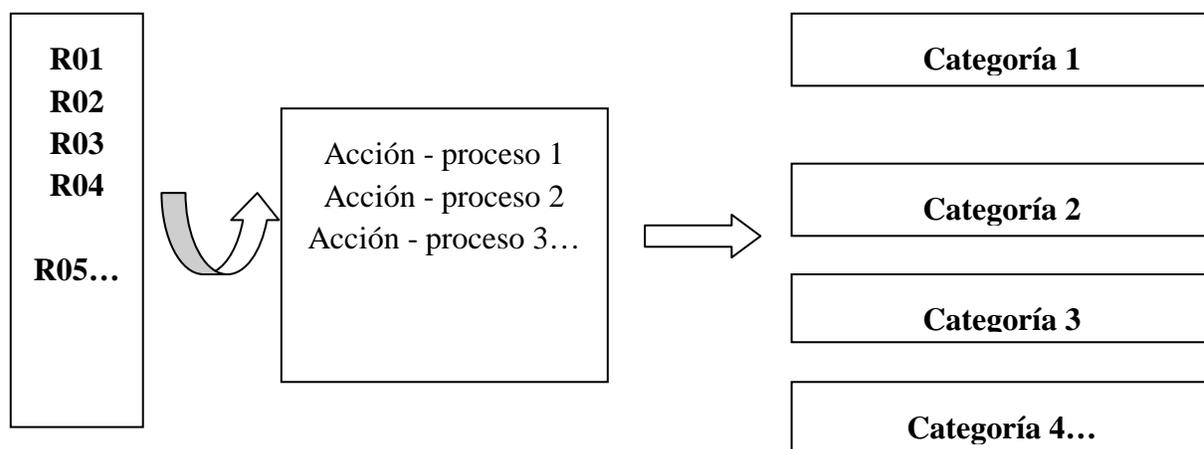


Figura 2.3. Proceso de codificación de relatos

Dado que el objetivo de nuestro trabajo es la comprensión de las manifestaciones de ciudadanía en niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, cuyo instrumento central es el relato, buscamos en todos los casos encontrar significado a las historias de los niños. En este sentido se privilegia el análisis de contenido semántico. “El análisis de contenido semántico define cierta estructura – significativa- de relación y considera todas las ocurrencias que concuerden con dicha estructura. El análisis semántico pretende ante todo estudiar las relaciones entre los temas tratados en un texto” (Andréu, 1998, p.21).

Los análisis basados en el contenido buscan desarrollar conocimiento general sobre temas centrales que constituyen el contenido de las historias o relatos objeto de estudio. Para este estudio tomamos la vía del qué, es decir, nos

detenemos en el contenido y no en la forma como están contruidos los relatos. En este proceso se asume una postura de corte analítico y de reconstrucción de sentido como lo proponen Bolívar et al (2001) cuando se refieren a la intención de producir sentido acudiendo a una metodología que busca abstraer significaciones de las entrevistas de investigación o relatos de vida como lo he llamado en este estudio.

Siguiendo a Bardin (2002) existen reglas que permiten la descripción precisa de su análisis de contenido, ellas son: presencia, frecuencia, frecuencia ponderada, intensidad, dirección, orden y contingencia.

De estas siete reglas interesa para este estudio, la presencia o la ausencia así como también la frecuencia de la acción. Al analizar relatos sobre el acontecimiento del desplazamiento forzado, la presencia o la ausencia de los textos resultan para el investigador asuntos de vital importancia, en tanto existen niños acallados por el hecho traumático del desplazamiento donde la ausencia de la palabra no significa la inexistencia de una historia por contar. Esta ausencia se constituye en un registro de análisis. La frecuencia de la acción es la otra medida de mayor utilización en tanto "...la importancia de una unidad de registro crece con su frecuencia de aparición" (Andréu,1998, p.14).

En el tercer momento de análisis, como señalamos anteriormente, traemos también para la comprensión, el relato o testimonio de un sujeto ajeno a la investigación, que si bien no se encuentra ligado al acontecimiento del desplazamiento forzado, se constituyó en un informante clave por el conocimiento que tiene del contexto en que viven estos niños y niñas en situación de desplazamiento forzado. "Considerar los testimonios de un sujeto ajeno al propio proceso de vida, no implicado directamente en los hechos narrados, pero que es informante clave y privilegiado por su conocimiento externo de la situación permite captar comprensión y esclarecimiento de sensaciones, silencios, dinámicas e interacciones en las que se desenvuelve el objeto de nuestro estudio" (Bolívar et al 2001, p.266).

El relato del investigador contribuyó a identificar aquellos aspectos relevantes de la investigación que no se evidencian en los relatos y que se requieren para la comprensión del acontecimiento estudiado y la identificación de las manifestaciones de ciudadanía (Ver Anexo 3).

Posterior a la codificación llegamos a la categorización. La categorización según Bardin (2002) “es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios definidos” (p.90). La construcción categorial obedece más a un proceso de criterio del investigador. “Es en este momento donde se pone en práctica la creatividad, la capacidad de integración y síntesis de aptitudes para hallar relaciones en el material y aplicar, aunque signifique algún grado de sesgo, el analista sabe o intuye previamente del hecho estudiado” (Cáceres, 2003, p. 67).

La categorización, según Bardin (2002), se comprende como la operación de clasificación de ese material segmentado, identificado por códigos a partir de criterios establecidos por el investigador. Sin pretender un análisis temático, el primer sistema de categorización en este estudio está dado por definición semántica, es decir por temas para acceder a una primera comprensión del acontecimiento del desplazamiento forzado. Así, la categorización tiene como propósito “suministrar por condensación una representación simplificada de datos brutos” (Bardin, 2002, p.91).

La categorización puede emplear dos procesos inversos:

Si en el sistema de categorías “los elementos se distribuyen de la mejor manera posible a medida que se los encuentra... es decir, cuando la organización del material emana directamente de fundamentos teóricos hipotéticos” (Bardin, 2002, p.91).

Cuando no está dado el sistema de categorías sino que resulta de una clasificación análoga y progresiva de los elementos la entrada conceptual de cada categoría no se define hasta el final de la operación” (Bardin, 2002, p.92).

El establecimiento de unas buenas categorías debe responder a las siguientes características:

- 1.- La exclusión mutua: las categorías deben construirse de manera tal que no den lugar a varias clasificaciones.
- 2.- La homogeneidad: debe primar un mismo principio de clasificación que permita una buena organización del material.
- 3.- La pertinencia: se establece cuando existe correspondencia entre el material seleccionado y el cuadro teórico establecido.
- 4.- La objetividad y la fidelidad: estas dos características se constituyen en las más importantes en el análisis de contenido.
- 5.- La productividad: un conjunto de categorías es productiva si proporciona resultados ricos en inferencias, hipótesis nuevas y datos fiables (Bardin 2002, p.92).

Definición de las categorías de análisis: en el análisis de contenido existen dos procedimientos para establecer categorías de análisis, estas son: categorías inductivas y categorías deductivas. En el presente estudio utilizamos las categorías inductivas.

Las categorías inductivas, desde el planteamiento de Andréu, parten de argumentar como el análisis de contenido tradicional tiene pocas respuestas a las preguntas ¿de dónde surgen las categorías?, ¿cómo se desarrolla el sistema de categorías?, ¿cómo se han ido definiendo las categorías?; sin embargo, “desde la perspectiva del análisis de contenido es central el interés por el desarrollo de categorías tan cerca como sea posible el material a interpretar. Normalmente se tratan de procedimientos reductivos a través de preguntas tras preguntas sobre las categorías que a los distintos segmentos del texto” (Andréu, 1998, p.23).

Continúa argumentando que en la inducción de categorías, la idea central es establecer criterios que respondan al interés de la investigación desde el material analizado. “Siguiendo este criterio el material se trabaja continuamente hasta el fin y las categorías se van deduciendo tentativamente paso a paso... posteriormente se van revisando continuamente estas categorías hasta llegar a la categoría definitiva” (p.24).

Una vez establecidas las categorías temáticas en cada sistematización se procedió a la triangulación de datos para llegar a la definición de las categorías de análisis. A continuación en la Figura 2.4 se muestra el procedimiento.

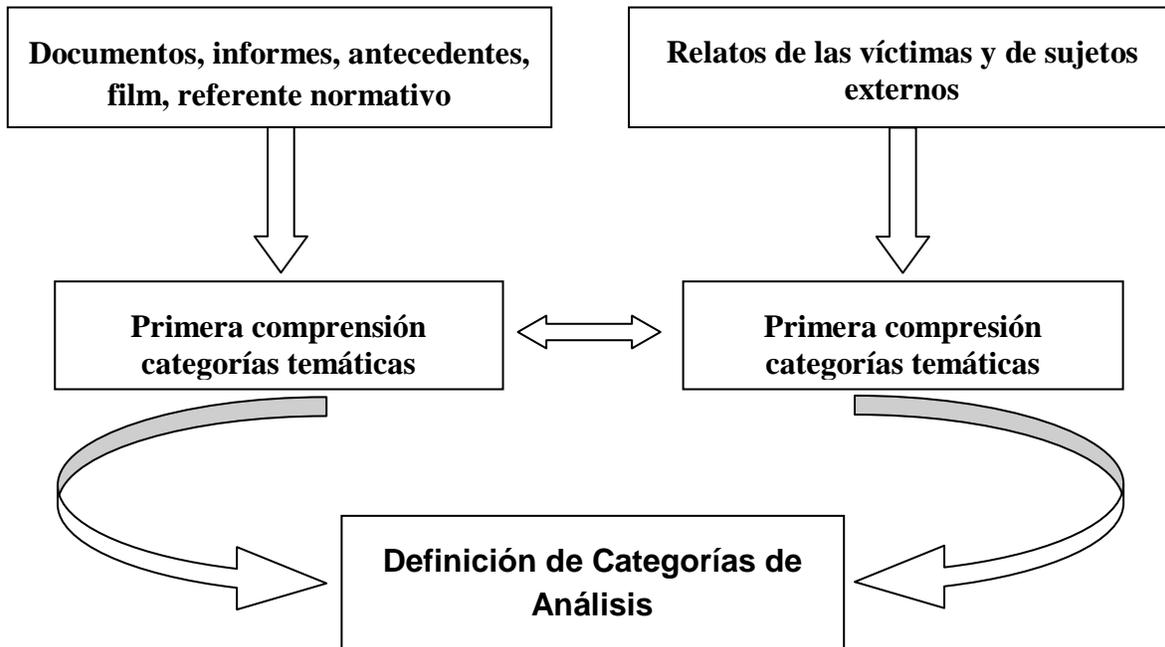


Figura 2.4. Procedimiento para definir las categorías de análisis

En nuestro estudio el sistema de categorías lo establecimos desde los datos, de acuerdo con criterios establecidos por el investigador. Desde esta postura y con los insumos y el procedimiento descrito anteriormente llegamos a las siguientes categorías:

- Manifestaciones de ciudadanía como presencia de la ausencia
- El destierro como negación de la ciudadanía
- De auxiliadores a víctimas
- Prácticas de terror como violación de todo derecho
- De las emociones y los sentimientos a los juicios de los niños
- De los agentes del desplazamiento
- La ciudad de los niños desplazados
- Socialización del niño en medio de lo irregular

La inferencia y la interpretación. Dentro del análisis de contenido la inferencia se constituye en un elemento muy importante en el desarrollo de la investigación. Inferir es explicar, es deducir aquello que no está en el texto. Y como señala Holsti, en Bardin, (2002) “la intención de toda investigación es producir inferencias válidas a partir de los datos” (p.106). “El analista de contenido busca algunas conclusiones o extrae inferencias – explicaciones- “contenidas” explícitas o implícitas en el propio texto” (Andréu, 1998, p.19).

2.6.2 Criterios de Validez

La credibilidad y validez en el método biográfico están dadas por la propia credibilidad y coherencia de las historias o los relatos. “Lo importante es la coherencia del relato como construcción que intenta integrar el pasado con el presente” (Bolívar et al,2001, p.134).

Otro criterio de validez en este tipo de investigación está dado por “el proceso de saturación” entre los distintos relatos. “...la búsqueda de saturación de datos, profundizar en los silencios y puntos oscuros y hacer emerger las divergencias y casos negativos; nos reporta la validez del distanciamiento, de la comprensión y de la reconstrucción de la puzle social de lo que puede ser” (Bolívar et al 2001: 266). En este sentido, el análisis también juega un papel importante en la validez de las narraciones, así como las observaciones cuidadosas, el fenómeno a estudiar, la justificación del método utilizado, así como las interpretaciones y los hallazgos.

También la validez está dada por la adopción de la “triangulación sistemática de los datos y métodos.” Para este estudio, se tomaron como criterio de validez la triangulación, la presencia del investigador intérprete, el consenso, lo divergente como lo convergente en los relatos de vida y el juicio de expertos. La triangulación consiste en el uso de técnicas triangulares que ayudan a superar las críticas que por mucho tiempo han mantenido las investigaciones sociales al hacer uso de un solo método de investigación.

Denzín, en Cohen y Manion (2002) señala que existen seis tipos de triangulación en investigación: triangulación en el tiempo, triangulación en el espacio, niveles

combinados de triangulación, triangulación de teorías, triangulación de investigadores, triangulación metodológica. A estos tipos de triangulación Bolívar et al (2001) le añaden la triangulación de perspectivas, en la que se recogen datos de diversas fuentes, relatos de hechos producidos con intenciones y destinatarios diferentes. El siguiente cuadro retomado de Cohen y Manion (2002, p. 335) permite tener una mirada general de cada tipología y las características en la triangulación usados en investigación educativa.

Triangulación en el tiempo: este tipo trata de tomar en consideración factores de cambio y proceso mediante la utilización de diseños longitudinales y transversales.

Triangulación en el espacio: este tipo trata de superar las estrechas miras de los estudios realizados en el mismo país o dentro de la misma subcultura haciendo uso de técnicas culturales cruzadas.

Niveles combinados de triangulación: este tipo usa más de un nivel de análisis de los tres niveles principales usados en las ciencias sociales, a saber: el nivel individual, el nivel interactivo(grupos) y el nivel de colectividades (organizativo, cultural o social)

Triangulación de teorías: este tipo utiliza las teorías alternativa o competitiva con preferencia, para manejar un solo punto de vista.

Triangulación de investigadores: este tipo incluye a más de un observador.

Triangulación metodológica: este tipo usa: (a) el mismo método en diferentes ocasiones, o (b) métodos diferentes sobre el mismo objeto de estudio.

De otro lado, Cisterna (2005) define la triangulación como “la acción de reunión y el cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida de una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p.68). Para este autor las formas de triangulación son: entre estamentos, entre diversas fuentes de

información, triangulación con el marco teórico. Para este estudio la triangulación está dada por las fuentes que dieron luz al marco teórico en el tema del desplazamiento forzado, “como una manera de hacer del marco teórico un enmarcamiento bibliográfico, sino que sea otra fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar” (Cisterna, 2005, p.69).

La presencia de la investigadora como intérprete de acontecimientos y el consenso que se dio a partir del diálogo entre ésta y los sujetos del estudio. Consenso dado en el proceso educativo cuando en la sesión diez aplicamos el “*habeas data*” con fines educativos. “Todo consenso que haya sido generado argumentativamente en condiciones de una situación ideal de habla, puede considerarse criterio de desempeño de pretensión de validez...”(Habermas, 1987, p.154).

En conclusión, la triangulación de datos, la presencia de la investigadora intérprete, el consenso y el juicio de expertos se constituyeron en premisas de validez para este estudio.

Capítulo 3. Categorías de Análisis y Resultados

3.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y RESULTADOS

Las categorías de análisis resultaron de un proceso inductivo que consistió en la aproximación del investigador con los datos, luego de una primera elaboración de categorías temáticas. Este proceso se realizó en coherencia con el problema y los objetivos, así como también con el diseño de investigación y el método de análisis adoptado en este estudio.

La categorización se organizó desde una operación clasificatoria de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación y similitud de temas, tras una agrupación temática a partir de criterios previamente establecidos.

De acuerdo con establecido anteriormente se definieron las siguientes categorías de análisis:

- Manifestaciones de ciudadanía como presencia de la ausencia
- El destierro como negación de la ciudadanía
- De auxiliares a víctimas
- Prácticas de terror como violación de todo derecho
- De las emociones y los sentimientos a los juicios de los niños
- De los agentes del desplazamiento
- La ciudad de los niños desplazados
- Socialización del niño en medio de lo irregular

3.1.1 Manifestaciones de ciudadanía como presencia de la ausencia

En los relatos de los niños no aparece una manifestación expresa de ciudadanía. Ésta se infiere por la ausencia, como lo señala Ricoeur, “es la presencia encontrada desde la ausencia... es la identificación entre un saber y servirse de él de modo activo” (Ricoeur, 2008, p.26). En los relatos de los niños y las niñas hay ausencia de reconocimiento de los derechos a que tienen lugar, pero esto no significa que no existan. Es comprensible por cuanto en las poblaciones de donde provienen los desplazados las regulaciones de convivencia están dadas sobre la creencia o sobre la tradición mas no sobre la racionalidad proveniente de un proceso de formación ciudadana o ilustración sobre los propios derechos. El estudio demuestra que en la sociedad colombiana aparecen diversas normas de protección y atención al desplazado que en la mayoría de los casos ellos desconocen; por tanto, las vías para reclamar se quedan en la invisibilidad.

Invisibilidad también dada por la decisión de quedarse en el asentamiento de la nueva ciudad, más por el deseo de anonimato o por acceder a la solidaridad de bienhechores, que por reclamar derechos que le pertenecen como ciudadanos. La cooperación y solidaridad de los familiares y amigos ofrecen a estos nuevos pobladores estadías temporales bien sea como albergue, arriendo o maneras de invasión:

“llegamos a la Rosita y nos tocó pagar arriendo; una vecina le ayudó a encontrar trabajo a mi mamá en una casa de familia. Mi abuelita que vivía en la Reliquia le dijo a mi mamá que se viniera para acá y una noche estaban invadiendo entonces mi mamá se fue y tuvo que cuidar toda la noche...” R09

En cualquiera de los casos se trata de una fusión de hecho entre el campo y la ciudad, y una vez refundidos entre los habitantes comunes permanecen ocultos y en consecuencia como seres invisibles. *“...salimos en una canoa con mi papá y mi mamá y llegamos a Villavo y una señora nos dio posada...” R04*

Por disposición Estatal, las familias una vez llegan desplazadas deben iniciar un proceso de registro con el cual acceden a beneficios que el Estado provee, muchos de ellos por temor prefieren quedarse en el anonimato y acceden a

permanecer en la periferia de la ciudad en asentamientos subnormales. Estos lugares por lo general son “sectores disfuncionales, insanos y peligrosos para los niños” así lo relató la docente que acompaña el proceso en Convídame.

El rehusarse a ser visto ante los otros o buscar esconder la identidad fomenta la negación de todo derecho ciudadano, solo después de ocurridos los hechos, luego de un tiempo y con cierto grado de dificultad, se levantan algunas voces de desplazados dentro de las que se advierten asunciones de compromisos colectivos. De esta manera aparecen algunas manifestaciones de libertad, de solidaridad y organización que con el tiempo permiten el autorreconocimiento y la participación, hasta ahora la red de mujeres de la Corporación Retoños en Villavicencio que ha logrado a través de sus líderes en estos barrios orientar y ayudar a las familias que vienen desplazadas “Aquí no nos han colaborado, hasta ahora retoños con estas reuniones de los niños” R12 “...la UAO y la Cruz Roja, nos brindaron ayuda cuando más la necesitábamos, nos dieron alimentos y muchas veces plata”.R19

De otro lado, la huida, el desalojo, el desarraigo, la muerte, la pérdida de identidad, la desintegración familiar, la continuidad de los procesos educativos, la disfuncionalidad del trabajo, el cambio de roles en el hogar, el reclutamiento infantil forzado, son entre otras, manifestaciones que se encontraron en los relatos de los niños y de las niñas, pero difícilmente se reconocen como vulneración de los derechos por los propios implicados.

3.1.2 El destierro como negación de la ciudadanía

El destierro consiste en expulsar a alguien de un lugar o territorio determinado para que permanezca temporal o perpetuamente por fuera de éste. En el contexto del desplazamiento forzado el destierro, desalojo, despojo, desposesión, la huida son términos utilizados para referirse a este fenómeno producto de la confrontación armada que vive Colombia. Con el despojo, el niño y la niña en situación de desplazamiento, al igual que a los adultos en las mismas circunstancias, se les fractura repentinamente el mundo de sus vidas – de la cotidianidad rural- se les destierra, ellos lo expresan así: “nos desterraron”, “nos

dieron tres días para salir”, “lo dejamos todo”. Estas manifestaciones que los niños narran tienen profundas significaciones para afirmar que como consecuencia del destierro su ciudadanía se torna impotente, más aún cuando nadie les ha reconocido el derecho a la seguridad; razones suficientes para justificar el concepto de ciudadanía negada.

El destierro de la población civil de sus lugares de origen a la ciudad, ocurre por varias razones, en este estudio se encontró que la población huye de su territorio por miedo y salvaguardar la vida, proteger a sus hijos del reclutamiento forzado. “Nosotros vivíamos en una vereda de Puerto Rico, nos vinimos porque a mis papás los amenazaron que los iban a matar si no hacíamos lo que ellos querían, luego le dijeron a mi mamá que cuando nosotros creciéramos un poquito más nos iban a llevar a trabajar con ellos”. Otro relato señala:

“Un día nosotros estábamos durmiendo y llegaron los de la FARC y nos dijeron que nos daban tres horas para desalojar la casa porque ellos querían llevarnos a todos para allá...” R18

Con la pérdida del territorio la población infantil pierde toda condición de ciudadano. Para este estudio la negación de la ciudadanía se traduce en:

- Pérdida del territorio físico y natural con el que los niños y sus familias habían construido una relación simbiótica.
- Pérdida de la base de subsistencia.
- Pérdida de los vínculos de referencia social, es decir, familia y amigos.
- Las formas regulatorias de los lugares de origen pierden vigencia en el nuevo espacio.
- Próximo al desplazamiento, durante el desplazamiento, o en el nuevo espacio los niños pierden los referentes primarios de identidad y pertenencia: familia y escuela. La familia se desintegra, se acaba la vecindad de origen, abandonan los amigos, los estudios y la escuela.

En este estudio se encontró que la población desplazada proviene en mayor proporción del departamento del Vichada seguido de municipios y localidades del departamento del Meta y en menor proporción de Arauca, Tolima, Valle del Cauca

y Casanare. Uno de los argumentos encontrados para elegir Villavicencio como ciudad de asentamiento, está soportado en las posibilidades que brinda el entorno para ganarse la vida desde la economía informal.

3.1.3 De auxiliadores a víctimas

A la población campesina se les agrade calificándolos de auxiliadores, informantes de los grupos y desde estas denominaciones “todo es posible” para ellos: la muerte, la aniquilación, las prácticas de escarmiento, todo con la intención de producir pánico, miedo, terror; motivo por el cual el poblador rural en aras de proteger su vida y su familia, abandona su territorio, desintegra su núcleo familiar, pierde la identidad, el sustento entre otros más.

“Cuando a nosotros nos amenazó la guerrilla, tuvimos que salir a escondidas porque a mi papá lo iban a matar porque decían que era “paraco” y él no era paraco, entonces nos tocó salir de noche por detrás de la casa donde había un caminito que nos llevaba a la carretera, entonces esperamos hasta que pasó el bus y nos vinimos para Villavicencio con lo que llevábamos menos con las gallinas”.R02

“Cuando vivíamos en la finca del San José del Guaviare duraba mucho tiempo en canoa para llegar a la finca. La guerrilla amenazó a la abuelita porque vivían en una finca lejísimos y el ejército les decía siempre a mis abuelitos que auxiliaban la guerrilla y mi papá y mi mamá y yo nos vinimos”.R31

En este sentido, los desplazados pasan de ser afectados por la guerra para convertirse en parte de ella, actores de su propio destino y responsables de su situación actual. El derecho a circular libremente por el territorio se acabó, la huida es la expresión habitual y en todos los relatos se vislumbra como manera de protección, la huida es el único derecho al que tienen lugar, sólo se puede estar donde se está fuera del peligro “en otro lugar” y ese lugar ha sido la marginalidad de la ciudad (Naranjo, 2004). De otro lado, es reconocido como víctima, identidad sobre la cual se le reconocen sus derechos; cualidad que ha ayudado a fortalecer su condición de minusvalía. Este sello de “víctima” antes que ser el medio para demandar derechos colectivos, connota sentimientos de disminución y en lo

individual, menesteroso de compasión. Entre hechos y derechos los desplazados demandan el desarrollo de capacidades y competencias, lo que les permite acceder a los beneficios sociales y económicos para romper las condiciones de pobreza que son objeto. La pertenencia y la identidad figuran como las mayores pérdidas en lo humano, el miedo se alza como un obstáculo para su realización como persona y como ciudadano. La carencia de autorreconocimiento afecta la participación en las decisiones de sus destinos en la vigencia de ciudadanía, es decir, cuentan con los derechos pero adolecen de la capacidad, participación y organización para reclamarlos.

3.1.4 Prácticas de terror como violación de todo derecho

Sobre el acontecimiento del desplazamiento forzado se refieren las violaciones a los derechos que sobre la dignidad, la condición humana, son sometidos estos pobladores colombianos. Las expresiones: matar, amenazar, sacar, reclutar, salir, confrontaciones bélicas y ordenes perentorias de último momento, son acciones que narran los niños y niñas en sus relatos, ligados a prácticas de terror que despojan al ser humano de toda dignidad; consecuentemente generan pánico, miedo, tristeza, huidas fortuitas y todas las subsiguientes consecuencias que el desplazamiento conlleva, *“Cuando vivíamos allá la pasábamos muy asustados porque la guerrilla decía que los paracos podían meterse al pueblo y matarnos”*.R14

*“...en ese pueblo un día un hombre salió de la cantina y mató a un señor. A los pocos días empezaron los hostigamientos duraron casi tres días, la guerrilla nos empezó a apuntar con fusiles, entonces nosotros nos entramos al cuarto de los niños y nos metimos debajo de los colchones, de pronto llegó el ejército y empezaron a darse pura bala, ese día hirieron a un guerrillero...”*R13

Otros hechos narrados por los niños dan cuenta de estas prácticas: *“Nos desplazaron de nuestra finca cuando una noche llegaron los de las FARC y comenzaron a meterse a las fincas a la fuerza y como nadie quería salir comenzaron a disparar con armas calibre 38 y metralletas y en una de esas le*

dispararon a un señor por la espalda y nosotros salimos con la ropa que teníamos puesta”.R26

Con las actuaciones anteriores podemos afirmar que los actos de violencia vulneran el derecho: a la vida, a la libertad, al territorio, a la educación, a los vínculos culturales y al más inalienable de todos los derechos: “la vida”.

La desconfianza frente a la protección del Estado aparece como muy significativo en los relatos de los niños. Esta protección, que en todos los casos proviene del Estado, aparece ausente en diversas circunstancias del desplazamiento y a cambio expresan que la presencia del Estado representado por ejército y policía en zonas rurales de conflicto generan episodios de inseguridad, “...llegó el ejército y se armó un conflicto con la guerrilla...”, lo que permite inferir que los niños observan y califican en algunos casos a este agente como agresor. “Cuando estos grupos se enfrentan son muy sangrientos y no les importa nada, ni la vida de las otras personas, por eso mi mamá decidió venirse del pueblo”.R14

De otro lado, todos los derechos que se relacionan con la satisfacción de necesidades básicas: techo, trabajo, alimentación, salud, educación y recreación son totalmente vulnerados con el acontecimiento del desplazamiento forzado en Colombia, los niños y las niñas narran que las condiciones de vida en el nuevo espacio se tornan difíciles y son totalmente distintas a las que tenían, “...a mí me gustaba allá porque allá jugábamos, montábamos en mi caballo... ¡yo todavía tengo mi caballo allá en la Carpa – Meta...”R04

“Un día nos llamó un señor y nos dijo que si queríamos cuidarle un lote en el 13 de Mayo y cuando llegamos a este barrio todas las casas eran de lona, el techo era de plástico y nos tocaba dormir en el piso en colchonetas...”R18

3.1.5 De las emociones y los sentimientos a los juicios de los niños

En todos los casos los niños y niñas identifican y reconocen el desplazamiento forzado como un hecho ligado a su propia vida. La principal emoción que puede inferirse es el “miedo”, adicionalmente expresan sentimientos de tristeza producto

de la pérdida del territorio, de los vínculos sociales y de las pertenencias “...cuando nos fuimos estábamos tristes, cuando nos vinimos nos sentíamos felices...”R05

Ligado a la expresión del miedo en este estudio aparece el silencio. El silencio es el primer obstáculo con que se encuentra el investigador en el campo práctico. Es un silencio asociado al miedo colectivo, se mantiene como forma de ocultar la identidad del desplazado y todas sus experiencias. Durante la ejecución de este estudio se evidenció que en reiteradas ocasiones algunos niños asistían al lugar de convocatoria pero no participaban de las actividades,- es el caso de María, que siempre se ubicaba en una esquina y no pronunciaba palabra alguna- y como señala Bárcena, basta con entender cómo las personas han vivido el desplazamiento y cómo este fenómeno ha tocado las subjetividades para comprender que toda manifestación de silencio no siempre es la ausencia de la palabra sino que es una actuación que tiene lenguaje propio. Es aquí donde lo educativo adquiere valor propio, en tanto que el silencio es un estado, un modo de ser, un modo de estar. Y si, en ese estado de silencio no hay palabras o no hay lenguaje es porque no se necesitan (Bárcena, 2001). El silencio se constituye como mecanismo de defensa y conservación, a su vez se convierte en el principal mecanismo de propagación de la cultura del miedo (Villa, 2006).

En algunos casos los niños se mostraron tristes, ensimismados y retraídos, en otros “...la tristeza la sienten pero no la expresan, reprimen sentimientos, en muchos casos niegan sus sentimientos, no los reconocen, se sienten culpables ante estos sentimientos, en la familias no se habla de ellos, no hay espacios para el diálogo, a largo plazo esto trae consecuencias negativas, en especial limita la capacidad de relacionarse asertivamente en un contexto social y familiar”.RA

Con este tránsito del campo a la ciudad, el desplazado experimenta una nueva sensación de miedo a lo nuevo.

“Este cambio para mí fue muy triste porque me habían separado de mi abuelita, fue muy triste, haber llegado a Villavicencio me cambió la vida pero por completo, cuando venía aquí me sentía extraña”. R12

Es un miedo cargado de dolor, de incertidumbre y de desesperanza porque además de tornarse un lugar desconocido para ellos, a este sentimiento se le suman las formas de subsistencia, de permanencia, de estabilidad; en la mayoría de los casos se carece de recursos para satisfacer sus necesidades básicas, asunto que lesiona el derecho al sano desarrollo y crecimiento personal.

“Llegamos y nos sentimos bien porque ya no había peligro y comenzamos una nueva vida sana y bien, pero también me sentía triste porque no había amigos con quién jugar y toda la gente nos miraba, se siente uno aburrido, triste, sin ganas de hacer nada”.R16

En este estudio encontramos que ante las dificultades para garantizar a su familia unos mínimos ingresos, al desplazado le queda como medio de sobrevivencia recurrir a prácticas de reciclaje, (recolección de vidrios, envases, cartón, plásticos...) que en la mayoría de las veces son recolectados en los mismos lugares donde habitan, lo que trae consigo enfermedades virales a los menores como infecciones intestinales, erupciones en la piel, gripas, hongos, entre otros. *“La actividad económica propia de la comunidad es el reciclaje rudimentario, carente de gestión ambiental, que impacta negativamente en ecosistemas importantes como la playa del río, el mismo río Guatiquía y sectores adyacentes”.RA*

La negación y el atropello de los derechos ciudadanos desencadenan en el sujeto afecciones emocionales que deterioran el desarrollo de la personalidad y los proyectos de vida. *“Los niños y niñas experimentan sentimientos profundos de frustración, resentimientos e inseguridad, no saben qué va a pasar mañana, algunos traen en sus mentes recuerdos junto con sus familias: de la motosierra que despedazó a un familiar en Mapiripan; de Los guerrilleros que llevaron a un hermano y la experiencia de ser educados por unos padres que están enfermos mentalmente por los recuerdos de la violencia y las experiencias desgarradoras”.RA*

Los niños y niñas del estudio sobrepasan las expresiones de emoción y sentimiento y las extienden hacia los juicios argumentados. Los juicios sobre los

victimarios están relacionados con el bien y el mal. El juicio está dado más por las consecuencias que les produjo el acto que por lo que significa en sí mismo, y en este sentido, algunos sujetos del estudio parecen ingenuos cuando le significan bondad a los victimarios tanto que la guerrilla es buena porque les permitió salir o también porque atentar contra la vida impacta, que cualquier acto de barbarie el niño lo enjuicia como bondadoso; veamos las siguientes expresiones contenidas en varios relatos:

“Las Farc roban y matan a veces no tienen compasión, pero son buenos porque le dan tiempo para salir del lugar claro que lo amenazan para que uno se tenga que ir o tenga que volarse”.R20

“Pienso que los grupos agresores son malos porque nos tocó salir por culpa de ellos y son buenos porque no nos siguen buscando a pesar de todo podemos vivir sin miedo”. R21

“Estos grupos son malos porque lo sacan y uno tiene que dejar los amigos, a veces son buenos porque lo sacan a uno a las buenas y no a las malas”.R06

“Los grupos armados son muy violentos, ladrones, que secuestran a personas muy jóvenes y dan mal ejemplo a los niños, pero a pesar de que son maldadosos, mantienen unidos y dicen que para dar el alimento a los demás compañeros no son tacaños”.R18

En otros casos, las acciones del ejército también son calificadas por los niños como poco modélicas.

“Pasaban de largo, lo que sí es que el ejército era muy dañino, porque llegaban a las casas a decirles que si les regalaban o vendían gallinas y si la gente decía que no entonces pasaban por la noche y mataban todos los animales”. R03

Los anteriores juicios que hacen los niños sobre las conductas excepcionales de los agresores, acompañadas de valoraciones encontradas: “son malos”, “pero son buenos”, son justificaciones a las que se le puede dar un valor en la salida

negociada de conflictos, dándole mayor racionalización. La comprensión de lo bueno y lo malo está ligada al concepto de sociedad (Touraine, 2002).

Según (Bruner, 1991) alcanzar una comprensión racionalizada cumple una función pacificadora en el sujeto, es también lo que (Bárcena, 2001) ha llamado “Pedagogía de la acogida”. Dicho de otra manera, para Bruner es alcanzar una comprensión sobre la intención de los agresores y en la misma dirección se señala el relato como posibilidad de negociación.

Otras bondades se le imprimen a los juicios, son las bondades del relato en tanto a través de éste se puede decir aquello que estaba indecible, aquello no se puede decir o explicar. El juicio es la mejor manera de elaborar una respuesta a lo “sublime”, es hacer frente al reto que supone la premisa de que hay acciones humanas incompresibles sobre las que no podemos decir nada (Lara, 2009).

3.1.6 De los agentes del desplazamiento

En este contexto, aparecen los agentes perpetradores, agresores referidos por los niños como: guerrilleros, paramilitares, “paracos” y en algunos casos las fuerzas regulares del Estado como el ejército, con lo que se advierte la existencia de sociedades como la colombiana, en la que el Estado permite mantener la confrontación de sus ciudadanos. Estados que se proyectan como totalidades donde el lugar a la autodestrucción está por encima de cualquier medida ciudadana y democrática para la solución de los conflictos.

Dentro de las víctimas está el niño y la niña como los sujetos de mayor preocupación en este estudio y el agente más vulnerado, seguido de la familia, entre ellos, padres que pierden la funcionalidad de su práctica laboral y que en diversas ocasiones les obliga a provocar un abandono involuntario de sus hogares para volver a los campos, convertirse en subempleados o sencillamente en desempleados *“Ahora hacemos arepas para vender porque mi papá no tiene trabajo, la semana entrante nos vamos a Bogotá a ayudarle a una tía que tiene un restaurante y nosotros vamos a hacer los chorizos y las arepas, mi papá dijo que primero se iba él y luego nosotros”*. R13

“Los agentes actúan y sufren en circunstancias que ellos no han producido y que, sin embargo, pertenecen al campo práctico, precisamente en cuanto circunscriben su intervención de agentes históricos dentro del transcurso de los acontecimientos físicos y ofrecen a su acción ocasiones favorables o desfavorables” (Ricoeur, 2007, p.117).

Madres a quienes se les ha modificado el rol de ama de casa por el de proveedoras de la economía familiar. Abuelos, tíos, primos y hasta vecinos que aparecen como protectores y generadores de nuevos vínculos, en algunos casos se convierten en el nuevo hogar para el niño y la niña desplazada, *“mi mamá le manda plata al vecino para que nos dé la alimentación”*. R01

Y en este sentido se rescata para el contexto del desplazamiento forzado, la solidaridad emanada de familiares y vecinos. Con menor frecuencia aquella ayuda que proviene de instituciones de protección al desplazado y los agentes escolares; aunque se advierte en los relatos de los niños de manera sutil que en el presente acuden y asisten a la escuela.

“...también buscamos ayuda en la UAO nos dieron mercado y colchonetas, ellos también le dicen a las personas que piden que no le pueden ayudar. Después nos mudamos al 13 de Mayo, pues un señor nos dijo que nos vendía un lote, estamos ahora mi hermana, mi mamá, mi sobrino y el hermano de mi padrastro. Mi mamá empezó a trabajar en una clínica de aseo mientras tanto mi hermana nos cuida”. R13

3.1.7 La ciudad de los niños desplazados

Para este estudio la ciudad de los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado se entiende como el lugar o el espacio de llegada de la población una vez se sucede el acontecimiento del desplazamiento forzado. Es la ciudad del nuevo poblador, ciudad que ha dejado de ser el espacio de unos privilegiados para convertirse en el lugar de refugio de los “nuevos colonizadores urbanos” (Naranjo, 2004, p.151).

Los niños y niñas narradores cuentan que sus espacios y el de sus familias anteriores al desplazamiento, correspondían a sectores rurales de la Orinoquía bien distantes de la ciudad de refugio “... *vivíamos en una finca que cuidábamos, mi papá trabajaba sembrando comida maíz, yuca*”. R10

Allí desarrollaban una economía primaria con prácticas agrícolas y recursos naturales “*mi papá y mi mamá se iban a trabajar con las vacas, yo me quedaba lavando la loza y tendiendo la cama... a mí me gustaba allá*”. R04

Cuando el niño refiere allá se trata de ese mundo rural distante de los beneficios culturales propios de las ciudades más desarrolladas. En ese allá la familia se regulaba más por la tradición y la creencia que por la misma norma, y en esta medida determinan las formas de convivencia otorgándole al niño seguridad. En esas circunstancias, se muestra: un padre y una madre trabajadora, un hijo colaborador y un ambiente que le es propio y los regula.

Los niños y las niñas de la investigación confirman que Villavicencio, principal centro urbano de la Orinoquía, es la ciudad de refugio. Para el desplazado las ciudades densamente pobladas facilitan el anonimato como forma de salvaguardar su vida y la de sus familiares. Refugiarse en la ciudad desde el anonimato implica la negación del autorreconocimiento como ciudadano, es decir, se acude a una ciudadanía negada.

Si bien la ciudad está cargada de grandes desarrollos, no siempre para el poblador campesino, estar en ella garantiza las condiciones mínimas de vida, así los niños y niñas residentes en estos sectores viven en condiciones de precariedad, de pobreza y en muchos casos de miseria. “... *Es un asentamiento subnormal de reciente ocupación, cuyos residentes provienen de migraciones motivadas por la pobreza y la violencia política*”.RA

“*Cuando llegamos a Villavo decidimos venirnos para la Reliquia y luego nos desplazamos para el 13 de Mayo y las casas eran en pura lona y muy pocas en recortes de tabla*”.R08

Con el tránsito que sucede entre lo rural y la zona urbana, las prácticas culturales se invierten, pasan de crecer en un ambiente sano como el del campo a vivir en

espacios reducidos, o a frecuentar la calle ante la ausencia de espacios del nuevo hábitat. A los niños se les carga de responsabilidades que no corresponden como lo es el cuidado de sus hermanos menores mientras la madre trabaja.

Estos pobladores expulsados de las zonas rurales, migrantes y desplazados, ahora hacen parte de los sectores más populares de la ciudad, ellos han hecho una apuesta decidida por la ciudad, por construirla con los medios con que cuentan y así, *“Algunas viviendas están construidas con material concreto, de estructura básica (carecen de piso, pañete y enchapes).” El lugar junto al río donde residen los niños y niñas que asisten a la Corporación Convídame “no hay vivienda, se encuentran chozas, construidas con material reciclaje; postes, poli sombra, lonas, tablas de madera y una que otra lata de zinc” RA.* Las mismas condiciones precarias de vivienda y necesidades básicas padecen los niños y niñas residentes en la comunidad del 13 de Mayo.

En las dos comunidades tanto en Villasuárez como el 13 de Mayo, lugares de residencia de los niños y niñas en esta investigación, además de vivir en las condiciones antes descritas, tienen otras necesidades el *“equipamiento comunal es precario, hay ausencia de servicios de saneamiento básico, así las calles son: rústicas, angostas y carentes de demarcación de andenes; los parques son: espacios abandonados, contaminados por residuos orgánicos e inorgánicos, empoderados por los jóvenes consumidores de sustancias psicoactivas. Los puestos de salud están alejados del sector. Los servicios de agua, alcantarillado, y sanitarios son precarios, hay ausencia de servicio de recolección de basuras, en algunos sectores”RA.* Con este relato se confirma una vez más que con el desplazamiento forzado se experimenta un acto doloroso de pérdida, los lugares de llegada de las personas en situación de desplazamiento forzado por lo general no construye ni garantiza unos mínimos para la convivencia y menos aún el disfrute de derechos, en consecuencia, no existe vivencia plena de ciudadanía; en otras palabras, es una ciudadanía negada.

Se rescata la ayuda solidaria de familiares, amigos y vecinos cuyas circunstancias fueron similares. En este sentido, son diversos los relatos que narran los niños de

cómo sucedió el arribo a la ciudad, quienes participaron de la acogida, sus sentimientos y emociones. *“... Llegamos a Villavo y una señora nos dio posada y estábamos muy aburridos porque dejamos todo botado, yo me sentí aburrido porque no era lo mismo que donde vivíamos, nos teníamos amor y mis abuelitos quedaron allá donde vivíamos”*.R04

3.1.8 Socialización del niño en medio de lo irregular

Si se entiende la socialización como un proceso educativo para vincular a los ciudadanos desde temprana edad dentro de los cánones regulares, lo que se advierte es que pese a todas las condiciones que hemos referido sobre la condición inicial del niño desplazado, éste ha sido y sigue creciendo en medio de prácticas irregulares, *“nosotros vivíamos de Santo Domingo más allá de Piñalito-Meta, con mi papá, mi mamá y mis hermanos, allá teníamos una casita que le habían regalado a mi papá, él trabajaba arrancando coca...”* R22.

El cultivo de la coca en nuestro país, a pesar de ser ilícito, se constituye en un medio de sustento, en una forma de vida para muchas familias. Si bien la niña lo refiere como acción cotidiana, es un trabajo legal dentro de lo ilegal. Cabe anotar que este cultivo también originó en las zonas rurales conflictos internos que involucraron la vida de la población civil y en algún momento se tornó como causa de desplazamiento.

En otros casos los niños conocen y cuentan que sus hermanos militan en la guerrilla. *“Antes vivíamos en el Rincón del Indio en una finca que cuidábamos, mi papá trabajaba sembrando comida: maíz, yuca y tenía un tajo de coca, mi papá hacía la mercancía, el dueño era un médico que le hacía los trabajos a las FARC y cuando lo cogió la policía él le dejó la finca a mi papá. Luego la tuvimos que dejar porque la guerrilla se llevó a mi hermano... y entonces nos dijo que teníamos que abandonar ese lugar”* R13.

En el nuevo espacio lo ilegal continúa siendo parte de sus vivencias cotidianas, aparece como una opción válida para obtener vivienda la invasión de tierras que significa: poseer un territorio que corresponde a otra persona. Con las expresiones

“Un día una amiga de mi mamá le dijo que podíamos coger un lote en una invasión que se llama 13 de Mayo y es aquí donde vivimos todavía... R06

“Mi abuelita que vivía en la Reliquia le dijo a mi mamá que se viniera para acá y una noche están invadiendo entonces mi mamá se fue y tuvo que cuidar toda la noche.” R09

“...al cabo del tiempo hubo la invasión del 13 de Mayo pues a mi mamá le tocó invadir sola porque a mi papá le dio varicela”.R19

Se confirma en este estudio como estas personas, a través de la mediación de familiares y vecinos, animan a la toma de hecho de terrenos baldíos o lo que se conoce como toma por invasión. Acceder a un lote, construir un rancho o choza, así sea en la periferia, se constituye para estos pobladores en un hecho que les permite iniciar un reconocimiento social.

En este mismo espacio, los niños y niñas son testigos de violencia intrafamiliar, alcoholismo del padre, entre otros.

“Un día llegué de estudiar, entonces mi hermano Robinson, que estaba cortando leña, nos dijo que su amigo le había informado que debíamos huir, entonces se hizo una recolecta de dinero y fue cuando emprendimos el viaje para Villavicencio. En mi casa había mucho conflicto familiar, tragos y violencia intrafamiliar, por eso mi papá y mi mamá se separaron, además porque mi papá nos maltrataba”. R27

Ellos también han experimentado la disolución de la familia, a su vez la recomposición de la misma con la figura predominante en la mayoría de los casos del padrastro.

“Aquí en la Reliquia mi mamá conoció a mi padrastro y desde ese entonces vivimos con él. Mi padrastro trabaja en construcción, mi hermano Steven es hijo de él. Mi mamá trabaja en casas de familia y nosotros estudiamos en el colegio Isaac Tacha Niño, hasta ahora voy en segundo Primaria porque me han sacado varias veces del colegio.” R09

Otros relatos muestran como el desplazamiento interrumpió la vida cotidiana de las familias y en este sentido se confirma que la disfuncionalidad de la familia, es el común denominador:

“...Sé que nos vinimos por culpa de las guerras... mi papá se había separado de mi mamá y se fue con mi madrastra y mis tres hermanos que eran ya grandes y mi mamá nos llevó a nosotras y mi papá se llevó a mis hermanos, así nos separaron y pasó el tiempo y mis hermanos se hicieron grandes y los dos mayores se fueron para la guerrilla y por eso los paracos querían matar a mi mamá y por eso nos fuimos a Puerto Toledo y no volvimos a saber nada de mi papá y hermanos. Pasaron unos años y mi mamita murió y tuvimos que separarnos todas mis hermanitas, una se fue con mi tío, otra con mi tía y mis otras hermanas se fueron a vivir con mi papá en el 13 de Mayo, yo me fui a vivir con mi tía por un tiempo y luego ella me mandó para donde mi papá y cuando eso vivía en una casa de lona y con el tiempo logramos conseguir tablas para construirla y es donde ahora vivimos y vivo con mi papá, mi madrastra y mis hermanos y hermanas...”R21

En la comunidad del 13 de Mayo no se alcanzó a percibir si la presencia del padrastro le otorga vínculo de representación acertada o a cambio puede presentarse como riesgo de mayor conflictividad familiar. Mientras tanto, en el barrio de Villasuárez, *“las condiciones de pobreza hacen que los niños y niñas se vean en la imperiosa necesidad de compartir la cama, el dormitorio con sus hermanos, padres, padrastros, en este orden de ideas, son niños y niñas que en la mayoría de los casos han sido abusados por algún miembro de su misma familia”*.RA

Otro aspecto a analizar son los procesos educativos “por ser población fluctuante se confirmó que los niños y niñas presentan retraso escolar de uno, dos, tres y hasta cuatro años, atención dispersa, bajos niveles de atención y concentración, bajo rendimiento escolar. En este aspecto los niños y las niñas, reportan dificultad en el proceso lecto-escritor, es decir la lectura es silábica, no fluida. Presentan dificultad para construir escritos, su vocabulario es limitado, al igual que sus ideas, les cuesta trabajo interpretar un texto. En los procesos lógico-matemáticos, les

cuesta trabajo resolver problemas de la vida diaria donde intervengan operaciones básicas, lectura y escritura de números naturales. Se percibe que ese impacto pasa a ser en los niños y las niñas un determinante en su motivación escolar. A estos niveles bajos en la educación le atribuyen la mala alimentación. *“ Los niños y niñas del sector y las familias desplazadas entran a engrosar no solo el círculo de pobreza, de la comunidad, la cual solo le permite tomar una sola comida al día, el almuerzo y éste, porque es donado por los programas sociales como: CASABE¹² y comedores comunitarios, alguna veces reciben otro alimento cuando participan en espacios como: programas de CONVIDAME y congregaciones religiosas”*RA.

A los problemas señalados anteriormente se le adhiere el papel que representa la escuela, a pesar de las políticas públicas en educación que ha establecido el gobierno lo que se pudo percibir en estas dos comunidades, es que la escuela de hoy no responde o no está preparada para atender a grupos de niños cuyas características, vivencias y experiencias son distintas del grupo tradicional que regularmente asiste a la escuela , tampoco lo están los padres de los niños, bien sea por carencias educativas o por ausencia de tiempo. Así lo confirma la docente del Programa Proniño de la Corporación Convidame: *“falta de procesos en el contexto escolar, tenemos un sistema educativo que obliga a los docentes a correr y a dejar los procesos. Poca o nada ayuda extraescolar por parte de sus padres, ellos carecen de herramientas para poder orientar tareas, carecen de recursos para comprar los elementos que requiere una tarea, y qué decir de la costumbre cultural colombiana donde le delegamos toda la responsabilidad educativa a las escuelas o centros educativos.”* RA

La escuela como agente socializador, formador de sujetos y transformador de realidades debe generar un puente entre el estudiante y la comunidad, entre la experiencia y quien la vive. Y en este sentido, se trata de que el maestro inmerso en la escuela se pregunte por el cómo lograr que estos niños inmersos en su

¹²CASABE: Es un Plan Departamental de Alimentación, Nutrición y Salud de la Gobernación del Meta. En el Municipio de Villavicencio está dirigido a niños, niñas y adolescentes escolarizados entre los 5 y 17 años, reinsertados, mujeres gestantes, desplazados, indígenas y población vulnerable.

realidad exploten emociones, sentimientos e intereses que les permita una voz propia y singular. Es un poco garantizar la particularidad dentro de la diversidad, para ello también se hace necesario aplicar políticas educativas que garanticen los procesos que los maestros desarrollan y procesos educativos dirigidos a poblaciones en contextos particulares o de tragedia humana.

Al relacionarse con manifestación de ciudadanía se puede decir que la familia como referente primario de identidad y pertenencia y como constructo de ciudadanía se halla en crisis. Entendiendo que los contextos primarios educan de manera espontánea desde las prácticas cotidianas y modelos próximos, lo que se deduce en este estudio es la ocurrencia de una situación muy preocupante para la sociedad actual como la colombiana, en la que concurren prácticas bélicas y agresoras como factores coincidentes con el desplazamiento. Concretamente los niños de nuestro estudio han estado cerca de la acción de matar, de disparar un arma y portadores vivenciales de toda práctica de terror, provenientes de los grupos irregulares sin percibir la seguridad a que tienen derecho.

3.2 RESULTADOS DE LA FASE EDUCATIVA

En el desarrollo de la fase educativa se dirigieron sesiones en profundidad con pequeños grupos. Los resultados los presentamos de la siguiente manera: qué se hizo, cómo se hizo, para qué y qué resultados se obtuvieron.

Luego de un acercamiento a las instituciones de educación no formal como es el caso de las Corporaciones Convídame y Retoños se accedió a un grupo de niñas y niños cuyas características de selección correspondían con los intereses del estudio. Luego de una convocatoria y la explicación de los objetivos de la investigación se programaron y realizaron encuentros, cada sesión pasó por los siguientes momentos que fueron explicados en el capítulo anterior.

3.2.1 Rememoración

3.2.2 Configuración del recuerdo

3.2.3 Recolección y consenso

3.2.4 Procesos cooperativos de comprensión y reflexión

Los propósitos que se persiguieron en las sesiones fueron:

1. Movilizar los recuerdos y llevarlos a la representación gráfica y narrativa para organizar experiencias sobre los hechos.
2. Otorgar la palabra para contar lo indecible alrededor de las experiencias trágicas como manera de desplazar miedos y otras emociones dadas por las experiencias vividas.
3. Favorecer el diálogo y empatía con los interlocutores, mediante la narrativa, reflexiones y consenso, facilitados en el contexto de las sesiones educativas.
4. Descubrir la vulneración de la ciudadanía desde la confrontación de hechos con derechos para buscar el reconocimiento como sujetos de derechos a partir de la reflexión, la crítica argumentada.

Los primeros encuentros con los niños y las niñas a través de dinámicas de grupo y la utilización de recursos literarios lograron el acercamiento, crear un clima de confianza y en todos los casos se consiguió que los niños expresaran sentimientos, emociones, narración de experiencias cotidianas, hasta llegar a la representación del acontecimiento del desplazamiento en el tiempo narrado: antes, durante y después.

La participación de unos, la abstención de otros, el entusiasmo de algunos y el recelo de otros se constituyó en el reto educativo del proceso.

Los niños y niñas del 13 de Mayo, aunque asistían animados al lugar de encuentro a la hora de desarrollar las sesiones, algunos se mostraron agresivos, muy tímidos, temerosos para tomar la palabra y otros estuvieron pendientes del desarrollo de la actividad. En un lugar extremo se ubicaron aquellos que no quisieron participar argumentando que no sabían leer ni escribir. Comparando este grupo con los niños de Villasuárez, estos últimos siempre estuvieron dispuestos y animados, la mayoría de las veces deseosos de hablar.

Cada taller, cada encuentro, cada sesión se enriqueció con la interacción, el diálogo y la participación paulatina de cada uno de los asistentes. Otorgar la

palabra se constituyó en un ejercicio enriquecedor que generó confianza y logró construir conocimiento alrededor de sus vivencias y la construcción del relato sobre el desplazamiento forzado. Con los niños del barrio Villasuárez, asistentes a la Corporación Convídame, las sesiones se constituyeron en momentos de encuentro consigo mismo y con los otros. Los profesores de la Corporación validaron la metodología, en tanto, reconocieron que se logró obtener mayor información de los niños, de sus familias, de sus formas de vida y de los acontecimientos en tan corto tiempo.

Con estos niños se pudo evidenciar el grado de identidad y pertenencia que ellos tienen con los programas y proyectos promovidos y ejecutados por la Corporación Convídame.

Con la población infantil del barrio 13 de Mayo la relación entre ellos y la Corporación Retoños es todavía incipiente, allí estos sentimientos de pertenencia, identidad y liderazgo están dados por las madres cabeza de familia que pertenecen a la red de mujeres desplazadas.

La reflexión y el consenso fueron momentos incluidos en la metodología como elemento clave para encontrar en este estudio la vulneración de los derechos ciudadanos y reconocer la existencia de derechos y más aún la violación de los mismos, es decir que en esta comunidad hay ausencia de autorreconocimiento como sujetos de derechos.

Con el proceso de rememoración propuesto por Ricoeur, la movilización de los recuerdos se cumplió conforme a lo que se pretendía con los encuentros para traer las vivencias del desplazamiento y llegar hasta la representación, es decir, el relato mismo.

Con el relato los niños contaron mucho más de lo que se esperaba, los adultos de la Corporación manifestaron que con esta metodología se conoció lo que ellos no han podido saber a lo largo de estos tres años de interacción y de trabajo. Se pudo confirmar lo que Wallon plantea, en el sentido que cuando los humanos tienen la posibilidad de representar los hechos que le fueron traumáticos, estos se atenúan o se modifican hacia formas positivas. La disposición de relatar las

historias, para elevarlas a la escritura por encima de las limitantes escritoras, puede interpretarse el miedo, el dolor hacia el entusiasmo.

Al finalizar cada taller, a partir de un proceso de reflexión se buscó confrontar el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia - referida a los derechos fundamentales de los niños y su prevalencia sobre los demás derechos - con las experiencias del desplazamiento de los niños y a partir de ello se logró confirmar que hay ausencia de autorreconocimiento como sujetos de derechos y que lo ocurrido en el acontecimiento del desplazamiento fue negación sobre los derechos fundamentales de todo ciudadano.

Con el proceso educativo no se evidenció ninguna actitud de resentimiento con lo que se puede afirmar que en esta población existen sentimientos de venganza. Por lo tanto, se considera que es el momento de iniciar procesos educativos que propendan por vías alternas de salida al conflicto, de comprensión y racionalización sobre las intenciones de los agresores, otorgar la debida significación a los hechos y derechos "...potenciar su corresponsabilidad, compartir los problemas y la búsqueda de las soluciones y estimular y promover la colaboración entre todos" (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011, p.118) es también como señala (Bárcena, 2001) propiciar una Pedagogía de la acogida.

Se reconoció que para ser sujetos de derecho en el nuevo espacio se necesita conocer regulaciones normativas de protección como la Constitución Política de Colombia y todas las leyes que protegen y atienden a la población desplazada. El desconocimiento que tienen los niños de este estudio sobre sus propios derechos expresados en el contexto de los talleres dio lugar a concluir que las Instituciones del Estado que tienen a cargo el cumplimiento y la ejecución de las políticas al desplazado son incipientes en información respectiva. Esta debilidad se traduce en la pérdida del ejercicio ciudadano.

Los primeros encuentros con los niños y las niñas a través de dinámicas de grupo y la utilización de recursos literarios lograron el acercamiento, crear un clima de confianza y en todos los casos se consiguió que los niños expresaran sentimientos, emociones, narración de experiencias cotidianas, hasta llegar a la

elaboración del acontecimiento del desplazamiento antes, durante y después. La participación de unos, la abstención de otros, el entusiasmo de algunos y el recelo de otros se constituyó en el reto educativo del proceso.

La reflexión y el consenso fueron momentos incluidos en la metodología como elemento clave para encontrar en este estudio la dificultad que tienen los niños para reconocer la existencia de derechos y más aún la violación de los mismos, nuevamente se ratifica para esta población, ausencia de autorreconocimiento como sujetos de derechos.

Capítulo 4. Consideraciones Finales

Producto del ejercicio investigativo-educativo presentamos, desde el análisis, unas consideraciones finales a partir de las interpretaciones, comprensiones del acontecimiento del desplazamiento forzado y las manifestaciones identificadas en el presente estudio.

4.1 CIUDADANÍA VIOLENTADA O NEGADA

La ciudadanía violentada o negada en este estudio se entiende como la ausencia de reconocimiento ciudadano, desde la circunstancia misma que dio origen al desplazamiento, el uso del terror por parte de los victimarios y el siguiente destierro con todas sus consecuencias, así como la falta de autorreconocimiento como ciudadano de las víctimas. Lo segundo, se confirma el estudio cuando comprende que el poblador campesino ha permanecido en su territorio regulado por tradiciones y creencias propias del mundo rural y con la llegada a la ciudad esta regulación se diluye.

Cuando Habermas señala el siglo XX como época de grandes avances científicos y tecnológicos, también de guerras e injusticias extremas se sucedió algo muy positivo: los marcos jurídicos, acuerdos, convenciones expresadas en una fraternidad universal que beneficiaron lo humano y allí cuentan los niños, la mujer y la familia. En medio de la guerra interna que viven nuestros pueblos se han proclamado marcos jurídicos y políticos de protección a la infancia y la población desplazada. Es el caso de nuestra Carta Magna “la Constitución Política de Colombia” promulgada en 1991, en ella se plantea, en el artículo 44 la garantía de los derechos fundamentales de los niños y niñas y la prevalencia de éstos sobre

los demás. “En este sentido los constituyentes consideraron que la mejor oportunidad que tendría Colombia para empezar a formar una nueva sociedad sería mediante la enseñanza de su nueva constitución” (Barreto y Sarmiento 1997, p.194).

En el año 1997 aparece el primer instrumento jurídico para la prevención del desplazamiento forzado, atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en Colombia, “Ley 387 del 97”; igualmente la reciente Ley 1448 de 2011, por la cual se dictaron medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia; a este compendio de normas se le suman los autos y sentencias. Los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos surgen como mecanismo propuesto por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas para guiar las acciones de los gobiernos y las organizaciones internacionales y proteger los derechos de las personas desplazadas de todo el mundo, expulsadas de sus hogares por conflictos violentos, violación de los derechos humanos con permanencia en el mismo país. También se cuenta con la fraternidad universal expresada en ayuda humanitaria a través de las Organizaciones no Gubernamentales (ONG).

Este interés habermasiano está dado en Colombia, puesto que existen normas y leyes que garantizan los derechos a todo ciudadano colombiano; leyes de protección, atención y reparación a las víctimas del conflicto armado en Colombia. Esta riqueza normativa permite demostrar que no es la ausencia de leyes, decretos, sentencias, es quizás la inexistencia de un proceso de verdadera racionalización de la ciudadanía en términos de resolver sus necesidades sobre la base de sus derechos. No basta con elevar marcos jurídicos de protección a los ciudadanos, se requiere adicionalmente, de voluntad del estado para hacerlos cumplir y autorreconocimiento de los sujetos para reclamarlos. Por lo tanto, considero que sencillamente la población desplazada se sumerge en la condición de “víctima” situación que los ha llevado a sentirse menester de otro y en consecuencia así se le ha tratado y se le sigue confiriendo como garantía Estatal. Aunque no existe un perfil único de víctima, ocurre que todas reúnen

dos características: indiferencia, rechazo de los iguales y desconocimiento ciudadano de los propios derechos. La Educación Social alerta sobre las afecciones concurrentes de las víctimas. Esta situación puede causar traumas psicológicos que de no ser tratados a tiempo posteriormente afectan la vida adulta (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, p.2011).

Con la función educativa se busca racionalizar la condición ciudadana para elevarlos a sujeto de derechos y en esta medida accedan a la reclamación de sus derechos. En este sentido, pensar una vivencia de ciudadanía, es pensar la ciudadanía con implicaciones profundas en la realización humana y, en coherencia con el pensamiento de Habermas, se pretende trascender del rescate de los derechos humanos al de “aprender de las catástrofes” a través de una Educación Social que rompa con el miedo al contar la historia para no repetirla, como sanción social al agresor hacia la primera tarea en reconocimiento de sí y de su contexto, pero muy especialmente el autorreconocimiento como sujetos de derechos.

Aprender de las catástrofes implica transformar la desesperanza en opciones de vida, encontrar lo positivo dentro de lo negativo, utilizar la luz en medio de la oscuridad, y en esta conjugación se reconoce al desplazado como un ser humano profundamente creativo que, con el paso del campo a la ciudad, ha tenido que modificar sus prácticas de supervivencia y entre tanto se le reconoce como posibilidad, la alegría, el espíritu lúdico, el legado cultural de la hospitalidad y la sensibilidad solidaria de quienes tienen poco pero lo dan todo cuando alguien en las mismas circunstancias lo requiere.

Con los relatos de los niños y niñas se infiere la creatividad polifacética del campesino colombiano que, ante su circunstancia, se impulsa a sobrevivir y para ello la economía informal se constituye en su principal aliada; es una manera de sobreponerse a las dificultades antes que hundirse en las necesidades. Al respecto, comparto los planteamientos de Uribe en Meertens (2002, p.101) cuando propone “rescatar esas habilidades de los colombianos, dadas las experiencias colectivas inscritas en la memoria y en la tradición de sus vidas, que más que al arraigo remiten a la confrontación con la guerra y a las estrategias de

supervivencia correspondientes.” Basta con ubicar un oficio que les permita recrear sus prácticas rurales para transformarlas en productos artesanales. “La implicación general para que una cultura se esté recreando constantemente es ser interpretada y renegociada por sus integrantes” (Bruner, 1999, p.128).

4.2 LA PEDAGOGÍA/EDUCACIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO DE LA TRAGEDIA HUMANA

En coherencia con la comunidad científica se parte de reconocer como objeto formal de la Pedagogía Social a la Educación Social, más su objeto material se traslada a escenarios no formales donde se concentran los sujetos sociales de la acción educativa niños y niñas en situación de desplazamiento forzado producto de la confrontación armada y sin desconocer que este producto científico del estudio pueda flexibilizarse y entrar en la escuela formal, bien sea a través de las redes u otros agentes educativos. “...El objeto formal de la Pedagogía Social es la Educación Social, y su objeto material aquellos ámbitos de preocupación en los que fuera de la escuela intervienen los educadores sociales poniendo en juego su hacer profesional, sus prácticas educativas a demanda de la comunidad” (Bas, Campillo y Sáez, 2010, p.143).

Se dijo anteriormente sobre la mirada hacia una Educación Social dirigida a las primeras etapas de la vida, que facilite una acción oportuna, contextualizada, a fin de orientar de la mejor manera la realización humana. En este sentido, existe en Colombia una dinámica proveniente de la fraternidad Internacional para socorrer a la infancia inmersa en los conflictos armados. En el contexto de este estudio el beneficio se ha venido materializando en ayudas filántropas a través de Organizaciones no Gubernamentales -ONG- que crucialmente se encargan de proveer atención inmediata y tratan de trascender sobre lo educativo. Ciertas instituciones albergan poblaciones de niños y niñas víctimas, y es allí donde se inicia la acción de intervención educativa.

El trabajo que realizan estas organizaciones en Colombia, como en otros lugares del mundo, da lugar a considerar opciones de atención educativa diversas; lo que Pérez (2009) ha referido también, como aquella Pedagogía Social que no solo se

ocupa de los procesos educativos en lugares y contextos relacionados con la educación, sino que atiende los problemas de la vida cotidiana de las personas.

De otro lado Sáez condiciona los escenarios de acuerdo a la época en que se vive “de este modo la educación no podrá ir más lejos de lo que permita la comunidad en la que inserta, desempeñando ésta un papel de primer orden en la educación dentro y fuera de la escuela, de la ciudadanía” (Sáez 2007, p. 297). Por lo tanto, la realidad de la Educación Social no queda limitada a lugares de aprendizaje legitimados como la familia y la escuela, sino que busca también manifestarse dentro de la sociedad.

Del seno de la Pedagogía Social inspirada por Sáez alrededor de las preocupaciones por la profesión alerta sobre cuatro pilares necesarios de reconocer en sus efectos sobre el ser humano y las sociedades y que están ligadas a la globalización, multiculturalidad, neoliberalismo y sociedad de la información. Son cuatro columnas que vale la pena considerar en la formulación de una nueva paideia para las sociedades actuales como reto para el siglo XXI, en cuanto sea “... que la educación garantice, a todas las personas y a todas las comunidades, el derecho genuino a aprender a comprender y a manejar los instrumentos culturales y en una educación en y para la diversidad” (Sáez y Molina 2006, p. 298).

Con Ricoeur (2008) en el contexto de la filosofía crítica de la historia, traemos a la memoria debates intelectuales en el tiempo de la modernidad y posmodernidad para poner nuestro discurso dentro de asuntos enmarcados en el siglo XXI. Este tiempo caracterizado según Ricoeur, por la irrupción en la historia de dramas de una violencia, de una crueldad y de injusticias extremas demandan una discusión claramente moral.

Con Habermas compartimos el uso de “pequeños relatos” para encontrar prácticas justas para la convivencia humana frente a la necesidad de superar “discrepancias insuperables” (Ricoeur 2008, p.411). Además de encontrar en Bruner la forma de ligar el pensamiento infantil a la manera casi innata de relatar la propia experiencia, que en medio de su circunstancia, es para el desplazado la

manera de encontrarse con su auto-conocimiento y auto-reconocimiento. Este discurso se le ofrece a la Educación Social para asumir prácticas educativas con poblaciones víctimas de los conflictos armados.

Y en este sentido, vinculo a la Educación Social para que en medio de la oscura deshumanización ofrezca luces a fin de ir al encuentro del amanecer. Traemos para ello la metáfora “*Las mil y una noches*” (Samsó, 2002), para significar una noche a la espera de un amanecer dentro de una dinámica de creación y recreación a través del relato.

Así, la Educación Social mediada por la narrativa se desplaza del pasado de las causas, al presente de las voces del problema, hacia un futuro de la iniciativa, con la esperanza de no repetir los acontecimientos. Es entonces para la educación el tiempo del desplazamiento, el tiempo del relato como opción constructora de sujetos y ciudadanos. Ese amanecer al que me refiero, es el “amanecer de la educación” desde la comprensión que parte de la misma dinámica humana que en medio de las dificultades se resuelve en luchas al encuentro de mejores expectativas para la vida. Es decir, no se pretende quedar en la apología de la tragedia, sino arrancarle a ella todas las riquezas que como sujetos individuales, profundamente creativos, han dado lugar a que en medio de las dificultades, le contemos y le cantemos a la tierra, al diario vivir, también al amor y al desamor en todas sus expresiones. Es el giro propuesto por (Bárcena, 2001), (Lara, 2009), y adicionalmente (Habermas, 2008) en su pensamiento manifestado en la expresión: “Aprender de las catástrofes” y (Wallon, 1980) cuando invita a disminuir la perturbación emocional y asumir la comprensión de la realidad desde un esfuerzo de representación o intelectualización.

Ubicar la Pedagogía Social como posibilidad de conectar las experiencias con la imaginación. “Es necesaria la imaginación para evitar incurrir en el mayor de los riesgos que pueden adormecer una serena memoria de lo acontecido” (Bárcena, 2001, p.15). En esta misma vía, Lara plantea la imaginación como medio para transformar las experiencias “...por eso la iluminación que nos aportan las historias sobre el mal se convierte en el material precioso de una teoría del

juicio...” (2009, p.115). Aquí toma especial importancia el relato sobre las experiencias del desplazamiento forzado como iniciativa educativa en la construcción de sujetos y ciudadanos, y construcción de un legado de conocimiento para la Pedagogía Social.

Pensar la educación como lo plantea Bárcena (2001), implica pensar el porvenir de la humanidad a partir de: la formación de la identidad, de la cultura de la memoria, y de la justicia compasiva. Significa intentar poner las humanidades, el saber, la instrucción, para que rompan las diferencias humanas e impida el aniquilamiento del otro, por razones que parezcan o no justificadas. Pensar la educación desde una cultura de la memoria que permita comprender la reconstrucción del pasado de manera que los acontecimientos y las experiencias se reinterpreten en función de las exigencias actuales, y no, como recuerdos y acumulaciones sucesivas que llevan muchas veces al dolor, impedir el perdón y devolver agresiones. Es una educación que integra a los testigos de la historia en sus relatos, en la comprensión del mundo de la vida.

4.3 DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

La propuesta educativa se concilió desde los siguientes autores: Wallon, (1980), Bruner (1991), Ricoeur (2008) y Habermas (2008). Wallon confirma la posibilidad de mitigar los efectos de los hechos trágicos tanto corporal como intelectual a través de las representaciones, es decir asumiéndolo desde la reflexión, la comprensión y la imaginación.

Bruner reconoce en el relato como tal, la opción válida para comprender el pensamiento infantil alrededor del relato mismo y también en cuanto a la comprensión y negociación de circunstancias conflictivas que se exceden de los parámetros regulares. De otro lado, Ricoeur nos señala un camino previo para llegar a una forma de representación expresada en este estudio en relatos de vida.

Se demostró en las manifestaciones de los niños y niñas la presencia de emociones cuyos orígenes subyacen en los hechos ligadas al conflicto armado de los que fueron testigos. Al tratar las emociones en el ámbito de la Psicología se halla una relación entre las emociones y las afecciones en el organismo y en la

comprensión de la realidad. Con lo anterior, se justificó en la propuesta educativa el uso de actividades que actuaron como “pretexto” para propiciar instantes perfectos, devolverle mentalmente al pasado y buscando un recuerdo posible de representar; se trata entonces de traer la imagen, las imágenes inmersas dentro del acontecimiento estudiado. “La lección aprendida es “actuada” más que representada, es privilegio del recuerdo... a la memoria que repite se opone la memoria que imagina: <Para evocar el pasado en forma de imágenes, hay que poder abstraerse de la acción presente, hay que saber otorgar valor a lo inútil, hay que querer soñar. Quizás, sólo el hombre es capaz de un esfuerzo de este tipo>” (Ricoeur, 2008, p.45). A la memoria de la repetición se le opone la memoria del sujeto que tiene la capacidad de representar imágenes.

Se rescata de Ricoeur el concepto de “rememoración o reminiscencia” que consiste en una búsqueda activa y que siguiendo a los socráticos requiere de esfuerzo. Por ello, pensar desde lo educativo en un proceso de consolidación de memoria con niños acallados por el miedo, portadores de duelos, las prevenciones de los adultos, el descenso en contextos lingüísticos ajenos a los de sus lugares de origen, presupone una metodología que movilice el impulso narrativo y que al narrar los acontecimientos antes que conmover emocionalmente se convierta en un dispositivo para recrear sus propias historias.

Se puede ir al pasado por hábito o por necesidad. La búsqueda del pasado no se da por suerte o por azar, requiere de: esfuerzos, de variados ejercicios de memoria y de razonamiento, de romper miedos, de imaginar; representar esto es difícil para todos y aún más para los niños del estudio. Además, no es solo recopilar las huellas o improntas del pasado que otorguen un saber, es también valerse de ese saber para repensarse en coherencia con Ricoeur, cuando toca los significados del tiempo en la reconstrucción de la memoria y señala que la memoria es del pasado para ser contrastada con el futuro de la espera o de la posibilidad y el presente de la sensación, así para efectos de lo educativo que en este estudio trata de dejar memoria de los hechos trágicos pasados, para hacer impronta de ellos y ofrecer a la Educación Social “trayectos posibles” de incursionar en contextos similares.

Con Ricoeur y otros autores, se justifica una ruta para hacer descender las imágenes, evocarlas y construir huella o impronta a través de representaciones que serán diversas, antes de llegar a la representación escrita: el relato y que en este estudio denominamos: procedimiento educativo de rememoración. También dejo cabida a Habermas con el “aprender de las catástrofes” otra mirada de la acción que propone la interpretación colectiva y otorga posibilidad a los juicios sobre circunstancias pasadas. Se buscó también la posibilidad de ampliar el espiral que lleve a los sujetos del desplazamiento interno en Colombia desde la versión de los niños y las niñas a la reconstrucción de la historia.

Con Lara se amplía la mirada de Habermas, en tanto plantea como única forma de aprender de las catástrofes la construcción de un concepto fuerte de justicia material. “Este concepto presupone que poseemos una esfera abierta, en la cual es posible analizar muchas y distintas narrativas, y donde también podemos desarrollar debates críticos que se modelan a partir de los contrastes en torno a ellas, y donde esas historias nos ayudan a regresar al territorio de la rendición de cuentas en que la institución de la ley nos exige la creación de juicios basados en la comprensión de nuevos sentidos en los que se exprese nuestro aprendizaje moral” (2009, p. 256).

En contextos de pérdida humana encontramos un procedimiento educativo válido para la construcción de relatos con pretensiones de constituirse en objeto educativo. Buscar en los niños la rememoración del pasado y la configuración del recuerdo permitió llegar a construcción de relatos, en los que, los niños y niñas narraron episodios antes, durante y después del desplazamiento. Desde el pasado, Wallon señalaba, cualquiera que observe, reflexione o aun imagine destruye en sí la perturbación emocional... no es solamente el haber conducido la situación en sus justas proporciones lo que nos libra de la emoción, sino principalmente el haber hecho el esfuerzo de representárnosla. Expresar su pena en un relato, en un poema, era para Goethe alejarla de sí...” una aflicción que puede ser contada cesa (Ricoeur, 2008, p.265).

Habermas desde la complejidad y contraste del siglo XX nos invita a “aprender de las catástrofes” a reflexionar sobre los males del siglo XX a su vez incita a comprender y a ser críticos desde cada uno de los tiempos y los espacios en que vive cada ser humano. De otro lado Lara (2009) encuentra en Habermas y sus fuentes un fenómeno que se desplazó en el siglo XX expresado en violencia y barbarie como muy representativo de “nuestra época”.

Tomar la ejemplaridad de Habermas para realizar debates públicos de manera experiencial entre sus grupos con miras a crear una cultura del debate. Hay que llegar a la construcción de una memoria para dejar huella a partir del relato de la vida individual que pueda llevarse al campo de la intersubjetividad o el intercambio colectivo y la revisión colectiva. Pero requiere otro paso: contrastar los oscuros episodios de los hechos con las luces que nos dan los recursos cognitivos que provienen de la creatividad, la imaginación y la misma necesidad a fin de que podamos reconstruirnos desde la autocrítica, sin quedarnos en ella. Con ello, rescatamos los conceptos de sujeto, de responsabilidad, de rendición de cuentas, de posibilidad, de perspectiva, de juicio.

Con el discurso habermasiano se extiende hacia la necesidad de la reflexión de la crítica, el consenso y la sanción social a través de ubicar estos relatos en la esfera pública. Concretamente se trasladó la función investigativa que tiene el relato para argumentar como valor educativo.

En conclusión, la comprensión de las catástrofes depende de un examen cuidadoso que se torna visible, observable en dos sentidos: por un lado, el debate abierto centrado en comprender lo que pasó a través de la implementación del relato como acto pedagógico que toca desde lo profundo con el ser humano, a su vez nos ayuda a tomar iniciativa que nos lleven a esclarecer la forma de atenuar los daños desde lo personal y lo colectivo y el segundo momento invita a construir la memoria y situarla en la esfera pública.

Trascender lo meramente educativo a lo social, se perfila con Habermas en posibilidad de cambio. Dentro de éstos, Habermas (2008) tiene una preocupación con la solidaridad civil universal y la fundante presencia del Estado de derecho,

cambio que ha movilizó a los intelectuales de occidente y muy particularmente a los alemanes quienes han desarrollado un debate alrededor del trágico holocausto judío, de cuyas elaboraciones traemos elementos para la comprensión del desplazamiento forzado y sus consecuencias en la condición humana.

Se rescatan para este estudio los aprendizajes propuestos por Habermas: el primero consiste en ser críticos de su propia historia: momento de aprendizaje que nos quedaría de las reflexiones del mal centrada en el reconocimiento colectivo del daño moral producido por una catástrofe. Vinculo este concepto habermasiano a sus ideas éticas y políticas en relación con el problema del mal para encontrar posibles acuerdos que eviten la repetición de los acontecimientos.

En segundo momento Habermas nos invita a salir de la oscuridad a partir del contraste de los efectos negativos con los presupuestos que podemos revelar como positivos. Se trata de buscar con mirada profunda el renacer de una vida en medio de las dificultades que la guerra interna dejó.

Es la transformación de los sujetos de la educación en este estudio y que se encuentra relacionada con el concepto de víctima. Este, antes de dar lugar a actuar como sujeto de derechos, ha desarrollado sentimientos de menester. Cuando Habermas se refiere al “aprender de las catástrofes” dialoga con Piaget y propone un cambio en el sistema de creencias, más que aprendizaje en el concepto tradicional de este término se refiere a una transformación cognitiva, plantea la existencia de etapas de desarrollo cognitivo que pueden ser afectadas por la emergencia de nuevas estructuras de las imágenes de mundo y por consiguiente provocar cambios estructurales implicando la emergencia de nuevas imágenes del mundo. Puede argumentarse en el caso de los desplazados y sus conflictos plantear lo educativo como una manera de ofrecer algunos contenidos que permitan causar cambios estructurales a partir de los cuales se obtenga una nueva imagen de mundo o una nueva mentalidad de cambio.

Según estos autores, el niño elabora construcciones mediante un intercambio práctico de él con los objetos. Además de aludir a objetos prácticos incluye el concepto de objetos sociales “esto es la interacción entre sujeto y los objetos y la

interacción entre sujeto y los otros sujetos”. Para la comprensión de ciudadanía se explica a partir de Piaget la presencia de un mundo de objetos concretos y otro mundo de relaciones interpersonales que son reguladas por normas. Con Piaget se demostró que se produce una transformación cognitiva en la interacción del niño con los objetos, de la misma manera la interacción entre sujetos los modifica mutuamente, esto facilita la construcción de regulaciones y normas morales.

“Todo acto de entendimiento se puede inferir como parte de un proceso cooperativo de interpretación que tiene como finalidad la obtención de definiciones de la situación que puedan ser intersubjetivamente reconocidas. En ese proceso los conceptos de los tres mundos objetivo, subjetivo y social actúan como un sistema de coordenadas que todos suponen en común, en que los contextos de la situación pueden ser ordenados de suerte que se alcance un acuerdo acerca de qué es lo que los implicados pueden tratar en cada caso como un hecho o como una norma válida o como una norma subjetiva” (Habermas, 2008, pp. 103-104).

En los procesos de aprendizaje señalados por Habermas la intersubjetividad o el consenso se expresan para la educación en procesos cooperativos de interpretación “Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte del mundo de la vida. Su mundo de la vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aproblemáticas (...) En sus operaciones interpretativas los miembros de una comunidad de comunicación deslindan el mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a los mundos subjetivos de cada uno y frente a otros colectivos. Los conceptos de mundo y las correspondientes pretensiones de validez constituyen el armazón formal de que los agentes se sirven en su acción comunicativa para afrontar en su mundo de la vida las situaciones que en cada caso se han tornado problemáticas, es decir, aquellas sobre las cuales se hace menester llegar a un acuerdo” (Habermas, 2008, p.104).

Con los personas en situación de desplazamiento su mundo actual de víctima se aprecia como problemática. Con la propuesta educativa se pretende demostrar este concepto como falible y quimérico que requiere someterse a consenso para

provocar un cambio de estructura o comprensión del mismo desde la descentración de las imágenes de su mundo y otorgarle una nueva interpretación del mundo de la vida, sacada desde la crítica, es decir por medio de las operaciones interpretativas de los participantes se espera optar por nuevas posturas. Por ello, la racionalización del mundo de la vida puede caracterizarse ante todo por el entendimiento alcanzado comunicativamente.

En esta misma vía Valero y Tejedor (2008) señalan que la Educación Social, tiene como objetivo la “creación de una filosofía de la emancipación a través de un proceso dialógico” y plantea el diálogo como posibilidad en el plano de las interacciones porque está presente en los intercambios culturales.

4.4 LA NARRATIVA COMO UNA FORMA DE RECONSTRUIR LA HISTORIA

Las distintas expresiones de terror en el contexto del desplazamiento forzado se han constituido en una fuente de riqueza para la narración. En tanto que la narrativa se reconoce como discurso propio de la experiencia humana y se expresa a través de relatos; es una forma de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. “Narramos cosas que tenemos por verdaderas y predecimos acontecimientos que suceden...” (Ricoeur, 2007, p.48). Dejar huella histórica en oposición al olvido, como punto de partida de la transformación humana, es hacer historia y en este estudio es sencillamente construir conocimiento desde pequeños relatos, “porque quien hace historia, sabio o lego también es ciudadano” (Ricoeur, 2008, p. 392).

La educación mediada por la narrativa, en consonancia con el tiempo, es recoger las causas del pasado para reflexionarlas, es escuchar las voces del presente, es tomar iniciativa y establecer un horizonte futuro para la Pedagogía.

Acudimos al modo narrativo de elementos literario-históricos propuesto por (Bolívar y Domingo 2006) y a las deducciones de (Ricoeur 2007) para caracterizar lo narrativo a manera de representar mediante el lenguaje experiencias de las acciones humanas concretas en las voces de los actores, dando lugar a un entramado de relaciones entre circunstancias, intenciones de los agentes como la

nobleza y la bajeza, manifestadas en la ambición, la intriga, el sufrimiento, la huida y la indiferencia; todo, dentro de un tiempo de ruptura de la vida y con lo que se espera obtener un conocimiento práctico. Pero con la narrativa también se recrea la imaginación para proyectar la posibilidad de recomenzar la historia de la mano de un sujeto discursivo llamado Pedagogía.

4.5 EL RELATO Y SUS SIGNIFICACIONES

El relato y sus significaciones se constituyen en posibilidad para producir y organizar experiencias, construir conocimiento y rescatar el autorreconocimiento de los sujetos. En contextos de tragedia humana como sucede con el desplazamiento forzado interno en Colombia, concurren prácticas inhumanas que se tornan casi incomprensibles para la mente humana.

Para el discurso pedagógico, tomo una postura para la comprensión del sujeto social de la acción educativa, se lo pregunto a la Psicología y para ello, recurro a Bruner en su planteamiento la Psicología Cultural, también denominada por el mismo autor como “psicología popular” o “intuitiva”, ésta se aparta de una comprensión biológica del sujeto para reconocerlo inmerso en la cultura y afectado por ella, “es la cultura y no la biología la que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes a un sistema interpretativo...imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependiente” (Bruner, 1991, p. 52). La misma que aprendemos al usar el lenguaje y que apropiamos al interactuar dentro de la vida comunitaria. Atendiendo a esta perspectiva, se acepta que los sujetos inmersos en tragedias humanas organicen sus experiencias. Recordar el pasado también cumple una función dialógica”. El interlocutor de la persona que recuerda ejerce una presión sutil pero continua” (p. 74).

La movilización de los recuerdos llevados al relato propicia la construcción de subjetividades, por cuanto, según Bruner siguiendo a Bartlett, cualquier reproducción cultural despierta un ambiente de empatía, no solo sobre sí mismo,

sino con quienes compartimos nuestras experiencias. “Según la expresión de Bartlett, en nuestras construcciones memorísticas creamos un “clima simpático”. Pero es un clima simpático no solo respecto a nosotros, sino también respecto a nuestros interlocutores” (p.74).

4.5.1 Trascendencia educativa del relato

“Me he esforzado denodadamente por demostrar que una de las formas más frecuentes y poderosas de discurso en la comunicación humana es la narración. La estructura narrativa está presente incluso en la praxis de la interacción social antes de adquirir su expresión lingüística” (Bruner, 1991, p. 90). En esta línea se encuentra “el impulso narrativo” como una disposición humana para la narración presente en los niños a muy corta edad. Los niños de lugares rurales de las regiones suramericanas que por las razones que sean, tienen que migrar, casi siempre interrumpen el ciclo educativo regular, por eso encontramos los niños y niñas desplazados por la violencia armada, con limitantes lecto-escritoras; el relato autobiográfico como forma narrativa recobra importancia, en tanto facilita contar experiencias del mal. Pero, con estas poblaciones afectadas por el horror y la necesidad de ocultar la identidad, concurre el miedo como factor que impide la espontaneidad del relato, desde aquí se tiene que volver al concepto de “Agentividad”, es decir, se necesita “...la acción dirigida a determinadas metas controladas por agentes” (p. 90). Con lo anterior se justifica la presencia del agente con la disposición y conocimiento necesario para ofrecer camino de acción educativa en orientación a propósitos y éste es el educador.

Siguiendo al autor antes señalado, este educador ha de reconocer en el relato mismo, características en cuanto responden a acontecimientos que guardan una secuencia u orden con relación a un punto señalado en el tiempo. En relación a las historias de los hechos trágicos, experiencias humanas, en las poblaciones del estudio, antes se hallaron acciones de los protagonistas y sus contextos primarios dirigidas por referentes más o menos regulares mediadas por las creencias o por la tradición es lo que Bruner llama “canónico”. Con los sucesos trágicos se viola dicha “canonicidad” ante lo cual los niños se muestran sensibles, asunto que facilita proveer información desde el relato. Bruner, refiriéndose al niño pequeño

señala consiste en la existencia de una predisposición bien temprana para marcar lo que es inusual y dejar de marcar lo habitual. De otro lado también se encuentra que los niños alcanzan más fácil las interpretaciones de proposiciones lógicas por la vía narrativa. Por demás, “las personas y sus acciones dominan el interés y la atención del niño” (Bruner, 1.991, p. 91).

Los relatos posibilitan una disposición frente a la aprehensión de los conocimientos: en oposición a que cualquier estado conflictivo afecta los procesos cognitivos y sociales, Bruner (1991) señala que cualquier tendencia conflictiva capaz de alterar el equilibrio individual o alterar la vida social es igualmente capaz de desestabilizar la organización de la memoria.

La viabilidad de una cultura radica en su capacidad para resolver conflictos, para explicar las diferencias y renegociar los significados comunitarios, “los significados negociados” que siguiendo a Bruner y otros autores, se consideran “esenciales” en las directrices reguladoras de las culturas, esos significados negociados “...son posibles gracias al aparato narrativo de que disponemos para hacer frente simultáneamente a la canonicidad y la excepcionalidad” (p. 64). Así una cultura, adicional al conjunto de disposiciones que la regulan, necesita darle cabida a las interpretaciones que permitan la comprensión de las desviaciones de las normas. Esto posibilita los acuerdos, el perdón y la acogida. El relato autobiográfico aplicado con fines históricos disponen los pactos de salidas de las diferencias, “las historias (...) son instrumentos especialmente indicados para la negociación social” y las “historias tienen inevitablemente una voz narrativa” (Bruner, 1991, p.70).

He comprendido con Bruner que las historias construidas a partir de las narrativas llevan consigo mucho de retórico dado a las justificaciones o excusas, es decir son subjetivas. Sin embargo, son bien indicadas para la negociación social, aceptando que aunque se consideren verdades hay siempre la posibilidad de lo imaginario, es lo que Bruner llamó “Epistemología ambigua del relato” (1991, p. 71).

Contar historias de nosotros mismos es dar sentido a la vida y a los acontecimientos que nos envuelven, es potestativo de la dimensión de lo humano.

Es por lo que el giro hermenéutico le entrega valor a lo subjetivo y particular, querer reducir todo a proposiciones verificables, le resta a la “función negociadora y hermenéutica de la historia” (Bruner, 1991, p.71).

Una sociedad como la colombiana que ha mantenido un conflicto social por más de cuatro décadas, requiere labrar caminos de salida de sus conflictos. Aunque la educación no logra solucionarlo todo, pero si el conocimiento que se mueve con ella, otorga comprensiones sobre las circunstancias que facilitan las negociaciones y la asunción de medidas regulatorias de los grupos humanos, Bruner, con los marcos de esquematización enunciados como “ medio de construir el mundo, de caracterizar su curso de segmentar los acontecimientos que ocurren en él y este medio es la manera narrativa lo que no se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria.

El relato permite llevar al niño a pensar sobre las acciones que recaen sobre sí mismo y sobre los otros. Desde la perspectiva de Bruner, al relato se le abstraen posibilidades educativas en atención a las mismas funciones que el autor le atribuye al relato dentro de las culturas.

Nuestros niños y niñas, sujetos sociales de la educación, permanecen hoy como víctimas, pero con el impulso primario para narrar del que habla Bruner han puesto su imaginación a volar, desplazaron el miedo con la emoción de contar sus historias de vida y los juicios con los que les fue posible expresar. Ellos despliegan sus potencialidades para ser conducidos de la mano del educador social y del relato en la reconstrucción humana que se inicia fuera de la escuela, pero que pretende penetrar en ella con la proyección de una vivencia de la fraternidad, allí donde se conjuguen la comunidad de la precariedad y la exclusión, donde no quede otra forma sino ser amigo de quienes antes les hicieron pensar que era el enemigo, en últimas, es pensar en una Pedagogía de la acogida, donde se vuelva a “beber de las fuentes de la literatura y de la poesía” como lo señala Bárcena.

Capítulo 5. Conclusiones y Proyecciones

Al culminar este estudio abordado como objeto de la Educación Social, en contexto del desplazamiento forzado interno en Colombia, cuyos sujetos sociales de la acción educativo-investigativo, fueron los niños y niñas inmersos en tal acontecimiento, se exponen las conclusiones del estudio en coherencia con el problema de investigación, los objetivos y el enfoque investigativo, las que se desarrollan a partir de las preguntas que orientaron el estudio a saber. Las preguntas que orientaron el estudio fueron:

- ¿Cómo inferir manifestaciones de ciudadanía en poblaciones infantiles, desde los enunciados inmersos en relatos autobiográficos?
- ¿Narrar experiencias de circunstancias trágicas en las voces de los niños otorgan comprensión a un acontecimiento como el desplazamiento forzado?
- ¿Cómo el relato autobiográfico u otras formas narrativas permiten el autorreconocimiento de sujetos y ofrecen elementos preliminares para la construcción de ciudadanía?
- ¿De qué manera argumentar el uso de la narrativa con propósitos educativos dentro del discurso de la Pedagogía Social?

Con relación al primer objetivo comprender las manifestaciones de ciudadanía inmersas en relatos autobiográficos de niños y niñas en circunstancias del desplazamiento forzado ubicados en Villavicencio, Meta – Colombia, encontramos que en los niños no aparece una manifestación expresa de ciudadanía, en tanto

no reconocen la existencia de derechos a que tienen lugar, lo que no significa que no existan.

Es una ciudadanía negada de parte de quienes tienen la responsabilidad de salvaguardarla, no reconocida de manera suficiente por la sociedad en general y en particular por los propios afectados, como la hemos llamado en este estudio, entendida ésta, como la pérdida del autorreconocimiento ciudadano.

El estudio confirmó que la ausencia de autorreconocimiento implica que las regulaciones de convivencia del poblador campesino, antes del desplazamiento estaban dadas sobre las creencias y la tradición, más no sobre la racionalidad proveniente de un proceso de formación ciudadana o ilustración sobre sus propios derechos.

Ya en el nuevo espacio, el poblador campesino convertido en víctima del desplazamiento forzado, bien sea por desconocimiento de las normas de protección y garantías o por su deseo de anonimato, no accede a los beneficios que el Estado les otorga. El rehusarse a ser visto ante los otros o buscar esconder la identidad fomenta la negación de todo derecho ciudadano, solo después de ocurrido los hechos y luego de algún tiempo y con cierto grado de dificultad, se levantan algunas voces de desplazado dentro de las que se advierte asunciones de compromisos colectivos. De esta manera aparecen algunas manifestaciones de libertad, de solidaridad y organización que con el tiempo permiten el autorreconocimiento y la participación, como es el caso de la red de mujeres de la Corporación Retoños en Villavicencio

El destierro aparece también como negación de la ciudadanía. Con el despojo, el niño y la niña en situación de desplazamiento al igual que a los adultos en las mismas circunstancias, se les fractura repentinamente el mundo de sus vidas – de la cotidianidad rural- se les destierra. Estas manifestaciones que los niños narran sobre el despojo de sus pertenencias, amigos y vecinos, tienen profundas significaciones para afirmar que como consecuencia del destierro su ciudadanía se torna impotente, más aún cuando nadie les ha reconocido el derecho a la seguridad; razones suficientes para justificar el concepto de ciudadanía negada.

El destierro de la población civil de sus lugares de origen a la ciudad, ocurre por varias razones, en este estudio se encontró que la población huye de su territorio por miedo y salvaguardar la vida, proteger a sus hijos del reclutamiento forzado.

El estudio mostró también que con este tránsito del campo a la ciudad a las personas en situación de desplazamiento forzado, especialmente a los niños y niñas se les destruye sus referentes primarios de identidad y pertenencia; lo que significa un aniquilamiento de su cultura agraria de donde son oriundos. Con ello se comprende, como el atropello de su cultura afecta la propia condición humana. El nuevo espacio les cambia su condición, pasan de pobladores campesinos a víctimas. Ese reconocimiento como víctima, identidad sobre la cual el Estado le reconoce sus derechos, ha ayudado a fortalecer su estado de minusvalía. Este sello de “víctima” antes que ser el medio para demandar derechos colectivos, connota sentimientos de disminución y en lo individual, sentimiento de compasión.

Entre hechos y derechos las personas en situación de desplazamiento forzado demandan el desarrollo de capacidades y competencias, lo que les permite acceder a los beneficios sociales y económicos para romper las condiciones de pobreza que son objeto. La pertenencia y la identidad figuran como las mayores pérdidas en lo humano, el miedo se alza como un obstáculo para su realización como persona y como ciudadano. La carencia de autorreconocimiento afecta la participación en las decisiones de sus destinos en la vigencia de ciudadanía, es decir, cuentan con los derechos pero adolecen de la capacidad, participación y organización para reclamarlos.

Las expresiones: matar, amenazar, sacar, reclutar, salir, confrontaciones bélicas y ordenes perentorias de último momento, son acciones que narraron los niños y niñas en sus relatos, ligados a prácticas de terror que despojan al ser humano de toda dignidad; consecuentemente generan pánico, miedo, tristeza, huidas fortuitas y todas las subsiguientes consecuencias que el desplazamiento conlleva. Con las actuaciones anteriores se puede concluir que los actos de violencia vulneran el derecho: a la vida, a la libertad, al territorio, a la educación, a los vínculos culturales y al más inalienable de todos los derechos: “la vida”.

De otro lado, todos los derechos que se relacionan con la satisfacción de necesidades básicas: techo, trabajo, alimentación, salud, educación y recreación son totalmente vulnerados con el acontecimiento del desplazamiento forzado en Colombia, los niños y las niñas narraron que las condiciones de vida en el nuevo espacio se tornan difíciles y son totalmente distintas a las que tenían.

Además de las pérdidas señaladas anteriormente, termina por disolverse su núcleo familiar. Los niños y las niñas del estudio han experimentado la disolución de la familia, a su vez la recomposición de la misma con la figura predominante en la mayoría de los casos del padrastro. El desplazamiento forzado ha interrumpido la vida cotidiana de las familias y en este sentido se confirma que la disfuncionalidad de las familias es el común denominador. Al relacionarse con manifestación de ciudadanía se puede decir que la familia como referente primario de identidad y pertenencia y como constructo de ciudadanía se halla en crisis.

El desplazamiento forzado trastorna el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes porque la mayoría de ellos han vivido experiencias de homicidios, delitos, despojos, violaciones que generan traumas psicológicos y físicos, han vivido situaciones de miedo, rabia, rechazo, desarraigo, hostilidad y su consecuente pérdida de la confianza, cambios drásticos en su estructura familiar, pérdida del entorno cotidiano, deterioro de las condiciones económicas, culturales y sociales y finalmente agudización de la marginación y la pobreza.

Ligado a las expresiones anteriores, y como producto del miedo apareció en este estudio “el silencio”. El silencio es el primer obstáculo que encontramos en el campo práctico. Es un silencio asociado al miedo colectivo, se mantiene como forma de ocultar la identidad del desplazado y todas sus experiencias. Durante la ejecución de este estudio, se evidenció que en reiteradas ocasiones algunos niños asistían al lugar de convocatoria pero no participaban de las actividades

Con relación al relato como proceso metodológico y como proceso educativo el estudio confirma que como instrumento de investigación cumplió el objetivo propuesto, en tanto se pretendía a partir de los relatos de los niños y niñas reconstruir a partir de un proceso de recordación los hechos trágicos del

desplazamiento forzado. El proceso de rememoración, la movilización de los recuerdos se cumplió conforme se pretendía con los encuentros para traer las vivencias del desplazamiento y llegar hasta la representación, es decir el relato mismo. En este sentido, se pudo confirmar lo que Wallon plantea en su teoría cuando los seres humanos tienen la posibilidad de representar hechos que les fueron traumáticos estos se atenúan o se modifican hacia formas positivas. La disposición que tuvieron los niños para relatar sus historias superó las dificultades de la escritura.

Las distintas expresiones de terror en el contexto del desplazamiento forzado constituyeron una fuente de riqueza para la narración. En tanto que la narrativa se reconoce como discurso propio de la experiencia humana y se expresa a través de relatos; en este estudio se logró construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. La educación mediada por la narrativa, en consonancia con el tiempo, permite recoger las causas del pasado para reflexionarlas, escuchar las voces del presente, tomar iniciativa y establecer un horizonte futuro para la Pedagogía.

Con el proceso educativo no se evidenció ninguna actitud de resentimiento con lo que se puede afirmar que en esta población existen sentimientos de venganza. Por lo tanto, se considera que es el momento para iniciar con los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado, procesos educativos, que propendan por vías alternas de salida al conflicto, de comprensión y racionalización sobre las intenciones de los agresores, otorgar la debida significación a los hechos y derechos como una manera de construir ciudadanía.

Finalmente, se reconoció en este estudio que para ser sujetos de derecho en el nuevo espacio se necesita conocer regulaciones normativas de protección como la Constitución Política de Colombia y todas las leyes que protegen y atienden a la población desplazada. El desconocimiento que tienen los niños y las niñas de este estudio, sobre sus propios derechos, expresados en el contexto de las sesiones, permitió concluir que las Instituciones del Estado que tienen a cargo el cumplimiento y la ejecución de las políticas al desplazado son incipientes en

información respectiva. Esta debilidad se traduce en la pérdida del ejercicio ciudadano.

Con la propuesta educativa se confirma que nuestros niños y niñas, sujetos sociales de la educación, permanecen hoy como víctimas, pero con el impulso primario para narrar del que habla Bruner han puesto su imaginación a volar, desplazaron el miedo con la emoción de contar sus historias de vida y los juicios con los que les fue posible expresar. Ellos desplegaron sus potencialidades para ser conducidos de la mano del educador social y del relato en la reconstrucción humana que se inicia fuera de la escuela, pero que pretende penetrar en ella con la proyección de una vivencia de la fraternidad, allí donde se conjuguen la comunidad de la precariedad y la exclusión, donde no quede otra forma sino ser amigo de quienes antes les hicieron pensar que era el enemigo, en últimas, es pensar en una Pedagogía de la acogida, donde se vuelva a “beber de las fuentes de la literatura y de la poesía” como lo señala Bárcena.

PROYECCIONES

Una vez que hemos podido confirmar la función educativa que tiene el relato queda para otros estudios su exploración en nuevos campos, podría pensarse en su aplicación al contexto de la educación formal.

Proyectamos colgar en la red la propuesta educativa, para extenderla a todos aquellos que atiendan población en situación de tragedia humana en contextos formales y no formales.

Ubicar en la esfera pública los relatos de tragedia humana de la población en situación de Desplazamiento Forzado, como sanción social al agresor.

Para este estudio se encontró como tema de mayor incidencia la presencia del padrastro y la recomposición de las familias, dado que no era objeto de nuestro trabajo, se plantean para estudios posteriores.

Referencias

Acción Social (2010). *Desplazamiento Forzado en Colombia*. Obtenido el 7 de enero de 2011 desde www.accionsocial.gov.co/documentos

Agudelo, C. (2005). *Desplazamiento forzado en Colombia, niños desplazados por la violencia*. Obtenido el 12 de marzo de 2010 desde <http://agora.unalmed.edu.co/desplazados>.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2007). *Balance de la política pública para la atención integral al desplazamiento forzado en Colombia Bogotá*. Obtenido el 2 de noviembre de 2010 desde <http://www.acnur.org>

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2009). *Colombia entre los que más tiene desplazados en todo el mundo*. Obtenido el 5 de febrero de 2010 desde www.acnur.org

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2010). *Directrices para la atención diferencial de niños, niñas y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: Grupo programas multimodales de comunicación.

Andréu, J. (1998). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Obtenido el 6 de noviembre de 2011 desde <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Aponte, S. (1995). *Pocatíl y Tilín. En el reino perdido*. Bogotá: Arte impresos S.A.

Baquero, H., Cordero, C. Faillace., Salas, S. y Vanegas, C. (2005). Impacto biopsicosocial del desplazamiento forzado en una población menor de 12 años del "Asentamiento Kilómetro 7". *Salud Uninorte*, 20, 30-44.

- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Antrophos.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bas, E., Campillo, M. y Sáez, J. (2010). *La Educación Social: Universidad, estado y profesión (Entrevista con el profesor Juan Sáez Carreras)*. Barcelona: Laertes.
- Bedmar, M. y Añaños, F. (2006). *Introducción a la Pedagogía Social/Educación Social*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Obtenido el 14 de septiembre de 2010, desde <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Fórum Qualitative Sozialforschung /Fórum: Qualitative Social Research*, 7(4). Obtenido el 11 de febrero de 2011, desde <http://nbn-resolving:nbn:de:0114-fqs0604125>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La Educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1999). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cabero, J. y Loscertales, F. (2002). *Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa*. Extraído el 7 de marzo de 2011 desde <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/57.pdf>

- Cáceres, P. (2003). *Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable*. Revista de la Escuela de Psicología, Vol. II, 53- 82.
- Camas, V. (2001). Olvido y vigencia del campesino polaco en Europa y América. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 4, 211-240.
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: Perspectiva científica e histórica*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Carrillo, A. (2009). El desplazamiento interno en Colombia: Consecuencias humanitarias, económicas y sociales en contextos urbanos. *Revista Internacional de la Cruz Roja*. Obtenido el 16 de Noviembre de 2010, desde www.cicr.org
- Carrillo, J. (Productor y Director). (2010). *Pequeñas voces: La visión de los niños del conflicto interno en Colombia*. [Cinta cinematográfica]. Colombia: Estudio cinematográfico.
- Castell, M. (1997). *El poder de la identidad, el poder de la información*. Madrid: Alianza.
- Chaux, E. (2005). Cotidianidad, individuo y ciudadanía. En J. Ferro (Coord), *Comprensiones sobre Ciudadanía. Veintitrés expertos Internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse* (pp. 219-224). Bogotá: Transversales Magisterio.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Tehoría*, 14, 61-65.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) (2009). *Desplazamientos Internos en Conflictos Armados: Responder a los desafíos*. Obtenido el 12 de diciembre de 2010 desde http://www.icrc.org/spa/assets/files/other/icrc_003_1014.pdf
- Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) (2009). *Informe para Colombia*. Obtenido el 4 de abril de 2010 desde www.cicr.org
- Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) y Plan Mundial de Alimentación (PMA) (2007). *Una mirada a la población desplazada en ocho ciudades de Colombia: respuesta institucional local, condiciones de vida y recomendaciones para su*

atención. Obtenido el 14 de febrero de 2010 desde <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/6236.pdf?view=1>

Congreso de la República (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Legis.

Congreso de la República (2001). Sentencia 327. *En Gaceta del Congreso. Diario oficial en Colombia*. Obtenido el 9 de septiembre de 2010 desde <http://servoaspr.imprenta.gov.co>

Congreso de la República (2002). Sentencia T-215. *En Gaceta del Congreso. Diario oficial en Colombia*. Obtenido el 9 de septiembre de 2010 desde <http://servoaspr.imprenta.gov.co>

Congreso de la República (2003). Sentencia T-268. *En Gaceta del Congreso. Diario oficial en Colombia*. Obtenido el 9 de septiembre de 2010 desde <http://servoaspr.imprenta.gov.co>

Congreso de la República (2004). Sentencia T-025. *En Gaceta del Congreso. Diario oficial en Colombia*. Obtenido el 9 de septiembre de 2010 desde <http://servoaspr.imprenta.gov.co>

Congreso de la República (2008). Auto 052 y 251. *En Gaceta del Congreso. Diario oficial en Colombia*. Obtenido el 9 de septiembre de 2010 desde <http://servoaspr.imprenta.gov.co>

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES) (2008). *Incremento de la población desplazada*. Obtenido el día 8 de febrero de 2010 desde www.codhes.org

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES) (2008). *Víctimas emergentes: Desplazamiento, Derechos Humanos y conflicto armado en 2008*. Obtenido el 13 de abril de 2010 desde www.codhes.org

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES) (2010). *¿Salto estratégico o salto al vacío? El desplazamiento forzado en los tiempos de la seguridad democrática. Boletín informativo, No. 77*. Obtenido el 15 de febrero de 2011, desde www.codhes.org

- Defensoría del Pueblo (2010). *Comunicado de prensa 0303 del 30 de Agosto de 2010*. Obtenido el 14 de septiembre de 2010 desde www.defensoriadelpueblo.org
- Departamento Nacional de Estadística (DANE) (2005). *Censo de 2005*. Obtenido el 14 de agosto de 2011 desde www.dane.org
- Egea, C. y Soledad, J. (2008). Migraciones y conflictos: El desplazamiento interno en Colombia. *Convergencia*, 47, 207-235.
- Ferro, V. y Cortés, J. (2007). Enfoque diferencial. En Forero Edgar (Coord.), *Memorias: el Desplazamiento Forzado en Colombia. 10 años de política pública*. Bogotá: Zeta publicidad Mercadeo. Obtenido el 10 de Mayo de 2010 desde www.vertice.gov.co
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (1989). *Convención sobre los Derechos del niño*. Obtenido el 12 de marzo de 2010 desde www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino
- Forselledo, A., Pérez, B. y Rubiano, A. (2002). *Niños, niñas y adolescentes involucrados en conflictos armados*. Obtenido el 5 de julio de 2010 desde www.iin.oea/Nino_soldado_Proder.pdf
- Garay, L. (2009). Tragedia humanitaria del desplazamiento forzado en Colombia. *Estudios Políticos*, 35, 153-177.
- García, J. (2004). La condición humana y los relatos de vida. *Iglesia Viva*, 220, 9- 24.
- Garzón, L. (2004). *Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes en Bogotá 2004-2008*. Obtenido el 2 de mayo de 2010 desde www.integracionsocial.gov.co
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores S.A.
- Gobernación Departamento del Meta (2009). *Plan Integral Único*. Colombia:Autor
- Gómez, N. (2007). *La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños*. Obtenido el 23 de mayo de 2010 desde www.javeriana.edu.co/Facultades/C.Sociales/.../66/08gomez.pdf

- Guillar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Ideas y Personajes de la Educación Latinoamericana y Universal*, 44, 235-241.
- Londoño, O. (2001). *Colonización del Ariari*. Bogotá: Editorial Mohán.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Lavel.
- Habermas, J. (2008). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Taurus.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos de investigación cualitativa: la entrevista. *Nure Investigación*, 33, 1-8
- Horrach, J.A. (2009): Sobre el concepto de Ciudadanía: Historia y modelos. *Factótum*, 6, 1-22
- Hurtado (2006). *La formación de ciudadanía en contextos conflictivos*, Universidad de Antioquia. Obtenido el 25 de mayo de 2010 desde www.ub.edu/geocrit/sn-94-37.htm
- Hurtado, D. y Naranjo, G. y Peralta, J. (2002). *Tras las huellas ciudadanas*. Obtenido el 5 de abril de 2010 desde <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/huellas.pdf>
- Lara, M. (2009). *Narrar el mal. Una teoría pos-metafísica del juicio reflexionante*. Barcelona: Gedisa.
- Lemus, D. (2001). Relatos de la violencia: impacto en la niñez y la Juventud. *Reflexión Política*, 5,1-5.
- Londoño, O. (1989). La colonización del Ariari 1950 – 1970. Aproximación a una historia regional. *Boletín cultural y Bibliográfico*. Obtenido el 13 de mayo de 2010 www.banrepultural.org/blaavirtual/publicacionesbnarep/boletin

- Machel, G. (2000). *Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños*. Washington, Naciones Unidas. Obtenido el 2 de junio de 2010 desde www.onu.org
- Marshall, T.H. (1997). Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 297-344
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista Psicología*, 1, 123-146
- Milani, F. (2005).XXX. En J.Ferro (Coord.), *Comprensiones sobre Ciudadanía. Veintitrés expertos Internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse*(13-22).Bogotá: Transversales Magisterio.
- Ministerio del Interior y de Justicia de Colombia (1987). *Ley 387 de 1997, por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia*. Obtenido el 12 de mayo de 2010 desde www.mij.gov.co
- Ministerio del Interior y de Justicia de Colombia (2005). *Decreto 250 de 2005. Plan Nacional Atención a la Población Desplazada por la Violencia*. Obtenido el 12 de mayo de 2010 desde www.mij.gov.co
- Ministerio del Interior y de Justicia de Colombia (2005). *Ley 975 de 2005. Justicia y Paz*. Obtenido el 12 de Mayo de 2010 desde www.mij.gov.co
- Ministerio del Interior y de Justicia de Colombia (2006). *Ley 1098. Código de la Infancia y la Adolescencia*. Extraído el 12 de mayo de 2010 desde www.mij.gov.co
- Mockus, A. (2005). Ley, moral y acción ciudadana. En J. Ferro (Coord.), *Comprensiones sobre Ciudadanía. Veintitrés expertos Internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse*. (219-224).Bogotá: Transversales Magisterio.
- Molano, Alfredo. (1989).*Aproximaciones al proceso de la colonización de la región Ariari-Güejar-Guayabero*. Obtenido el 28 de abril de 2011 desde www.bdigital.unal.edu.co

- Naranjo, G. (2004). Ciudadanía y Desplazamiento forzado en Colombia: una relación conflictiva interpretada desde la teoría del reconocimiento. *Estudios políticos IEP*, 25, 137-160.
- Núñez, V. (1997). *De la fragmentación a los nodos o una apuesta a favor de la ética de la transmisión*. Barcelona. Obtenido en noviembre de 2011 desde pedagogiayeducacionsocial.files.wordpress.com/.../articulo-epoca-act
- Núñez, V. (2007). *La educación en tiempos de incertidumbre: Infancia, adolescencia y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social*. Obtenido el 3 de Noviembre de 2011 desde www.porlainclusion.educ.ar/.../violeta_N_educacion_incertidumbre
- Parrado, R. y Salamanca, E. (2000). Relación implicada en la calidad de vida. *Interacción*, 21,12-15
- Peña, J. (2000). *La Ciudadanía Hoy: Problemas y propuestas*. Valladolid: Editorial Universidad de Valladolid.
- Peña, J. (2008). Pluralidad, apertura y calidad de la ciudadanía. *Revista de la Asociación de inspectores de Educación de España*, 9, 1-18
- Pérez, G. (2005). Pedagogía Social: Presentación. *Revista de educación Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 336, 7-18
- Pérez, G. (2009). *Pedagogía Social/Educación Social. Construcción científica e Intervención práctica* (3ª ed.). Madrid: Narcea, S.A.
- Pérez, G. y Pérez de Guzmán. M. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como Oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea, S.A.
- Quintero y Ramírez, J. (2009). *Narraciones, memorias y ciudadanía. Desplazamiento forzado*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital.
- Rawls, J. (2010). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica en análisis. *Cuadernos de comunicación y cultura*, 25, 189-207
www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2010/Ricoeur_Narratividad.pdf

- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires-Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, Jorge E. (2009). *Heidegger, ser y tiempo*. Madrid:Trotta.
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Sáez, J. y Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Samsó, J. (2002). *Las mil y una noches*. Bogotá. Bibliotex, S.L.
- Revista Semana (2005). Mapiripan: el secreto de los militares. *Revista Semana*, 6 de Febrero de 2005. Obtenido el 10 de noviembre de 2010 desde www.prensarural.org/semana
- Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada (SNAIPD) (2009). *Informe del Gobierno Nacional a la Corte Constitucional sobre los avances en la superación del Estado de Cosas Inconstitucional Declarado mediante la Sentencia T-25 de 2004*. Bogotá. <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/LinkClick.aspx?fileticket=tY1P3AtxQ%2FY%3D&tabid=1080>
- Soledad, I. (2007). Las migraciones forzadas: el desplazamiento interno en Colombia. *Cuadernos de Geografía*, 41, 173- 189.
- Touraine, A. (2002). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós
- Valero, Jesús A. y Tejedor M. (2008) (coordinadores). *La Educación Social ante los nuevos retos de la inmigración y los servicios sociales*. España: Universidad de Valladolid, Servicio de Publicaciones.

- Villa. (2006) Desplazamiento forzado en Colombia. *El miedo: Un eje transversal del éxodo y de la lucha por la ciudadanía. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.* Obtenido el 28 de agosto de 2011 desde <http://www.centromemoria.gov.co>
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*(Vol. II). Madrid: Pablo del Río editor.

ANEXOS

ANEXO 1 RELATOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS COMUNIDAD DE VILLASUÁREZ (CORPORACIÓN CONVÍDAME) Y COMUNIDAD DEL 13 DE MAYO (CORPORACIÓN RETOÑOS)

1.- “Vivíamos en Yopal. A nosotros nos sacó la guerrilla porque a mi mamá la estaban amenazando que si no se iba la mataban, ella trabajaba en un bar. Nosotros nos salimos por la noche, porque ellos (la guerrilla) llegaron a la casa y golpearon entonces nosotros nos salimos por la parte de atrás hasta el bus, llegamos a Villavicencio. Mi abuelita nos dijo que en la Reliquia podíamos conseguir un lote, entonces nos fuimos para allá; los vecinos fueron amables con mi mamá le ayudaron mucho. Ya nos empezamos a organizar bien pero mi mamá se tuvo que devolver a Yopal por una hermana, yo me quedé acá con mi hermana mayor y mi mamá le enviaba plata al vecino para que nos diera la alimentación. Ahora mi mamá se piensa venir con mi hermana y otro hermano pequeño. Yo me siento bien” R01, 11 años.

2.- “Cuando a nosotros nos amenazó la guerrilla, tuvimos que salir a escondidas porque a mi papá lo iban a matar porque decían que era paraco y él no era paraco, entonces nos tocó salir de noche por detrás de la casa donde había un caminito que nos llevaba a la carretera, entonces esperamos hasta que pasó el bus y nos vinimos para Villavicencio con lo que llevábamos menos con las gallinas. Ese bus nos trajo a la salida de la Reliquia y de ahí nos quedamos a vivir unos días en arriendo. La guerrilla es mala porque echan a la gente de sus pueblos, no tienen nada de bueno” R10, años.

3.- “Pasaban de largo, lo que sí es que el ejército era muy dañino, porque llegaban a las casas a decirles que si les regalaban o vendían gallinas y si la gente decía que no entonces pasaban por la noche y mataban todos los animales, en cambio la guerrilla si llegaba y le decían a la gente le compro esa vaca y le daban dos y tres millones de pesos entonces le pegaban un tiro con un arma y se la comían y ponían a las guerrilleras a que se las prepararan, unas muchachas jovencitas 15 y 14 añitos. Había un muchacho que era un chinito y se metió a eso, y pasaba por la finca y él era callado y un día hubo enfrentamiento y el ejército le pegó un bala entonces él llegó a la casa como a las once de la noche y mi mamá le hizo curación enterramos todo los fusiles y todo lo que traía, las granadas si las botamos al rio porque la guerrilla ya lo daba por muerto, entonces mi papá le dio plata y él se vino para la ciudad” R03, 12 años.

4.- “Nosotros vivíamos en una casa en la Tigra-Vichada y cuando nosotros teníamos hambre veníamos a pescar acá, a bajar plátanos y yuca. Entonces mi papá se iba a trabajar y mi mamá también se iba a trabajar con las vacas y yo me quedaba lavando la loza y también tendiendo la cama. A mí me gustaba allá porque allá jugábamos, montábamos en mi caballo... ¡yo todavía tengo mi caballo allá en la Carpa – Meta! Salimos desplazados de la Tigra salimos en una canoa los 3 con mi papá y mi mamá y llegamos a Villavo y una señora nos dio posada y estábamos muy aburridos porque dejamos todo botado yo me sentí aburrido porque no era lo mismo que donde vivíamos nos teníamos amor y a mis abuelitos quedaron allá donde vivíamos. Aquí una señora nos dijo que había una invasión y mi papá se vino, había mucho barro y cogió un lote que no era de nosotros y es donde estamos viviendo, en el 13 de Mayo, aquí sufrimos porque todo era barrial que nos llegaba a la rodilla y nos poníamos botas, ahora estamos aquí esperando a ver que nos dicen del lote. Ahora estamos solos con mi mamá porque mi papá nos abandonó y mi mamá está buscando trabajo porque no tenemos para la comida” R04, 8 años.

5.- “Nosotros salimos de Villanueva a Villavicencio en un camión con el trasteo porque mataron a nuestro papá los paracos y nos llamarón y nos dijeron por una carta que teníamos dos días de plazo para salir y si no salíamos en esos dos días nos mataban a todos... cuando nos fuimos estábamos tristes, cuando nos vinimos nos sentíamos felices. Un vecino tenía dos lotes mi mamá le compró, ahora que vivimos en la casa que mi mamá compró nos sentíamos felices pero sin mi papá nos sentíamos tristes. Me han contado que la guerrilla no es tacaña con la comida, pero que matan, que secuestran y que hurtan. Cuando llegamos nos brindaron ayuda muy útil y necesaria como el alimento, lo malo es que son muy demorados en su atención al cliente” R05, 11 años.

6.- “Nosotros salimos desplazados de Vichada porque los soldados llegaron al pueblo y sacaron a toda la gente con pistolas etc., nos fuimos a Villavicencio a un hotel, luego nos fuimos a pagar a arriendo al barrio Pinilla. Un día una amiga de mi mamá le dijo que podíamos coger un lote en una invasión que se llama 13 de Mayo y es aquí donde vivimos todavía. Cuando yo llegué a Villavicencio me sentí feliz pero también triste porque yo no conocía a nadie y me sentía triste porque dejé a mis amigos. Estos grupos son malos porque lo sacan y uno tiene que dejar los amigos, a veces son buenos porque lo sacan a uno a las buenas y no a las malas” R06, 11 años.

7.- “Nosotros venimos desplazados de Mapiripán y de Mapiripán nos fuimos para Villavicencio donde mi abuelita, llegamos y nos sentimos muy bien porque ya no sentíamos miedo y no teníamos peligro. Salimos de día porque a mi papá lo iban a coger los soldados porque pensaban que era paraco pero él no era paraco. Llegamos a Villavo y me sentí ¡oh! bien porque ya no había peligro. Ya mi mamá se sintió más bien porque estaba segura con los vecinos” R07 11 años.

8.- “Nosotros vivíamos en Mapiripán yo tenía 8 años y lo que me acuerdo y vivía con mi tía y decidimos venirnos para Villavicencio porque teníamos más familia y nos vinimos en un carro de la familia y pues lo que teníamos era muy poco porque

más antes habíamos tenido otros problemas en Puerto Toledo y cuando llegamos a Villavo decidimos venirnos para la Reliquia y luego nos desplazamos para el 13 de mayo y las casas eran en pura lona y muy pocas en recortes de tabla. Y luego de llegar me sentí muy contenta porque conocí por primera vez Villavo pero mi tía se sentía triste porque había tenido que dejar su finca” R08, 8 años.

9.- “Nosotros vivíamos en una finca en Chaparral-Tolima, la finca era de mi abuelito, allí vivíamos mi papá, mi mamá y mis hermanos. Mi papa trabajaba cultivando maíz. “A mi mamá le tocó irse porque había guerrilla y le decían que se saliera o si no la mataban, ellos matan la gente, no tienen nada de bueno. Mi papá se quedó porque le tocaba cuidar los animales en nuestra finca. Salimos con mi mamá y cuatro hermanos, mi papá se quedó y lo mató la guerrilla. Llegamos a la Rosita y nos tocó pagar arriendo; una vecina le ayudó a encontrar trabajo a mi mamá en una casa de familia. Mi abuelita que vivía en la Reliquia le dijo a mi mamá que se viniera para acá y una noche están invadiendo entonces mi mamá se fue y tuvo que cuidar toda la noche. Aquí en la Reliquia mi mamá conoció a mi padrastro y desde ese entonces vivimos con él. Mi padrastro trabaja en construcción, mi hermano Steven es hijo de él. Mi mamá trabaja en casas de familia y nosotros estudiamos en el colegio Isaac Tacha Niño, hasta ahora voy en segundo primaria porque me han sacado varias veces del colegio”. Ahora nosotros nos sentimos bien tranquilos, contentos, tengo amigos y mi padrastro está construyendo una casa de dos pisos” R09, 10 años.

10.- “Nosotros nos teníamos que venir porque a mi papá lo estaban amenazando porque cortaba madera para vender, también porque mataban mucha gente y se perdía la gente, yo en ese tiempo tenía 7 años y nos tuvimos que venir de Santo Domingo para Villavicencio. Cuando llegué aquí me sentí feliz y contenta y seguros. Allá dejé a mis amigos, mi colegio, mis juguetes y mi cama, aquí nadie me conocía” R10, 10 años.

11.- “El día que nos desplazamos para Villavicencio fue cuando nos llegó la guerrilla y nosotros nos tocó irnos para Villavicencio, cuando yo me vine de Puerto Príncipe me sentía solo porque no tenía amigos en Villavicencio, llegamos a pagar arriendo en una casa, ahí yo me conseguí muchos amigos y nos vinimos para el 13 de Mayo, también conseguí muchos amigos. Existen grupos armados como paramilitares, la guerrilla, los paracos, pandillas y soldados, lo malo que tienen es que lo sacan a las malas y le botan todo lo que uno tiene” R11, 11 años

12.-“Antes de llegar aquí a Villavicencio yo vivía en Puerto Tejada-Valle del Cauca y la situación estaba mal siempre habían balaceras yo me asustaba y no podía dormir eso era horrible. Este cambio para mí fue muy triste porque me habían separado de mi abuelita fue muy triste, haber llegado a Villavicencio me cambio la vida pero no por completo cuando venía aquí me sentía extraña. Allá no pagábamos arriendo, teníamos casa propia, podía jugar con mis amigos y mis primos pero no podíamos llegar tarde a la casa porque nos podía pasar algo terrible. La guerrilla y los pandilleros son peligrosos pero a veces son buenos porque se entregan a la policía”.

“Aquí no nos han colaborado, hasta ahora retoños con estas reuniones de los niños. A veces las instituciones son corruptas por que no cumplen lo que prometen” R12, 9 años.

13.- “Antes vivía en una finca en Guérima- Vichada como en esos días hubo muchos conflictos nos venimos con mi mamá hasta un pueblito llamado el Rincón del Indio en ese pueblito estuvimos como dos años mi mamá empezó a trabajar en un internado, la casa era propia. Recuerdo como en ese pueblo un día un hombre salió de la cantina y mató a un señor. A los pocos días empezaron los hostigamientos duraron casi tres días, la guerrilla nos empezó a apuntar con fusiles entonces nosotros nos entramos al cuarto de los niños y nos metimos debajo de los colchones, de pronto llegó el ejército y empezaron a darse pura bala, ese día hirieron a un guerrillero. Los grupos como las águilas negras, la guerrilla son malas porque asesinan mucha gente o los amenazan para que se

vayan del pueblo. Lo bueno es que los grupos como la guerrilla ayudan a las personas.

Cuando nos vinimos de allá nos sentimos muy bien porque todo se sentía muy tranquilo porque llegué a donde estaba mi tía y primas y nos reencontramos con mi hermana y ya no había tanto conflicto, estábamos muy contentos pero también me sentía solo sin amigos pero con mucha más tranquilidad. De ahí nos buscamos una pieza en el barrio la Reliquia duramos como dos o tres semanas, también buscamos ayuda en la UAO nos dieron mercado y colchonetas, ellos también le dicen a las personas que piden que no le pueden ayudar. Después nos mudamos al 13 de Mayo, pues un señor nos dijo que nos vendía un lote, estamos ahora mi hermana, mi mamá, mi sobrino y el hermano de mi padrastro. Mi mamá empezó a trabajar en una clínica de aseadora mientras tanto mi hermana nos cuida.

Yo estoy estudiando en el colegio Travesuras en la Reliquia en la tarde, estoy en 5º de Primaria, he perdido dos años, uno porque me trasladé de internado en el Rincón del Indio y otro porque la profesora no quiso hacer los exámenes” R13, 12 años.

14.-“Nosotros salimos desplazados de Puerto Príncipe en el Vichada porque llegó el ejército al pueblo y se armó un conflicto con la guerrilla y mataron mucha gente. Cuando estos grupos se enfrentan son muy sangrientos y no les importa nada, ni la vida de las otras personas, por eso mi mamá decidió venirse del pueblo. Cuando nosotros estábamos allá manteníamos muy asustados porque decían que los paracos podían llegar al pueblo y matarnos por eso mi mamá nos sacó de allá. Entonces un día nos vinimos en un camión y llegamos aquí. Cuando llegué a Villavicencio me sentí triste porque dejamos la casa, los amigos y todo lo que yo quería como mi casa y mis juguetes de colección y demás cosas pero también me sentía feliz porque mi familia estaba conmigo. Aquí nos ayudaron cuando más lo necesitamos, nos ayudaron económicamente y moralmente, pero ahora quiero volver a Puerto Príncipe y espero que volvamos a ser felices. Me gustaría volver a Puerto Príncipe para jugar con mis amigos” R14, 12 años.

15.- “donde estamos viviendo estamos viviendo bien porque no nos pasa nada”.
R15, 10 años.

16.- “Antes vivíamos en Puerto Príncipe-Vichada mi papá, mi mamá y mis hermanos, vivíamos en el pueblo, mis papás hacías arepas para vender, mi papá tenía un almacén de remesas y mi mamá hacía las arepas en la mañana y las vendía. Un señor amigo de mi papá se fue y nos dejó la casa para vivir, esa casa era de cemento y tenía locales. Cuando nos tuvimos que venir el presidente se hizo cargo de esa casa y la de nosotros se la dejamos a un amigo de mi papá para que la cuidara. Nos tuvimos que venir porque la guerrilla tenía muchos enfrentamientos con el ejército y destruían casas, la guerrilla es mala, desplazan a las personas que viven allá y también a las que viven en las veredas, no tienen nada de bueno, todo es malo. Un día mi papá nos dijo que era mejor que viajáramos a Villavicencio, entonces otro día salimos por la mañana y nos vinimos en un bus, llegamos al barrio 13 de Mayo donde mis abuelos. Llegamos y nos sentimos bien porque ya no había peligro y comenzamos una nueva vida sana y bien, pero también me sentía triste porque no había amigos con quien jugar y toda la gente nos miraba se siente uno aburrido triste sin ganas de hacer nada.

Ahora hacemos arepas para vender porque mi papá no tiene trabajo, la semana entrante nos vamos a Bogotá a ayudarle a una tía que tiene un restaurante y nosotros vamos a hacer los chorizos y las arepas, mi papá dijo que primero se iba él y luego nosotros” R16, 12 años.

17.- “Cuando vivíamos allá la pasábamos muy asustados porque la guerrilla decía que los paracos podían meterse al pueblo y matarnos, también nos vinimos porque empezaron a reclutar los niños y a mis hermanos se los iban a llevar para la guerrilla por eso mi mamá nos sacó de ese pueblo y contrató un camión y echamos lo que pudimos lo demás lo dejamos botado, llegamos donde una señora que nos dio posada y al otro día fue a la UAO y a la Cruz Roja y nos

ayudaron con un mercado después nos vinimos para acá al barrio 13 de Mayo” R17, 11 años.

18.- “Antes vivíamos en el Rincón del Indio, mi papá, mi mamá y mis cuatro hermanos, vivíamos en una finca que cuidábamos, mi papá trabajaba sembrando comida maíz, yuca y tenía un tajo de coca, mi papá hacía la mercancía, el dueño era un médico que le hacía los trabajos a las FARC y cuando lo cogió la policía él le dejó la finca a mi papá. Luego la tuvimos que dejar porque la guerrilla se llevó a mi hermano de 19 años y entonces nos dijo que teníamos que abandonar ese lugar. Un día nosotros estábamos durmiendo y llegaron los de la FARC y nos dijeron que nos daban tres horas para desalojar la casa porque ellos querían llevarnos a todos para allá, entonces nosotros le pagamos a un carro para que nos trajera para Villavicencio desde la finca nuestra. Los grupos armados son muy violentos, ladrones, que secuestran a personas muy jóvenes y dan mal ejemplo a los niños, pero a pesar de que son maldadosos mantienen unidos y dicen que para dar el alimento a los demás compañeros no son tacaños...

...cuando llegamos a la ciudad me sentí extraña porque había dejado mi casa pero a la vez feliz porque no había más peligro, llegamos a la Reliquia y una amiga de mi mamá nos dijo que tomáramos una casa en arriendo, también nos ayudaron en una oficina con comida y nos dieron colchonetas para dormir. Un día nos llamó un señor y nos dijo que si queríamos cuidarle un lote en el 13 de Mayo y cuando llegamos a este barrio todas las casas eran de lona, el techo era de plástico y nos tocaba dormir en el piso en colchonetas y después mi papá y mi mamá consiguieron trabajo, mi papá en una platanera y mi mamá en un asadero así consiguieron plata y poco a poco hemos ido progresando, luego nos pusieron a estudiar y así ahora vivimos felices” R18, 10 años.

19.- “Nosotros vivíamos en Vistahermosa cerca de Granada pues teníamos una finca con animales y amigos estudiábamos en el colegio Cristalinas pues íbamos a Río con unos familiares cercanos pues se habían criado con mi padre. Mi papá trabajaba raspando coca y mi madre cocinaba para los trabajadores pero resulta que de repente comenzó haber muchos conflictos por las fuerzas armadas con la

guerrilla pues mi madre estaba embarazada de mi hermano pues como dos veces le dijeron a mi papá que nos fuéramos y como mi papá era una persona terca y no hizo caso de esas amenazas sino que hasta que un día enseguida de la casa mataron a un amigo cercano. Entonces mi papá ahí sí sintió temor entonces nos vinimos toda la familia de Vistahermosa dejando todos nuestros animales, pero después ellos volvieron a viajar a Granada y las tierras estaban destruidas pues unos animales se nos habían muerto y como quedó poca gente entonces mi papá vendió los animales, la coca sí no nos la erradicaron, nos dejaron una hectárea, por eso mi papá tenía ganas de volver pues había trabajo a pesar de todo lo que había pasado, pero mi mamá lo convenció y no nos fuimos para allá entonces mejor llegamos a hospedarnos en Porfía donde mi abuelita nos vinimos de allá con mis padres y mi hermano en la barriga.

Esos grupos son malos porque nos sacaron forzosamente y son más malos cuando hay conflictos con los soldados, de bueno no tienen nada.

Aquí en Villavicencio, unas instituciones como la UAO y la Cruz Roja, nos brindaron ayuda cuando más la necesitábamos, nos dieron alimentos y muchas veces plata. Lo malo es que a veces les dan la espalda a unas personas.

Al cabo del tiempo hubo la invasión del 13 de Mayo pues a mi mamá le tocó invadir sola porque a mi papá le dio varicela. Después de que le pasó la varicela a mi papá nos vinimos para acá... pues mi mamá tenía una hermana acá y ella nos colaboró mucho después los amigos nos colaboraron mucho y mi padre consiguió trabajo en Puerto Gaitán de constructor y mi mamá también lo ayudaba trabajando y de ahí cambió nuestra situación económica gracias a Dios.

Cuando salí desplazada pues me sentí muy triste dejar el colegio y mis amigos pero después que llegué a Villavicencio cambio todo pues conseguí amigos en el colegio y en el barrio y ellos siempre están conmigo pues ya estoy olvidando las cosas que sufrí cuando fui desplazada. Pues cuando me vine de Granada pues me sentí muy sola y a la misma vez me sentía feliz pues iba a experimentar cosas nuevas y me vine con mis padres y hermanos.

Ahora he querido volver para visitar a mis amigos pues prácticamente con ellos nos criamos, pero mis padres dicen que las cosas no han mejorado nada, ellos

consideran que si volvemos corremos riesgo porque está muy peligroso y como ya no tenemos nada tendríamos que hospedarnos donde unos amigos” R19, 12 años.

20.- “Cuando llegué al 13 de Mayo me sentí aburrido por una parte me sentí feliz por volver a ver a mi mamá y mis hermanitas pero en otro me dio aburrimiento porque dejé a mis tíos, abuelos y primos y por eso le pido a mi mamá siempre que me deje volver a verlos a visitar a mi abuelito a mi abuelita y mis amigos y gente de la vereda.

Mi mamá se vino primero porque le dijeron las Farc que se tenía que ir. Las Farc roban y matan a veces no tienen compasión, pero son buenos porque le dan tiempo para salir del lugar claro que lo amenazan para que uno se tenga que ir o tenga que volarse.

Cuando mi mamá llegó aquí al 13 de Mayo era un potrero y le habían dado un lote para cada uno de los habitantes ella hizo una casa y luego vino mi padrastro y le ayudó a hacer la otra mitad de la casa. Pasaron los años, entonces mis tíos me dijeron que si me quería venir para donde mi mamá yo les dije que sí entonces llamaron a mi mamá y ella les dijo que no tenía plata que la iba a conseguir, pasaron unos días y mi mamá le mandó a decir a mi tía que se viniera que aquí habían buenos trabajos y que me trajera entonces mi tía dijo que iba a ahorrar para venirse conmigo, nos fuimos para el terminal y viajamos toda la noche llegamos a Bogotá como a las tres de la madrugada y nos estuvimos un ratito y luego nos vinimos para Villavicencio, llegamos como a las ocho de la mañana. Cuando llegamos mi mamá salió y luego nos saludó, yo me sentía aburrida, luego distinguí a mi hermana y por la tarde nos fuimos para la Reliquia mi mamá nos compró ropa, ya después empecé a distinguir los vecinos y ahora ya no me siento tan aburrida. Cuando estaba donde mi tía estudiaba ahora no porque mi mamá no tiene plata para el uniforme y los libros pero sí quiero estudiar para ser una modelo y ayudar a mi mamá a mis abuelos. En la casa trabaja mi padrastro como taxista, mi mamá está en la casa.

Aquí nos ayudaron a conseguir casa y a inscribirse en programas para comprar casa o le regalan un lote donde sea necesario. A veces a uno lo rechazan para no ayudarles con tal de quitárselo de encima” R20, 12 años.

21.- “Yo vivía con mi mamá en Mapiripán pues cuando eso yo tenía ocho años y aunque recuerdo muy poco, si sé que nos vinimos por culpa de las guerras y por falta de comida nos tocó irnos y mi papá se había separado de mi mamá y se fue con mi madrastra y mis tres hermanos que eran ya grandes y mi mamá nos llevó a nosotras y mi papá se llevó a mis hermanos, así nos separaron y pasó el tiempo y mis hermanos se hicieron grandes y los dos mayores se fueron para la guerrilla y por eso los paracos querían matar a mi mamá y por eso nos fuimos a Puerto Toledo y no volvimos a saber nada de mi papá y hermanos. Pasaron unos años y mi mamita murió y tuvimos que separarnos todas mis hermanitas, una se fue con mi tío, otra con mi tía y mis otras hermanas se fueron a vivir con mi papá en el 13 de Mayo, yo me fui a vivir con mi tía por un tiempo y luego ella me mandó para donde mi papá y cuando eso vivía en una casa de lona y con el tiempo logramos conseguir tablas para construirla y es donde ahora vivimos y vivo con mi papá, mi madrastra y mis hermanos y hermanas y pues mi madrastra trabaja en el asadero y mi papá en una platanera. A veces me siento mal porque estaba acostumbrada a vivir con mi tía, mi madrastra a veces es buena y otras veces no. Yo estoy en el colegio cursando 6º porque no pude estudiar antes con juicio porque cuando mi mamá estaba, ella tenía que salir mucho donde mi abuelo que estaba enfermo.

Pienso que los grupos agresores son malos porque nos tocó salir por culpa de ellos y son buenos porque no nos siguen buscando a pesar de todo y podemos vivir sin miedo. Aquí en la ciudad encontramos instituciones que nos brindaron un lugar para acogernos y nos brindan alimentos y ropa también educación” R21, 12 años.

22.- “Nosotros vivíamos de Santo Domingo más allá de Piñalito-Meta, con mi papá, mi mamá y mis hermanos, allá teníamos una casita que le habían regalado a mi papá, él trabajaba arrancando coca y mi mamá se quedaba en la casa. Nos

vinimos porque se acabó el trabajo, mataban la gente y robaban y había muchas guerras. Nosotros tuvimos que dejar el colegio, los amigos y mi casa. Nos vinimos para Villavicencio porque acá estaba mi familia y ellos estaban en el 13 de Mayo y nos tocó vivir en la casa de mi primo y después nos tocó pagar arriendo en la Reliquia y después nos vinimos a vivir al 13 de Mayo a cuidar y después mi papá consiguió trabajo en la Piñera y luego lo sacaron ahora trabaja en construcción y mi mamá se queda en la casa y nos colocaron a estudiar en el colegio Cervantes Saavedra” R22, 12 años.

23.- “Fuimos desplazados de Vistahermosa – Meta en el año 2005 vivíamos en una vereda llamada Vista, en el cruce de Loma Linda y la Cooperativa. Las Farc son malas porque por culpa de ellos nos tocó salir porque nos iban a matar, lo bueno que tienen es que nos avisaron para salir, ellos nos decían que nos teníamos que ir.

La escuela donde estudiábamos se llamaba Altos del Guainía, nos vinimos con solamente la ropa en una lonas cogimos un el bus de la Macarena que salía a las seis de la mañana llegamos donde una amiga que vivía en el barrio la Reliquia de Villavicencio y desde entonces estamos viviendo en el barrio 13 de Mayo muy felices porque no corremos ningún peligro, gracias a Dios. Yo ahora estoy estudiando en el grado 5º” R23, 12 años.

24.- “Yo me vine de Santo Domingo porque había mucha guerra, me vine hace ocho meses, con mi papá, mi mamá y mis dos hermanas. Un tío mío convenció a mi papá para que se viniera a Villavicencio aunque mi mamá ya se había venido adelante porque a mi hermana la tenían que operar en el hospital y también se acabó el trabajo de coger coca porque la arrancaron. Allá dejé mis amigos, mi barrio, mi casa, yo me puse muy triste. Nosotros llegamos primero donde un primo, luego nos fuimos a pagar arriendo a la Reliquia y después nos fuimos para el 13 de Mayo donde también pagamos arriendo. Me tuve que adaptar a este barrio y a la gente que si yo viera la oportunidad me iría aunque fuera para ver a mis amigos. Aquí en el 13 de Mayo ya me he ido adaptando y me voy a quedar así

sea para terminar el colegio ya me faltan tres años, ahora estoy en 3ª de Secundaria estudio en el colegio Cervantes Saavedra” R24, 12 años.

25.- “Vivía en una finca, recuerdo la finca en San José en el Departamento de Arauca. Teníamos algo en común: habían cultivos, animales, vivían con sus padres, se vinieron porque mataban mucho. Cuando llegamos aquí a Villavicencio, sentimos como alegría porque si no ya estuviéramos muertos y llegamos toda mi familia y yo llegué a saludar a mi abuela, a mi tío y a mi tía a mi abuelo y a toda mi familia y me sentía feliz y después me puse a jugar con mi primo y mi prima” R25, 10 años.

26.- “El desplazamiento de mi familia: nos desplazaron de nuestra finca cuando una noche llegaron los de las FARC y comenzaron a meterse a las fincas a la fuerza y como nadie quería salir comenzaron a disparar con armas calibre 38 y metralletas y en una de esas le dispararon a un señor por la espalda y nosotros salimos con la ropa que teníamos puesta en esas salimos a la carreta, pasaba un camión de marranos y mi papá paró al camión para que nos traiga a Villavo pero el señor estaba cobrando y mi papá le dijo que no tenía plata entonces el señor le dijo que no lo podía llevar entonces mi mamá le dijo que cuando llegara a Villavo le pagaba entonces el señor dijo que está bien. Pero entonces cuando llegamos a Villavo mi papá se puso a buscar a mi hermana por la ciudad y se demoró ocho días y mientras tanto nosotros nos quedamos en la casa del señor y mi papá después encontró a mi hermana y le dijo que le hiciera el favor y le prestara plata para pagar el hospedaje y la traída a Villavo, entonces mi mamá se puso a buscar una casa en Covisán y encontró y nos quedamos a vivir ahí y mi papá consiguió un trabajo en una finca pero le pagaban muy poquito el sueldo en esas lo picaron unas avispa africanas en la pierna derecha y la iba a perder sino que un señor yerbatero le echó líquido verde en la pierna” R26, 12 años.

27.- “Mi mamá me cuenta que me registraron en Mapiripán allá teníamos dos fincas de propiedad donde cultivaban. De Mapiripán nos vinimos a Villavicencio,

luego nos fuimos para el Tolima y después otra vez a Villavicencio. Ahora vivimos en el barrio Villasuárez. Nosotros huimos de la masacre de Puerto Alvira. Un día llegué de estudiar entonces mi hermano Robinson que estaba cortando leña nos dijo que su amigo le había informado que debíamos huir, entonces se hizo una recolecta de dinero y fue cuando emprendimos el viaje para Villavicencio. En mi casa había mucho conflicto familiar, tragos y violencia intrafamiliar por eso mi papá y mi mamá se separaron, además porque mi papá nos maltrataba.

El 24 y los 31 de diciembre la gente participaba en el pueblo. La alcaldía nos daba regalos bonitos y mi mamá salía al pueblo y compraba regalos” R27, 12 años.

28.- “Vivíamos en una finca en San José del Guaviare, la finca donde vivía era muy bonita, con árboles, una casa. Yo vivía con mi abuelita y me crié con ella, y mis papás en otra finca” R28, 8 años.

29.- “Vivíamos en una finca de Arauca, habían muchos animales, matas de plátano y de yuca. Yo vivía con mis papás y mis hermanos y nos vinimos de allá porque mataban mucha gente. A nosotros nos tocó venirnos de allá porque mataban mucha gente y muchos amigos y no nos gustaba que cuando nosotros íbamos para el pueblo un día a mi papá lo cogieron y se lo llevaron y casi lo matan pero él se escapó y por eso nos venimos y nos tocó dejar todo por allá” R29, 10 años.

30.- “Nosotros vivíamos en Puerto Rico-Meta, en una vereda. Nosotros éramos una familia muy unida, pero la guerrilla nos estaba sacando la plata y nos amenazaba, luego nos sacaron de la tierra y estaban esperando que nosotros creyéramos para trabajar con ellos y nos fimos de ahí de noche pasando por veredas, bosques y nos fuimos luego para donde una conocida de mi mamá que también la habían sacado de allá, luego mi papá fue a trabajar con un alcohólico y mis abuelitos también lo alcaheteaban. También a mis siete años casi me muero de dengue hemorrágico” R30, 7 años.

31.- “Cuando vivíamos en la finca del San José del Guaviare duraba mucho tiempo en canoa para llegar a la finca. La guerrilla amenazó a la abuelita porque vivían en una finca lejísimos y el ejército les decía siempre a mis abuelitos que auxiliaban la guerrilla y mi papá y mi mamá y yo nos vinimos. Antes mi abuelita había comprado una casa en el barrio Malvinas y entonces nosotros llegamos acá sin nada sólo con la ropa que era lo único. Entonces primero se puso a trabajar mi mamá en una fábrica de arepas simples pero ganaba muy poquito, apenas pudieron compraron la estufa, los recibos eran baratos porque no gastábamos casi nada. Ya después se consiguió el televisor, dos camas, mi hermano duerme con ellos, yo duermo sola. Ahora nos salimos de por allá entonces vivimos en una casa arrendada en el Paraíso un barrio mejor y ahora mi mamá no trabaja y mi papá trabaja en una empresa de chatarrería” R31, 10 años.

32.- Mi papá le pega a mi mamá. R 32, 7 años.

33.- “Recuerda a San José del Guaviare su amplitud los cultivos, compartían la finca con unos tíos. Se vinieron porque la guerrilla empezó a quitarles cosas al llegar al pueblo el papá empieza con problemas de alcoholismo y mujeres dice la niña que “alcahueteado por sus familiares” R 33, 12 años.

34.- “Nosotros vivíamos en una vereda de Puerto Rico, nos vinimos porque a mis papás los amenazaron que los iban a matar si no hacíamos lo que ellos querían, luego le dijeron a mi mamá que cuando nosotros creciéramos un poquito más nos iban a llevar a trabajar con ellos, entonces mi mamá se puso a llorar y le contó a mi papá. Así siguió visitándonos las Farc y le quitaban a mi mamá lo poquito que ella ganaba y la amenazaban con llevarnos a nosotros para allá” R34, 7 años.

ANEXO 2
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
AGENTE EXTERNO

La entrevista respondió a los siguientes intereses:

1. Breve presentación
2. Profesión, desempeño y tiempo en la comunidad
3. Características del lugar o sector:
 - 3.1 físicas
 - 3.2 equipamiento del sector
 - 3.3 características de las viviendas
 - 3.4 servicios de saneamiento básico
 - 3.5 habitantes del sector
 - 3.6 lugar de exclusión
 - 3.7 procedencia de los habitantes
4. Organización social y familiar:
 - 4.1 tipo de organización,
 - 4.2 participación en eventos,
 - 4.3 organizaciones, quienes participan,
 - 4.4 cómo se observa la constitución de la familia,
 - 4.5 de qué manera solucionan sus necesidades básicas,
5. Características de la población infantil desplazada: como educadora como ha visto al niño desplazado en cuanto a:
 - 5.1 características físicas,
 - 5.2 habilidades cognitivas,
 - 5.3 cómo asumen el aprendizaje,
 - 5.4 habilidades lecto-escritoras,
 - 5.5 desempeño matemático,

5.6 comportamiento emocional: como manejan la alegría, la tristeza, la ira.

6. Manifestaciones o expresiones de ciudadanía en los niños

6.1 experiencias de niños que se manifiestan callados o silenciosos,

6.2 cómo se ven frente a la solidaridad,

6.3 actividades que requieran la participación de los niños,

6.4 acciones de esperanza o desesperanza, tienen alguna identificación como desplazados,

6.5 cómo se sabe que son desplazados.

7. ¿Algunas consideraciones adicionales que quieras añadir?

ENTREVISTA AL AGENTE EXTERNO DE LA INVESTIGACIÓN¹³

Características del sector

El sector de Villasuárez alto, medio y bajo, ubicado en la comuna 4 de Villavicencio Meta Colombia, es un asentamiento subnormal de reciente ocupación, cuyos residentes provienen de migraciones motivadas por la pobreza y la violencia política. Se caracteriza el equipamiento comunal precario y ausencia de servicios de saneamiento básico, así las calles son: rústicas, angostas y carentes de demarcación de andenes; los parques son espacios abandonados, contaminados por residuos orgánicos e inorgánicos, empoderados por los jóvenes consumidores de sustancias psicoactivas.

Puestos de salud alejados del sector. Los servicios de agua, alcantarillado, y sanitarios casi que precarios, hay ausencia de servicio de recolección de basuras, en algunos sectores. Sus habitantes corresponden a estrato bajo corresponde a los más pobres de la ciudad y por ende del país.

¹³De acuerdo con criterios éticos no se publican los datos de identidad.

Algunas viviendas están construidas con material concreto, de estructura básica (carecen de piso, pañete y enchapes). Sin embargo en los espacios adyacentes al río no hay vivienda, se encuentran chozas, construidas con material reciclaje; postes, polisombra. Lonas, tablas de madera y una que otra lata de zinc.

Ante la necesidad de sobrevivencia, los habitantes del sector de Villa Suárez retienen y allegan residuos: (envases, cartón, vidrio, plástico, llantas, colchones) que depositan en basureros en los predios de sus viviendas o en los parques más cercanos. Lo que junto con las carencias económicas para atender las necesidades básicas, afecta la calidad de vida de los habitantes y especialmente de los niños, cuyas manifestaciones se aprecian en las enfermedades frecuentes como: gripas, infecciones cutáneas, infecciones intestinales y hongos,

La procedencia de los habitantes podríamos promediarla así: un 30% de otros departamentos, un 50% del extremo de Meta y un 20% de la ciudad. Los habitantes de otros departamentos como: Tolima, Cauca Santander y Caquetá, son atraídos bajo el paradigma que dice “Que aquí se ve la plata” “que así sea, unas empanadas en una esquina se venden”. El 50% de los habitantes vienen del interior de nuestro departamento que en su mayoría fueron desplazados por la violencia entre militares-guerrilla. Guerrilla-paramilitareses así como encontramos en el sector personas oriundas de Mapiripán, Fuente de Oro, del Ariari, San José del Guaviare entre otros. Un 20% hacen parte de los cinturones de pobreza que ha permanecido en la ciudad a través del tiempo y del espacio, descendientes de los barrios: San José, Santa Inés, Brisas del Guatiquía y Reliquia.

Organización social

Predominan en el sector familias reestructuradas o reconstruidas. Es el modelo de familia de los últimos años. Las parejas se separan, o pierden algunos de sus miembros y contraen nuevos compromiso generalmente en unión libre, donde uno de los miembros de la pareja tiene hijos de parejas anteriores. Teniendo la nueva

pareja que asumir un rol de padrastro-madrastra .En este nuevo modelo se presentan una serie de conflictos (aceptación) en la convivencia con los hijos, se percibe maltrato psicológico en los niños en el rol de hijastros y casi siempre la madre es permisiva, no reconoce, o no quiere reconocer dicho maltrato, porque en este ambiente hay dependencia económica y emocional, la pareja se convierte en una necesidad imperiosa.

Madre cabeza de familia o familia mono parental maternal. Este modelo de familia también es muy frecuente en el sector, se caracteriza por ser la madre la que asume el rol de madre, proveedora y ama de casa. A estas mujeres les corresponde un rol muy duro asociado a la pobreza, se ven en la necesidad de salir a trabajar, dejar sus niños solos al cuidado de un hermanito mayor, por la carencia de educación adecuada, tiene que someterse a trabajar en condiciones indignas (trabajo doméstico, reciclaje, venta ambulante, chaceras, etc.).

Un porcentaje bajo, podría afirmar que un 20%, conforman familia nuclear, tradicional-funcional (padre, madre e hijos) con autoridad definida y compartida, roles definidos, compartidos. Valores éticos religiosos establecidos; sin embargo con problemas económicos propios de la comunidad.

La actividad económica propia de la comunidad es el reciclaje rudimentario, carente de gestión ambiental, que impacta negativamente en ecosistemas importantes como la playa del río, el mismo río Guatiquía y sectores adyacentes. Otra fuente de economía es el servicio doméstico por días, la venta ambulante y trabajo de plaza. Este sistema de subsistencia permite que se desarrolle un fenómeno del “vivir al diario”, ya que no les permite generar proyecto de vida y sí conlleva a experimentar lo propio de las familias, la “desesperanza aprendida” (el levante del diario, sin pensar en un futuro, acompañado de los sentimientos del resentimiento y la frustración). Dentro de este círculo de pobreza de educación y de cultura, las familias carecen de sentido por las prioridades, es así como se evidencia que en una casa puede faltar la cama digna, tendidos limpios, una

buena batería de baño, pero no les puede faltar un buen equipo de sonido, un plasma y hasta su DVD, la música y las novelas son diversiones propias de esta población.

Características de la población desplazada

1 Son familias que provienen de espacios sanos como fincas y pueblos que no supieron en qué momento se les involucró en la violencia propia de nuestro país, y muchas ocasiones, familias con buenas oportunidades de producción, su alimentación sana y adecuada, les tocó dejar sus pocas pertenencias perdidas. Los niños y niñas que hacen parte de esta familia proceden de un ambiente relativamente sano-campestre y hacen asentamiento en un sector totalmente disfuncional, insano, peligroso. Aquí se aplica un pensamiento filosófico “el niño nace sano y la sociedad lo corrompe”. En este contexto invierte sus valores por la incidencia de la calle, se carece de espacios para permanecer en el hogar, el único elemento de entretenimiento es el televisor, XBOX, Juegos que de pronto les ayudan a mejora coordinación psicomotora, pero nada más. Los mayores tienen que asumir su rol de proveedores para sobrevivir, las calles son destapadas, sucias, angostas. Los espacios para el aprovechamiento del tiempo libre (polideportivos, parques y canchas de futbol) están empoderados por los jóvenes y adultos consumidores de ESPA.

2. Los niños y niñas experimentan sentimientos profundos de frustración, resentimientos e inseguridad, no saben qué va a pasar mañana, algunos traen en sus mentes recuerdos junto con sus familias, de la moto sierra que despedazó a un familiar en Mapiripán. De Los guerrilleros que llevaron a un hermano y la experiencia de ser educados por unos padres que están enfermos mentalmente por los recuerdos de la violencia, y de experiencias desgarradoras.

3. Los niños y niñas del sector y las familias desplazadas entran a engrosar no solo el círculo de pobreza, de la comunidad, la cual solo le permite tomar una sola

comida al día, el almuerzo y éste, porque es donado por los programas sociales como CASABE y comedores comunitarios, alguna veces reciben otro alimento cuando participan en espacios de programas ofrecidos por fundaciones y corporaciones así como congregaciones religiosas.

4. En lo emocional hacen parte de un sistema familiar disfuncional, familias re-estructuradas entre otras. Algunos se ven en la necesidad de compartir sus espacios con sus hermanos adolescentes que entran a ser parte de los consumidores del sector y de la delincuencia, las conductas de los niños están motivadas por la angustia existencial, el miedo y unas relaciones conflictivas que no les permiten desarrollarse adecuadamente en pares.

En este contexto, los niños no saben canalizar los sentimientos, si están cargados de ira la expresan ante cualquier evento con la persona que no es, en el momento menos oportuno y por lo que no es; por ello observamos niños con frecuencia involucrados en hechos de indisciplina en los centros educativos y con procesos académicos para una posible expulsión.

La tristeza la sienten pero no la expresan, reprimen sentimientos, en muchos casos niegan sus sentimientos, no los reconocen, se sienten culpables ante estos sentimientos, en la familias no se habla de ellos, no hay espacios para el diálogo, a largo plazo esto trae consecuencias negativas, en especial limita la capacidad de relacionarse asertivamente en un contexto social y familiar.

5. Si volvemos al tema de la pobreza y del no fijar prioridades los niños y niñas se ven en la imperiosa necesidad de compartir la cama, el dormitorio con sus hermanos, padres, padrastros, en este orden de ideas, son niños que casi siempre han sido abusados por algún miembro de su misma familia.

6. En lo físico-biológico, los niños y las niñas padecen anemia por la falta de una adecuada alimentación, balanceada y nutritiva, es usual encontrar en ellos otros

problemas de salud, entre los cuales podemos enumerar virosis, diarreas por la falta de agua, alcantarillados y adecuaciones, sumado a esto la falta de pautas de crianza los niños, permanecen descalzos en la calle, en la que están expuestos a cualquier hongo y bacteria.

7. En los procesos escolares, su historial es alterado por ser población fluctuante. Entre niños y niñas en situación de desplazamiento encontramos estudiantes con retraso escolar de uno, dos, tres y hasta cuatro años, atención dispersa, bajos niveles de atención y concentración, bajo rendimiento escolar. En este aspecto los niños reportan dificultad en procesos lecto-escritores, es decir, la lectura es silábica, no fluida, transcriben del tablero. No construyen escritos, su vocabulario es corto al igual que sus ideas, les cuesta trabajo interpretar un texto. En los procesos lógico-matemáticos, les cuesta trabajo resolver problemas de la vida diaria donde intervengan operaciones básicas, lectura y escritura de números naturales. Se percibe que ese impacto pasa a ser en los niños un determinante en su motivación escolar. Es importante mencionar que una de las causas es la mala alimentación, falta de procesos en el contexto escolar, tenemos un sistema educativo que obliga a los docentes a correr y a dejar los procesos. Poca o nada ayuda extraescolar por parte de sus padres, ellos carecen de herramientas para poder orientar tareas, carecen de recursos para comprar los elementos que requiere una tarea, y qué decir de la costumbre cultural colombiana donde le delegamos toda la responsabilidad educativa a las escuelas o centros educativos.

8. Las familias desplazadas se convierten en familias fluctuantes, nómadas “hoy están aquí, mañana allá”, se van donde les suenen las oportunidades, a veces sin madurar los proyectos y sin importar el proceso educativo de sus hijos.

9. En los espacios de participación

En estos sectores los espacios de participación son muy pocos, tenemos las escuelas y algunos proyectos, con el agravante que a veces son proyectos muy cortos y no dejan evidenciar procesos. Nuestro programa ha permanecido en un

buen tiempo en la comunidad, es un espacio de participación reconocido y fuerte, donde se goza de confianza de las familias. Puedo afirmar que los niños y niñas que hacen parte del programa han mejorado su nivel de participación, y de relación con otros. Hemos tenido la oportunidad de llevar niños y jóvenes a otros escenarios como los jóvenes tienen la palabra y a rendición de cuentas de los entes gubernamentales; aunque tímidos, en estos espacios se han atrevido a intervenir con sus opiniones y preguntas, es decir, es posible que falten oportunidades de participación y no que ellos no puedan participar.

En el reconocimiento como desplazados, se reconocen por un código que les brinda beneficios estatales, pero no por la dinámica que les caracteriza, es por ello que les cuesta trabajo aceptar circunstancias y empoderarse de sus aptitudes como la capacidad de trabajo para cambiar sus ambientes, su realidad y su entorno.

ANEXO 3

RELATO DEL INVESTIGADOR

Mi interés por el tema de la población infantil en situación de desplazamiento forzado inicia cuando en un semáforo una señora con un cartel y una guitarra le canta a la tragedia vivida junto a su familia cuando le arrancaron sus raíces y la obligaron a migrar. Otro factor importante que incidió en tomar la decisión de investigar sobre el tema, son los altos índices de población desplazada y las condiciones en que viven estos niños en Colombia, especialmente la región del Meta y Villavicencio.

De otro lado hago parte de un grupo de investigación sobre Convivencia Ciudadana, en la Universidad de los Llanos y desde allí he iniciado procesos de investigación social con temas a fines.

Luego ya en el contexto de la tesis doctoral, comencé junto a mi director a explorar ideas en cómo acercarme a un tema que integrara mis intereses con los conocimientos y experiencias investigativas y a su vez vinculara el objeto de estudio del doctorado. De un lado estaba claro que el tema central era el desplazamiento forzado interno centrado en los niños y niñas de mi región, el otro tema era la ciudadanía como constructo violentado sumado al discurso de la Pedagogía/ Educación Social.

Ya en el ámbito práctico inicié la búsqueda de la población infantil en situación de desplazamiento forzado, acudí a la Fundación Caminos de la Esperanza, allí me ofrecieron un espacio pero encontré que no tenían registros que permitieran la identificación de unos y otros, dado que la atención está centrada en población vulnerable. Luego continúe en la búsqueda y llegué a la Fundación La Vida, allí

luego de diversos intentos encontré una cita con la directora quien en la entrevista concedida me señaló que ellos manejaban una población mayor a los 500 niños y niñas con distintas necesidades, que su misión no eran los desplazados en tanto trabajaban con población vulnerable. Continué mi búsqueda y llegué a la Pastoral Social de Villavicencio, allí fui escuchada y a través de ellos logré un contacto en la ciudad de Granada. Inicé contacto con el director, un sacerdote y la profesional encargada del grupo, a ellos les presenté el proyecto y me dieron vía libre, inicié con un grupo de niños y niñas a través de un programa llamado post-emergencia pero éste se encontraba en fase final. Entre la terminación de esta fase y el inicio del siguiente proyecto pasaron cuatro meses, razón por la cual tuve que buscar nuevas opciones.

Una nueva opción la encontré penetrando por una vía rural, estrecha, tipo trocha por la vía Cumaral en la Institución Ágape, que cuenta únicamente con población desplazada. Allí me atendieron y me abrieron las puertas para la observación del espacio con lo que fue posible detectar que se realizaban actividades recreativas con la población desplazada, así como también, actividades formativas en prácticas manuales; pero la gran preocupación para la institución fue cuando se solicitó la población con fines investigativos. A ellos, les asistió el temor que es propio de muchos en la región cuando de víctimas del conflicto se trata, y cuanto se pretende develar la identidad de los niños y de contar sus experiencias en virtud de salvaguardar la seguridad y la integridad de los niños. Frente a esta negativa respetable para cualquier investigador decidí buscar otros caminos.

Posteriormente encaminé mi ruta hacia otro punto cardinal opuesto y me hallé en “Benposta Nación de muchachos” quienes atienden gran cantidad de niños provenientes de asentamientos marginales. La acogida hacia el investigador fue atendida de inmediato obedeciendo al interés de recibir ayuda inmediata que mitigue las múltiples necesidades de la población. Allí, me asignaron un grupo de 56 niños y me abrieron el espacio para trabajar con ellos. En este lugar realicé una prueba piloto que me permitió validar el procedimiento educativo para llegar al

relato del desplazamiento contado por los niños y niñas. De este ejercicio concluí que el procedimiento diseñado aportaba información pero era necesario homogenizar la población y disminuir el grupo sobre el cual se aplica el procedimiento en aras de ofrecer un clima cordial entre la población y el investigador y la facilidad para el manejo de los resultados de la investigación.

Ya con este insumo validado acudí a la Corporación Convídame, me acerqué a las directivas, allí presenté el proyecto y fui aceptada para trabajar con el grupo del proyecto Pro-niño. En esta institución tenían claro lo que significa un proceso investigativo y le otorgaron el debido valor, asunto que fue detectado como debilidad en las instituciones anteriores. A través de la docente coordinadora de Convídame se acordaron los asuntos pertinentes para el desarrollo del procedimiento investigativo-educativo, del proyecto inicié el contacto con los niños, fueron citados a una reunión, socializamos el proyecto y se establecieron acuerdos para el horario y el lugar de encuentro; así comencé actividades con este grupo, realicé once talleres que me permitieron recoger diez relatos. Dado que mi interés sobrepasaba este número, cuyo interés continuaba siendo la población desplazada, continué la búsqueda.

El estudio lo desarrollé en la institución donde los niños asisten en horas de la tarde a recibir formación complementaria ofrecida por esta Corporación que atiende población en riesgo social. Aquí el laboratorio fue la institución. Para el conocimiento del contexto de esta comunidad se acudió al relato de una docente a quien se le aplicó una entrevista en profundidad, en tanto las condiciones de seguridad impidieron mi desplazamiento hasta la comunidad donde residen los niños y las niñas.

Paralelamente acudí a las directivas de la Corporación Retoños y a través de la Red de mujeres desplazadas accedí al asentamiento del 13 de Mayo, lugar ocupado por poblaciones desplazadas por el conflicto armado.

Cuando realicé la primera entrada a esta comunidad fue de impacto, dadas las condiciones de precariedad en que viven estas personas: sus calles no están definidas, las viviendas están construidas con tablas, cartones y en otros casos de polisombra, algunas están en ladrillo y sin acabados, el lavadero es comunal, se encuentra ubicado a la entrada del barrio y está construido sobre piedras y con una tina plástica, el agua es sacada de un pozo o “aljibe” como lo llaman. El servicio para provisionar el agua es comunal, el alcantarillado es sustituido por pozos sépticos. Carecen de un espacio comunal. El transporte para llegar al lugar se hace a través de una moto taxi y hay que esperar a que llegue el total de los ocupantes.

Al encontrar estas condiciones tenía dos opciones, aceptar convivir por un tiempo con la precariedad o retirarme del estudio y fue de alta racionalidad quedarme y con el fin de socavar el estudio me ofrecieron el pasillo de una humilde vivienda para realizar los encuentros con los niños. Entonces, decidí quedarme a interactuar con esta población y descubrir en ellos toda su riqueza a pesar de las condiciones.

El miedo no es solamente de los niños, es también social, se anidó en mí. Si bien el interés principal era llegar al relato con los niños no me pude negar a escuchar los relatos de los niños, algunos muy familiarizados y muy empáticos con los grupos armados, lo que allí me hizo inferir que en este lugar convivían grupos de unos y grupos de los otros, o desterrados por un grupo o por el otro, estas circunstancias me infundían de miedo cada día.

Luego me centré en aplicar el procedimiento educativo, en el transcurso se presentaron algunas variable extrañas que no correspondieron a la investigación pero que se contemplaron dentro del mismo estudio. Ellos querían salir del lugar, querer conocer la ciudad entre otros y se tomaron estos espacios como posibilidad de mostrarles a los niños y niñas que existen otras realidades.

Los niños y niñas asistentes a Convídame inicialmente se mostraron tímidos, otros receptivos y muy vivaces. Con el pasar de los días cada encuentro se convirtió en un espacio donde los niños y niñas querían hablar y hablar, era algo así como la

posibilidad del reencuentro, de la catarsis, el momento ideal para contar aquello que estaba dentro. La disponibilidad de la mayoría de los niños para realizar las actividades era el común denominador, a pesar de la inestabilidad de los niños para asistir a las sesiones. Se destaca la participación de María¹⁴ que con tan solo siete años no dejó nunca de asistir, pero su actitud estuvo siempre marcada por la timidez, ensimismada y con expresiones constantes de textos escritos “mi papá le pega a mi mamá”. Los sujetos del estudio en general narraron experiencias tanto del desplazamiento como las vivencias de la ciudad; aunque describieron las condiciones de precariedad en que viven, no las asumen como propias. Señalan que es mejor vivir así en tanto llegar a tener algo se constituye en un problema para la vida porque “los pueden robar, hasta llegar a matar”. Juan¹⁵, 8 años.

Con los niños del 13 de Mayo las dinámicas fueron distintas, ellos participaron del proceso, se mostraron algunos interesados, otros distraídos, otros tímidos, recelosos, otros no volvieron. Pero también aparecieron aquellos que todo lo sabían, querían narrar y narrar, parecía como ese espacio fuera el ideal para expresar todo lo que llevan dentro. Los niños son conscientes de las condiciones de miseria en las que viven y así se observan pero no las asumen como parte de su realidad. Ante la ausencia de escenarios, programas recreativos, la única posibilidad de participación la tienen en la escuela. La mayoría de los niños y las niñas asisten a la escuela, algunos sienten vergüenza porque la edad supera el grado escolar y en este sentido ellos se sienten más grandes que los demás asistentes. Los niños narraron con mucha naturalidad los diferentes episodios de violencia que a sus cortas edades ya han vivido, también, la desintegración familiar, el cambio de roles, las responsabilidades tempranas con el hogar hace parte de la vida cotidiana de estos niños. La figura del padrastro aparece en la mayoría de las conversaciones que sin ser el objeto de este estudio queda como un interés para futuros estudios.

¹⁴Nombre ficticio.

¹⁵Juan, nombre ficticio.

ANEXO 4

PROPUESTA EDUCATIVA

DE LAS CAUSAS DEL PASADO A LAS VOCES DEL PRESENTE

1.- PRESENTACIÓN

Pese a todo a lo positivo que implica el concepto de globalización en el siglo XX y la entrada del siglo XXI con la presencia de los movimientos ecologistas, de la movilidad en favor de las democracias, la presencia de la solidaridad internacional expresada en ONG; los conflictos sociopolíticos de poder expresados en el uso de la violencia armada no se han resuelto: la Guerra de Bosnia - Herzegovina; los conflictos del grupo Persia, el conflicto palestino y el conflicto interno en Colombia reclaman nuevos valores, nuevas formas de explicar y buscar salidas políticas pero también de acción social particular.

La Pedagogía/Educación Social en el contexto de este estudio se enfoca hacia la intención de promover un ejercicio ciudadano basado en el reconocimiento de la violación de los derechos en contextos regulados por la tradición y las creencias. La Pedagogía/Educación Social abre las puertas a intereses académicos pero también a aquellos que tocan con los asuntos de lo personal y a grupos sociales en lo particular, “De este modo, la educación no podrá ir más lejos de lo que permita la comunidad en la que se inserta, desempeñando ésta un papel de primer orden en la educación, dentro y fuera de la escuela, de la ciudadanía” (Sáez y Molina, 2006, p.297)

La población del contexto del estudio podría identificarse con lo que en Sáez se denomina lo “pre-público y el no- público” caracterizado por bajos niveles de instrucción, algunos analfabetos, su actividad laboral proviene de la economía informal, afectados por la exclusión en cuanto al acceso de todo tipo de servicio e

infraestructura para el desarrollo de la vida y por demás inmersos en un conflicto armado sobre el que se le niega todo derecho ciudadano.

Una opción frente a los efectos de la exclusión es trasladar la función socializadora de la educación a la búsqueda de aperturas como lo señala Núñez alrededor de trayectos posibles “apertura de lugares de valor social que posibiliten nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos” (2007, p.14).

En este mismo ámbito se reconoce por encima de lo biológico a un sujeto que moldea su vida y su mente por efectos de la cultura subyacente y por tanto su contexto amerita ser reconocido en cualquier acción que se denote como educativa. En atención a la fuerza cultural sobre el sujeto, el lenguaje y el aprendizaje determinan las transacciones interpersonales que requiere la vida comunitaria, y es en este ámbito es que la narrativa recobra su función en la organización de experiencias, en la construcción del conocimiento y contribuye a fomentar acuerdos y regulaciones, esto según Bruner válido para grupos humanos donde se regulan por la tradición y las creencias y sobre la que se suceden asuntos o circunstancias que sobrepasan lo regular o convencional como es característico de los grupos poblacionales en situación de desplazamiento forzado interno en Colombia.

Es para la Educación Social el tiempo del desplazamiento el tiempo del relato como forma narrativa. Conocer y recrear la educación en escenarios formales y no formales y propender por la construcción de aprendizajes ciudadanos se constituye hoy en un reto para la Educación Social. Y en este sentido compartimos los planteamientos de Núñez (2007) cuando señala que aportar a la educación, escolar y social supone otorgarles estatuto de sujetos de derechos. “Postulados que la labor educativa ha de aportar a la nueva construcción de ciudadanía” (p.10).

Llegar al relato con niños y niñas afectados por el miedo de circunstancias trágicas emanadas de la violencia vivida, que han interrumpido su escolaridad y ello ha afectado sus habilidades lecto-escritoras, los duelos y pérdidas que llevan sobre sí, requieren de procesos educativos que busquen atenuar todas estas limitantes.

2.- OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Identificar mediante el relato manifestaciones de ciudadanía y sus violaciones en las voces de los niños y jóvenes de Villavicencio-Meta, Colombia.

2.2 Objetivos específicos

Movilizar los recuerdos que subyacen en la memoria de los sujetos partícipes en el estudio.

Rememorar circunstancias pasadas próximas al contexto del desplazamiento.

Evocar hechos relacionados con el despojo, la huida y la llegada al nuevo contexto.

Buscar el consenso de los relatos en los sujetos participantes del estudio para verificar y completar la información.

Poner en escena nuestras experiencias a fin de encontrar sanción moral al agresor.

3.- METODOLOGIA

Sesiones en profundidad

Se proponen las sesiones en profundidad como metodología validada para realizar actividades en los niños y niñas en situaciones de tragedia humana, apoyados en el relato.

Para llegar al relato se requiere de unos pasos emotivos, de rememoración, de evocación del recuerdo para la configuración de los hechos que darán lugar a reconstruir la historia desde las voces de los niños y las niñas. Este procedimiento lo hemos construido desde los aportes teóricos de Ricoeur con la reminiscencia y Habermas desde el consenso.

Paso uno. La Rememoración. La rememoración busca en todos los casos movilizar la interioridad del sujeto. En la rememoración, la memoria y el recuerdo se encuentran para dar lugar al relato de los acontecimientos; la memoria está ligada a la capacidad mientras que el recuerdo está sujeto al acontecimiento, entendiendo el acontecimiento como el hecho que sucedió, ocurrió, fue. La memoria es del sujeto, acordarse de algo es acordarse de sí, acordarse es tener un recuerdo e ir en busca del mismo, es por lo tanto un proceso cognitivo que permite la construcción de sujetos; "...no tenemos nada mejor que la memoria para significar que algo tuvo lugar, sucedió, ocurrió antes de que declaremos que nos acordamos de ello" (Ricoeur, 2008, p.41).

La rememoración también puede entenderse desde la "anamnesis" que en el plano práctico de la experiencia cotidiana se vislumbra como: retorno, reanudación, recuperación de lo que antes se vio, se sintió o aprendió (Ricoeur 2008).

La rememoración es también evocación. La evocación por sí sola no se logra, más aún cuando de niños y niñas violentados se trata, evocar en este caso es traer a la memoria, o a la imaginación, hechos que permitan reconstruir el pasado y para ello se requiere de encuentros con dispositivos cuyo poder contribuye a desbloquear los recuerdos que de otro modo habrían permanecido ocultos (Bárcena 2001).

Paso dos. Configuración del recuerdo. Imaginación y memoria se evocan en el recuerdo, en una imagen que puede ser representada. El recuerdo, encontrado y buscado de modo alternativo, se sitúa así en la encrucijada de la semántica y la pragmática. Acordarse de algo es tener un recuerdo o ir en su búsqueda (Ricoeur, 2008). A través de la imaginación y la memoria, los recuerdos permiten hacer

presente lo ausente “la memoria es del pasado, y este pasado es el de mis impresiones; en este sentido, este pasado es mi pasado” (Ricoeur, 2008, p.128). En esta misma vía, Lara plantea la imaginación como medio para transformar las experiencias en contextos de tragedia humana “...por eso la iluminación que nos aportan las historias sobre el mal se convierte en el material precioso...” (Lara, 2009, p.115) para construir el relato.

Paso tres. Recolección y consenso. Aquí el recurso fundamental es el lenguaje oral o escrito y otros códigos no lingüísticos como el dibujo, que permiten reconstruir temporalmente la historia mediada por la interacción y la reflexión; “...las narrativas recopiladas y reelaboradas a partir de códigos lingüísticos y no lingüísticos se constituyen en fuentes de aprendizajes” (Guillar 2009).

Para Habermas, “todo consenso que haya sido generado argumentativamente en condiciones de una situación ideal de habla puede considerarse criterio de desempeño de pretensión de validez...” (1987, p.154).

Paso cuatro. Procesos cooperativos de comprensión y reflexión. Los procesos cooperativos se entienden como la secuencia de interacción entre sujetos que actúan comunicativamente (Habermas, 2008). En atención a Rawls (2010) y su preocupación por la formación de sociedades justas señala que no es posible formar en ciudadanía por vía de la autoridad, ni por procesos educativos montados en vínculos de causa- efecto, como tampoco por vía de la tradición. Se trata de aterrizar la ciudadanía a la vivencia cotidiana en la que la autonomía ejerce un papel decisivo en el actuar responsable de las nuevas generaciones, sin desconocer la existencia de principios que de antemano existen para la convivencia ciudadana.

SESIÓN UNO: IDENTIFICACIÓN

Objetivo	Encontrar referentes de identificación como ciudadano colombiano.
Recurso metodológico	Recurso metodológico: diálogo abierto de distensión a partir del documento de identidad que portan los niños.
Resultados esperados	Contar con datos de identificación de la población objeto de estudio.

SESIÓN DOS: “YO SOY YO”

Objetivo	Sensibilizar con relación a su propia identidad.
Recurso metodológico	Hipótesis fantásticas. De Gianni Rodari. ¿Qué pasaría si fuera... un caballo, una rana, un perro o un hipopótamo? Cuento: “yo soy yo”.
Resultados esperados	Acercamiento con el grupo. Creación de un ambiente inicial propicio para el desarrollo del estudio. Mostrar el objeto material que identifique al grupo de niños como sujetos ciudadanos.

	<p>Registro de enunciados de los niños para el relato del investigador.</p> <p>Disposición a la participación en el contexto del estudio investigativo.</p> <p>Crear un ambiente de autodescubrimiento.</p> <p>Resolver la pregunta: ¿quién eres ahora?</p> <p>Propiciar la búsqueda de la identidad personal.</p> <p>Registro de enunciados de los niños para el relato del investigador.</p>
--	--

SESIÓN TRES: DEL YO AL SUJETO NARRADOR

Objetivo	Movilizar los recuerdos que subyacen en la memoria de los sujetos partícipes en el estudio.
Recurso metodológico	Cicatrices.
Resultados esperados	<p>Romper el miedo frente al uso de la palabra.</p> <p>Crear ambientes que permitan evocar lo indecible.</p> <p>Evocar en la oralidad una impronta corporal.</p> <p>Registro de enunciados de los niños para el relato del investigador.</p>

SESIÓN CUATRO: HUELLAS, MARCAS Y RUPTURAS

Objetivo	Representar con recursos lingüísticos y no lingüísticos vivencias relacionados con el acontecimiento del desplazamiento.
Recurso metodológico	Línea de vida.
Resultados esperados	Disponer los momentos del relato. Registro de enunciados de los niños para el relato del investigador.

SESIÓN CINCO: “ALLÁ YO VIVÍA”

Objetivo	Rememorar circunstancias pasadas próximas al contexto del desplazamiento. Representación lingüística y no lingüística de los contextos primarios anteriores al evento del desplazamiento.
Recurso metodológico	Representación de contextos a través del dibujo y reflexión a partir de la siguiente pregunta: ¿Como ciudadano, qué tenía en ese momento?
Resultados esperados	Apertura al relato: fragmentos escritos de entrada al relato, complementos gráficos y productos de interpretaciones orales. Registro de enunciados de los niños para el relato del investigador.

SESIÓN SEIS: EL ATARDECER: EL DESPOJO

Objetivo	Evocar hechos relacionados con el despojo y la huida
Recurso metodológico	<p>Conversatorio: ¿Cómo sucedió el hecho?, ¿quién se lo dijo?, ¿qué trajo, qué no, cómo se lo dijeron?, ¿qué recuerdan, ruidos, sonidos, miedos, olores ¿cómo fue la salida?, ¿quién les ayudó?, ¿cómo emprendieron ese viaje?, ¿qué trajeron?, ¿quiénes se quedaron?</p> <p>¿Qué derechos se te negaron como ciudadano? ¿Si usted quiere castigar a los agresores qué les diría?</p>
Resultados esperados	<p>Continuidad del relato del desplazamiento: oral o escrito.</p> <p>Registro de enunciados de los niños para el relato del investigador.</p> <p>Expresiones orales y escritos sancionatorios a los agresores.</p>

SESIÓN SIETE: “DE LA INTIMIDAD DEL ALMA A LA EXTERIORIDAD DE LA ESCRITURA” (RICOEUR, 2008) LA LLEGADA AL NUEVO ESPACIO

Objetivo	Evocar hechos relacionados con la llegada al nuevo contexto.
Recurso metodológico	<p>Evocación a partir del poema: Nocturno de Rafael Alberti y reflexión a partir de las siguientes preguntas: ¿a dónde llegaron?, ¿quién los recibió?, ¿quién los ayudó?, ¿quién provee las necesidades de la casa?, ¿dónde y cómo quedó la</p>

	familia?, ¿dónde y cómo quedaron los amigos?
Resultados esperados	Relato escrito u oral de la llegada al nuevo espacio. Registro de enunciados de los niños para el relato del investigador.

SESIÓN OCHO: MI EDUCACIÓN EN TIEMPOS DIFÍCILES

Objetivo	Identificar la ruptura del proceso educativo dentro del fenómeno del desplazamiento.
Recurso metodológico	Estrella de los cinco picos. 1. Identidad y pertenencia con la escuela antes del desplazamiento. 2. Identidad en el contexto escolar ahora. 3. Participación en el contexto escolar ahora. 4. Identidad y pertenencia con la escuela hoy. 5. Otras
Resultados esperados	Incluir la presencia de la escuela y sus prácticas en el tiempo del desplazamiento.

SESIÓN NUEVE: HECHOS Y DERECHOS

Objetivo	<p>Identificar figuras modélicas con los compromisos ciudadanos del desplazado.</p> <p>Detectar la esperanza y desesperanza en los niños víctimas del desplazamiento.</p>
Recurso metodológico	<p>Noticias o textos que den cuenta de compromisos de desplazados frente a su propio destino.</p>
Resultados esperados	<p>Sensibilizar a los niños frente a los compromisos consigo mismo.</p>

SESIÓN DIEZ: HABEAS DATA

Objetivo	<p>Buscar el consenso a través del escrito a los sujetos participantes del estudio para verificar y completar la información.</p>
Recurso metodológico	<p>Práctica vivencial o simulación.</p>
Resultados esperados	<p>Aprobación del habeas data con huella de los niños.</p>

**SESIÓN ONCE: DE LA MEMORIA DEL PASADO AL FUTURO DE LA
ESPERANZA: LA ESFERA PÚBLICA**

Objetivo	Poner en escena nuestras experiencias a fin de encontrar sanción moral al agresor.
Recurso metodológico	Lluvia de ideas y toma de decisiones.
Resultados esperados	Exposición de los relatos.

4.- DESARROLLO DE LAS SESIONES

4.1 Sesión uno: Identificación

Objetivo: Encontrar referentes de identificación como ciudadano colombiano.

Recurso metodológico: diálogo abierto de distensión a partir del documento de identidad que portan los niños.

Resultado esperado: Contar con datos de identificación de la población objeto de estudio.

Soporte teórico:

“Derecho a la identidad”: los niños, las niñas y los adolescentes tienen derechos a tener una identidad y a conservar los elementos que la constituyen como el nombre, la nacionalidad y la filiación conformes a la ley. Idiosincrasia. (Valenzuela,2009:18)

Cuando nace, el hombre es un ser completamente desorientado, sin puntos de referencia fiables. Es evidente que se encuentra lanzado a un mundo que él mismo ni ha escogido, ni ha previsto [...].

Su paso por los caminos del mundo dependerá de manera importantísima de la acogida que experimente, de la orientación que se proporcione, de la competencia gramatical que llegue a adquirir por mediación de los procesos pedagógicos en los que deberá integrarse. Vistas las cosas desde otras perspectivas y en términos muy generales, puede afirmarse que la calidad del deseo con que es esperado cada ser humano en concreto resulta determinante para la progresiva maduración y afirmación de su existencia en la tierra. (Ll. Dusch en Bárcena, 2001:97)

Ruta a seguir

Para estos efectos deberán ser inscritos antes de treinta días después de su nacimiento en el registro del estado civil, se acude para ello a los despachos de las alcaldías de las ciudades pequeñas y en las notarías en los centros urbanos.

4.2 Sesión dos: “Yo soy yo”

Objetivo. En este espacio se espera lanzar hipótesis a los niños que les permitan jugar con la fantasía y trasladarse a otro personaje.

Recurso metodológico. Hipótesis fantásticas. Las hipótesis fantásticas, retomando a Rodari, buscan que a partir de suposiciones fantásticas se inicie la construcción de una historia, todo depende de la imaginación del niño o de su realidad, también de los propósitos de la sesión. Para este caso se empleará la lectura del cuento “Yo soy yo” de Mira Lobe (Ver Anexo 4.1).

Soporte Teórico

Por eso, para el cultivo de nuestra humanidad no basta con el cuidado de sí mismo, ... sino la atención y el cuidado del otro, cuya comprensión reclama, al instante, ser capaz de mirarle con ojos humanos y hablarle con un lenguaje y con un discurso que él entienda como humano (Bárcena, 2001:96).

“Los niños y los adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico” (Valenzuela, 2009:18).

4.3 Sesión tres. Del yo al sujeto narrador

Objetivo. Movilizar los recuerdos que subyacen en la memoria de los sujetos participantes.

Recurso metodológico: cicatrices

Soporte teórico:

Wallon (1980), frente a los impactos emocionales que afectan tanto lo físico como la visión de la realidad, propone como mejor método para reducir las consecuencias la actividad intelectual: observación, reflexión, imaginación, minimizan la “perturbación emocional” según este autor.

Se rescata de Ricoeur el concepto de “rememoración o reminiscencia” que consiste en una búsqueda activa y que, siguiendo a los socráticos, requiere de esfuerzo. Por ello, pensar desde lo educativo en un proceso de consolidación de memoria con niños acallados por el miedo, las prevenciones de los adultos y portadores de duelo, el descenso en contextos lingüísticos ajenos a los de sus lugares de origen, presupone una metodología que movilice el impulso narrativo y que al narrar los acontecimientos antes que conmover emocionalmente se convierta en un dispositivo para recrear sus propias historias.

Ruta a seguir

Este derecho se reclama a los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario, a las comisarías de familia a las personerías municipales.

4.4 Sesión cuatro: huellas, marcas y rupturas

Objetivo. Movilizar el mundo afectivo que subyace en la memoria de los participantes.

Recurso metodológico. Línea de vida

Resultados esperados. Disponer de momentos para la construcción del relato.

Soporte teórico

La rememoración es también evocación. La evocación por sí sola no se logra. Evocar en este caso es traer a la memoria, o a la imaginación, hechos que permitan reconstruir el pasado y para ello se requiere de encuentros con dispositivos cuyo poder contribuye a desbloquear los recuerdos que de otro modo habrían permanecido ocultos (Bárcena, 2001).

“Las historias de vida nos permiten reconciliarnos con las cargas humanas nos dice Arendt... porque aun en el tiempo de mayor oscuridad tenemos el derecho a esperar algún tipo de iluminación, y esa iluminación surge menos de teorías y de conceptos que de una luz tenue que algunos hombres y mujeres, en sus vidas y en su trabajo, pueden encender casi cualquier circunstancia y compartir con otros en el lapso del tiempo en que podemos estar en la tierra” (Lara, 2009, p.80).

4.5 Sesión cinco. “Allá yo vivía”

Objetivo. Rememorar circunstancias pasadas próximas al contexto del desplazamiento.

Recurso metodológico: códigos lingüísticos y no lingüísticos

Resultados esperados: apertura a la construcción del relato.

Soporte teórico: *“es el tiempo del desplazamiento, el tiempo del relato para la educación”.*

¿Qué es el código de infancia y la adolescencia? El código de la infancia y la adolescencia es un manual jurídico que tiene por finalidad garantizar a los niños, las niñas y los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Está en contenido en la Ley 1098 de noviembre de 2006 y establece las normas sustantivas y procesales para garantizar la protección integral y el ejercicio de sus derechos y libertades.

Con Bruner (1991) se entiende que la organización cognitiva en grupos humanos, como el caso de los pobladores de la Orinoquia, su organización cognitiva es de experiencia narrativa. El relato autobiográfico como forma de narrativa da lugar no solo a contar historias sino a organizar experiencias a proveer conocimiento y contribuye a la comprensión de lo irregular, facilitando la comprensión de acontecimientos no convencionales.

El relato y sus significaciones se constituyen en posibilidad para producir y organizar experiencias, construir conocimiento y rescatar el autorreconocimiento de los sujetos.

4.6 Sesión seis. El atardecer: el despojo

Objetivo. Evocar hechos relacionados con el despojo y la huida

Recurso metodológico: conversatorio sobre los hechos que iniciaron el desplazamiento, a través de la lectura del cuento “El tigre bandido” de Silvia Aponte (Anexo 4.2)

Resultados esperados. Continuidad del relato del desplazamiento: oral o escrito, registro de enunciados de los niños para el relato del investigador y expresiones orales y escritas sancionatorias a los agresores.

Soporte teórico

“Los niños, las niñas y los adolescentes forman parte de la familia y la sociedad como sujetos de derechos y responsabilidades. La responsabilidad de la protección es indelegable y recae en las madres y los padres con el apoyo de la comunidad y el Estado.

El conjunto de derechos de protección son consagrados por la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y las Niñas, ratificada por Colombia. Su adopción asegura que se hagan efectivos y se puedan ejercer, sin ningún tipo de discriminación” (Valenzuela, 2009, p.17).

Una manera de trasladar los miedos y los traumas es llevarlos a la narración y obedece "...a la necesidad externa de compartir con otros aquello que nos ha sucedido... el mejor material para lidiar con las complejidades humanas lo podemos hallar en las mismas historias" (Lara, 2009, p.35) y llevarlo a la comprensión. "Esa comprensión sobre las catástrofes nos obliga a crear vínculos entre nuestras historias y la habilidad de aprender de ellas (traduciendo este aprendizaje en formas institucionales de prevenir futuras catástrofes)" Lara (2009, p.35)

La misma autora deja ver que existen posiciones teóricas contrarias a esta forma de entender los acontecimientos trágicos. Señala por supuesto que el silencio frente a los mismos le interesa más a Estados totalitarios. Al igual que Bruner, Lara entiende que los relatos y las reflexiones ayudan a la comprensión de los hechos y aun de los victimarios, así el daño permanezca en la identidad de quien lo sufrió.

¿Y qué derechos como ciudadano se le negaron?

4.7 Sesión siete. “De la intimidad del alma a la exterioridad de la escritura” (Ricoeur, 2008) La llegada al nuevo espacio.

Objetivo. Evocar hechos relacionados con la llegada al nuevo contexto.

Recurso metodológico. El poema Nocturno de Alberti (Ver Anexo 4.3).

Resultados esperados. Evocar hechos relacionados con la llegada al nuevo contexto.

Soporte teórico

Sáez y Molina (2006) con el concepto del perfil de la vulnerabilidad

“hace referencia al entramado relacional, a los mundos vitales y a la existencia y calidad de vínculos sociales. Es una dimensión contextual o, si se quiere, comunitaria o microsocia. La marginalidad aquí viene definida por la desafiliación o la ruptura de los mundos vitales y relacionales... que actúa como amplificador de la problemática del contexto” (p.315-316).

En Bárcena se encuentra una reflexión sobre la incompreensión de Sócrates por los ciudadanos de su época, frente a sus propias enseñanzas, asunto que lo llevó a la muerte, hecho que se compara en Colombia con la indiferencia social, en tanto no hemos terminado de comprender las circunstancias del despojo de nuestros conciudadanos desplazados. Entonces, la ciudad que los acoge no representa seguridad. Nos queda percibir la ciudad desde una ética de la infancia y, como señala Ricoeur, es redescubrir en los relatos el pasado de las causas, al presente de las voces y el futuro de reconocimiento como sujetos de derechos.

“...el ideal de ciudadanía apunta entonces, a la idea de una actividad que compromete la propia identidad personal, como habitante de la ciudadanía apunta entonces a la idea de una actividad que compromete la propia identidad personal, como habitante de la ciudad, y que depende de una manera pública de ver y estar en el mundo. Aquí, tan ciudadano es quien construye la ciudad con su acción y con su palabra, como quien la reconstruye con su memoria” (Bárcena, 2001, p. 129).

Ruta a seguir

Ruta para acceder a los beneficios como desplazado:

1.- Realice la Declaración de los hechos ante una entidad del Ministerio Público: Defensoría del Pueblo, UAO, la Personería.

2.-Una vez realizada la denuncia diríjase a la Unidad de Orientación al Desplazado para la valoración de las posibles ayudas a recibir.

3.- Si la respuesta es de inclusión al Sistema de Información a la Población Desplazada (SIPOD), el núcleo familiar tiene derecho a ser atendido por el SNAIPD (Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada), acuda personalmente con el documento a la Unidad de Orientación y Atención al Desplazado más cercano para recibir ayuda humanitaria. Si la respuesta es la NO inclusión al sistema debe apelar la resolución.

Tenga en cuenta: mientras se obtiene la respuesta de reconocer su desplazamiento en el sistema de información de población desplazada, se activa inmediatamente la posibilidad de que la Población Desplazada acceda a los siguientes servicios: Acceso a los servicios de salud del Distrito y Acceso a los servicios de atención y orientación en las Unidades de Atención Integral a la Población Desplazada (UAO), en caso de ser requeridos.

4.8. Sesión ocho: mi educación en tiempos difíciles

Objetivo. Identificar la ruptura del proceso educativo dentro del fenómeno del desplazamiento.

Recurso metodológico. La estrella de los cinco picos – Pléyade –

Resultados esperados. Incluir la presencia de la escuela y sus prácticas en el tiempo del desplazamiento.

Soporte teórico

“La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por los nuevos y jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt en Bárcena, 2001, p. 105).

4.9. Sesión nueve. Hechos y derechos

Objetivo. Identificar los derechos ciudadanos a los que tienen lugar la población en situación de desplazamiento forzado.

Recurso metodológico. Noticias o textos que den cuenta de compromisos de las personas en situación de desplazamiento forzado frente a su propia actuación.

Soporte teórico

Entre algunos principios señalados por Sáez y Molina dirigidos hacia el educador social se encuentra “el principio de justicia social”, en este aspecto señala que el educador social debe tener como referente de su acción educativa la posibilidad que tiene todo ciudadano

“al uso y disfrute de los servicios sociales y educativos en el marco del Estado social democrático de derecho y no en razones de beneficencia o caridad. Esta situación exige que desde el proceso de acción socio-educativa actúe siempre en favor del pleno desarrollo de las personas y grupos” (Sáez y Molina, 2006, p.355-356).

“Narrar el mal podremos entender que existe una condición necesaria en la interrelación entre la dimensión ética y estética. Dicha relación comprende la necesidad de utilizar recursos literarios y sus formas estéticas (géneros, usos metafóricos, perspectivas) para producir determinados efectos morales en nuestra identidad individual y colectiva” (Lara, 2009, p.68).

4.10. Sesión diez. Habeas data

Objetivo. Retornar el escrito a los sujetos participantes para verificar y completar la información.

Recurso metodológico. Práctica vivencial y simulación.

Resultado esperado. Aprobación del habeas data con huella de los niños.

Soporte teórico

Tomar la ejemplaridad de Habermas (2008) para realizar debates públicos de manera experiencial entre sus grupos con miras a crear una cultura del debate. Hay que llegar a la construcción de una memoria para dejar huella a partir del relato de la vida individual que pueda llevarse al campo de la intersubjetividad o el intercambio colectivo y la revisión colectiva. Pero requiere otro paso: contrastar los oscuros episodios de los hechos con las luces que nos dan los recursos cognitivos que provienen de la creatividad, la imaginación y la misma necesidad a fin de que podamos reconstruirnos desde la autocrítica, sin quedarnos en ella. Con ello, rescatamos los conceptos de sujeto, de responsabilidad, de rendición de cuentas, de posibilidad, de perspectiva, de juicio.

Desde la postura habermasiana

“...la búsqueda del consenso en el diálogo en torno a un relato de vida confiere nueva visión de verdad. Las historias no son nunca de un solo informante, son el resultado de una interacción entre éste y los oyentes e investigadores. Por eso, devolver la información obtenida para que la modifiquen, apostillen o reinterpreten, es una forma de consensuar y validar” (Bolívar et al 2001, p.137).

6.- CONTROL Y SEGUIMIENTO

Todo proceso educativo debe evaluarse, por ello se plantea el siguiente esquema como propuesta para el control y el seguimiento.

Nombre de la sesión	
Fecha	
Lugar	
Grupo/participantes	
Objetivos propuestos	
Actividades seguidas	
Aspectos por mejorar	
Observaciones para futuras actividades	
Próximo encuentro	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aponte, S. (1995). *Pocatíl y Tilín. En el reino perdido*. Bogotá: Arte impresos S.A.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Antrophos.
- Guillar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Ideas y Personajes de la Educación Latinoamericana y Universal*, 44, 235-241
- Lara, M. (2009). *Narrar el mal. Una teoría pos-metafísica del juicio reflexionante*. Barcelona: Gedisa.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sáez, J. y Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la educación social como Profesión*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Valenzuela, L. (2009). *Derechos, Deberes y Valores de los niños y de las niñas*. Bogotá: Editorial Educativa Kingkolor S.A.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil* (Vol. II). Madrid: Pablo del Río editor.

ANEXO 4.1

EL CUENTO: "YO SOY YO"

"En una pradera cubierta de flores vivía un animalito de trapo.

Con sus pequeñas patas recorría los senderos, mientras escuchaba el canto de los grillos y olía el perfume de las flores. Los grillos le cantaban canciones de cuna y las mariposas jugaban a las escondidas detrás de sus enormes orejas.

¡Todos lo querían mucho" ¡Y él era muy feliz! Pero un día...

...Un día salió de la pradera en busca de nuevos amigos. Le costó mucho encontrar a alguien, pues a su alrededor sólo veía piedras, hierba y arena.

De pronto, se cruzó en su camino un animal al que no conocía. Tenía ojos grandes, muy grandes y una tremenda boca.

-¡Hola! ¿Quién eres?- le preguntó sonriendo.

-Yo soy una hermosa rana -le contestó el animal orgullosamente. Y agregó:- Y tú, animalito raro ¿quién eres?

El animalito de trapo quedó muy confundido. En realidad no sabía quién era.

-¿Quién soy yo? -se preguntó, preocupado.

-¿Quieres decir que no sabes quién eres? Entonces...seguro que eres muy tonto

-contestó la orgullosa rana.

El animalito de trapo se alejó más preocupado todavía. Ya no le interesaban las flores, ni los grillos, ni siquiera las mariposas.

-¿Quién soy yo?- repetía, mirándose en las aguas de un charco. Pero nadie le respondía.

Entonces decidió seguir su camino en busca de alguien que supiera decirle quien era. Caminó y caminó hasta llegar a una pradera parecida a la suya. Allí se encontró con una yegua y su potrillo.

"Yo me parezco a ellos, pensó; tengo cola, cuatro patas y se trotar bastante rápido."

Se acercó a la yegua y dijo:

-¡Buenos días! ¿Podrías decirme si yo soy un potrillito?

-¡Ah, pequeño! En algo te pareces a nosotros, pero...¿Dónde se ha visto un caballo con patas tan cortas y regordetas? No. Decididamente, tú no eres uno de los nuestros.

-Entonces...¿quién soy yo? ¿Un caballo? ¡Seguro que no!

El animalito de trapo siguió caminando hasta llegar a la orilla de un río. Y, por segunda vez, vio su imagen reflejada en el agua.

Y mirándose en ella, reflexionó: “La verdad que no me parezco en nada a un caballo. Será mejor que siga buscando a alguien que me reconozca”.

Casualmente, en ese momento pasaba flotando un barquito de papel. Subió con rapidez al barquito y remó hacia la otra orilla. Las olas lo ayudaron un poco, y en un instante estaba en medio del río.

“Seguramente por aquí habrá alguien que me diga quién soy yo”, pensó. Pero solo veía agua y agua por todas partes. El viento, que ese día estaba algo enojado, comenzó a soplar cada vez más fuerte. Al primer soplido, el barquito se dio vuelta y el animalito cayó al agua. En seguida lo rodeó una gran cantidad de animales raros. Tenían ojos redondos como los suyos.

-¡Qué bien! –dijo el animalito-

Yo me parezco a estos animales. Tengo los ojos iguales y mis orejas se parecen a sus aletas.

Se armó de coraje y les preguntó:

-Animalitos...¿soy yo uno de ustedes?

- ¡Qué esperanza! –contestó un pez gordo- Tus ojos son parecidos a los nuestros, pero...¡Yo jamás he visto un pez con flequillo.

-Entonces...¿quién soy yo? ¿Un pez? ¡Seguro que no!

Y se alejó nadando. Subió lentamente hasta la superficie y allí encontró su barquito. Esta vez el viento no estaba enojado y pudo navegar tranquilamente.

A mediodía llegó a un lugar donde había muchas islas y también muchos pájaros.

-Seguro que ellos sabrán quien soy yo.

De pronto, las islas se hicieron más altas... y ya no eran islas, sino unos animales grandes y pesados, que lo miraban con curiosidad.

-¡Quién eres tú? – le preguntaron todos a coro, y repitieron- ¿Quién eres, animalito raro?

Observó con atención a los nuevos personajes, desconocidos para él. Tenían una tremenda boca y eran muy gordos. Pero como parecían bastante amigables, se acercó a uno y comenzó a observarlo por todas partes.

“¡Hummmm!, pensó, soy gordo como ellos y además, no me disgusta vivir en el agua.

Casi, casi aseguraría que soy uno de ellos.

Observó con atención a los nuevos personajes, desconocidos para él. Tenían una tremenda boca y eran muy gordos. Pero como parecían bastante amigables, se acercó a uno y comenzó a observarlo por todas partes.

En ese momento, el hipopótamo se levantó bruscamente y ¡zas!...El animalito de trapo y su barquito dieron una vuelta en el aire. Casi naufragan.

Los hipopótamos seguían mirando al animalito de trapo. Y otra vez preguntaron:

-¿Quién eres tú, animalito raro?

-Mírenme bien! ¿No me parezco a ustedes? – Y agregó:- Tengo patas cortas y soy gordo y redondo. ¿Qué más se necesita para ser como ustedes?

-¡Ja, ja!- contestó un hipopótamo. -Aunque que tus patas son tan bonitas como las nuestras, ¡quién ha visto un hipopótamo que tenga orejas tan largas?

-Entonces...¿Quién soy yo? ¿Un hipopótamo? ¡Segurísimo que no!

Y una vez más el animalito de trapo se puso muy triste.

El menor de los hipopótamos, que era casi tan pequeño como él, también se apenó muchísimo. Juntos recorrieron un buen trecho en busca de otro animalito igual.

De pronto, el hipopotamito vio una cola larga y de brillantes colores que colgaba de un árbol.

¡Que cola tan parecida a la tuya!-le dijo, mostrándosela.

-¡Cierto! Esa cola se parece mucho a la mía.

Era la cola de un papagayo. Y en ese preciso momento el papagayo remontaba vuelo para unirse a sus compañeros.

El animalito de trapo pensó que lo mejor sería seguirlos. Subió y bajó sus orejas una y otra vez hasta que consiguió volar. Pero como no tenía mucha práctica, le costó bastante alcanzarlos. Cuando estuvo cerca, les habló:

-Tengo una cola larga y de brillantes colores. Además, sé volar. ¿Es suficiente esto para ser uno de ustedes?

-¿Qué es esto? – dijo uno de los papagayos.- Un bicho raro que vuela y tiene cola...

-Este no es uno de los nuestros –agregó otro.

- Entonces... ¿quién soy yo? ¿Un papagayo? ¡Seguro que no!

Cansado de tanto volar, el animalito se recostó sobre una nube.

-¡Qué cama más blanda! –dijo y se estiró y se desperezó. Y, tapado con la blanda nube, durmió toda la noche.

La luna lo acunaba muy despacito con sus brazos de medialuna. Mientras tanto, el viento lo llevaba lejos...muy lejos. Al pasar por una ciudad, la nube chocó contra un edificio y se convirtió en lluvia.

¡Ploc! ¡Ploc! Una tras otra caían las gruesas gotas. Junto con ellas, el animalito de trapo descendió suavemente sobre la ciudad y despacito, comenzó a recorrer las calles.

¡Guau! ¡Guau! -se escuchaba a lo lejos.

“¡Guau? ¿Guau?” Qué sonido más raro, pensó el animalito.

A medida que se acercaba a la plaza, los ruidos eran más fuertes.

¡GUAU! ¡GUAU! -Ensordecían.

De pronto se encontró ante un montón de perros.

Estaban sujetos. Y todos tiraban de sus correas tratando de soltarse.

-¡Vaya! ¡Esos sí se me parecen! –dijo el animalito con alegría.

Pero los perros rieron mucho al oírlo.

-¿Quién ha visto un perro a cuadros?- dijo uno

-¡Qué orejas más espantosas! –comentó otro.

-¡Un momento! Tal vez sea una especie rara de perro salchicha...-replicó un tercero.

En seguida apareció un salchicha muy enojado y mirándolo fijamente, protestó:

-Tienes demasiados colores para ser un salchicha. Y por si eso fuera poco...no tienes correa ni bozal. ¡Tú no eres un perro de ninguna clase!

-Entonces...¿Quién soy yo? ¿Un perro? ¡Eso sí que no!

Siguió recorriendo la ciudad. Mientras caminaba, iba pensando:

“No soy pez, ni soy caballo, ni pájaro, ni perro, ni hipopótamo. Ni siquiera soy la pulga de un perro.” Y se puso a llorar en medio de la calle...

De repente, miró su hocico...

miró sus patas...

miró sus orejas...

y dijo en voz muy alta:

Si mis ojos ven el color de las mariposas, si mi hocico huele el perfume de las flores, si mis orejas escuchan el canto de los grillos...¡yo soy!

No importa si soy perro, hipopótamo o papagayo. ¡Yo existo! ¡Yo soy!

Y añadió:

-¿Quién soy?

Pues...

-¡Yo soy yo!

- ¡Yo soy yo! –gritaba contra el viento.

- ¡Yo soy yo! – repetía, mirando a todos lados.

De tan contento que estaba, comenzó a flotar por los aires. Y el aire se llenó de burbujas de jabón.

¡Ploc! ¡Ploc!, explotaban por todas partes.

El animalito de trapo miraba su rostro reflejado en cada una de ellas.

-Aquí estoy yo! ¡Y allí! ¡Y más allá!

¡Ploc! ¡Ploc!, seguían haciendo las burbujas al romperse. Y el rostro reflejado en ellas desaparecía.

Las burbujas explotaron una tras otra.

“¡No importa!, pensó el animalito; las burbujas solo tenían animales reflejados. ¡Pero yo sigo estando aquí! ¡Yo soy de verdad!”

Y el animalito de trapo volvió a su pradera a escuchar los grillos y a jugar con las flores.

Todos saben quién eres. Tú también lo sabes...

Y lo sabe el caballo, y la oveja, y la vaca y todos.

Ya nadie le pregunta quién es. Al verlo, todos le dicen:

-¡Tú eres tú!

Y el animalito de trapo responde

- ¡Yo soy yo!

Hasta la molesta y orgullosa rana sabe quien es él. A cada rato abre su tremenda boca para decirle:

-Yo sé quien eres. ¡Tú eres tú!

Y el que no lo sabe es un tonto.

(*) Mira Lobe, nació en 1913, en Görlitz (Alemania), murió en 1995. Premio Nacional Austríaco 1961, 1965, 1968 y 1970. “Yo soy yo”, fue editado por Kapeluz en 1975, dentro de la serie Cuentos para sonreír.

ANEXO 4.2

EL TIGRE BANDIDO

“Caminan, caminan, la selva está fría
ambulan y ambulan, la selva está oscura.

Por fin llegan a un río bonito

Y una playa grande invita a dormir.

La luna es clara y se asoma en el agua

Y viene la brisa haciendo su arrullo

Acuéstense juntos y esperan el día

Pero a media noche un tigre grandote

les dice furioso con su vocezota:

-Levántense ustedes, son mis prisioneros!

Los echa por delante y ruge rabioso.

- Pero señor mío – le dice Tilín

- Estamos durmiendo en terreno libre –

El tigre es fiero y no admite razones,

Al pobre Tilín lo prende del lomo,

Luego lo estrella contra la arena;

- ¡Vamos andando, mico leguleyo!

a mí no me vengas con tus nuevas leyes...

Pocatíl interviene en defensa del mico:

- Señor: no le pegue a mi pobre amigo,

que iremos sumisos a donde usted quiera.

Fueron obligados por el viejo tigre

a lavar su ropas y hacer la comida
Vivía el bandido en una guarida
y jugaba a las cartas con muchos amigos.
Muy asustados los dos prisioneros
eran vigilados por el viejo tigre,
quien siempre cargaba la pistolas al cinto,
y fumaba tabaco a cada momento.
Ordenaba el tigre seguido y seguido....”

(Aponte, 1995, pp.51-52)

ANEXO 4.3

POEMA NOCTURNO DE RAFAEL ALBERTI

De pronto, en Roma no hay nadie:
no hay ni perro que me muerda,
no hay ni gato que me arañe,
no hay ni puerta que se abra,
no hay ni balcón que me llame,
no hay ni puente que me divise,
no hay ni río que me arrastre,
no hay ni foso que me hunda,
no hay ni torre que me mate.
De pronto, Roma está sola,
Roma está sola, sin nadie.

Toma y toma la llave de Roma,
porque en Roma hay una calle,
en la calle hay una casa,
en la casa hay una alcoba,
en la alcoba hay una cama,
en la cama hay una dama,
una dama enamorada,
que toma la llave,
que deja la cama,
que deja la alcoba,
que deja la casa,
que sale a la calle,

que toma una espada,
que corre en la noche
matando al que pasa,
que vuelve a su calle,
que vuelve a su casa,
que sube a su alcoba,
que se entra en su cama,
que esconde la llave,
que esconde la espada,
quedándose Roma
sin gente que pasa,
sin muerte y sin noche,
sin llave y sin dama.

ANEXO 5
MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE LOS
RELATOS DE LOS NIÑOS

ANÁLISIS Y CODIFICACIÓN DE LOS RELATOS ESCRITOS

UNIDAD DE ANÁLISIS

El acontecimiento: Desplazamiento interno forzado en Colombia y sus efectos en la ciudadanía.

CODIGO RELATO R01

"Vivíamos en Yopal. A nosotros nos sacó la guerrilla porque a mi mamá la estaban amenazando que si no se iba la mataban, ella trabajaba en un bar. Nosotros nos salimos por la noche, porque ellos (la guerrilla) llegaron a la casa y golpearon entonces nosotros nos salimos por la parte de atrás hasta el bus, llegamos a Villavicencio. Mi abuelita nos dijo que en la Reliquia podíamos conseguir un lote, entonces nos fuimos para allá; los vecinos fueron amables con mi mamá le ayudaron mucho. Ya nos empezamos a organizar bien pero mi mamá se tuvo que devolver a Yopal por una hermana, yo me quedé acá con mi hermana mayor y mi mamá le enviaba plata al vecino para que nos diera la alimentación. Ahora mi mamá se piensa venir con mi hermana y otro hermano pequeño. Yo me siento bien".

A. AGENTES O PERSONAJES			B. INTENCIONES - ACTUACIONES	
A1. PRINCIPALES			B1. VICTIMAS	
NARRADOR O VICTIMARIO	SEXO	EDAD	huir - mamá	
ZULI	F	11		
A2. AGENTES O PERSONAJES			B2. VICTIMARIOS	
OTRAS VICTIMAS:	mamá y hermanos		intimidar - guerrilla	
VICTIMARIOS:	Guerrilla			

C. TIEMPO

<input type="checkbox"/> ANTES	
<input type="checkbox"/> DURANTE/DIA	
<input checked="" type="checkbox"/> DURANTE/NOCHE	salimos por la noche
<input type="checkbox"/> DESPUES	ya nos empezamos a organizar bien los vecinos fueron amables con mi mamá

D. LUGARES

L1:	Vivíamos en Yopal.
L2:	llegamos a la Reliquia en Villavicencio
L3:	ahora viven en el 13 de mayo

E. CATEGORIZACIÓN TEMÁTICA

ENUNCIADO	ACCION PROCESO	PRIMERA COMPRESION
<p>Vivíamos en Yopal. A nosotros nos sacó la guerrilla porque estaban amenazando a nuestra mamá, que si no se iba la mataban.</p> <p>2.-Nosotros nos salios por la noche porque ellos, la guerrilla llegaron a la casa y golpearon, entonces nosotros nos salimos por la parte de atrás.</p> <p>3.- Llegamos a Villavicencio, a la Reliquia, los vecinos fueron amables con mi mamá le ayudaron harto.</p>	<p>1- VIVÍAMOS en Yopal nos SACÓ la guerrilla</p> <p>2- la ESTABAN AMENAZANDO</p> <p>3- que si no se iba la MATABAN</p> <p>4- nos SALIMOS por la noche</p> <p>5- LLEGARON a la casa y GOLPEARON.</p> <p>5- LLEGAMOS a Villavicencio</p> <p>6- DIJO que en la reliquia</p> <p>7- PODIAMOS CONSEGUIR un lote</p> <p>8- nos FUIMOS para allá</p> <p>9- FUERON amables</p> <p>10- le AYUDARON</p>	<p>Sacó - amenazando - mataban - Llegaron de noche - golpearon, corresponde a acciones de los victimarios para crear terror. Se demuestra que con tales acciones sus intenciones se cumplieron, sencillamente obligaron a desplazar sus victimas de su lugar.</p> <p>Vivíamos en Yopal - Llegamos a Villavicencio. Estas dos acciones - proceso indican que efectivamente se dió una mudanza o cambio de lugar</p>

