

# Modos de subordinación y/o resistencias de niñez en contextos de conflicto armado en Colombia<sup>1</sup> .

## Modes of subordination and / or resistance of childhood in contexts of armed conflict in Colombia.

Por : María Liliana Díaz Perdomo <sup>2</sup>

### Resumen

Esta investigación buscó las concepciones de justicia en un grupo de niños y niñas que viven en un contexto de violencia en la capital del departamento del Huila, Colombia. Neiva ha sido receptora de poblaciones desplazadas provenientes especialmente del Putumayo y de Caquetá en las últimas cuatro décadas, que se instalan en la periferia de la ciudad. Es una investigación cualitativa realizada mediante talleres de innovación-creación, enmarcados en narraciones que se refieren al sentido de justicia, que niños y niñas expresaron espontáneamente. La autonomía que se encontró como una sensación más que como un concepto, aunque encuentran que la obtienen en la soledad o, en grupo de amigos, pero sin el control de las figuras de autoridad. La libertad, sin embargo no implica autonomía, porque las normas son dictadas de una manera lineal por los padres. Se concluye que los niños y las niñas buscan la libertad como autonomía, pero se reconocen como subordinados de las normas impuestas por los adultos. Y encuentran formas de resistencia ante la autoridad, especialmente cuando juegan en grupo, lejos del control de los adultos.

### Palabras clave

Niñez, desplazamiento, violencia, autonomía, heteronomía.

<sup>1</sup> Este artículo de investigación se deriva de la tesis doctoral para optar al título de doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Preescolar. Magíster en Educación. Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, grupo Subjetividad Política. Docente en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. <http://orcid.org/0000-0003-4404-5799>. Contacto: [marialiliana.diaz@usco.edu.co](mailto:marialiliana.diaz@usco.edu.co)

## Summary

This research sought the conceptions of justice and collaboration of a group of boys and girls who live in a context of violence in the city of Neiva, department of Huila, Colombia. Neiva has been the host of displaced populations, especially from Putumayo and Caquetá in the last four decades. In commune 9, to the north of the city, many displaced families have concentrated. It is a qualitative investigation carried out through narrative workshops with boys and girls who expressed their stories and opinions through play. The narratives refer to issues such as justice, which was meant by the phrase “it is not fair that...” that the boys and girls expressed spontaneously. The freedom that was found as a sensation rather than as a concept, although they find that they obtain it in solitude or, in a group of friends, but without the control of authority figures. Freedom, however, does not imply autonomy, because the rules are dictated in a linear way by the parents. It is concluded that boys and girls seek freedom as autonomy, but are recognized as subordinate to the norms imposed by adults. And they find forms of resistance to authority, especially when playing in groups, far from the control of adults.

## Keywords

Childhood, internally displaced persons, violence, autonomy, heteronomy.

Introducción – Metodología – Resultados: Significados de justicia; El diálogo; La ausencia de un ser querido: la mentira; El juego: sociabilidad, rechazo y humillación; Juego entre pares: resistencias ante las injusticias en la escuela; Inequidad en el contexto filial: trato diferencial y desprecio; Promesas en las relaciones filiales: emociones y frustración; La obediencia a la norma; Momentos de libertad: Autonomía; Libertad con los pares; Conclusiones.

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge de la inquietud por las formas como los niños y niñas afrontan sus relaciones próximas en el contexto del conflicto armado colombiano, pues son ellos y ellas las principales víctimas de una realidad en la que impera la violencia y en la que son sometidos a relaciones en las que ellos siempre son la parte débil. De hecho, los niños y las niñas han sido recluta-

dos por los grupos armados ilegales para ser informantes, combatientes o sicarios, y sobre ellos recae la amenaza permanente de obedecer o perder la vida. De hecho, entre 1960 y 2016, se registraron 16.879 casos de niños y niñas que han sido reclutados por los grupos armados. Esta situación parecía que iba a ser revertida después del acuerdo de paz con las Farc, pero la ONU (2020) reporta más de 600 casos de reclutamiento de niños y niñas en los últimos años.

En los territorios afectados por el conflicto armado, la violencia sexual se ha tomado como un símbolo de dominio de los territorios y se ejerce especialmente contra las mujeres y las niñas como estrategia de guerra (Villacampa & Flórez, 2017). Ahora bien, las niñas reclutadas deben cumplir papeles sexuales en todos los grupos armados, además de prestar servicios domésticos, de modo que son ellas las víctimas más afectadas porque son doblemente esclavizadas. El Centro Nacional de

Memoria Histórica (CNMH, 2017) reporta 57 casos de violaciones, de los cuales, 24 fueron a niñas, aunque pueden ser muchas más. Ahora bien, la violencia sexual tiene consecuencias nefastas en las niñas, puesto que deja en ellas profundas cicatrices físicas y emocionales. Muchas de ellas tienen que enfrentar una maternidad prematura (Sánchez, 2018). Entonces, estas niñas padecen una ruptura abrupta con sus propios cuerpos (CNMH, 2017).

Ahora bien, los niños y las niñas que son víctimas de ataques que obligan a las familias a desplazarse junto con otras muchas familias sufren traumas semejantes porque son testigos de crímenes atroces contra sus propios familiares o contra sus vecinos. El hecho es que en 2019 se registraron 3.289 menores de edad afectados, como consecuencia de 35 ataques de grupos armados que causaron desplazamientos masivos (Coalico, 2019). En todo caso, la violencia sexual a niñas y mujeres ha sido diferencial según

los actores armados que la ejercen, “a partir de dos ejes centrales: los escenarios del conflicto armado y los mensajes que estas violencias imprimen en los cuerpos de las víctimas.” (CNMH, 2017, pág. 131).

Entonces, los niños y las niñas forman su imagen del mundo en medio de relaciones agresivas y arbitrarias que no pueden controlar y que se van haciendo tan sólitas que parecen naturales (Pachón, 2009). Para ellos puede parecer que el mundo es así y que ese mundo es el único; que la ley es la que impone el más fuerte; que la vida no vale nada, especialmente la de los demás; que las cosas hay que imponerlas por la fuerza; que las razones no importan, especialmente las razones de los demás; y que hay que tomar lo que se pueda pronto, porque a mí también pueden matarme mañana. Esto es lo que se ha dicho de los niños y las niñas que viven en esas zonas de conflicto armado. Pero no se les ha preguntado a ellos qué piensan y qué sienten. Y eso es lo que se pretende hacer aquí. Preguntarles qué piensan, qué sienten, cuáles son sus valores y sus temores.

Finalmente, es preciso destacar la forma como los grupos armados han incursionado en las escuelas. En Colombia, el CNMH ha registrado 61 ocasiones en que la guerrilla ha afectado escuelas, y en que otros grupos armados han penetrado en estas para arengar a los niños, las niñas y los maestros respecto a sus consignas (CNMH - IEPRI, 2016). Las escuelas han sido utilizadas como espacios protectores de las fuerzas militares y de la policía y también los grupos ilegales se suelen refugiar en ellas para combatir a las fuerzas armadas del Estado. Además, las escuelas han sido escenarios de las más crueles masacres perpetradas por los grupos paramilitares.

Según este panorama, se planteó el siguiente objetivo general de la investigación, que anima la búsqueda y acota los temas:

“Comprender los modos de subordina-

ción o resistencia en narrativas de la justicia en niños y niñas de instituciones escolares en territorios afectados por el conflicto armado que aportan a la comprensión de la educación para la paz”.

## METODOLOGÍA

Esta es una investigación cualitativa que busca destacar las voces de los niños y las niñas con el objetivo de dar a conocer los relatos de su compleja vida y sus opiniones sobre lo que viven en un ambiente de violencia y de crueldad.

Para Creswell (2006), la investigación cualitativa es:

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

Las tradiciones a las que hace referencia Creswell (2006) son cinco modos a los que históricamente han acudido las ciencias sociales para enfrentar sus objetos de estudio. Estas tradiciones son los Estudios de caso, la Teoría fundada, la Fenomenología, la Etnografía y las Narrativas. Cada una de estas tradiciones ha desarrollado sus propios instrumentos y, sobre todo, sus propias maneras de procesar la información obtenida en su trabajo de campo. Ahora bien, Ángel (2012) considera que las tradiciones de investigación a las que se refiere Creswell solo son las tradiciones contemplativas, de un investigador que observa pasivamente un objeto que no pretende transformar, y por eso propone otras dos tradiciones, desarrolladas especialmente en América Latina: la IAP (Investigación Acción Participativa), y la cartografía social, que son tradiciones de investigación transformadora de las realidades sociales.

Ahora bien, la pasividad o la actividad de las intenciones investigativas depende del contexto en el que se realice la investigación, de modo que la investigación narrativa, por ejemplo, puede tener una fuerte incidencia en los contextos investigados porque contribuye a dotar a las comunidades de una memoria que les permite ganar conciencia sobre su condición actual y proyectarse en el tiempo (Patiño & Ángel, 2019). Con este propósito, se desarrolló esta investigación basada en narrativas.

Ahora bien, Marieta Quintero (2018), después de examinar varios autores, concluye que “cada sociedad o comunidad moral hace uso de un tipo de género narrativo que da cuenta del sistema de valores y las fracturas presentes. Estos géneros exponen vicios y virtudes de los miembros de una sociedad” (p. 4). En esta investigación, se refiere a la comprensión de los sentidos de justicia que se expresan en diferentes modos de subordinación o de resistencias de los niños y las niñas en los territorios más afectados por el conflicto armado.

De todas formas, es preciso tener en cuenta que todo relato sobre la vida es memoria (Augé, 1998), y la memoria siempre es colectiva (Halbwachs, 1998). Se trata de lo que Macintyre (2004) llama el encaje, puesto que todo relato se vincula siempre a historias más amplias:

*Una vez más, es fundamental el fenómeno narrativo del encaje: en nuestro tiempo, la historia de una práctica está, por lo general, típicamente encajada en la historia de una tradición mayor y más amplia que le confiere inteligibilidad y a través de la cual se nos ha transmitido dicha práctica; la historia de nuestras vidas aparece, por lo general, típicamente encajada y hecha inteligible en las historias más amplias y extensas de numerosas tradiciones (p. 332).*

En este sentido, los relatos que se obtuvieron hay que comprenderlos vinculados a un ámbito narrativo más amplio

en el contexto de la violencia causada por el conflicto armado interno. Esto incluye situaciones de desplazamiento, masacres, violaciones, reclutamiento forzado y también voluntario de niños y niñas, entre otras vulneraciones a los derechos infantiles. La particularidad de los relatos, así, expresa una forma cultural de relatar y de concebir la justicia. Debe pensarse, igualmente, que la escuela ejerce un influjo importante en los niños y las niñas, y los profesores y las profesoras procuran trabajar con sus alumnos sentidos esperanzadores (Tovar, 2015) pese al contexto que parece ciego y fatal.

El trabajo con los niños se realizó mediante talleres narrativos, como los que hacía Arturo Alape (2003) con jóvenes en Ciudad Bolívar en Bogotá. La razón para trabajar colectivamente es que los niños se ajustan mejor a un relato colectivo que a una manera individual de relación con un entrevistador, ante quien suelen sentirse cohibidos. Estos talleres fueron considerados como espacios pedagógicos (Ander-Egg, 1991, pág. 9) en los que se desarrollaron actividades creativas en grupo y luego los niños les enseñaban a los demás lo que habían hecho, motivados por un tema sugerido al empezar la actividad. Según Ander-Egg (1991), “el taller reemplaza el mero hablar recapitulativo/repetitivo, por un hacer productivo en el que se aprende haciendo” (p. 12), y se caracteriza por:

- La acción/reflexión. Propia de toda actividad que requiere la participación y el diálogo.
- Requiere colaboración para la construcción común.
- Es participativo y todos pueden ser agentes.
- Facilita la socialización y la cooperación.
- Es dinámico, la discusión de múltiples puntos de vista exige argu-

mentación y trabajo.

- Propicia el reconocimiento de la complejidad de la realidad.

Los niños y las niñas con quienes se trabajó, que se consideraron en la investigación como sujetos de enunciación, fueron los siguientes:

**Tabla 1.** Sujetos de enunciación

| Aspecto       | Característica |                   |
|---------------|----------------|-------------------|
|               | Años cumplidos | Nº de Estudiantes |
| Rango de Edad | 13             | 2                 |
|               | 12             | 5                 |
|               | 11             | 8                 |
|               | 10             | 10                |
|               | 9              | 8                 |
| Sexo          | Niñas          | 10                |
|               | Niños          | 23                |
| Desplazado    | Niñas          | 3                 |
|               | Niños          | 8                 |

**Fuente :** Elaboración propia.

Una vez recogida la información narrativa en los talleres con estos niños y estas niñas, se procedió a reflexionar sobre ella, tomándola de manera holística, de modo que no se acudió a métodos de análisis lingüístico o de contenidos temáticos, sino que se procuró tomar unidades de sentido, según el trabajo en los talleres.

Una vez trabajadas las narraciones, se estructuró el documento de informe que se entregó al doctorado como requisito de grado.

## RESULTADOS

Antes de presentar las narraciones y las opiniones de los niños y las niñas con quienes se trabajó, conviene saber que Neiva es la capital del departamento del Huila, al sur de Colombia.

La ciudad está ubicada a orillas del alto

Magdalena y es de clima cálido o tierra caliente, como suele decirse en el país. Ahora bien, Neiva es tierra caliente también en el sentido que se le da a esa palabra respecto a los lugares en los que es álgido el conflicto entre los actores armados del país. La ciudad es receptora de poblaciones desplazadas que provienen especialmente del Putumayo, al sur y del Caquetá al oriente,

donde los actores armados operan con intensidad.

El departamento fue afectado anteriormente por el establecimiento de la zona de distensión de San Vicente del Caguán, durante el gobierno del presidente Andrés Pastrana (Resolución 85, 14 de octubre 1998). Esta zona de distensión se creó para propiciar el acercamiento con las Farc-EP<sup>3</sup>. Esta zona estuvo conformada por cuatro municipios de los cuales dos limitan con el Huila y, al finalizar el despeje en 2002 se agudizó la situación del departamento, puesto que no se llegó a ningún acuerdo con este grupo guerrillero.

Tras la finalización de la zona de despeje, el Huila recibe un gran número de personas víctimas del conflicto armado, con el agravante de que los grupos paramilitares del Bloque Central Bolívar y el frente sur de los Andaquíes

penetraron en el departamento para vigilar la zona desde su perímetro. Así pues, dicho grupo procedente del departamento del Meta, ingresó por Pitalito<sup>4</sup> desde Putumayo y Caquetá hasta asentarse en el territorio, lo que acrecentó la crisis económica y social del departamento.

Pues bien, los niños y las niñas que participaron en la investigación cursan cuarto grado de básica primaria, jornada mañana, en una escuela ubicada al norte de Neiva. A esta institución educativa acuden niños y niñas del vecindario conformado por “ollas”<sup>5</sup> y donde operan bandas urbanas de sicarios y atracadores. Y en estos espacios, los niños y las niñas forman su noción de justicia, de paz y de convivencia.

El primer taller, “*Significados de la justicia*” se propuso conocer la noción de justicia de los niños participantes. Y el segundo taller, “*Comprensiones en torno a los modos de subordinación y resistencia*”, permitió conocer los modos de subordinación o resistencias que los niños y las niñas narraron.

Las narraciones de los niños y las niñas se refieren a las situaciones adversas que influyen en el significado que le otorgan a la justicia. En este sentido, se trabajó con ellos, en primer lugar, los significados de justicia.

### Significados de justicia – juicios.

Los juicios son afirmaciones, en forma de sentencia, que los niños emitieron en los talleres y que se recogieron para indicar sus valores, es decir, su forma de asignarle un valor a una cualidad o una virtud (Macintyre, 2004). Estos juicios aparecen incluidos en las narraciones y son, por supuesto, opiniones sobre lo que están examinando. Los juicios recogidos se hicieron en torno a cuatro asuntos:

**Compartir:** Aquí, se refieren especialmente a los implementos escolares. Y los juicios explícitos fueron: “... hay que compartir” (T1, E, NO,2) y, sobre todo, “hay que compartir con los demás” (T1, E, NO,15). Para niños y niñas el acto de compartir no sólo se limita al hecho de poner a disposición de los demás algo propio, sino también reconocer en ellos necesidades y cualidades.

**Respeto:** para ellos, es un valor clave en las relaciones con sus compañeros y compañeras de escuela. En palabras de los estudiantes: “los niños y las niñas debemos respetarnos para que nos respeten” (T1, E, NA, 17). Así, el respeto se relaciona como una cualidad que se establece en las relaciones escolares de manera mutua, cuyo límite, es el valor de dignidad personal como la de los otros.

**Amistad:** para ellos, la amistad es cuidado e igualdad entre pares. La amistad se caracteriza por ser un valor, pero al mismo tiempo expresión de apego. Es una relación desinteresada y recíproca. La amistad implica cuidado: “los niños debemos ser amistosos entre todos para cuidarnos” (T1, E, NA, 16). Ese entre todos alude a que no solo se incluyen entre los amigos los elegidos afectivamente como amigos sino a todo el grupo. Para ellos, en la amistad hay igualdad: “no hay que ser envidiosos con los demás, porque todos los niños somos iguales” (T1, E, NA, 3). La envidia la entienden como una especie de sentimiento de superioridad sobre los demás, pero los amigos son iguales, y “todos los amigos son importantes” (T1, E, TG, 33).

**Tolerancia:** para ellos, ser tolerante es no darle importancia a “las bobadas” de los demás, y por eso “es importante ser tolerante con los amigos de la escuela” (T1, E, NO, 13). Ellos saben que ser amigos y estar mucho tiempo cerca requiere comprensión y dejar pasar los

defectos de los otros.

Ahora bien, en relación con la resistencia, los niños expresaron un solo tema: la envidia.

Entre los juicios que emitieron los niños respecto a la envidia se encuentra el siguiente: “no ser envidiosos con los compañeros de la escuela, si un niño es de otra parte” (T1, E, NO, 26). Para ellos la definición de la envidia no corresponde con la de “pesar del bien ajeno”, como se lee en el catecismo de Gaspar Astete. Para los niños y las niñas, la envidia es mucho más. Es humillar al otro, es hacerle sentir que no valen nada, es creer que se es superior a los demás. Y esto es considerado por ellos como perjudicial.

### EL DIÁLOGO

En el significado de justicia, los niños hicieron referencia a un aspecto que sienten como escaso y pobre en sus familias: el diálogo. Para hablar de él, pusieron algunos ejemplos:

*“una vez mi tío tuvo un accidente y no llegó a la casa con el pollo que había prometido y mi abuela solo dijo por qué mi tío no llegó con el pollo” (t1,e, no, 460-461).*

*“perdonaría a mi papá porque a veces no tienen plata, mi papá a veces no tiene trabajo ni tampoco plata para la comida” (t1, e, no, 424-425).*

*“o van a ir a comprar las cosas y un ladrón les roba la plata, a mi mamá le paso cuando paso por la cancha de arriba, un choro le quito las cosas y nos contó” (t1,e, no, 487-488).*

Las relatadas por los niños y las niñas son situaciones en las que falta el diálogo. Ellos sienten que si se hubiera hablado a tiempo, se habrían evitado malentendidos. Saben que es muy difícil hablar en un ambiente en el que siempre están amenazados, y lo expresan así:

<sup>4</sup> Municipio ubicado en el sur del departamento del Huila.

<sup>5</sup> Espacios en la Comuna 9 de Neiva, donde se venden estupefacientes.

*“Los papás no dicen cuando a veces no tienen tanta plata” (t1, e, no, 451).*

*“Uno puede hablar con los papás, pero solo a veces, porque ellos siempre dicen que tienen la razón” (t1, e, no, 399-400).*

*“Uno se va guardando la rabia y la tristeza, pero no dice nada” (t1, e, no, 411).*

Estas son expresiones de subordinación. Los niños y las niñas se resignan al silencio porque los adultos no hablan. Ellos callan si no tienen plata, callan cuando tienen problemas entre ellos, y los niños callan porque no tienen el poder, y se van guardando la rabia y la tristeza... las conversaciones con los adultos son pre-ordenadas y finalizadas unilateralmente por el adulto y en esa forma se somete a los niños a la subordinación.

Pero los adultos callan en muchas ocasiones porque ofrecen lo que quisieran dar, pero no pueden hacerlo. Y los niños lo resienten como una agresión:

*“Es que si uno pide algo y los papás no pueden cumplir entonces que no nos ilusionen, ellos nos ilusionan y luego nada, ellos saben si tienen plata o no la pueden conseguir, por qué dice esas cosas, no digan nada, así uno vera como se porta” (t1, e, no, 377-380).*

*“porque no tienen dinero y nos portamos mal” (t1, e, no, 443).*

*“porque muchas veces no pueden comprar cosas los papás y nos portamos mal” (t1, e, na, 449-450).*

*“los papás no cumplen lo que dicen y nosotros nos portamos mal en la escuela y somos groseros con ellos, porque no explican que no tienen plata” (t1, e, na, 444-445).*

*“que no nos ilusionen los papás, y que nos digan que día nos puedan dar lo que prometieron, pero que le digan a uno, porque a veces le dicen no hay plata no joda” (t1, e, no, 426-428).*

*“los papás a veces no tienen plata, no deben decir nada entonces y hacen como si se les olvidara” (t1, e, na, 455-456).*

*“los papás no cumplen y no dicen nada, y nos portamos mal” (t1, e, no, 452).*

Ese portarse mal es una expresión de resistencia ante la autoridad de los padres, y estos no pueden hacer nada porque no se los permite la pobreza. Es un juego interno de la precariedad que no permite una liberación emocional en unos ni en otros. Y los niños reclaman diálogo y sinceridad. En esta forma, se evitan las formas de resistencia.

La ausencia de diálogo para los niños y las niñas es un acto de injusticia de los padres pues condenan las relaciones a ser asimétricas, marcadas por la jerarquía y el poder del adulto que ignora y desdeña la importancia que tiene para los niños y las niñas una comunicación comprensiva y abierta que facilite la integración a la vida social.

#### **La ausencia de un ser querido: la mentira.**

También en forma de sentencia, los niños se quejan de que no se les diga la verdad, aun en situaciones dolorosas como cuando un familiar querido muere: “no es justo que no le digan a uno la verdad, que no digan que la abuelita se murió sino que le dicen que estaba viajando” (t1, e, na, 154-155). El tabú de los padres ante la muerte les impide ser sinceros con los niños, y estos saben que pueden resistir, máxime cuando reciben noticias de muertes con mucha frecuencia, de modo que resienten como una injusticia esa mentira y culpan a los adultos por haberles mentido.

En este contexto, se les miente a los niños, cuando en otros contextos, son los niños los que mienten. Pero aquí, los niños resienten las mentiras de los padres porque consideran que ellos quisieran engañarlos, como si hubiera un mundo que los adultos conocen y que les ocultan a los niños y a las niñas de manera sistemática. La mitomanía suele estar vinculada a la cleptomanía en los niños y suele ocultar miedos, de modo que, en este contexto violento, son los adultos quienes tienen miedo, aún de sus propios hijos, y reciben de

estos el reproche porque les mienten, lo cual revela un mundo adulto cargado de culpa y de miedo, y los niños se advierten como las víctimas del engaño, pero no parecen tener miedo. Cuando declaran que “uno se va guardando la rabia y la tristeza, pero no dice nada” (t1, e, no, 411), se refieren más bien a un contexto que consideran inalterable, pero no a una relación autoritaria de los padres con ellos.

#### **El juego: sociabilidad, rechazo y humillación.**

Los niños y las niñas solo expresaron situaciones de subordinación en el entorno comunitario, vinculadas con las experiencias de desplazamiento:

Para los niños y las niñas el derecho al juego es negado por el desplazamiento, porque donde llegan suelen ser discriminados por su condición de desplazados y los niños en el sitio de llegada: “Un niño desplazado se antoja de jugar, y por qué uno puede jugar y luego otro” (t1e, no, 84);

*“No es justo que no me dejen jugar porque soy desplazado” (t1, e, no, 99);*

*“Allá, en mi barrio, estaban jugando unas niñas. Entonces, yo fui y les dije: ¿puedo jugar? Y ellas me dijeron que no porque estaban completas. Pero faltaba una y no me quisieron invitar. Luego, otra envidiosa me dijo que era por desplazada” (t1, e, na, 145-147).*

Entonces, los niños y las niñas desplazados viven una doble victimización: una generada por el dolor del desarraigo del lugar de origen y otra asociada al rechazo y humillación de sus pares en el sitio de llegada.

Participar en los juegos propicia lazos de cooperación, empatía y solidaridad hacia lo colectivo, de modo que si a un niño o una niña se le niega la posibilidad de integrarse a los juegos colectivos, se les niega la posibilidad de socializar. Entonces, la condición de desplazamiento somete a la subordinación a los niños y las niñas desplazados. Este rechazo se debe a la estig-

matización que recae sobre las niñas y los niños desplazados que son considerados como intrusos o peligrosos.

### **Juego entre pares: resistencias ante las injusticias en la escuela.**

En esta situación, los participantes expresaron solo resistencias, que se expresan en términos de “no es justo que...”. Es decir, la justicia se concibe en términos de acceso equitativo de todos los niños y todas las niñas a una situación que les interesa a todos, como es el juego:

*“No es justo, que yo no ponga cuidado si están jugando a la lleva, y me toque” (t1, e, no, 8)*

*“Julio se pegó cuando el niño no le avisó que no quería jugar y se fue” (t1, e, no, 96).*

*“No es justo que no avise que se va a parar y uno se aporrié” (t1, e, no, 98).*

*“No es justo cuando están incompletos, porque uno se puede turnar jugando” (t1, e, no, 101).*

*“No es justo no poder jugar con otros niños porque no soy del mismo grupo” (t1, e, no, 104)*

El juego entre pares es un espacio vital de sociabilidad en la niñez porque es el lugar en el que se asumen normas comunes. Allí se aprende a elaborar acuerdos que solo son posibles al dialogar junto a otros y en el juego. En efecto, el juego es un lugar de encuentro donde se comprenden las normas en las relaciones sociales, puesto que, en el juego entre pares, se forman nociones como cooperación, solidaridad y empatía.

En el juego, el niño y la niña respetan los acuerdos previamente participados en igualdad de condiciones, lo que motiva el respeto mutuo, una característica de las relaciones sociales en la que todos merecen respeto porque se ha acordado ajustarse a unas normas que propician la cooperación para la autonomía y la vida colectiva. Y por eso, los niños y las niñas se refieren a las transgresiones de esas normas como que “no es justo”.

Entonces, las normas elaboradas participativamente en los juegos de la niñez contribuyen a construir sociedades autónomas, colaborativas y solidarias, lo contrario de cuando se generan, sienten discriminados y no pueden participar.

Inequidad en el contexto filial: trato diferencial y desprecio

En lo que se refiere a la situación de inequidad en el contexto filial, las narraciones de los niños y las niñas tomaron una forma subordinada al reconocer que los adultos tienen preferencias en el trato hacia unos y otros integrantes de la familia, aunque lo expresan en forma de “no es justo”.

*“El papá dice: invite solo a cinco amigas a los cumpleaños y la hermana invitó más” (t1, e, na, 28).*

*“No es justo que mi hermana estrene y yo no” (t1, e, no, 134).*

*“Que en mi casa a mí me toca hacer todo, lavar la loza y a los otros de mi familia no” (t1, e, no, 149).*

*“No es justo que un adulto le dé todo a alguien, al hijo preferido” (t1, e, no, 117).*

*“No es justo que yo tenga algo y mi primo me lo quite y no le digan nada” (t1, e, no, 141).*

Las formas subordinadas de los niños y las niñas implican sometimiento a los padres y parientes con los que viven, aunque interiormente se subleven. En efecto, ante el trato inequitativo del adulto en la familia, los niños y las niñas se sienten víctimas de estos actos y asumen como desprecio las relaciones inequitativas. Este sentimiento, en todo caso, se proyecta a la justicia social, puesto que se resiente la inequidad relacionada con asuntos que trascienden las relaciones circunstanciales de un momento.

### **Promesas en las relaciones filiales: emociones y frustración.**

Las promesas en el contexto filial son

un punto clave en considerar situaciones como justas o injustas:

*“Nos sentimos felices cuando se cumple lo que nos prometieron” (t1, e, na, 260)*

*“Es justo cuando me saco buenas calificaciones y mis papás cumplen lo que me prometieron” (t1, e, na, 416-417)*

*“Me porto bien en la casa haciendo las tareas para ser buena persona y que cumplan lo que prometen” (t1, e, na, 418-419).*

*“Me porto bien para que cumplan lo que prometen en mi casa y que la profe Consuelo no dé quejas mías” (t1, e, no, 421-422).*

Las promesas fueron entendidas por los niños y las niñas como acuerdos que se establecen para obtener un comportamiento. Es decir, son especies de chantajes con efectos éticos y, por consiguiente, cuando se incumplen esas promesas, el efecto es devastador porque se frustra el esfuerzo y se desvaloriza la palabra y la economía ética de cómo deben comportarse vinculado a lo que se obtiene.

### **La obediencia a la norma.**

Los niños y las niñas contaron situaciones en dos contextos en los que viven: la familia y la escuela. En la familia, expresaron subordinaciones y resistencias, y en ambos sentidos se refirieron a la obediencia.

*“Una norma de la casa, es que si llego tarde a la casa me dan garrote, yo salgo a la cancha y si me demoro me pegan, porque allá es la olla dice mi mamá, y no le gusta que cuando paso los vagos me dicen cosas” (t2, e, na, 96-98).*

*“Hay que cumplir las normas en la casa porque si no, nos castigan y nos pegan una juetera y le pega a uno también el hermano mayor” (t2, e, no, 637-638).*

*“Cuando uno no cumple las normas debe ser castigado, porque a veces rompemos las reglas y a veces deben castigarnos. Si no, los papás deben decir, no rompan las reglas que yo pongo*

en la casa porque si no se sale a la calle lo puede llevar una moto y atropellar y entonces así son las reglas, lo protegen a uno" (t2, e, no, 393-397).

"así no estén mis papás las reglas se cumplen, porque salir a la calle cuando los papás no están es peligroso y le puede pasar algo al hermano pequeño" (t2, e, no, 505-507).

"uno debe hacer caso y ser obediente con los papás y los abuelitos y los tíos, porque ellos son los únicos que nos cuidan" (t2, e, no, 620-621).

Según lo enunciado por los niños y las niñas, en sus familias prevalecen las relaciones verticales entre padres e hijos, lo que niega toda posibilidad de autonomía y se aleja de la forma en que las normas son establecidas de común acuerdo. En esta forma, las normas tienen un sentido autoritario y se defienden en sí mismas. Las normas se justifican por los efectos expresados por quienes las dictan, y los niños y las niñas aceptan esas razones como dogmas que no tienen otro remedio que aceptar y justificar.

*Una norma de la casa, es que si llego tarde a la casa me dan garrote<sup>6</sup>, yo salgo a la cancha y si me demoro me pegan, porque allá es la olla dice mi mamá, y no le gusta que cuando paso los vagos me dicen cosas (t2, e, na, 96-98),*

Hay que cumplir las normas en la casa porque si no nos castigan y nos pegan una juetera<sup>7</sup> y le pega a uno también el hermano mayor (t2, e, no, 637-638).

En todos los casos, la consecuencia de no cumplir la norma es un castigo físico de los padres que imponen su ley por la fuerza. Entonces, las consecuencias de incumplimiento de la norma no radica en las consecuencias anunciadas, sino en la fuerza de quien las dicta. En esta forma, las normas no se acuerdan, no se analizan, no se critican y tienen que ser cumplidas por la fuerza

de un castigo.

*"...en la casa la norma de mis papás son no pelear, no decir groserías, no salir a la calle por la noche porque es muy peligroso, en el asentamiento pasan cosas feas a veces y toca hacer las tareas." (t2, e, na, 102-104).*

"una regla es que alguien la pone y nosotros la debemos cumplir, por ejemplo si nosotros tenemos que salir temprano y no nos tenemos que quedar por ahí afuera sino coger para la casa" (t2, e, no, 804-806).

"las normas en la casa las pone los papás" (t2, e, na, 692).

"las normas que los adultos ponen uno sí las puede cumplir, como no decir groserías, no gritar, uno puede obedecerlas, pero se le olvida" (t2, e, na, 138-139).

Así, las normas en la familia son un mandato de los padres, que se imparte de manera unilateral y que subordina y silencia a los niños y las niñas. Ahora bien, como las normas no son concertadas, a veces se olvidan y sobreviene el castigo que sí es inexorable.

*"Una norma, es que si hay que poner normas que se tienen que cumplir para nosotras no pelear, las normas ayudan a que no peleemos" (t2, e, na, 78-79).*

*"Una norma, es cuando uno tiene que hacer todo bien y pensar a ver cómo va hacer uno algo y no molestar a nadie" (t2, e, na, 80-81).*

*"Los niños solo hacen las reglas en el momento que nosotros comenzamos a trabajar en el salón o cuando jugamos nosotros en el recreo." (t2, e, no, 385-386).*

Los niños y las niñas destacaron las normas establecidas como un medio de control recíproco, que se aplica al colectivo grupal porque favorece la convivencia entre sus integrantes. Lue-

go las normas en el contexto escolar se soportan en las relaciones que niños y niñas establecen con sus pares y con el docente y que se consideran justas cuando son adquiridas en la conciencia del deber y el respeto.

### Momentos de libertad: Autonomía

Los niños y las niñas expresaron sus opiniones sobre la libertad, relacionadas con los entornos familiar y comunitario. Estas opiniones se refieren también a la justicia en términos tanto de subordinación como de resistencia.

*"Cuando uno se porta bien uno hace la tarea y todos los oficios de la casa lo dejan salir a la calle, libre, mientras la mamá ve la novela por la tarde" (t2, e, no, 1008-1009).*

*"Sentirse libre es siempre que yo le pido permiso a mi mamá que si me deja ir con una prima a la piscina, yo le digo que si me deja ir a bañarme con ella y me dice sí" (t2, e, na, 1027-1029).*

*"En el campo, uno se siente libre en el campo en veces uno va al campo cuando los papás lo llevan a hacer cosas, con las gallinas a recoger huevos y así, allá antes donde yo vivía era diferente y me gustaba, pero acá ya es diferente y no me gusta" (t2, e, no, 1798-1801).*

*"Uno se siente libre cuando puede hacer lo que quiera" (t2, e, no, 1092).*

*"Me siento feliz y libre solito, porque libre es estar solo y que nadie lo moleste" (t2, e, no, 1161-1162).*

*"Uno se siente libre cuando puede hablar y los papás no se ponen bravos" (t2, 3, no, 1159- 1160).*

*"Cuando estamos felices nos portamos bien y somos libres" (t2, e, no, 1163).*

*"Uno se siente libre y bien cuando sabe que lo respetan y le dan permiso los*

<sup>6</sup> Golpiza física.

<sup>7</sup> Golpiza con correa.

papás” (t2, e, no, 1157-1158).

Respecto a la libertad las acciones que se enmarcan en lo correcto y lo justo que es definido por los padres que premian o castigan las acciones de los hijos y las hijas que se sienten libres cuando los dejan salir a la calle. Ahí son libres, aunque fueron los padres quienes lo permitieron. Pero hay una sensación de libertad cuando no hay que hacer oficios que corresponden a las obligaciones cotidianas, con una excepción que es la vida en el campo.

Para ellos, el campo es el pasado, el lugar de donde provienen, el espacio que tuvieron que abandonar por las razones que los obligaron a desplazarse a la ciudad. Y allá eran libres aún en sus tareas cotidianas como recoger huevos... y eso le gustaba, mientras que aquí no le gusta... en ese sentido, la libertad es una sensación. Se trata, quizás, de caminar sin miedo. De respirar sin miedo. De elegir el modo, la hora, la intensidad de hacer las cosas.

Es, quizás, la sensación de libertad a la que se refiere el niño que la vincula a estar “solito”. Se trata de que nadie lo moleste, pues, la presencia de los otros siempre es controladora y molesta. Entonces, el pasado campesino es libertad y la familia se vuelve restrictiva y símbolo de control en la ciudad, donde se vive en condiciones precarias y donde las instituciones son más controladoras y tienen más muros.

En todo caso, la libertad se vincula al hacer y al hacer voluntario y oportuno. Por eso, la libertad para ellos es poder “hacer lo que quiera”. Y en eso, coinciden con la definición de libertad de Amartya Sen (2000), quien expone su concepción crítica del concepto de libertad del liberalismo contractualista, en términos de “hacer lo que se quiere”. Libertad es hacer, y hacer lo que se quiera. Y Sen vincula ese hacer a las capacidades trabajadas por Martha Nussbaum (2016), pues, para hacer lo que se quiera se requiere capacidad para ese hacer como condición de posibilidad.

La libertad a la que se refieren los niños, sin embargo, no proviene de la autonomía. Por eso, la vinculan más a la sensación que a las decisiones, aunque siempre es libertad de hacer y de hablar sin que las obras y las palabras susciten la ira de los padres: “uno se siente libre cuando puede hablar y los papás no se ponen bravos” (t2, 3, no, 1159- 1160); “tristeza y como un nudo en la garganta porque uno no puede hablar a los papás de lo que ellos le hacen dar rabia, porque lo oprimen” (t2, e, na, 1171-1172). Esa libertad como sensación, en todo caso, está supeditada al comportamiento:

*“...porque cuando yo juego futbol me siento libre, corriendo, que sienta el viento en mi cara y que yo pueda jugar con mis amigos. En el momento mi comportamiento es bueno, yo me siento libre, yo me comporto bien. A veces en la casa mi tía me pega y yo le contesto porque ella dice que llego sucio y revolcado cuando llego de jugar” (t2, e, no, 1052-1056).*

*“si no lo dejan salir nos volvemos insoportables, salir es ser libre y uno se porta bien luego en la casa” (t2, e, no, 1779-1780).*

En estos niños, el binomio libertad y opresión es la oposición entre la sensación de liviandad de estar donde se quiere y de hacer lo que se quiere, versus la represión de las relaciones con los padres que son heterónomas y basadas en la violencia. Por eso, los niños dicen: “a mí no me gusta que me opriman, no me gusta que me maltraten. Me siento mal.” (t2, e, no, 1120-1121).

Es notorio el carácter represivo de quienes ejercen el poder en la familia y, en razón de ese poder, oprimen al más frágil. Sin embargo, los niños reconocen cuando son ellos quienes oprimen a otro más débil que ellos: “A mi primo yo lo oprimo en la casa porque yo le digo que deje de ser tan cansón que parece que en el campo siempre fuera molestando y él se pone como medio triste” (t2, e, no, 1178-1180). Este niño

utiliza un mecanismo de opresión que es el reproche discriminatorio a los niños desplazados por los niños de la ciudad, y si lo hace así es porque él mismo sufrió esa discriminación, y devuelve a su primo con la misma moneda.

### **Libertad con los pares.**

Pese a que la sensación de libertad suele darse de manera individual, hay otros que comparten ese sentimiento y se crea una solidaridad por la libertad que ayuda a los niños y las niñas a buscarla y a disfrutarla:

“Soy libre cuando vamos al parque con mis amigas porque nosotras mismas nos mandamos y decimos qué hacer, cuando nos vamos a divertir con nuestros papás uno se siente libre solo a veces, porque ellos siempre están diciendo esto sí o esto no” (t2, e, na, 983-986).

“Cuando uno juega y todos estamos contentos porque podíamos hacer lo que quisiéramos, en ese momento me sentí libre” (t2, e, no, 1090-1091).

“Me siento libre cuando voy a jugar, porque metemos goles, porque hacemos amistades, soy feliz y me siento re bien” (t2, e, no, 1108-1109).

El encuentro entre pares es un momento significativo para niños y niñas y el juego es una experiencia en la que se sienten libres. Las experiencias en el juego empoderan a los niños y las niñas porque hay varios factores que confluyen: la sensación de libertad (“me siento libre”), el poder acordar las normas (“nosotras mismas nos mandamos”), es un hacer (“jugar”), están sin los adultos (“con nuestros papás uno se siente libre solo a veces, porque ellos siempre están diciendo esto sí o esto no”), hacen lo que quieren (podíamos hacer lo que quisiéramos) y se hace colectivamente (“hacemos amistades” “con mis amigas” “todos estamos contentos”).

Esta síntesis, expresada en estos testi-

monios, reúne los principales aspectos realizados en esta tematización de los talleres con los niños y las niñas en un contexto de violencia.

## CONCLUSIONES

Como el objetivo de la investigación fue “Comprender los modos de subordinación o resistencia en narrativas de la justicia en niños y niñas de instituciones escolares en territorios afectados por el conflicto armado que aportan a la comprensión de la educación para la paz”, se puede concluir que estos modos se pueden sintetizar en lo siguiente:

Los niños y las niñas consideran injusto que los violenten, que no les cumplan las promesas, que los castiguen injustamente, que no puedan acceder a bienes que otros sí pueden y a muchas situaciones de inequidad que viven cotidianamente. Y lo que más resienten es la violencia con la que se les imponen las normas.

Para ellos, la libertad es una sensación que se obtiene especialmente cuando salen a la calle y la que recuerdan de cuando vivían en el campo. Es una sensación, del aire en la cara, de poder correr y jugar. Pero no es una libertad autónoma. Es la libertad otorgada por los adultos cuando los niños y las niñas se portan bien.

La libertad la definen como “hacer lo que se me da la gana”. Y, pese a la tradición liberal que considera esta definición como sinónimo de libertinaje, coincide con la definición de Sen que, por otra parte, la vincula al desarrollo humano y a las capacidades trabajadas por Nussbaum. Esa perspectiva de autonomía los niños la echan de menos y la buscan en momentos de recreación colectiva en los que se encuentran solos y pueden crear sus propias normas y jugar lo que quieren.

En todo caso, los niños y las niñas se reconocen como reproductores de la opresión que sienten en algunos momentos en que ejercen poder sobre

algún niño o alguna niña en quien descargan su “envidia” o su discriminación. Los niños y las niñas buscan la libertad como autonomía, pero se reconocen como subordinados de las normas impuestas por los adultos. Y encuentran formas de resistencia ante la autoridad, especialmente cuando juegan en grupo, lejos del control de los adultos.

## BIBLIOGRAFÍA

Alape, A. (2003). Ciudad Bolívar: la hoguera de las ilusiones. Bogotá: Planeta.

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

Ángel, D. (2012). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Revista de Estudios de Filosofía* 44, 9-37.

Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.

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

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

Coalico. (20 de Junio de 2019). Comunicado público: los niños, niñas y adolescentes de Colombia necesitan protección en sus territorios. Obtenido de Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (COALICO): <http://coalico.org/comunicado-publico-los-ninos-ninas-y-adolescentes-de-colombia-necesitan-proteccion-en-sus-terri->

[torios-preocupante-situacion-de-la-ninez-y-la-adolescencia-desplazada-y-migrante-en-el-dia-mundial-de/](http://torios-preocupante-situacion-de-la-ninez-y-la-adolescencia-desplazada-y-migrante-en-el-dia-mundial-de/)

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

Halbwachs, M. (1998). *La mémoire collective*. Paris: P.U.F.

Macintyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: University of Notre Dame Press.

Nussbaum, M. (2016). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

ONU. (27 de Enero de 2020). Noticias ONU, Mirada Global Historias Humanas. Obtenido de Organización de Naciones Unidas: <https://news.un.org/es/story/2020/01/1468602>

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

Patiño, J., & Ángel, D. (2019). El relato-memoria en los estudios de familia. *Investigación & Desarrollo*, 27(1), 236-266. <http://dx.doi.org/10.14482/indes.26.2.371.35>.

Quintero, M. (2018). Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

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

Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Tovar, C. C. (2015). Subjetividad política para la vida: resistencia al desplazamiento forzado e intervención psi como potencia política en Micoahumado (tesis doctoral). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana - Doctorado en Ciencias Sociales.

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