

Soy humano y puedo reconstruirme desde el dolor. Comprensiones de niños y niñas de la comunidad de Vallecito, sur de Bolívar, acerca de la pérdida y el duelo, la muerte y el morir.

Nicolás Stevan Suárez Forero

Directora

Alba Lucy Guerrero Ph.D.



Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Línea Infancias, cultura y educación

Bogotá, D. C., 2019

Nota de advertencia

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Solo velará por que no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica, y por que las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a tesis y exámenes de grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

Resumen

La investigación tuvo como propósito analizar las comprensiones de los niños y niñas del corregimiento de Vallecito, sur de Bolívar, que habían vivido experiencias de muerte y morir, pérdida y duelo. Se llevó a cabo a partir de una etnografía con componentes de un método narrativo para analizar las comprensiones y recuperar las voces de niños y niñas por medio de la palabra hablada y escrita, y de narraciones como relatos, historias, dibujos y fotografías, elaboradas en actividades y escenarios de encuentro construidos como parte de la investigación.

Así, se planteaba la necesidad de desarrollar una apuesta pedagógica orientada a concientizar y sensibilizar sobre experiencias de dolor y sufrimiento. Además, analizar su papel formador, ético y político en niños y niñas que habían vivido acontecimientos de vulnerabilidad, sufrimiento y fragilidad humana, propios de la guerra y el conflicto armado colombiano.

Palabras clave: muerte y morir; dolor y sufrimiento; vulnerabilidad humana; pérdida y duelo; la palabra y las narraciones; sujetos reflexivos.

Abstract

The purpose of this research is to analyze the understandings of the children from Vallecito, sur de Bolívar, who have lived experiences of death and dying, loss and grief. It was carried out through an ethnographic approach with components of a narrative method for analyzing the understandings of children and recovers the voices of boys and girls through spoken and written words, and narratives such as stories, drawings, and photographs which were developed in activities and meetings scenarios that were built.

This research raises the need to develop a pedagogical commitment to raise awareness and sensitize about experiences of pain and suffering and their ethical and political role in children who have experienced events of vulnerability, suffering, and human fragility, typical of war and Colombian armed conflict.

Key words: death and dying; grief and suffering; human vulnerability; loss and mourn; word and narratives; reflective subjects

Dedicatoria

Dedico esta tesis a Vallecito, a los campesinos y a los niños y niñas que habitan esta comunidad. Este trabajo es por ellos y ellas, para ellos y ellas, quienes nos hacen sensibles y vulnerables dentro y fuera de las aulas de clases, dotando de sentido el ser maestro.

A quienes han habitado mi país y ya no están, a las víctimas del conflicto armado colombiano, cuya ausencia nos enseña y forma.

A Colombia, que está cansada de la violencia, las muertes inocentes y la pérdida de vidas humanas y seres amados.

A mi país, que ha despertado, reconociendo su fragilidad y conscientizándose de su realidad. En medio de marchas, cantos, cacerolazos y escritos exige respeto por la vida, coherencia y consciencia humana a quienes nos gobiernan.

A los estudiantes y jóvenes que le apuestan a la no violencia, que protestan y saben que la educación es el camino para el cambio.

Agradecimientos

Agradezco a Dios, que guía mi camino y puedo verlo y sentirlo a diario en la profesión que
he escogido.

A quienes han creído y confiado en mí. Mis amores eternos, mis padres, y aquellos que
siempre están pendientes de mí y mis logros, mis hermanos.

A quienes hacen parte de estas infancias que tienen mucho por enseñar, Dani, Simón y
Santi, mis sobrinos.

A quienes ven esperanza en mi vocación y en mi labor por lo comunitario y lo social.

A mis amigos, que dejándolos de lado por elaborar este trabajo, agregan más sentimiento y
valor a esta tesis. A mi mejor amigo, Sebastián Chávez. A los amigos de barrio que siempre
han estado, Camilo, Gise y Jefer. A mis amigos de universidad, Tania, Melody y, mi cantante
de vallenato favorita, Sofía Rojas.

A la Pontificia Universidad Javeriana y la Facultad de Educación por lograr lo que no
hicieron mis profesores de colegio, inspirarme y despertar amor por la enseñanza.

A los profesores que al caminar muestran el camino. A los que guían, acompañan y cambian vidas. A Lina Virviescas, Patricia Baquero, Luz Ángela Espitia y Alba Lucy Guerrero.

A quienes me han hecho mejor ser humano, a todos y todas, gracias.

Tabla de Contenido

Introducción.....	15
Planteamiento del problema	19
Las voces de los niños y niñas y su capacidad de agencia en el conflicto armado	
Colombiano.....	23
Objetivos.....	25
Objetivo General	25
Objetivos específicos	25
Justificación.....	26
Antecedentes.....	29
Los niños y niñas en Colombia.	30
Las comprensiones de niños y niñas sobre la muerte y el morir, la pérdida y el duelo.	31
Trabajos elaborados en torno a la muerte, la pérdida y el duelo en otros contextos y con otras poblaciones.	41
La ética de la compasión.....	47
La pedagogía de la muerte.	49
Marco Teórico.....	55
Filosofía de la finitud, otredad y ética de la compasión. Planteamientos de Mèlich.	56
La vulnerabilidad de la condición humana, la fragilidad del ser humano. Judith Butler.	62
Narración e imaginarios sociales de Jaramillo.....	65

La infancia.....	70
Referentes conceptuales	71
Muerte y morir.	71
Pérdida.	75
Duelo.....	76
La Palabra.	78
Diseño Metodológico	79
Abordando lo etnográfico y lo narrativo.....	81
“Ser, pensar y hacer”. Papel del investigador.	85
“El terreno que estoy pisando”. Descripción del contexto.	87
“Los protagonistas”. Participantes.....	97
¿Cómo realicé mi investigación?	101
Descripción de las estrategias de recolección de información.....	103
Observación Participante.....	103
Diario de campo.....	104
Actividades Pedagógicas específicas.	105
Construcción de la Asamblea y los comités de la participación.....	117
Comité de juegos.	118
Comité de inventores y artistas.	119
Comité de caminantes y conocedores.....	120

Comité de lecturitos y escrituritos.....	121
Lunes de luciérnagas.	122
Análisis de datos	123
Categorías teóricas.....	124
“Cuando a uno le dan un balazo”: la muerte.	125
“Así como mataron al tío de ese”: La guerra, matar, morir y las maneras de morir.	131
“Las personas que se mueren están descansando”: Los que se fueron, la pérdida y el duelo.....	139
Reflexiones sobre el trabajo en colaboración con niños.....	145
“Tiene vida porque nace, crece, se reproduce y muere”: Vivir y lo que tiene vida.....	145
“Los animales se matan a punta de diente”, “pero ellos no se matan a punta de armas”: Lo que hacen los animales y lo que hacen los humanos.	150
Los duros. Poder-respeto: “Cuando los niños juegan, juegan muy en serio”.	156
“Pero a mi mamá no le gusta que yo les hable ni me acerque a ellos”.	158
“(...) Y si se puede, vengarme de los que mataron a mi tío”.	158
La palabra. “Ellos cuentan lo que no imaginas que te van a contar”: Narraciones-historias sobre Vallecito.	160
“Espere y verá (...)”.....	163
Entre narraciones.	165
Relatos y fotografías.....	165

Divirtiéndonos y aprendiendo.....	166
“Caminando voy”.....	173
Caminantes.....	173
Otras maneras de escribir y leer.....	182
Conclusiones.....	185
Referencias.....	190

Tabla de imágenes

Imagen 1. Codificación de la información. Elaboración propia.	102
Imagen 2. Niños y niñas jugando a hacerse los muertos. Elaboración propia.	125
Imagen 3. Hablando sobre las palabras, la muerte y el morir. Elaboración propia.	132
Imagen 4. Cómo se crearon las vidas y la luz. Elaboración propia.	139
Imagen 5. La línea. Imagen tomada del Facebook <i>Escuela rural, narración y territorio</i> (13 de octubre de 2017).	142
Imagen 6. Los niños y niñas pequeños señalando hacia la montaña, un lugar que tiene mucha vida para ellos y ellas. Elaboración propia.	146
Imagen 7. Niños y niñas haciendo sus cámaras imaginarias antes de empezar a tomar fotos a cosas que tuvieran vida. Elaboración propia.	146
Imagen 8. “Mire Nicolás, yo escogí la gallina y le tomé foto porque come pasto y porque para poder vivir se necesita alimentarse y ellas hacen eso”. Foto tomada por Lorenzo.....	149
Imagen 9. Leo con su cámara imaginaria. El árbol que escogió tiene vida, todavía no se ha muerto porque no le han echado veneno ni lo han mochado. Elaboración propia.	150
Imagen 10. Jugando a los animales. Parte 1 “Los animales se pelean, como los hipopótamos” - Moisés. Elaboración propia.	155
Imagen 11. Jugando a los animales. Parte 2 “Y se enfrentan y gana el más fuerte” - Moisés. Elaboración propia.	155
Imagen 12. Entre sus juegos habituales estaba jugar a los ‘pistoleros’. En la imagen, Lorenzo estaba apuntando hacia una de sus compañeras, con sus manos como si tuviera una pistola en ellas. “Prumm, prumm prum”. Elaboración propia.	157
Imagen 13. Dibujo elaborado por Fernanda.	161
Imagen 14. Dibujo elaborado por Sharick.....	162

Imagen 15. Aldo: “Camila hijueputa me la paga por hundirme, me la va a pagar”. Elaboración propia.....	164
Imagen 16. Escogiendo a los líderes de cada comité. Elaboración propia.....	167
Imagen 17. Los líderes escogidos de cada comité. Al lado izquierdo los líderes de los niños y niñas más grandes, al lado derecho los de los más pequeños. Elaboración propia.	168
Imagen 18. Niños y niñas jugando policías y ladrones. Elaboración propia.....	169
Imagen 19. Niños y niñas jugando a la culebrita y a saltar lazo. Elaboración propia.	169
Imagen 20. Niños y niñas jugando con la televisión imaginaria. Elaboración propia.	170
Imagen 21. Pintando piedras. Elaboración propia.	171
Imagen 22. Compartir historias y cuidarnos. Elaboración propia.	172
Imagen 23. Caminado con lo más pequeños, acompañados de algunos padres, rumbo hacia la casa de la señora Consuelo. Elaboración propia.....	173
Imagen 24. ¡Qué susto ese ganado! Elaboración propia.	174
Imagen 25. La anfitriona conversando con los caminantes. Elaboración propia.	174
Imagen 26. Hacia la casa del señor Arminio y la señora Teresa. Elaboración propia.....	175
Imagen 27. Recuperando energías y conversando. Elaboración propia.....	177
Imagen 28. Don Camilo Veneces. Foto tomada por Sebastián.	177
Imagen 29. Visitando la casa del señor Joaquín Salazar. Foto tomada por Sebastián.....	178
Imagen 30. ¿Evitando la cámara? Foto tomada por José.	179
Imagen 31. Colono y pionero. Foto tomada por José.	180
Imagen 32. Ahora somos animales. Foto tomada por Tania.	180
Imagen 33. La poza de cachamas. Elaboración propia	181
Imagen 34. El pescado de Aldo. Elaboración propia.....	182

Imagen 35. Vallecito para mi es... Foto tomada por Camila.	183
Imagen 36. Lunes de luciérnagas. Elaboración propia.	183
Imagen 37. Los adultos también nos leen. Elaboración propia.	184

Introducción

Las diferentes situaciones y experiencias que complejizan la vida y la existencia del ser humano en el diario vivir nos construyen y rehacen como sociedad, personas y comunidad. Las experiencias, los conocimientos, los saberes y cada acontecimiento que deja marca en todo ser humano es propio de ser analizado y reflexionado. Mirar hacia adentro de cada quien, para poder aportar a uno mismo, al en torno y a los otros y otras que nos rodean y acompañan es parte de una reconstrucción y reinención de lo que somos y nos ha sucedido.

En la presente investigación *Soy humano y puedo reconstruirme desde el dolor. Comprensiones de niños y niñas de la comunidad de Vallecito, sur de Bolívar, acerca de la pérdida y el duelo, la muerte y el morir* pongo mi mirada en unos seres humanos particulares: los niños y niñas del corregimiento de Vallecito, para analizar las comprensiones que ellos y ellas tienen sobre la muerte y el morir, la pérdida y el duelo como consecuencia de las experiencias de dolor, sufrimiento y vulnerabilidad humana que han vivido en su territorio, como comunidad víctima del conflicto armado colombiano.

Este contexto (la comunidad de Vallecito, sur de Bolívar) y los niños y niñas que lo habitan se constituyen como la razón de estudio de la presente investigación al desarrollar en este lugar la práctica social universitaria en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana, en convenio con el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (PDPMM). Vivir con la comunidad por varios meses me hizo más consciente de las otras infancias y realidades del contexto colombiano, las cuales invito por un momento a considerar y, por qué no, dirigir el corazón hacia ellos y ellas, quienes, aunque siempre han estado expuestos por motivos

distintos, ahora quiero exponer sus capacidades, conocimientos, saberes y experiencias, y sus vidas. En Colombia se viven muchas realidades, unas se conocen y otras no. Todas ellas, al escucharlas y leerlas, pueden transformarnos o, por lo menos, hacernos sentir más humanos, pues hablar de otros seres humanos nos hacen más conscientes de que también los somos.

Los niños y niñas valleciteros son víctimas del conflicto armado colombiano, pero no son sujetos pasivos y solamente receptores que experimentan, soportan y viven acontecimientos. Ellos y ellas demuestran ser sujetos con capacidad de agencia, cambio y organizadores de sentidos y transformación. Cada uno y una, a partir del dolor y el sufrimiento, significa y reflexiona sus experiencias para reconstruirse y situarse de maneras diferentes, asignándoles diversos sentidos a sus realidades y teniendo un constante actuar reflexivo sobre su vida.

De esta manera, analizando las comprensiones de ellos y ellas, mediante las cuales perciben y reconstruyen su mundo, y sus vidas tuvo también la necesidad de recuperar sus voces para que otros y otras las escuchen, para que dejen de ser olvidados, para que se conozca lo que ellos y ellas tienen por decir, y para que, como sociedad, podamos humanizarnos y ser sensibles al otro. Esto último a partir de experiencias que nos reúnen y nos convocan como un nosotros, pues todos tenemos conocimiento, imaginarios, percepciones o vivencias sobre la muerte, la pérdida y el morir.

Al articular en la investigación la realidad de los niños y niñas de Vallecito junto a planteamientos de las y los autores principales como Judith Butler (2006; 2009), Joan Carles Mèlich (2010; 2012) y Juliana Jaramillo (2017), con quienes se sustenta el trabajo teórico, logro realizar reflexiones sociales-conceptuales junto a una práctica social pedagógica, en la que se pone en diálogo la teoría, la epistemología sobre acontecimientos de la vida y la experiencia sentida y vivida. Todas ellas, más que unidas, tejidas, problematizadas y reflexionadas, abriendo caminos para pensar y tratar la muerte, el dolor y el sufrimiento como ejes transversales para las dimensiones éticas y políticas de estos niños y niñas.

Esta investigación es de enfoque cualitativo, utilizando un paradigma interpretativo para reconstruir la realidad de estos agentes sociales (los niños y niñas de la comunidad). Para esto utilizo un método etnográfico con componentes de uno narrativo, por medio de los cuales describo y analizo las vidas de estos sujetos y cómo con ellos y ellas se produce producir conocimiento. Para ello las herramientas de recolección de datos y espacios de encuentro, concientización y sensibilización que me permitieron construir la investigación fueron:

- Las actividades pedagógicas específicas planeadas, elaboradas para hablar de la muerte y el morir, la pérdida y el duelo.
- Mi diario de campo, mi compañero con el que pude estructurar mis intenciones de investigador y el que me brindó conocimientos valiosos para pensar sentidos e intenciones pedagógicas con la comunidad vallecitera.
- La construcción de una asamblea y comités de participación.

Además,, la construcción de escenarios de participación y encuentro dentro y fuera de la biblioteca comunitaria, en el territorio, permitieron que la palabra hablada y escrita, y las narraciones como relatos, historias, dibujos y fotografías se constituyeran como herramientas metodológicas que recuperan sus voces y con las que se abordan experiencias y emociones del dolor y el sufrimiento. Estos escenarios brindan la posibilidad de vislumbrar la necesidad de hablar sobre el dolor y el sufrimiento con niños y niñas, y, así, apostar a la reconstrucción de comunidad en clave de pedagogías humanizadoras en contextos rurales vulnerables.

Entre diversos encuentros, en los que caminábamos, leíamos, inventábamos, jugábamos y descubríamos, niños y niñas, con sus propias palabras y cuerpos, narraron qué y cómo comprendían la vida, la muerte y, sobre todo, la muerte causada por la violencia. La palabra y la fotografía fueron símbolos de resistencia, expresión e interpretación en los que niños y niñas tuvieron la oportunidad de sentir alivio en medio de recuerdos que, a veces, eran dolorosos. En sus palabras escritas, dibujadas o habladas se evidenciaron las comprensiones y sentimientos que transferían diferentes sentidos de vida. Así, sus palabras estuvieron siempre entrelazadas e interconectadas con sus ideas, sus recuerdos, sus vivencias.

Planteamiento del problema

Las principales razones que motivaron a llevar esta investigación titulada “*Soy humano y puedo reconstruirme desde el dolor. Comprensiones de niños y niñas de la comunidad de Vallecito, sur de Bolívar, acerca de la pérdida y el duelo, la muerte y el morir*” son:

Primero, una formación profesional-personal como pedagogo infantil en una constante labor de *pensar, sentir, hacer y transformar* las personas y los escenarios en los cuales estoy, dentro y fuera de los salones de clases. Segundo, es el haber tenido contacto con cierta literatura que despertó emociones e interés en retomar las voces de aquellos que han vivido la guerra y aún no han sido escuchadas. Tercero, la realización de la práctica social en el corregimiento de Vallecito, sur de Bolívar. Por último, las voces de los niños y niñas y su capacidad de agencia en el conflicto armado colombiano. En estas cuatro razones hay unas emociones y unos sentimientos que las moviliza, que les da sentido y que las llena de valor para ser tratadas.

Vale la pena ser formado para ser profesor y profesora porque es necesario ser las y los mejores, para cambiar y transformar nuestro alrededor. Deseo hacer memoria de aquellos maestros quienes hacen de sus clases un espacio en el que vale la pena estar, porque logran complementar el conocimiento con una intención de formación humana mediante una debida enseñanza y con la motivación y el interés necesarios para despertar en los estudiantes un atractivo hacia el aprender. Con todo eso, inciden para que pueda sentir que estoy aprendiendo, indagando, discutiendo, incidiendo, cambiando.

Por lo ya expuesto, desde muy tempranos semestres de la carrera que curso, decido intentar ser distinto, diferente, alguien particular que tanto como persona, estudiante de pedagogía infantil y profesor en formación intenta ejercer una labor política en la que pueda invitar a pensar, sentir, hacer y transformar las personas y los escenarios en los cuales se encuentran, dentro y fuera de los salones de clases. Esto ultimó, intenté hacer en el corregimiento de Vallecito a través del presente estudio.

En la tarea de ir pensando el tema para el actual trabajo de investigación e ir buscando material que me diera luces para abordar un estado del arte específico y el cual me hiciese sentir sintonizado al tratar temas que tuviese que ver con una educación política, me encontré principalmente con un libro de la filósofa Judith Butler que se titula Marcos de Guerra: las vidas lloradas (2009). A medida que fui leyendo, encontré un contenido que suscitó y despertó interés pedagógico y teórico para ser estudiado y aplicado en niños y niñas en el contexto colombiano de conflicto armado.

Luego de leer el libro, fueron apareciendo luces, y palabras como: muerte, pérdida, duelo, vulnerabilidad, conflicto, que me fueron produciendo ecos y me iban suscitando posibles temas para articular y tratar en este trabajo final. Luego de finalizar dicha lectura, me remití a un libro anterior a este, también de la misma autora y el cual se titula Vida precaria: el poder del duelo y la violencia, (2006). Al igual que lo cuestiona la autora, fui indagando ciertas implicaciones acerca de: ¿Cuándo las vidas valen la pena y cuándo no?, ¿Por qué unas vidas si valen la pena y otras no?, ¿qué marcos de guerra en el contexto colombiano rigen esto?,

¿qué clase de sujeto merece un duelo y qué clase de sujeto no?, ¿qué cuenta como vida vivible y muerte lamentable? (Butler; p.16). Estas preguntas directrices me van brindando más cuerpo en el proceso de construcción de la pregunta de investigación.

Por otra parte, ya teniendo palabras claves y categorías más claras, acudo a la profesora Universitaria Juliana Jaramillo y a su Tesis Doctoral Educación para la muerte: Imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia (2017), texto en el que voy encontrando más fundamento conceptual y teórico sobre la muerte; categoría principal a tratar, y de esa forma, se va abriendo paso al estudio de la pedagogía de la muerte. Con ese texto pude nutrirme y apoyarme de varios autores fundamentales como lo son la Doctora en Educación Mar Cortina Selva y el Doctor en Educación Agustín de la Herrán Gascón pues ellos dan comprensiones acerca de la muerte y su enseñanza, del educar y vivir teniendo en cuenta la vida y la muerte.

Por otra parte, encontré otros dos textos de los cuales pienso que invitan a la escuela, profesoras y profesores a la potenciación de una educación para la muerte en primera infancia, al reflexionar acerca de la formación trascendental que tiene para los sujetos y la formación política y ética que en ellas y ellos se pueden desarrollar. Los textos; Ética de la compasión (Mèlich) y Pedagogía de la finitud (Mèlich) ayudan a entender que “La educación desde la ética implica un acercamiento responsable con el otro y el educador es alguien apasionado por la palabra, por lo acogido, por la hospitalidad y por la donación. Este educador transmite la

palabra del pasado a un recién llegado para que este la reinvente, la convierta en una palabra viva” (Mèlich, 2002. p. 52).

Así, pues toda esta literatura articulada a la pregunta de investigación, me permitió analizar las comprensiones de niños y niñas y poder recuperar sus voces, aquellas que han sufrido el conflicto armado colombiano, que han vivido la muerte, la pérdida y el duelo y que aún no han sido del todo escuchadas, recuperadas, valoradas.

En el marco de esta práctica social se tenía como fin seguir potenciando comunidades de lectura en épocas de posconflicto a través de una biblioteca comunitaria. En este proyecto la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana junto al Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (PDPMM) han trabajado de forma conjunta respondiendo a la intención formadora de que dicho escenario (la biblioteca comunitaria) pueda ser comprendido como lugar de encuentro.

A medida que iba viviendo con la comunidad y dentro del ejercicio de empoderar la biblioteca como lugar de encuentro, me di cuenta de que la comunidad no solo necesitaba un lugar cerrado como este, sino que, en las calles, en las montañas, en las fincas, en las casas y quebradas, en los caminos, habían niños y niñas que construían saberes y experiencias alrededor de su historia comunitaria y diario vivir. Todo ello, sus comprensiones, sus vivencia

y sus voces podían ser recogidos al propiciar escenarios de participación y de encuentro dentro de la misma comunidad, no un aula de clase, no un salón, sino su territorio mismo.

Así pues, tejiendo las vidas de estos niños y niñas como comunidad y sus experiencias en su territorio, el cual ha sufrido la guerra y violencia provenientes del conflicto armado Colombiano, deseo indagar sobre qué y cómo comprenden la muerte y el morir, la pérdida y el duelo, ya que de forma directa o indirecta, han vivido tales experiencias como víctimas del conflicto armado colombiano, sin embargo, desde sus capacidades de agencia pueden repensar y dotar de sentido estos acontecimientos para así poder resignificarse, reconstruirse, reinventarse y seguir resistiendo como sujetos y comunidad.

Las voces de los niños y niñas y su capacidad de agencia en el conflicto armado Colombiano.

En el conflicto armado Colombiano hasta el día de hoy se ha invisibilizado las voces de los niños y niñas con respecto a la experiencia de: muerte y morir, pérdida y duelo. Según la unidad de víctimas (2019) hay 2.296.471 menores de 18 años y 355.663 niños y niñas entre los 0 y 5 años víctimas del conflicto armado. Entre ellos, los niños y niñas del corregimiento de Vallecito, al igual que jóvenes y adultos habitantes del lugar, han padecido los vejámenes de la guerra interna y la violencia colombiana en el departamento de Bolívar, al norte de país.

Ellos y ellas, han sido también víctimas de un país conocedor de su historia pero sin memoria, una patria en que la mayoría de sus pobladores se acostumbran a tener una memoria histórica a corto plazo y selectiva. Se sabe que los niños y niñas existen, que están ahí, que ocupan un espacio y tiempo en alguna de las regiones afectadas por la guerra y la violencia, que han padecido o están padeciendo atrocidades y sufrimientos, secuelas de estas mismas, que tienen capacidad de agencia y aportan como sujetos sociales a las dinámicas de transformación, pero paradójicamente son olvidados, no son acompañados, ni atendidos educativa ni pedagógicamente en sus necesidades y condiciones de vulnerabilidad, fragilidad y sufrimiento. En los diferentes discursos sociales en el país la guerra en sí misma es más protagónica y ha alcanzado un grado de naturalización y relevancia que los niños y niñas que la viven.

Entre tanta precariedad, presencia de grupos armados, falta de Estado, narcotráfico, pobreza, falta de educación de calidad, deplorables condiciones de vías y carreteras, entre otras, el de sur de Bolívar, y las infancias rurales que lo componen, necesitan entre tantas cosas, un acompañamiento pedagógico en que se les de valor e importancia a sus voces, se les reconozca como sujetos gestores de sus realidades y brinde la posibilidad de reflexionar sobre sus experiencias de dolor y sufrimiento humano para repensar sus realidades, reconstruir y reinventar sus vidas y comprensiones de mundo.

Con el fin de recuperar sus voces y empoderarlas, de escuchar sus experiencias y enseñarlas, de conocer sus comprensiones y reflexionar sobre la muerte y el morir, la pérdida

y el duelo, esta investigación cualitativa hace uso de la palabra hablada y escrita y narraciones como: historias, relatos de vida, dibujos y fotografía entendiendo estos como procesos pedagógicos de resistencia y no-violencia, y como herramientas metodológicas.

Por tal motivo, **la pregunta de investigación** es:

¿Cuáles son las comprensiones que tienen niños y niñas acerca de la muerte y el morir, la pérdida, y el duelo a través del uso de la palabra y de narraciones como procesos pedagógicos que permitan la recuperación de sus voces y la reconstrucción del tejido social en la comunidad de Vallecito, Sur de Bolívar?

Objetivos

Objetivo General

Analizar las comprensiones que los niños y niñas de Vallecito, Sur de Bolívar, tienen sobre la muerte y el morir, la pérdida y el duelo.

Objetivos específicos

Recuperar las experiencias de niños y niñas del corregimiento de Vallecito como víctimas del conflicto armado colombiano.

Visibilizar la palabra y las narraciones como procesos pedagógicos que recuperan las voces de los niños y niñas y posibilitan a la reconstrucción del tejido social de la comunidad.

Promover una propuesta pedagógica orientada a concientizar y sensibilizar sobre experiencias de dolor y sufrimiento y su papel formador ético y político en niños y niñas.

Justificación

“para la muerte nadie nos prepara ni en la vida ni en la educación”.

(Jaramillo)

Si sujetamos “las gafitas” con las que cada uno mira y comprende el mundo, y fijamos la mirada en la realidad del país, evocamos un poco de su historia, observamos sus problemáticas y los devenires y avatares que le acontecen, surge irremediamente la pregunta ¿qué cree usted que nos suscita y a dónde cree que nos traslada conceptual e imaginariamente cuando hablamos de educación infantil en el actual contexto colombiano?

El planteamiento de la pregunta quizás nos lleve a pensar en jardines infantiles, en lápices y cuadernos, en la escuela, en niños y niñas pobres, en niños y niñas jugando en la calle, en la familia, en la educación pública y la privada, en profesores y padres, en la falta de una educación de calidad, en posibilidades de estudiar solo para unos cuantos y tantas otras

imágenes mentales y realidades no equivocadas, desatinadas y falsas. Me pregunto: ¿de casualidad pensó usted en los niños y niñas campesinos, procedentes de zonas rurales del país?, ¿imaginó o pensó en las experiencias de muerte y el morir, pérdida y duelo que ellos y ellas han vivido?

No sé si usted al igual que yo considera que de una u otra manera, dentro del marco del “naturalizar” la violencia se invisibilizan las experiencias de estos niños y niñas víctimas del conflicto armado, y no sé tampoco, si quizás usted piensa que aún no hemos recuperado las voces de ellos y ellas con relación a temas que encaminan y conducen a hablar de la vida misma y de la educación infantil en el contexto colombiano. Al respecto, pienso que, si nada se ha realizado o algo se ha hecho, aún se puede hacer más.

Para la presente investigación, decidí abordar un tema poco estudiado en Colombia y en un contexto específico de conflicto armado: la manera en que viven los niños y niñas y las consecuencias del conflicto armado colombiano. De acuerdo con esto, tomo a los niños y niñas como sujetos gestores de sus realidades y esto les implica asumir los procesos de muerte, morir, pérdida, y duelo. Esta situación real y poco visibilizada hasta el momento, hace explícita la necesidad educativa de generar conciencia sobre importancia de la enseñanza y reflexión sobre temas como el dolor y el sufrimiento humano, y desarrollar curricular y pedagógicamente estrategias para la enseñanza de la educación de la muerte; ella es idónea para una formación ética y política en los niños y niñas.

Considero que es indispensable promover una apuesta pedagógica en la que se considere tratar el dolor y sufrimiento humano en clave de potenciar desde allí, una dimensión ética y política desde la primera infancia ya que estas son dimensiones transversales en la formación y vida de todo ser humano; este tipo de formación encamina a la reflexión para que desde muy temprana edad los niños y niñas puedan aprender de aquello que les acontece, de eso que les marca y les duele, y a partir de allí puedan empoderarse ética y políticamente, y transformar su contexto desde su pensar, sus sentires y su actuar reflexivo.

Brindar la oportunidad de crear el escenario de encuentro e intervención frente a las experiencias de muerte y duelo es permitir que ellos y ellas puedan acercarse a experiencias que fomenten y promuevan dicha formación ética y política. Son esta clase de espacios los que les revela y les enseña que existen otras interpretaciones, otras maneras de sentir y significar, otras formas de ver y entender, otras memorias que construir, otras emociones para experimentar y conocer más allá de la violencia; confrontar el dolor de manera pedagógica permite entender y sentir que somos frágiles humanamente, que existe la necesidad de cuidar de uno mismo y del otro, y que aprender de la muerte es aprehender de la vida misma.

Una vez demostrado el gran vacío investigativo en relación al abordaje de las experiencias de los niños y niñas frente a la muerte y el duelo en contextos de conflicto armado es mi deseo escuchar las voces de los niños y niñas valleciteros y poder conocer sus comprensiones sobre estos conceptos; es imprescindible valerme de las narraciones, y de la fotografía como instrumentos metodológicos y como procesos pedagógicos, con los que podré entrar a conocer

las comprensiones, construcciones sociales, imaginarios, emociones, sentires, tabús, incoherencias, mitos, etc. que los niños y niñas tiene sobre la muerte, la pérdida y el duelo que den paso a la reconstrucción del tejido social de la comunidad.

Para finalizar, recalco que esta investigación es necesaria pues tiene como intención vislumbrar, comprender y estudiar la condición humana de fragilidad y vulnerabilidad en los niños y niñas del corregimiento de Vallecito, desarrollar enseñanzas desde la ética de la compasión y desde una pedagogía de la muerte que les forme como sujetos éticos y políticos para recuperar y empoderar las voces de aquellos que han sido víctimas de una realidad nacional de la cual hay mucho por enseñar y mucho por aprender.

Antecedentes

Lo que presento a lo largo del apartado es la aproximación a cinco asuntos que considero importantes y los cuales abordo desde lo que se ha hecho y se ha escrito respecto a cada uno de ellos y los precedentes que existen en general sobre mi tema de investigación.

En la búsqueda de estos antecedentes, y con el fin de filtrar y seleccionar material académico, emprendí un arduo trabajo de consulta e investigación en las bases de datos de la Universidad Javeriana Proquest, Redalyc, Ebscohost, y Dialnet, de la Revista Colombiana de Educación perteneciente a la Universidad Pedagógica de Colombia, de Google Academic, y abordé algunos trabajos de grado al igual que tesis doctorales.

Los niños y niñas en Colombia.

Comienzo por abordar lo que se ha escrito sobre *los niños y niñas en Colombia*. Respecto a ello, pude encontrar que el hablar de niños y niñas, y de las diferentes infancias en el ámbito de la educación y la pedagogía, y dentro del contexto colombiano, evoca a tratar diversos temas de estudio. A groso modo, en Colombia se ha escrito considerablemente sobre: las prácticas de crianza, la participación de las voces de niños y niñas, la construcción de paz desde las voces, capacidades y habilidades de niños y niñas en ambientes escolares, comunitarios y rurales, la construcción y reconstrucción de identidades, el reclutamiento infantil, niños, niñas y jóvenes desplazados, construcción de estereotipos de género con niños y niñas, derechos de niños y niñas, entre muchos otros.

Como se ha evidenciado, al observar este conglomerado de temas, hablar de niños y niñas es adentrarse a un mundo amplio de estudio que implica abordar un sin número de comprensiones, fundamentos teóricos, prácticas y realidades complejos que abordan su ser y estar en el mundo, su educación y formación en los contextos específicos en que ellos y ellas habitan.

Particularmente en disciplinas como la psicología, la psiquiatría y la medicina se han realizado investigaciones sobre las comprensiones que tienen los niños y niñas sobre estos conceptos de acuerdo a sus experiencias de haber estado o estar en situación de enfermedad o

de haber vivido la muerte de un ser significativo por causa de una enfermedad o muerte natural. Algunas de estas investigaciones son: “*On the Child’s Own Initiative: Parents Communicate with Their Dying Child About Death*” (2015) y “*School Aged Children’s Experiences 7 and 13 Months Following a Sibling’s Death*” (2017).

En contraposición, muy poco, o casi nada, se ha investigado con niños y niñas que han vivido la muerte, la pérdida y duelo de un pariente o familiar por muerte violenta. Entre las pocas investigaciones que se han hecho, se hallaron las siguientes: Maria Fernanda Mejía y Jaime Enrique Ospina. (1999). “*La vivencia del duelo en los niños*” (tesis de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana. Roger Dávila, Isabella Marín y Carolina Morales (2002). “*Significados sobre la muerte en niños y niñas de la comunidad de paz de Curbaradó en la región del Urabá Chocoano*” (Tesis de grado) Pontificia Universidad Javeriana, y la tesis de Maestría elaborada por Sebastián Gómez (2013) “*Si, me he sentido triste, pero no se lo puedo decir*”: *La reflexividad etnográfica en la investigación sobre emociones de la muerte con niños y niñas de Sumapaz en contexto de (pos) Conflicto* (2013). Universidad de los Andes. Dichas investigaciones serán abordadas más adelante dentro de los trabajos realizados con otras poblaciones y en otros escenarios.

Las comprensiones de niños y niñas sobre la muerte y el morir, la pérdida y el duelo.

En disciplinas como la filosofía, la antropología y la psicología del desarrollo se han elaborado bastantes estudios como: la tesis de grado elaborada por Liliana Jaramillo, Sandra

Romero y Camila Tobar (2012) titulada “*Intervención grupal terapéutica focalizada en la elaboración del duelo en niños*”, la también tesis de grado elaborada por Lucia Gómez y Ana Isabel González (2013). Titulada “*Nociones acerca de la muerte y la violencia sociopolítica en niños y niñas que atraviesan la niñez intermedia*”. Pontificia Universidad Javeriana, y la investigación elaborada por Viviana Cajamarca (2013) titulada “*Comprensión de la noción de víctima infante: narrativas de niños y niñas en el conflicto interno colombiano*”. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Este es un tema primordial para dichas áreas de estudio en tanto remiten a problemas humanos como la finitud de la vida y la conciencia de la muerte. Aun con el abordaje que han tenido estos conceptos, sus definiciones, sus implicaciones y demás, no ha sido la excepción que dentro de muchas de las investigaciones elaboradas acerca de ellos, se siga dejando de lado a los niños y niñas víctimas del conflicto armado. A continuación, entre tan pocos temas elaborados sobre ello presento una recopilación de estudios valiosos y pertinentes que hallé sobre el presente tema:

Para empezar, Alicia Lenzi, y Ramiro Tau, en su texto Doctoral en psicología titulada “*La comprensión Infantil de la Muerte. Una mirada desde lo Real, lo posible y lo Necesario*” (2011) retoman varias investigaciones previas desarrolladas entorno a las comprensiones de niños y niñas sobre la muerte:

Como ellos lo anotan, uno de los primeros autores que investigó sobre la concepción de niños sobre lo vivo y lo no vivo en ámbitos no humanos fue el psicólogo y biólogo Jean Piaget. Él expone el tema en su libro *“La representación del mundo en el niño”* (1926) e indaga sobre “las creencias espontaneas” (lo que proviene del niño) y “las creencias sugeridas” (creencias referidas a objetos simbólicos de la cultura) que interiorizan y construyen los niños y niñas (Lenzi & Rau 2011). Aunque esta fue la primera investigación sobre la concepción de los niños y niñas sobre la muerte, se considera como pionera desde la visión infantil, el estudio que desarrolló Schilder y Wechesler (1934 citado en Speece & Brent, 1984) *“Children’s Understanding of death”* en la que se demuestra que: “los niños comprenden primeramente que otros van a morir antes de comprender que ellos mismos van a morir”. Entre los (5 y 6 años) primeramente, comprenden la muerte como evento biológico. Luego, construyen un modelo biológico de cómo funciona el cuerpo humano para mantener la vida. (Lenzi & Rau 2011).

Si bien esta investigación se centra estrictamente en lo biológico, da cabida para entender estas posibles comprensiones biológicas y el desarrollo del sistema de ideas de los niños y niñas y conocer lo que les permite comprender la muerte humana. En este mismo campo se encuentran también otros estudios como los de Nagy (1948; 1959), Elkind (1977), White, Elsom y Prawat (1978) y Kane (1979), estos últimos afirman que: “la muerte se sitúa en nociones de universalidad, irreversibilidad, y en funciones orgánicas de causalidad, inevitabilidad y vejez” (Lenzi & Tau 2011 p.149).

Lenzi, y Tau, (2011) tienen como objeto de estudio de su investigación “centrarse en las ideas que les permite comprender la muerte humana a los niños y niñas” (p.151). Para ello, llevan a cabo la muestra con 26 niños y niñas entre los 5 a 10 años de edad, de clase social media y con diversas creencias religiosas y no religiosas, pertenecientes a la ciudad de La Plata y a Buenos Aires, Argentina. Lo relevante para mi investigación es que en los resultados de dicho estudio, los niños y niñas comprendían la muerte dentro de tres ámbitos: lo posible, lo necesario y lo real. Con relación a Piaget (Citado en Lenzi y Tau 2011), lo posible delimita aquello que es pensable, lo necesario es una sensación de “deber ser”, es lo que puede estar en un hecho particular y observable, y la realidad es aquella que los instrumentos del niño le permite observar, no es la cosa en sí, sino la atribución y valor trascendental y/o ontológico que el niño asigna a partir de las relaciones que establece entre los objetos de conocimiento.

En cuanto a comprensiones de la muerte y del duelo en niños y niñas, se encuentra la Psicóloga Clínica colombiana Issa Fonnegra de Jaramillo, reconocida por su experticia en terapia de duelos. En casi todos sus libros la autora aborda el tema de la muerte. Particularmente en su obra titulada “el duelo en los niños”. Manual para los adultos (2009) explica cómo acompañar al niño cuando vive eventos como la muerte de un ser querido o la separación y divorcio de los padres, la muerte de su mascota o el trasteo a otra ciudad. Si bien la autora se dedica a comprender la manera como los niños y niñas perciben la muerte y el duelo, no obstante, sigue siendo un estudio en que las experiencias de muerte y duelo no aluden a las realidades de aquellos niños y niñas víctimas del conflicto armado.

Otro estudio acerca de la comprensión de niños y niña sobre la muerte corresponde al trabajo doctoral de la española Claudia Fabiana Siracusa titulado: “*Educación para la muerte: Estudio sobre la construcción del concepto de muerte en niños de entre 8 a 12 años de edad en el ámbito escolar propuesta de un programa de intervención*” (2010). En este, la autora remite a estudios de (Orbach et al, 1995 y Kenyon, 2001), para manifestar que: “además de entender que la muerte es un hecho biológico, es también una construcción social, cultural y subjetiva que se ve afectada por las emociones y sentimientos y estas circunstancias pueden influir de manera fundamental en su comprensión”. (Citado en Siracusa 2010 p. 107).

Dicha investigación fue realizada con 288 niños y niñas de los cursos 3º,4º,5º y6º pertenecientes a diferentes colegios públicos y concertados de la ciudad de Ronda, España, entre la mitad del 2006-2007 y durante el 2007-2008. Además de los niños y niñas, la muestra también se desarrolló con familiares y profesores. En este estudio se realizaron entrevistas estructuradas con los niños y niñas sobre el concepto de muerte, las cuales incluían temas tales como las creencias en la vida después de la muerte, la preocupación por la muerte y las experiencias personales.

Tras las clasificaciones de los niños y niñas por grupos etarios, composición familiar, rasgos sociales y educativos, entre otros, la autora elabora también una escala de Burgen de afrontamiento de la muerte; una escala multidimensional de miedo a la muerte, y por último un perfil revisado de actitudes hacia la muerte. A diferencia de las demás investigaciones presentadas hasta el momento, esta es la primera que desarrolla bajo un enfoque cuantitativo

el tema de la muerte clasificando los resultados de la investigación de forma numérica y gráfica, y respondiendo a métodos matemáticos y estadísticos.

De los resultados hallados, son significativos para mi investigación el poder conocer que menos de la mitad de la muestra asimilan la idea de muerte como un fenómeno universal, irreversible y que supone la no funcionalidad del cuerpo. Los niños que manifestaron haber tenido mayores experiencias relacionadas con la muerte, presentaron mayor dificultad en la comprensión de que la muerte supone el cese del funcionamiento del cuerpo, pero, son quienes mayormente creen en la existencia de vida después de la muerte y quienes presentan preocupación por la misma. Por otra parte, a diferencia de los niños, las niñas manifiestan tener un mayor nivel de creencias en la vida después de la muerte. Y para finalizar, se evidencia que a mayor edad de los niños y niñas, mayor posibilidad de creer y pensar que la muerte es un fenómeno que nos afecta a todos.

Esta investigación es significativa para mí en clave de observar y reflexionar sobre las comprensiones que niños y niñas pueden tener sobre la muerte como fenómeno a través de un contraste entre aquellos que han tenido experiencias directamente con esta y los que no. También, la investigación me ilustra a pensar en la posibilidad de que cuando se hable de muerte con ellos y ellas puede salir a flote y articularse comprensiones acerca de la existencia luego de la muerte y la preocupación por esta, que vienen siendo temas que no solo aluden a ella, sino que permiten comprenderla. Finalmente, pone sobre la mesa la posibilidad de que “el género” cumpla con un papel diferencial en la comprensión de la muerte, y tener presente

la similitud y diferencia que pueden hallarse en las ideas que tienen sobre la muerte y el cómo la comprenden según su edad.

En Grecia, Bonoti, Leondari, & Mastora, elaboraron un trabajo de investigación titulado: *Exploring Children's Understanding of Death: Through Drawings and the Death Concept Questionnaire* (2013). Dicho trabajo con un enfoque mixto de investigación, tiene como finalidad conocer y aprender sobre las comprensiones que los niños y niñas tienen sobre la vida y la muerte e indagar sobre las comprensiones que tienen acerca de subconceptos como; la causalidad irreversibilidad, la inevitabilidad, la finalidad, y la vejez. Dichos conceptos fueron abordados dentro del cuestionario que se elaboró para los niños y niñas. Bonoti, Leonardi & Mastora (2013) los abordaron de la siguiente manera: “(Finalidad); ¿puede una persona muerta sentir?, (irreversibilidad); ¿puede una persona muerta volver a vivir de nuevo?, (causalidad); ¿cómo muere uno?, (universalidad); ¿todas las personas mueren?, (vejez); ¿quién envejece?” (p. 51).

Para la investigación se seleccionó 52 infantes (29 niños y 26 niñas) de un colegio de la ciudad de Volos, entre 7 y 11 años de edad, quienes, mediante herramientas metodológicas como el dibujo y un cuestionario sobre el concepto de muerte, daban a conocer sus comprensiones acerca del tema ya fuera desde la perspectiva de niños y niñas que han vivido una experiencia personal de muerte o desde aquellos que no la han tenido (p.50). Los niños y niñas debían plasmar en dibujos lo que se le viniera a la cabeza cuando pensaban en la palabra muerte (muerte biológica, funeral, muerte violenta, el momento de la muerte, la persona que murió, etc.) mientras que el cuestionario tenía forma de una entrevista estructurada en la que

se les formulaba 13 preguntas con relación al humano y la otras 13 más con relación a la muerte animal.

Los resultados que arrojó la investigación plantean que los niños y niñas que han tenido experiencias de muerte muestran una mayor comprensión de esta, de la irreversibilidad humana y de la no funcionalidad. Por otro lado, los niños con experiencia de muerte obtuvieron puntajes similares en la comprensión entre la muerte humana y animal, mientras que los niños sin experiencia de muerte mostraron tener una comprensión más madura en cuanto a la muerte animal que en la humana. Los autores concluyen que los niños y niñas que han tenido experiencias de muerte poseen una comprensión más real de la muerte que los niños que no han tenido dicha experiencia, y que las comprensiones sobre la muerte van cambiando de acuerdo a variables como aspectos culturales, creencias, género, estrato socio económico, etc.

Ese estudio es relevante porque se preocupa por visibilizar las comprensiones de los niños sobre la muerte y retomará la metodología del dibujo para acceder a la comprensión de las categorías centrales de muerte y duelo, para visibilizar formas de construcción de memoria en niños y niñas en el contexto de muerte violenta y para reflexionar sobre subconceptos como la universalidad, la irreversibilidad, la causalidad entre otros.

También en Europa, más específicamente en Chipre, Polyxeni Stylianou & Michalinos Zembylas, llevaron a cabo un estudio de investigación titulado *“Dealing with the concepts of “Grief” and “Grieving” in the Classroom: Children’s Perceptions, Emotions, and Behavior”*

(2016). En este estudio, los autores tenían como finalidad realizar una intervención educativa en la que se establecieran escenarios para hablar sobre la muerte, el dolor y el duelo, y poder tratar las implicaciones que tienen en las emociones y comportamientos de los niños y niñas. Este trabajo fue elaborado durante 4 meses con 20 niños y niñas de 10 a 11 años de edad, de quinto grado escolar de un colegio público de primaria. (Stylianou y Zembylas, 2016, p. 241). En su intervención educativa, los investigadores tenían como objetivo acompañar e indagar sobre las comprensiones de los niños y niñas alrededor de seis temas principales de discusión: la definición del concepto de duelo, las emociones del dolor y duelo y cómo expresarlas, los factores que afectan el proceso del duelo, la empatía y sus expresiones, la memoria y su rol, la tradición ortodoxa-griega y su aproximación a la pérdida y el duelo, y reflexiones de experiencias (Stylianou & Zembylas, 2016, p.246-247). Para poder abordar los resultados de cada tema nombrado, el proyecto tuvo unas fases o ciclos: observación, planeación, acción y reflexión crítica, los cuales se elaboraron tras apropiarse una herramienta investigativa y metodológica de “ciclo de investigación- acción”.

Vale la pena recalcar que esta investigación es la única que se ha desarrollado en contexto escolar y con una metodología de investigación acción la cual no solo permitió que los niños y niñas pudiesen hablar de pérdida y duelo con sus padres y amigos con el objetivo de expresar y explorar las emociones involucradas cuando se habla de ello, sino que, a través de ésta también se produjeron cambios en los comportamientos de los niños ya que, al hablar de experiencias de muerte desde el aula, se podía desarrollar un proceso de educación, apoyo, control y conocimiento de sus emociones.

Los resultados de la investigación plantean que los niños y niñas comprendieron que en el proceso de duelo y como resultado de una pérdida se envuelven y se experimentan cantidad de emociones conflictivas que son necesarias aprender a tratar. Adquirir y enriquecer su vocabulario emocional ayudó en el proceso del duelo y dolor pues al poder expresar, explorar sus emociones se generaba una comunicación abierta con sus familiares donde todos tenían la posibilidad de aprender y compartir juntos el dolor y la aflicción. (Stylianou y Zembylas, 2016).

Los autores concluyen que la intervención ayudó a que los niños y niñas tuvieran una mejor definición y control de las respuestas emocionales. En el comienzo, las percepciones de los niños y niñas sobre el duelo y el dolor eran reducidas, la mayoría de ellos mostraban dificultades en la definición de estos conceptos. Luego de la intervención pudieron explorarlos y pensarlos. Por último, el acompañamiento pedagógico por parte del profesor ayudó a que los niños pudiesen sobrellevar la ansiedad al hablar de dichos temas en el aula de clases y con el docente. (Stylianou y Zembylas, 2016).

Lo significativo de dicha investigación reside en la importancia de abordar pedagógicamente una educación emocional al entender que el dolor y el duelo no son solo consecuencia de una pérdida y experiencia de muerte, sino también un punto de partida para mirar hacia adentro de, y entender, significar, y saber manejar las emociones que se experimentan antes de, durante y después de una pérdida.

Aunque tanto la ética de la compasión como la pedagogía de la muerte van a ser expuestas en detalle en el siguiente apartado sobre los fundamentos teóricos de mi investigación, deseo dar en esta sección un panorama general sobre los contextos en los que se ha venido desarrollando la discusión sobre la pedagogía de la muerte.

Trabajos elaborados en torno a la muerte, la pérdida y el duelo en otros contextos y con otras poblaciones.

En el caso colombiano, son muy pocas las investigaciones que se han elaborado en torno la muerte y el morir, la pérdida y el duelo. Se hallaron tres investigaciones relevantes para mi estudio. Una de ellas se llevó a cabo en Bogotá, la segunda en la región del Chocó y la tercera en el Sumapaz. En estas últimas dos regiones, la población infantil ha sido víctima del conflicto armado. Dichas poblaciones e infancias rurales, al igual que las del sur de Bolívar, han sido atravesadas por eventos históricos de resistencia campesina, lucha del territorio, desplazamiento, violencia y guerra.

En cuanto la primera investigación, “*La vivencia del duelo en los niños*” (1999) los Psicólogos María Fernanda Mejía y Jaime Enrique Ospina tuvieron como intención analizar y comparar las experiencias del duelo de niños y niñas según el tipo de muerte del ser querido, ya sea por enfermedad o por violencia, pues de esta manera se evidencia las distintas formas que un niño elabora el duelo. La investigación se desarrolló con una muestra de 10 niños y niñas entre los 7 y 10 años de edad, de estratos 1 y 2, habitantes de Bogotá, que cursaban entre

tercero y quinto de primaria. Con relación a la muerte del ser querido por violencia, se resaltan casos debido a asesinatos, riñas callejeras, y violencia familiar.

Mejía y Ospina (1999) usaron como estrategias de investigación sesiones individuales de juego libre con las cuales buscaron consolidar una relación empática con los niños, y la elaboración de entrevistas semidirigidas con las cuales evaluaron las reacciones que tuvieron los niños y niñas ante la pérdida. Entre las conclusiones, los autores resaltan la importancia de una atención psicoterapéutica a niños y niñas en duelo, pues consideran que la ruptura de un vínculo genera reacciones intensas y sucesos traumáticos con resolución positiva o negativa y que existen procesos de duelo que requieren seguimiento y consejería, en este caso, a través de la terapia de duelo que ayuda a manejar afectos, superar dificultades y un sano retiro emocional. Además de abarcar las dificultades emocionales y afectivas que acontecen en los niños y niñas que viven una pérdida de forma dolorosa e inesperada, brindan formas de intervención adecuada como la terapia de duelo con la cual se identifica y resuelve los conflictos emocionales que pueden padecer ellos y ellas en el momento de separación del ser querido.

Estos resultados son relevantes para este estudio ya que además de resaltar la importancia del vínculo emocional que existe en las relaciones que se construyen con los demás y las diversas reacciones que se sufre y se experimenta cuando fallece un ser querido, ofrece una manera de poder sobrellevar, manejar y superar estas dificultades emocionales que causa las experiencias de muerte. Por otra parte, aunque el texto tiene un sello explícito desde la

Psicología, y pese a que no es sobre niños y niñas víctimas del conflicto armado, se resalta su contenido sobre pérdida por muerte violenta y destaca la necesidad de responsabilidad en el acompañamiento de emociones y comportamientos de los niños y niñas que enfrenta procesos de duelo, pérdida y muerte. La Educación no se es ajeno a ello.

Con relación a la investigación de Dávila, Marín y Morales “*Significados sobre la muerte en niños y niñas de la comunidad de paz de Curbaradó en la región del Urabá Chocoano*” (2002) los autores tienen como interés la comprensión de los niños y niñas acerca de los significados de muerte resaltando condiciones como; su relación con el conflicto armado, con sus condiciones socioeconómicas bajas, y por los elementos de su cultura negra y su religión católica. Desde estas, se pueda comprender cómo las prácticas de muerte violentas que se ejercen se arraigan a su cultura, y a la manera en que ellos y ellas construyen su identidad y pertenencia. Como lo expresan los autores, esta intención nace de la propuesta de un Proyecto de Práctica de Acompañamiento Psicosocial de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana con el fin de desarrollar un proyecto de construcción de país a través de un proceso de resistencia civil no violenta con campesinos y campesinas afectados por el desplazamiento en varios municipios del departamento del Chocó (Dávila, Marín y Morales, 2002, p. 8).

Para el estudio, se tomó a 4 niños y 4 niñas entre los 7 y los 9 años de edad de la Comunidad de Paz de Curbaradó en la región del Urabá chocoano. Esta investigación de corte cualitativo, empleó narraciones y dibujos recuperados a través de entrevistas y también un

juego con títeres. Esto, con el fin de que los niños y niñas narraran sus comprensiones sobre el mundo y que, a partir de sus relatos, pudieran identificar diferencias entre las comprensiones que tenían sobre la muerte natural y la muerte violenta.

Entre las conclusiones y con relación a Dávila, Marín y Morales (2002), las comprensiones que los niños y niñas elaboran en torno a la muerte son producto de discursos religiosos y biológicos, y de una construcción social de muerte violenta causa de su contexto de guerra, de vivir el conflicto armado, y de interacciones sociales y construcciones lingüísticas que se dan en torno a su relación cercana con la violencia y la muerte. Sus narraciones son interpretaciones de sus realidades y los significados que hay dentro de estos relatos dan cuenta de elementos contextuales que sin ellos, cambiarían su comprensión sobre la muerte. En otras palabras; construyen la realidad a partir de representaciones icónicas y asocian la muerte con la pérdida de la dignidad en cuanto al trato que se le da al cuerpo ya asesinado.

Volviendo al contexto de guerra, se encontró también que éste genera una aproximación al fenómeno de la muerte y permite al niño y niña una adquisición de que es mortal, así como sus seres queridos. Por tal razón, los niños y niñas que habitan en estos contextos pueden percibir la vulnerabilidad humana y entender que la muerte es un fenómeno universal, por lo tanto; pueden darse cuenta que frente a la amenaza de esta se generan mecanismos de protección como huir hacia el pueblo o mudar de casa. Entonces, los niños y niñas son conscientes de que la muerte no es inevitable, pero puede postergarse temporalmente. Según

Dávila, Marín y Morales (2002, p. 179) “los niños(as) pueden identificar o percibir la muerte en los actores armados, o incluso personificarlos con la muerte misma”.

Además de tratar las comprensiones que tienen niños y niñas acerca de la muerte, de enfatizar el valor metodológico de las narrativas y relatos, y de acceder a sus vivencias de duelo, esta investigación abarca también el contexto y comprensión del concepto de guerra, escenario donde ésta ocurre y desde la cual hay que situarse para poder entender lo que significan y comprenden los niños y niñas, lo que tejen y articulan entorno a ella, a la pérdida y a la muerte.

Lo que refiere a la tercera y última investigación, en la región del Sumapaz (zona rural), Sebastián Gómez, (2013) elaboró su Tesis de Maestría titulada: “*Si, me he sentido triste, pero no se lo puedo decir*”: *La reflexividad etnográfica en la investigación sobre emociones de la muerte con niños y niñas de Sumapaz en contexto de (pos) Conflicto*. El autor desarrolla esta investigación el año 2010, poniendo su mirada en los niños y niñas entre los 9-12 años de edad, de los grados 4°,5° y 6° pertenecientes al Colegio Campestre Jaime Garzón IED, (Institución educativa de dicha región), con el fin de investigar sobre las emociones de la muerte que construyen ellos y ellas a través de sus experiencias afectivas en un contexto intermitente de violencia, paz y guerra. El autor a través de su texto, afirma que:

Las preguntas por la muerte permiten acercarse a respuestas afectivas que ilustran sobre las formas como se producen y se expresan las emociones en la infancia en contextos de violencia.

Los niños y niñas aprenden a narrarse a sí mismos, a contar sus experiencias de vida, a

recordar las vivencias del pasado y a confiar en los otros; pero al mismo tiempo incorporan formas de autorrestricción en la expresión afectiva: se permiten olvidar, callar, no decir nada y desconfiar (Gómez, 2013 p. 138).

Gómez (2013) hace énfasis en manifestaciones emocionales como la desconfianza y el silencio, e indaga por las razones en las que los niños y niñas callan y cómo lo hacen. Mediante una metodología etnográfica y con un particular énfasis en la reflexividad Gómez analiza cómo interviene la subjetividad de él como etnógrafo en la recuperación y creación de los relatos proveniente de situaciones que han vivido los niños y niñas. La investigación del antropólogo fue desarrollada mediante talleres en los que vincula la autobiografía, el diccionario y las películas como dispositivos narrativos con los que además de interpelar, permite el aprendizaje a través de lo lúdica y la colectividad.

En lo que respecta a los resultados y aprendizajes de dicha investigación, se concluye que el conflicto está vigente en las expresiones afectivas de los niños y niñas, y que las emociones sobre la muerte que se expresan en los gestos y en las narrativas de ellos, contienen un significado no solo personal, sino también cultural e histórico, producido y transmitido socialmente a través de manifestaciones emocionales como el silencio y la desconfianza (Gómez 2013).

Como los niños y niñas de Sumapaz, hay muchos otros, como los de Vallecito, que habitan en contextos rurales y que están familiarizados con las dinámicas de conflicto y violencia. Por ello, es relevante esta investigación porque invita a pensar en las necesidades pedagógicas con

relación a la infancia que está creciendo en el conflicto en el debido reconocimiento de ellos y ellas como sujetos históricos, culturales y con capacidad de agencia, pues tienen consigo memorias y experiencias con las que pueden incidir, participar y actuar en su entorno social.

Hasta aquí lo relacionado con investigaciones de corte empírico cuyo tema central fue abordar la manera como niños y niñas han vivido la muerte y el duelo y su comprensión de estos fenómenos. A continuación me referiré a dos conceptos centrales en mi investigación en tanto ellos me brindan el fundamento teórico general para abordar el tema de la muerte, y el morir, la pérdida y el duelo. Me refiero a la ética de la compasión y a la pedagogía de la muerte.

La ética de la compasión.

Específicamente la bioética, es una disciplina que se preocupa por el concepto de compasión y del cuidado sobre todo en el ámbito hospitalario, en tanto que se confronta con situaciones de vida de los moribundos y las prácticas éticas del personal médico y de la tecnología. En otras palabras, fuera de este ámbito hospitalario, es muy poco lo que hay sobre una ética de la compasión y sobre una ética del cuidado. De tal forma la ética de la compasión con niños y niñas no ha sido tratada.

En el ensayo titulado “*Entre la formación escolar y la educación a lo largo de la vida: Los modos del cuidado ético y del pensar la diferencia en la experiencia educativa*” (2014) escrito

por el Brasileño Pedro Angelo Pagni, se aborda la temática desde una perspectiva teórica. Aunque el autor no expone una ética del cuidado explícitamente, alude a ella al considerar la importancia de enseñar tomando como fundamento una educación a lo largo de la vida. A través de ella, se da lugar a pensar la formación reflexiva y continua, posibilitando en los sujetos procesos de transformación constante y no institucionalizada (Pagni, 2014, p. 120). Además, se construye una conciencia y responsabilidad hacia el cuidado del otro, de sí mismo al entender los acontecimientos de muerte, nacimiento y diferencia como experiencias que confrontan unos a otros dentro de la institución escolar.

El concepto de “diferencia” es incluido al entenderlo como experiencia que invita al establecimiento de una ética del cuidado, del cuidado de sí mismo, y como experiencia que brinda una formación continua y transformación de uno mismo ya que no solo confronta a los sujetos que actúan o se encuentran dentro de una institución escolar, sino que se prolonga más allá de esta, para toda la vida (Pagni, 2014).

Pagni acude a planteamientos de Hannah Arendt y Michel Foucault para comprender que la vida trasciende y va más allá de los saberes y prácticas escolares. De esta manera, cuando el maestro desarrolle una praxis educativa, podrá generar espacios en los que los niños y niñas aprendan a ubicarse entre la vida y la escuela buscando nuevos sentidos y posturas de resistencia a lo que existe, a lo que acontece, mientras ellos y ellas se transforman a sí mismos. Es entonces, desde la pedagogía de la natalidad, en que la educación es “un cuidado” para que el ser humano pueda; salir de su estado de barbarie, enfrentar los retos de la vida e ingresar en el mundo. Según Arendt (1997) la instancia encargada de lograr esto último “es

específicamente la educación escolar pues allí se enseña la adquisición de la lengua, los hábitos, las costumbres y la cultura” (p. 120).

Volviendo a Arendt, y en relación con ella, la pedagogía de la natalidad es una manera de entender y abordar la finitud humana en la que no se restringe ni condiciona al recuerdo al hecho de que somos mortales, que llegamos y vinimos a este mundo solo para morir, sino que, vinimos también para iniciar algo nuevo. En este sentido, en la educación se puede encontrar otros modos de existencia y otros nuevos comienzos al entender también que la natalidad supone una ética de la responsabilidad para con el otro, específicamente, en el proceso y acción pedagógica que desarrolla el educador con el educando en la educación escolar.

A propósito de saber y ser capaz de enfrentar los retos de la vida e ingresar al mundo, una de las funciones sustantivas de las prácticas pedagógicas, debe ser destabular; cuestionar y tratar con los estudiantes ciertos valores morales o comprensiones que la sociedad le atribuye a supersticiones y prácticas culturales que suelen ser generadoras de prejuicios y estereotipadas. La destabulación no prohíbe y no evita hablar sobre experiencias existenciales humanas como la muerte y el duelo, hace de ellas un tema explícito en contextos escolares y pedagógicos. Por tal motivo me referiré a continuación a un proyecto educativo que afronta esta temática: La pedagogía de la muerte.

La pedagogía de la muerte.

La pedagogía de la muerte como ámbito de investigación, innovación y formación educativa emergente se ha venido desarrollando a través de iniciativas pioneras

principalmente desde España desde finales del siglo XX. El estudio de dicha pedagogía ha sido abordado principalmente por tres reconocidos doctores en educación: el Psicólogo Pablo Rodríguez Herrero, el Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Agustín Herrán de la Gascón, y la Psicopedagoga Mar Cortina Selva; estos autores han elaborado estudios con niños y niñas de primaria y secundaria a partir del año 1998.

A través de estudios como *“Fundamentos para una Pedagogía de la Muerte”* y *“Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil”* De la Herrán y Cortina (2000 y 2006) permiten comprender lo que significa trabajar en una pedagogía de la muerte desde diferentes dimensiones como la filosófica, la educativa, pedagógica y la didáctica. Estos autores sustentan el valor formativo de la muerte, del duelo, del cuidado paliativo y preventivo; de igual manera resaltan la importancia de normalizar la muerte en la educación y tener presente las implicaciones educativas y sociales que trae el formar en pedagogía de la muerte, el abordar una pedagogía de la muerte en contextos hospitalarios y educativos, la formación profesional en “acompañamiento educativo” que se demanda hacia los profesores y educadores que se desempeñe en dicha área, y las experiencias didácticas que pueden elaborarse para la enseñanza de la misma.

También en el filósofo español Joan Carles Mèlich se puede encontrar pensamientos valiosos sobre la pedagogía de la muerte y el duelo. A lo largo de su vida este autor se ha dedicado a la Pedagogía y filosofía de la finitud en su obra *“Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas”* (1989). Este filósofo y con él, sus

planteamientos, han sido tenidos muy en cuenta por los autores ya nombrados anteriormente ya que es el primer autor en España quien estudia desde la filosofía y desde un enfoque existencialista, la inclusión de la muerte en la Educación.

Por su parte, Concepció Ponch i Avellán es autora de libros como: *De la vida y la muerte* (1996) y, junto a O. Herrero, escribió también *La Muerte y el Duelo en el contexto educativo* (2003). La autora aborda temas como la educación en valores éticos, y pedagogía de la vida y de la muerte. Desde estas perspectivas desarrolla actividades didácticas con primaria y secundaria a través de la reflexión y la praxis para así poder obtener valores agregados que dejan el sufrimiento, la contingencia y la muerte.

La pedagogía de la muerte, también se ha intentado instaurar en otros países como México, Estados Unidos y Francia. En el contexto Colombiano, la psicóloga y educadora universitaria Juliana Jaramillo realizó su tesis Doctoral “*Educación para la muerte: Imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia. Un estudio biográfico-narrativo*” (2017). Su investigación tuvo como tema los imaginarios sociales de docentes y estudiantes universitarios pertenecientes a las facultades de Educación, Medicina y Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana.

Con la investigación se concluye que los estudiantes universitarios resaltan un énfasis emocional cuando se incluye la pedagogía de la muerte en reconstrucciones metodológicas. Hay una necesidad de familiarizar con el tema de la muerte a todo estudiante sin importar

carrera o facultad a la cual pertenezca pues este tema debe ser transdisciplinario ya que se sugiere humanizar la muerte.

La educadora también fue profesora de “Didáctica y educación”, materia dictada a estudiantes universitarios de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana. Teniéndola como tutora, dos estudiantes de dicha licenciatura han elaborado sus trabajos de grado sobre la pedagogía de la muerte. El primer trabajo de grado titulado “*Educación para la muerte: Hacia las Pedagogías de la Humanización*” lo desarrollaron Martha Leguizamón y Mónica Paredes en el año 2015. El propósito de este estudio fue “evidenciar posturas teóricas y epistemológicas que dan cuenta del campo de la educación para la pedagogía de la muerte” (Leguizamón y Paredes, 2015, p.10). Sin embargo, esta investigación al igual que la mayoría de los estudios presentados en este apartado no tiene en cuenta a los niños y niñas víctimas del conflicto armado.

Ciertamente, como lo afirma Gonzáles y Herran (2010), en la historia de la Pedagogía y de la enseñanza no se ha encontrado aún, referencias claras que reflexionen sobre una posible educación para la muerte. Si bien, hasta el día de hoy, los sistemas educativos han afrontado cambios y por los cuales han ampliado la concepción de la educación en estos últimos años, se puede decir que se han hecho de una forma meramente superficial más no en su profundidad. Por ello, es que se evidencia lo paradójico de que la muerte y la finitud, con el potencial formador que tienen; como elementos imprescindibles para la mejora personal y social, no se

incluyen en los contenidos académicos ni están presentes del todo en lo curricular ni en la educación.

Además de la educación la pedagogía de la muerte está siendo también abordada desde la medicina y la psiquiatría. El paidopsiquiatra Cobo Medina, (2001) propone una pedagogía de la muerte en la que desde varios ámbitos, se intervenga educativamente. Por ejemplo, formando en pedagogía de los sentimientos y el dolor moral, pedagogía cultural de la muerte, del tiempo, del recuerdo, de la oración, de la soledad, del silencio, de la contemplación, entre otras. El autor, al igual que los ya tratados, brinda actividades didácticas con un enfoque psicodinámico y las cuales implementadas con niños y niñas pueden permitir bastante aprendizaje.

La Pedagogía de la muerte además de que contiene un valor formador, social y ético, y que es camino para construir aprendizajes en niños y niñas de primera infancia, es un tema aún poco conocido y sobre el cual todavía requiere de gran investigación. Si bien es cierto que poco a poco está teniendo mayor relevancia y está adquiriendo importantes avances en el sistema educativo, sin embargo es necesario seguir promoviendo la enseñanza y formación de esta. El pensar en una pedagogía de la muerte en el contexto colombiano, es motivo para formarme y trabajar en ello, ya que, sostengo que no solo es menester desarrollarlo en la escuela y en escenarios educativos, sino, para el caso que compromete a esta investigación, es pertinente enseñarlo también en la ruralidad, con aquellos niños y niñas que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y quienes han vivido la muerte, la pérdida y el duelo.

A manera de cierre, considero que todos los niños y niñas colombiano(as) han vivido de forma directa o indirecta la realidad de la guerra, la violencia y el conflicto armado. Por esta razón histórica y social, desde diferentes disciplinas humanas se han elaborado estudios académicos sobre niños y niñas con la intención de atender, empoderar y cuidar las infancias que han pertenecido a grupos armados, que han sido víctimas del reclutamiento forzado, y del desplazamiento; niños y niñas a quienes se les ha vulnerado sus derechos humanos, quienes han tenido daños y perjuicios en diferentes dimensiones de sus vidas; y a los que el conflicto armado ha hecho que el país ponga la mirada en ellos y ellas.

La experiencia del conflicto armado desde las realidades de la población infantil colombiana, demanda que se ponga la mirada en aquellos acontecimientos como la muerte, el morir, la pérdida y el duelo que además de ser procesos constitutivos a todo ser humano, son también producto de la guerra y la violencia en la que se ha encontrado el país por décadas.

Por último, tratar como tema de estudio una pedagogía y educación de la muerte, es concientizar tanto al estudiante como al maestro de su fragilidad humana y es, también, un proceso de reconocimiento emocional e íntimo de cada uno, donde cada quien puede ser empoderado de su vida y responsable del cuidado del otro, y de esta manera, a partir del “sufrimiento y el dolor” se da la posibilidad de pensar y construir un “nosotros” desde transformaciones individuales y colectivas. En otras palabras y como lo refiere planteamientos de Rodríguez, de la Herrán y Cortina (2015) la muerte, además de tener un potencial formativo inherente para la educación en valores, es un posible constructo educativo y social

desde la cual se puede promover una sociedad más consciente, más humana, más solidaria y más culta.

Marco Teórico

“No hay texto sin contexto. Todo lo que hacemos y decimos, lo hacemos y lo decimos en un contexto. Todo lo que recibimos, todo lo que leemos, todo lo que interpretamos, lo recibimos, lo leemos y lo interpretamos en un contexto.” (Mèlich)

Para la presente investigación tomo como fundamento teórico-conceptual los tres siguientes autores y sus correspondientes textos: El profesor y filósofo Joan Carlos Mèlich y sus textos; *La filosofía de la finitud* (2012), y *la ética de la compasión* (2010), la filósofa Norteamericana Judith Butler fijando la mirada en dos de sus libros: *Vida precaria*, *El poder del duelo y la violencia* (2006), y *Marcos de guerra: Las vidas lloradas* (2009) y la Tesis Doctoral de Juliana Jaramillo Pabón *Educación para la muerte: Imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia* (2017). Los presentes autores y textos son tomados y estudiados con los cuales se busca articular reflexiones sociales- conceptuales junto a una práctica pedagógica que permita tejer y abrir camino hacia la sensibilización del dolor y el sufrimiento con niños y niñas, y conocer las comprensiones que ellos tienen sobre la muerte y el morir, la pérdida, y el duelo.

De esta manera, algunos de los textos ya nombrados son abordados de manera total mientras que en otros se fija la mirada sobre ciertos apartados o capítulos que desde el contexto colombiano de guerra y conflicto armado, o adaptados a este, brindan referentes

epistemológicos, teóricos, conceptuales y pedagógicos para la fundamentación y sustentación del trabajo de investigación y sus categorías principales a tratar.

Primero que nada, quiero dejar en claro que la investigación tiene como intención; vislumbrar y comprender la condición humana de fragilidad y vulnerabilidad en los niños y niñas del corregimiento de Vallecito, y víctimas del conflicto armado; de la precariedad, del sufrimiento, del dolor y las ausencias. Por ello, antes de abrir camino hacia la muerte, la pérdida y el duelo, (al ser categorías principales de la investigación), previo a abordar la palabra, y las narraciones, (otras categorías no menos importantes y metodologías pedagógicas, narrativas y de implementación) se es necesario hablar de la vulnerabilidad humana y de la otredad, para así, poder hablar también de la experiencia, del acontecimiento, de la fragilidad, de una propuesta pedagógica orientada a concientizar y sensibilizar sobre experiencias de dolor y sufrimiento y su papel formador ético y político en niños y niñas pues todo ello, construye, y de-construye al ser humano, y me convoca a la realización de la presente investigación.

Filosofía de la finitud, otredad y ética de la compasión. Planteamientos de Mèlich.

A propósito de la otredad, Mèlich (2012) afirma que:

Si la relación que se establece con el otro es una relación de *responsabilidad*, de *compasión*, de *cuidado*, en la que es el otro el que llega a ser prioritario, diremos que existe una relación ética. Es entonces la ética una relación de alteridad, una relación de donación, de respuesta, de responsabilidad y de compasión hacia el otro, hacia la vida y la muerte del otro. (p. 49).

Con relación a lo expresado por el autor, construir una relación ética consiste en lograr establecer unas relaciones que permitan comprender que estamos y vamos siendo junto a un otro que nos cambia y transforma, que estamos frente a un otro a quien se le acepta en su diferencia y también se responde por él, por su alegría y desconsuelo, sus emociones y sentimientos, su presencia y su ausencia. Por ello, en esta relación de respetar al otro y responder por él, es también necesario acogerlo, pues de esta manera se mantiene vivo el recuerdo tanto de aquel que está presente como de aquel que ya no lo está (el ausente), entonces, una relación de acogida implica también recordar tanto a los que han sido olvidados como a quienes siguen en vida recordando a sus ausencias, es decir; se emprende constantemente una labor de memoria en que se recuerda a los olvidados de la historia.

Por lo anterior, en la presente investigación tomo como protagonista a las víctimas del pasado, (como lo han sido las víctimas del conflicto armado), víctimas de un pasado que aún les sigue haciendo eco en el presente y que seguramente volverá a resonar en un futuro.

Con relación a ellos y ellas, y no de acuerdo con tantas incoherencias nacionales, sociales y humanas como; el aceptar que la historia les olvide o no les recuerde de la manera en que debería hacerlo, el evidenciar un sesgo interior que familiariza y acostumbra a miles de colombianos y colombianas a las atrocidades de la violencia y la guerra, y el no rechazar ni desaprender aquel mismo sesgo que normaliza y naturaliza el sufrimiento, el arrebatamiento de vidas y la aceptación de ciertas pérdidas. Por ello, esta investigación recuerda, evoca y

conmemora a aquellos seres humanos que la historia ha olvidado, a los que en su condición de vida han vivido y continúan experimentando la precariedad, la vulnerabilidad, y el sufrimiento.

Para empezar con el abordaje de ambos de sus libros, Mèlich (2012) afirma que:

La finitud se expresa en la necesidad de establecer relaciones con los otros, en la necesidad ineludible de dar y de recibir. Estas relaciones con los otros nos sitúan ante una dimensión fundamental desde un punto de vista antropológico: la educación” (p. 48).

Establecer y construir unas relaciones con los otros en las que se puedan tratar temas como el dolor, el sufrimiento y las ausencias para concientizar y sensibilizar sobre lo ético y político que contienen estas experiencias.

Mèlich a través de sus libros *La filosofía de la finitud* (2012) y *La Ética de la Compasión* (2010) expresa que: “Somos más lo que nos sucede (los acontecimientos) que lo que hacemos, proyectamos o programamos, porque vivimos siempre en despedida” (p. 16). Como lo manifiesta el autor, la vida es una especie de trato con “los acontecimientos” y es acá, donde cobra suma importancia el hablar acerca los ya nombrados como de “la contingencia” pues son mediante estos, que se evidenciarán la condición de la fragilidad y la vulnerabilidad de la vida humana, específicamente de ciertas vidas humanas. Por lo tanto, como seres humanos vivimos en contingencia y vivimos acontecimientos.

A continuación trataré ambos conceptos mencionados, empezando por el primero de estos. Como lo enuncia Mèlich la contingencia es una de las fuentes de sufrimiento humano ya que:

La contingencia no es algo que hago, una especie de acto o de acción, algo que puedo programar o planificar, sino algo que sucede, algo que sufro o padezco. Es lo que me sorprende y que no nace en mí, lo que no es el resultado de mi voluntad ni de mi acción. Hay experiencia si irrumpe lo que no puedo controlar y, al hacerlo, me quiebra, me fractura de tal forma que me obliga a mirar, a oír, a ser de otro modo. Así, la contingencia es experiencia porque es el resultado de una alteridad ajena, de *un afuera* que, al mismo tiempo, hace posible que descubra mi propia alteridad y provoca que salga de mí mismo. En una palabra: la contingencia es la experiencia más conspicua de la extrema finitud, vulnerabilidad y fragilidad de mi vida (Mèlich 2010 p. 25,26).

Esta contingencia; no intencional, no pensada, que se sufre, se padece, y venidera de afuera, de un afuera que se manifiesta de forma provisional e imprevista es lo que se abordará desde las experiencias individuales y colectivas de la población a tratar. Con ello, deseo escuchar y conocer desde cada una de sus propias voces las experiencias y comprensiones que tienen hacia aquello que han sufrido y padecido, hacia lo que les ha fracturado y quebrado; la guerra, el conflicto armado y la violencia.

Por otro lado, el acontecimiento a diferencia del suceso provoca *una ruptura*, una *brecha radical*, insoldable. El acontecimiento más allá de su imprevisibilidad abre una brecha radical

en el espacio y en el tiempo. Después ya nada vuelve a ser como antes, su aparición repentina, su ruptura radical, obliga a repensarlo todo, a replantearlo todo. Los acontecimientos siempre dejarán una marca, una huella, una cicatriz, una herida incurable (Mèlich, 2010, p. 28).

Algunos de los que trato en la presente investigación y los cuales conozco que abren una brecha radical y producen una ruptura en las vidas humanas son: la muerte y el morir, el sufrimiento, el dolor, el duelo, la pérdida y la ausencia.

Entre la contingencia y los acontecimientos se puede ver que hay un modo particular de ser del ser humano, y en palabras del autor, este modo de ser humano no es caracterizado ni por lo claro y lo distinto, lo certero y lo coherente, ni tampoco la fortaleza, contrario a ello es fundamentalmente caracterizado por lo circunstancial, lo dativo, lo frágil y lo contradictorio. Sobre todas estas últimas condiciones son sobre las que quiero dirigir esta investigación para así tratar la condición frágil, provisional y vulnerable de cada sujeto.

Siguiendo con la finitud humana, esta no se refiere solamente al final, a la muerte, sino también a la vida, al inicio. “Somos finitos porque sabemos que vamos a morir, pero también vivimos la experiencia del comienzo. Somos finitos porque iniciamos, pero precisamente por eso no podemos eludir de responder al y del pasado, a y de nuestra historia, a y de nuestra herencia gramatical”. (Mèlich 2010 p. 22). Con esto, tengo el interés de que en medio de esta condición humana de la precariedad, de la guerra, de la violencia y el sufrimiento, los niños y niñas puedan tener otro inicio, comenzar de nuevo, de otra forma, un inicio diferente, un

comenzar en el que al hablar y recordar, al evocar y reflexionar sobre los acontecimientos del pasado estos aporten y no resten, construyan y no deshagan, concienticen y sensibilicen.

Con relación a Mèlich (2010), busco y deseo que en esta investigación pueda pensarse y promoverse una propuesta pedagógica desde el dolor, el sufrimiento y las ausencias como apertura hacia una formación humana en la que se posibilite una concientización y sensibilización sobre dichas experiencias de fragilidad y vulnerabilidad ya que se nutren del cambio y a través de ellas se puede transformar lo que se hereda del pasado, recontextualizarlo y situarlo.

Con el propósito de posibilitar una formación ética y política, cobran importancia conceptos trabajados por Mèlich (2010) como experiencia, acontecimiento, finitud, contingencia, testimonio, memoria, corporeidad, ausencia y sufrimiento. Esto es trabajado al pensar la ética como una ética de la compasión” (p. 221). Pienso que aquellos conceptos que presenta el autor, son importantes de abordar (no solo entendiéndolos como conceptos, sino como acontecimientos y experiencias) ya que a través de ellos se pueden desarrollar y posibilitar esta apuesta pedagógica formadora través de la ya mencionada ética de la compasión.

La vulnerabilidad de la condición humana, la fragilidad del ser humano. Judith Butler.

A continuación, quiero mencionar a la filósofa Judith Butler en relación con los planteamientos de Joan Mèlich pues la autora a través de dos de sus libros (los cuales mencionaré y expondré más adelante) aporta reflexiones sobre la vulnerabilidad de la condición humana ya que es esta una de las razones principales, (que merece un estudio y abordaje ético y político) por las que se idea la presente investigación, y que teje camino para la consideración de una ética de la compasión.

Butler (2006) piensa las relaciones humanas a través de la demanda del otro desde los planteamientos del “rostro” de Emmanuel Levinas y parte del hecho de que hay algo que nos une: “Somos vulnerables al daño, al dolor, a la violencia y al miedo” (p.20). A partir de esto, la filósofa trata de describir desde la precariedad de la vida, lo humano y especialmente el sufrimiento, que al saber que un ser vivo, en este caso, un ser humano, puede morir, es necesario cuidar de él a tal punto de que pueda vivir, pues aparece el valor de la vida y solo puede apreciarse esta, si es importante la pérdida, antes no.

Como puede verse, queda claro que, ambos autores encaminan sus posturas hacia un mismo punto de convergencia, de dialogo y reflexión que comunica lo humano: Su condición, la vulnerabilidad, la precariedad y su sufrimiento. Mientras que uno de los autores engloba en mayor manera lo ético, el otro hace lo mismo pero desde lo político (aunque al hablar de una de estas dimensiones, nos remitimos a la otra, como claramente lo hacen estos filósofos). Para

el presente trabajo es importante tratar ambas dimensiones de forma individual y articulada como se ha venido presentando, pues además de que trascienden, empoderan y transforman al sujeto, ambas se sitúan desde lo más significativo de este trabajo: lo humano y su formación. En otras palabras; la formación humana.

Butler a través de sus libros *Vida precaria, El poder del duelo y la violencia* (2006), y *Marcos de guerra: Las vidas lloradas* (2009) manifiesta que estos textos tienen: “El propósito de repensar el complejo y frágil carácter del vínculo social y considerar las condiciones para que la violencia sea menos posible, las vidas más equitativamente dignas de duelo y, en general más merecedoras de vivirse.” (p. 32). En relación con la premisa anterior, la autora también expresa que “el sufrimiento de una enorme pérdida en vidas humanas ha sido y es motivo de temor y dolor; pero también constituye un estímulo para una paciente reflexión política” (p. 13).

Existe una gran necesidad de enseñar en la no violencia y en una educación para la muerte (como más adelante lo explicaré a través de Jaramillo) y hacer del dolor y el sufrimiento, una transformación en las realidades de los niño, niñas y habitantes del corregimiento.

Continuando con Butler (2009), “siempre que está lo humano está lo inhumano; la agresión, la tortura, la violencia, la guerra, y que un humano puede borrar lo humano tal y como se conoce “eliminar las vidas” (p. 112). En cuanto a esta premisa, pienso que tratar el

dolor y el sufrimiento como apertura para enseñar en una ética de la compasión y favorecer la dimensión política se puede producir otras configuraciones de reconocimientos, concepciones, comportamientos y representaciones que se tornen en más humanas y mejores para las vidas. De esta manera, se empiezan a construir otras maneras de responderle a la guerra y la violencia haciéndolo a través de la ética y lo político, la no violencia, y la palabra, como diría Mèlich (2012): “una palabra ética, humana, que vele y sea responsable por uno mismo y por el otro” (p. 26).

Como ya expuse en el párrafo anterior, veo la necesidad de que a partir de esa vulnerabilidad y fragilidad que ha vivido esta comunidad puedan encontrar una manera de resistencia y de responder a lo que está ante ellos. En busca de estas “otras maneras de resistir y de responder” me es lucido traer a colación palabras del periodista y preso Sami Al-Haj (citado en Butler, 2009 p.89) que al leerlas me mueven algo allí dentro de mí, me sensibilizan y me transportan al contexto de Vallecito cuando él a si mismo se pregunta: “¿Cómo puede un cuerpo torturado formar tales palabras?, ¿cómo es posible que la poesía surja de un cuerpo torturado, y que las palabras emanen y sobrevivan?.

Son dichas preguntas las que me esclarecen y orientan a rescatar las palabras de aquellos niños y niñas que han sufrido el dolor, la pérdida y el duelo, y las que me encaminan a pensar en la palabra y en las narraciones como un proceso y una herramienta pedagógica que ayudará a que sus palabras emanen y sobrevivan. Es de esta forma, en la que pretendo que las palabras de ellos y ellas surjan, y les empodere, que transiten del “sufrimiento” y la “coacción” hacia

discursos, narraciones, relatos y testimonios que ayudan a soltar cargas y a respirar de forma más liviana; que liberan, emancipan, salvan y dan vida. Siguiendo a Butler (2009) sostengo que la poesía tiene un poder de construcción de los sujetos ya que muestra y refleja en palabras la vulnerabilidad como la capacidad de supervivencia al igual que ciertos sentimientos de dolor, de humillación, de añoranza y rabia, provenientes de dichas condiciones humanas.

Narración e imaginarios sociales de Jaramillo.

Al tomar las narraciones como proceso pedagógico se puede enseñar y reflexionar a través de éstas además de poder conocer las comprensiones que esta infancia tiene acerca de las categorías a tratar. De esta manera, continuo con la narración como proceso pedagógico de construcción de la realidad. Según Jaramillo (2017):

A través del relato se configura el carácter del sujeto. Las narraciones pretenden dar un orden al conjunto de los sucesos y que sea ese hilo conductor acerca de lo que el sujeto era y es en la actualidad. Por lo tanto, la narración posibilita la articulación entre lo que es el pasado, el presente y el futuro y entre acontecimientos que el narrador dota de significado. Con lo cual, una historia de vida no es una recuperación de recuerdos pasados ni futuros, sino una puesta en escena, una auto interpretación de lo que somos. El tiempo puede reconocerse como tiempo humano en la medida en que se articule a un relato o a una forma de narración (p. 323).

Aquí, quiero hacer énfasis en cómo los acontecimientos adquieren significados, interpretación, sentido y valor, y el cómo al hablar o escribir de ellos se convierten en

narración, historias, o relatos. Siguiendo a Jaramillo (2017) la experiencia narrada es fuente de saber. Con ella, las voces, los rostros y los cuerpos se hacen cargo de las palabras, testimonian el haber vivido y desnudan las emociones. Es de este modo como la narración (sea oral o escrita) se convierte en proceso pedagógico esencial para la recuperación de las voces de aquellos que aún no han sido escuchados, y herramienta pedagógica que además de propiciar y favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que se han descrito anteriormente, posibilita también la reconstrucción del tejido social.

Con relación a Jaramillo, para Mèlich (2012) tanto las narraciones como los relatos, y dentro de ellos; las historias, los cuentos, las fabulas, entre otras, son artefactos culturales que ayudan a reducir la angustia, el temor y otorgan sentido. Dichos artefactos componen la construcción social de la realidad en una construcción simbólica y más concretamente en una construcción narrativa de la realidad. Siguiendo con el autor sostengo que como seres humanos necesitamos las historias porque somos sujetos que cuando padecemos acontecimientos no soportamos los cambios demasiado acelerados, necesitamos relatos para dar sentido al mundo que nos rodea, para interpretarlo, significarlo, relacionarnos con él y hablarle desde nuestra experiencia. Entonces, las narraciones evidencian y revelan que ni el presente ni el futuro pueden darse al margen del pasado, que siempre hay pasado en el presente.

Desde la narración, puede formarse para una educación para la muerte, pues como lo sostiene la Educadora, incluir la educación para la muerte (en este caso, formar en ella) ayuda

a re/de-construir el miedo, des-tabuizar, des-teatralizar, des-naturalizar la muerte violenta y destacar el papel que jugaron los muertos en esa ‘geografía del dolor’, para que este recuerdo permitiese construir comunidades de memoria en el escenario del posconflicto (Jaramillo,2017. p. 18). La construcción de estas comunidades de memoria, (memoria que se hará a través de la palabra y la fotografía) dará paso también para reflexionar sobre las comprensiones que tienen niños y niñas acerca de la muerte y el morir, la pérdida y el duelo pues claramente, la vulnerabilidad y el sufrimiento conllevan a “recuperar y hacer memoria” en un tiempo y espacio donde cae y muere la premisa de que “estamos en épocas de posconflicto” y que por esa época en la que hemos estado y continuamos padeciendo, por el país al que pertenecemos y vivimos, por las infancias vulneradas y violentadas, en este momento, no luego, se debe acogerlas, escucharlas, rescatarlas y empoderarlas.

Con el interés de conocer las comprensiones de los infantes, Jaramillo (2017) permite tener mejor entendimiento sobre los imaginarios sociales, concepto teórico fundamental para el trabajo de investigación pues busco conocer de forma individual y colectiva las comprensiones, miradas y perspectivas que ellos y ellas construyen, des-construyen e imitan acerca de la muerte y el morir, la pérdida y el duelo.

Para dar inicio al abordaje de dicho concepto, traigo a colación a Taylor (2006), unos de los autores que Jaramillo trata en su texto y quien afirma que: “El imaginario social se refiere a la forma en la que las personas corrientes pueden imaginar su entorno social manifestándose desde las imágenes, las historias o las leyendas” (citado en Jaramillo 2017 p. 273). Esta

definición de imaginario social permite que cobre valor las ideas y conceptos que hay en los niños y niñas, y abre paso al enriquecedor papel pedagógico de la narración al recuperar estas imágenes, historias y leyendas en sus diferentes formas y maneras en que pueden ser contadas, narradas, pensadas e interpretadas.

Otro de los autores que cita Jaramillo y que brinda ideas relevantes es Baeza (2011) y el cual afirma que:

Los imaginarios sociales definen el lugar y la modalidad de inserción en el mundo. Nos encontramos con un hecho innegable: cada situación es inédita y enigmática y, por lo tanto, requiere de la interpretación, significación de lo que se nos presenta. Los imaginarios sociales no pueden escapar a los condicionamientos espacio-temporales de donde se originaron. Están completamente dotados de historicidad, como todas las obras humanas no pueden sino reconocer sus contextos de elaboración, los cuales son parcial o totalmente tributarios. Poseen todo el peso de la preexistencia en los individuos, aunque lo que caracteriza al ser humano es su condición de indeterminidad. Los imaginarios sociales no son producto de una generación espontánea, sino que se ubican y se reconocen en un espacio y en un tiempo específico que les otorga un sello muy particular. (Citado en Jaramillo 2017, p. 279-280)

Esta elaboración de interpretación y significación de lo que se nos presenta, demuestra que los niños y niñas aún en su condición de “precariedad” (desplazamiento forzoso, analfabetismo, pobreza, falta de educación de calidad,) y víctimas del conflicto armado, son sujetos gestores de sus realidades que asumen esta contingencia de guerra y violencia, y estos acontecimientos de muerte, pérdida y duelo de forma tal que con sus experiencias,

comprensiones, perspectivas y emociones van adentrándose al mundo y significándose a sí mismos y al otro, significando y comprendiendo la vida; sus vidas, al continuar viviendo con sus ausencias.

A lo largo de este apartado teórico, he presentado planteamientos conceptuales de tres autores que me permiten dialogar, reflexionar y construir una postura y posición crítica desde sus ideas y las cuales cohesiono y doto de sentido teórico, emocional y humano a la presente investigación con la que pretendo recuperar las voces de quienes han sido olvidados, y sus experiencias sobre su condición de vida vulnerable y frágil, en donde aparece la muerte y el morir, las pérdidas y el duelo, el dolor y el sufrimiento como acontecimientos desde los cuales se pueden concientizar y sensibilizar sobre la necesidad de formar ética y políticamente a sujetos víctimas del conflicto armado y con capacidad de agencia y actuar reflexivo que les permite seguir resistiendo y repensarse como comunidad.

Finalmente, si el conflicto armado colombiano da mucha tinta suelta para escribir sobre ello, me es menester escribir sobre los niños y niñas del sur de Bolívar, sus familias y comunidad que han padecido, vivido y sobrevivido a este conflicto armado interno en el que la realidad de guerra y violencia es conocida, pero ellos y ellas son olvidados, en el que a diario se informa sobre la situación, pero no se les escucha ni se les presta atención a sus voces. Lo que digo y lo que quiero decir, lo que muestro y quiero mostrar, lo que hago y quiero hacer, lo hago porque me es menester que aquel quien lea conozca esto, lo interiorice, lo interprete, y lo reflexione pues no es ajeno ni como colombianos ni como humanos que no hablemos de lo humano, de su vulnerabilidad y su fragilidad. *“No hay texto sin contexto. Todo*

lo que hacemos y decimos, lo hacemos y lo decimos en un contexto. Todo lo que recibimos, todo lo que leemos, todo lo que interpretamos, lo recibimos, lo leemos y lo interpretamos en un contexto.”

La infancia.

“¿Y si escucháramos con más atención a los que pensamos que nada tienen para decirnos?” (Kohan)

Los planteamientos de Mélich (2012), Butler (2006) y Jaramillo (2017), sus posturas filosóficas y pedagógicas dialogan constantemente con la concepción de infancia que trato en este estudio. “Si la socialización transmite la experiencia en el lenguaje, las niñas y los niños recrean, transmiten y reconstruyen la realidad que les ha sido dada, configurando su propia cultura infantil; pero son las personas adultas quienes imponen el orden social que debe reproducirse. (Gaitán, 2006, citado en Pavez 2012, p. 90). Al tener interés en recuperar y escuchar las voces de los niños y niñas por la formación ética y política que implica el reconocerlos, quiero romper con el ordenamiento y la estructuración social del mundo que el adulto suele imponer o transmitir a los niños y niñas bajo la concepción de que la infancia es la etapa en la que los sujetos aprenden el mundo por lo que los adultos les proporcionan, los infantes no tienen la misma capacidad que un adulto tiene para manejar el lenguaje, o es un sujeto incapaz de saber, pensar y vivir como los adultos lo saben, piensan y viven. (Kohan, 2007).

Como pedagogo infantil en formación no considero a las niñas y niños como sujetos ausentes, no los niego en su existencia ni en las prácticas educativas, no pienso que sean

inferiores al adulto o incapaces para comprender su mundo y reconstruirlo, por lo contrario, hay que pensarse la infancia como un nuevo otro al cual hay que darle un nuevo lugar para ser, para pensar y decidir, hay que permitir que los niños y niñas (comprendidos como grupo social) hagan sus experiencias propias del mundo, saber escucharlos y promover que con sus discursos y acciones participen en todo asunto que les afecta.

De acuerdo con lo anterior, es necesario ver al niño y niña como un ser transformador y vital, capaz de interrumpir la normalidad de lo pensado. Según Kohan (2007), la infancia es capaz de ser “creadora de nuevos posibles, de nuevas posibilidades de vida, de espacios para una vida nueva, para una nueva existencia” (p.92). De esta manera, es necesario considerar la infancia de una forma política, como aquella que posee voz y experiencias y que es capaz de crear y reconstruir sus realidades. Los niños y niñas son entonces, actores sociales con capacidad de agencia que desde el lugar en el que se sitúan (experiencias y territorio) actúan desde sus subjetividades e interaccionan y negocian con otros para decidir.

Referentes conceptuales

Muerte y morir.

Las dos categorías a presentar; muerte y morir, son abordadas desde Jaramillo (2017) con el fin de acercarme a comprensiones sobre dichas categorías desde diferentes perspectivas como: la histórica, la filosófica, la antropológica y la psicológica, (pues son las que me interesan en esta investigación). El abordaje de estas miradas y disciplinas dará cabida para reflexionar sobre los hallazgos y resultados que sean reunidos y obtenidos al recuperar y

conocer las comprensiones de los niños y niñas, adolescentes y adultos acerca de la muerte y el morir, y el conocer los posibles sentidos y significados que se construyen desde procesos de socialización importantes de Vallecito como la comunidad, la familia, la educación, la religión y el conflicto armado los cuales, son influenciados individual y/o colectivamente tienen mucho o poco rasgos de alguna o varias de las miradas a tratar.

A partir de Jaramillo (2017) se aborda la muerte desde una mirada histórica con el fin de reconocer el aspecto que esta ha tenido desde hace varios siglos atrás (finales del siglo XVIII específicamente) en la que era reconocida como un “acontecimiento” cercano, atenuado y disimulado perteneciente a un escenario privado (como lo es la familia). Hasta el día de hoy, esta concepción y comprensión de la muerte no es ajena a una cultura colombiana actual en la que aún se es difícil atrevernos a hablar de ella o a nombrarla debido al carácter trágico, dramático y la carga emocional que demanda el evocar el recuerdo y lamento de otro que se ha ido, que ya no está.

Siguiendo con Jaramillo (2017), la muerte es un acontecimiento y escenario en donde los sobrevivientes, familiares y cercanos expresan, manifiestan y exteriorizan su dolor como consecuencia de una intolerancia o no aceptación de pérdida y de la separación. Entonces, el siglo XIX empieza a marcar una época en que los sobrevivientes enfrentan un duelo, consigo mismos, con el otro y su realidad, pues les resulta difícil aceptar la muerte del que está a su lado. De esta manera, el morir empieza a generar más temor cuando se piensa la muerte del otro más que la muerte propia. Los muertos empiezan a ser igual de importantes que los vivos.

Entonces, cuando se muere, no solo se trata de la muerte como fin, sino también de la manera de morir, de las prácticas o acciones inhumanas de seres humanos que traen consigo sentimientos más acentuados de dolor, ira, indignación, no aceptación y rabia en el proceso de duelo, pérdida y de recuerdo del otro.

A continuación, se hace el abordaje desde la perspectiva filosófica como lo plantea Jaramillo (2017) en esta segunda mirada que desarrolla, expone comprensiones filosóficas que según la autora, están muy atadas al imaginario de muerte en el contexto colombiano.

Como lo refiere May (2009) citado por Jaramillo (2017) el ser humano es consciente de que va a morir y esto es lo preocupante para él; tener conciencia de la muerte, la cual en todo momento acompaña y está presente. A diferencia de otros animales, el ser humano es el único que tiene un nivel superior de conciencia lo cual le permite ser consciente de que la vida al igual que un libro, tiene un principio, un intermedio y un final, cada momento con eventualidades y vulnerabilidades.

Una vez terminada de forma breve la perspectiva filosófica, continúo desde Jaramillo con la perspectiva antropológica. Refiriéndome a Thomas (2015) la vida no tiene valor alguno en tiempos de guerra, una guerra ocasionada por seres humanos, y quienes son el único ser de la naturaleza capaz de destruir y llevar conscientemente a la muerte a su propia especie. La institucionalización de la muerte, como lo expresa el autor, se acompaña de un sistema de valores:

(Honor, gloria, sacrificio, amor a la patria, grandeza humana, culto a los muertos en el campo de batalla), capaces de remover a las masas, de galvanizarlas y conducir las al suicidio-sacrificio en un clima de la mayor euforia. Sin olvidar las colosales reservas financieras que se invierten para la preparación y el desarrollo de los conflictos. Derroche de hombres, derroche de energías y tiempo, derroche de inteligencias y de ideas, derroche financiero, derroche de las fuerzas naturales, tal es la economía de la guerra. (Citado por Jaramillo, 2017, p. 237).

Estos valores tienen la capacidad de movilizar, remover y estimular el ánimo de las masas hasta tal punto de conducir las al suicidio y/o sacrificio en un clima de ímpetu y vehemencia. Estos valores instituidos han provocado, en resumen, una incalculable muerte de vidas. En Colombia cualquier grupo armado, sin importar la denominación que reciba, puede matar y ocasionar la muerte ya sea para causar y provocar sufrimiento al otro, como para generar autoridad y nivel de respeto a los superiores que toman la decisión de terminar con la vida de una persona. En el país ocurren seis categorías o razones principales para ocasionar la muerte desde el conflicto urbano y/o armado: el disfrute, el contagio, el impulso, el prejuicio y la cobardía (Thomas, 2015)

Para finalizar, Jaramillo (2017) presenta la perspectiva desde la Psicología argumentando que la intranquilidad por la muerte y el morir resulta ser un aspecto peculiar del ser humano y es esta característica la que define su condición humana. Esta emoción es constitutiva al ser humano ya que el amor, los vínculos y el afecto hacen parte de él. Dicha intranquilidad y preocupación hace referencia a la pérdida del otro, a su separación y ausencia.

De forma paradójica e irónica pareciese que la guerra tuviese más sentido que el hecho de vivir una vida apacible y tranquila, pues esta realidad ocasiona que el mero acto de vivir en una sociedad como esta con condiciones humanas de vulnerabilidad y fragilidad, sea un constante reto con bastante precariedad y complejidad. En resumen, en ocasiones una muerte puede comprenderse más fácil que la vida, o por lo menos más sencilla que la vida de aquellos que siguen afrontando esas muertes y sus ausencias.

Pérdida.

Para Butler (2009) el hecho de haber tenido una pérdida, significa y quiere decir que se tuvo a alguien a quien amamos y deseamos. Cuando se habla de pérdida en vidas humanas es imprescindible referirse a un “nosotros” pues es particular porque de alguna manera, toda persona tiene alguna noción, conocimiento o experiencia de lo que se siente y significa haber perdido a alguien. Entonces, la pérdida es un acontecimiento en el que nos reúne a todos y nos muestra la fragilidad y vulnerabilidad humana de un “nosotros”. Por ello, somos un “nosotros” en el que el lugar de procedencia no tiene importancia ni es fuente para hacer distinción alguna entre unos y otros, al igual que el hecho de no compartir una misma historia distancia el uno del otro. Estamos impregnados de deseos y a la vez somos vulnerables física y socialmente, pero es dicha vulnerabilidad social la que nos constituye políticamente pues desde allí nos construimos, nos declaramos y nos exponemos (Butler, 2009).

Butler (2009) afirma que: “la pérdida y la vulnerabilidad parecen ser la consecuencia de nuestros cuerpos socialmente constituidos, sujetos a otros, amenazados por la pérdida,

expuestos a otros y susceptibles de violencia a causa de esta exposición” (p. 46). Es decir; nuestras vidas suceden en una constante relación de exposición hacia el otro, una exposición en la que en ocasiones ocurren acontecimientos en los que se vive una pérdida (se deja de tener a alguien), pero también hay un efecto de transformación de la pérdida individual y colectivamente.

Finalmente, retomo los planteamientos de Butler (2009) en cuanto a que una vida no puede comprenderse como vida dañada o perdida si antes no es aprehendida como viva. Esto quiere decir, que, para algunos marcos epistemológicos, hay ciertas vidas que no se califican como vidas, o no son concebibles por lo que son, entonces dentro de estos marcos, tales vidas no podrán ser consideradas ni asimiladas como vividas ni perdidas por el hecho de que no son apreciadas como vivas.

Duelo.

Según Butler (2006), “el duelo puede entenderse como capacidad que no hay que perderse puesto que si se hace se perdería el sentido más profundo de la vida que necesitamos para oponernos a la violencia” (p. 21). Con relación a la premisa anterior, cuando se elabora un duelo no quiere decir o no debe entenderse que se va a olvidar a alguien, como si se estuviese abandonándolo o sustituyéndolo. El duelo es aceptar sufrir un cambio cuyo resultado no puede conocerse anticipadamente. Retomando a Butler (2009) el duelo es un proceso que acompaña a la vida que ya ha sido vivida, esto quiere decir que el duelo reconoce y acepta esa vida en cuanto que ya ha terminado.

Con relación al duelo Freud manifiesta que:

Cuando perdemos a alguien no siempre sabemos qué es lo que perdimos en esa persona. Así, al perder algo nos enfrentamos a lo enigmático: algo se oculta en la pérdida, algo se pierde en lo más recóndito de la pérdida. Si el duelo supone saber que algo se perdió (y en cierta manera, la melancolía significa originalmente no saberlo) entonces el duelo continuará a causa de su dimensión enigmática, a causa de la experiencia de no saber incitada por una pérdida que no terminamos de comprender (citado en Butler 2006, p. 48).

Puede entenderse que el duelo es momento en el que uno está entregado a algo que no controla y se descubre fuera de sí y en desacuerdo consigo mismo. Tal vez se pueda pensar que el duelo conlleva a la posibilidad de aprehender un modo de desposesión fundamental. Retomando a la autora, es durante este proceso de desposesión en el que es menester elaborar el duelo y transformar el dolor en recurso político pues se debe entender como un lento y paulatino proceso en el cual desarrolla un reconocimiento e identidad con el sufrimiento mismo (Butler, 2006).

Desde otra perspectiva y refiriéndome a Aguinaga citado por Jaramillo (2017), el duelo es una respuesta emotiva y natural a la pérdida de alguien significativo, querido, amado. Por otra parte, y quizás tenga relación con el duelo, el luto, significa llorar y se entiende como respuesta a una aflicción sentida por la muerte de un ser querido y parte constitutiva del duelo.

La Palabra.

Según Mèlich (2012) en la palabra surge una posibilidad de ser otro y de ser diferente, una inevitabilidad de ser para el otro, ante el otro, junto al otro y responsable del otro. De esta manera, la palabra tiene la capacidad de construir relaciones éticas y de alteridad “un tú y un yo” en la que se evidencia una condición vulnerable del ser humano.

Por otra parte, la palabra tiene que cuidar y dar testimonio de una vida, ser responsable y sensible del sufrimiento y adversidad del otro (Mèlich 2012). Entonces, cuando se usa la palabra se tiene la posibilidad de cambiarlo todo, de crear e imaginar lo impensable, mediante ella se puede interpretar y re interpretar un acontecimiento, es el vehículo para conocer de un pasado que sigue habitando en el presente y que se antepone a un futuro.

En el hablar y en la palabra se encuentra la narración, y esta última se origina desde una experiencia ya sea de uno mismo o de otro y la cual se dirige a otra persona, un otro que al escucharla podrá resignificar la historia y las palabras, podrá reinterpretarlas y revivirlas. Por otra parte, desde los planteamientos de Butler (2009) la palabra y específicamente los poemas poseen una capacidad de respuesta moral y son mecanismos para mostrarse en contraposición a una idea y práctica armada violenta y bélica (p. 90).

Siguiendo con Butler (2009) y recuperando las voces y testimonios provenientes de presos de la cárcel de Guantánamo, se puede decir que los poemas brindan la oportunidad de sentir

alivio en medio del sufrimiento, estos rebosan de innumerables sentimientos y comunican y transmiten diferentes sentidos de vidas que no están solas a la deriva, sino siempre entrelazadas, interconectadas. En los poemas se pueden conocer y sentir las palabras al igual que los sentimientos y los dolores. Las palabras se escriben con la intención de dejar una marca y una huella de un ser vivo; es entonces la palabra un signo formado por alguien y lo cual transporta la vida de ese alguien. A diferencia del ser humano, las palabras si pueden vivir para siempre y pueden sobrevivir para contarlo. Finalmente, las palabras, los poemas y los relatos pueden restablecer y reconstruir una relación social con el mundo, aun cuando se piense que dicha relación no es posible debido a la guerra y la violencia.

En el marco teórico presentado, la relevancia de tratar dichos autores y sus ideas fundamentales, junto a los referentes conceptuales con sus implicaciones sociales y formativas permitieron situar las intenciones de la presente investigación, argumentan la pertinencia de los objetivos principales y específicos que se han planteado y enriquecen las intenciones pedagógicas en el desarrollo de la presente investigación.

Diseño Metodológico

*Actuar en las pequeñas comunidades de resistencia
en medio de la guerra* (Habitantes de Trujillo -Valle-, 2003, s.p)

Hablar sobre las experiencias de vida y las comprensiones que tenían los niños y las niñas pertenecientes a la comunidad de Vallecito requería de un proceso fino de indagación, análisis y construcción para poder explicar y comprender el ‘todo’ que las componía y daba sentido: su historia, su cultura, su economía, los conflictos por los que habían pasado, la presencia de grupos armados en el territorio, las voces de sus habitantes, etc. Por ello, para la presente investigación utilicé el enfoque cualitativo, ya que, según Hernández, Fernandez y Baptista (2014, p. 16), “este proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas”.

Adicionalmente, para la selección del enfoque de investigación tuve en cuenta, también, los planteamientos de Marshall (2011 citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y Preissle (2008 citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014), quienes recomendaban el uso del enfoque cualitativo cuando el tema de estudio había sido poco explorado. En el caso específico de la presente investigación, la comprensión de los niños y las niñas sobre la muerte y el morir no había sido objeto de exploración, ni de investigación en el contexto rural del Magdalena Medio.

De este modo, con la intención de indagar sobre las comprensiones de los niños y las niñas sobre la muerte y el morir, observé qué y cómo construían y reconstruían su realidad como actores de su corregimiento. Entonces, recuperé sus voces, analicé sus diferentes perspectivas de vida y las múltiples interpretaciones que ellos y ellas, de forma individual y colectiva, generaban desde y sobre sus realidades. Al respecto, Hernández, Fernandez y Baptista (2014,

p. 9) plantean que “el proceso de indagación dentro de este enfoque tiene como propósito reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social definido previamente”

Por otro lado, decidí tomar el paradigma interpretativo, retomando los planteamientos de Hernández, Fernandez y Baptista (2014), al considerar que este se fundamentaba en una perspectiva interpretativa, considerando que realidad era definida por medio de las diferentes interpretaciones que los participantes producían desde sus propias realidades. Este paradigma permitió comprender la manera en que niños y las niñas pertenecientes al corregimiento de Vallecito, sur de Bolívar, habían vivido y experimentado estos acontecimientos o fenómenos (la muerte y el morir) que eran parte de su realidad, y encontrar sentidos contextuales a los significados que ellos y ellas otorgaban a estos. Sobre esto, Hernández, Fernandez y Baptista (2014, p. 9) plantean que:

Todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto.

Abordando lo etnográfico y lo narrativo.

Para el desarrollo de la investigación elegí un método etnográfico de investigación con un componente muy importante del método narrativo. Ello dado que, desde mi perspectiva, comparten ciertas características que, al articularlas, enriquecieron el trabajo metodológico de

la investigación, al igual que la información que obtuve cuando los implementé. A continuación, presentaré las razones por las que decidí abordar dichos métodos.

En primer lugar, la pregunta de investigación que planteé se relacionaba con la etnografía, pues, según Guber (2001, p. 5), “la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”. En relación con esto, Guerrero, Clemente, Milstein y Dantas-Whitney (2017) afirmaban que el método etnográfico se cuestionaba por la alteridad, la cual era una particularidad en la presente investigación, ya que tenía el interés de interrogar fenómenos sociales y culturales vividos por los sujetos sociales que, también, eran sujetos políticos y que, entonces, caractericé como *otros*.

En segundo lugar, según Hernández, Fernandez y Baptista, 2014, con base en Caines (2010) y Álvarez-Gayou (2003), el método etnográfico tiene como propósito: “describir y analizar lo que las personas de un sitio, o contexto determinado hacen usualmente, así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales” (Hernández, Fernandez y Baptista, 2014, p. 482). De este modo, la investigación pretendía fijar la mirada sobre la construcción de pensamiento y lo significados que niños y niñas generaban sobre sus realidades, su mundo, y sobre acontecimientos especiales que solían observar y vivir.

Por lo anterior, el método etnográfico posibilitó situar a los niños y las niñas del corregimiento como sujetos con capacidades para producir conocimiento. De acuerdo con Clifford (1986 citado en Guber, 2001) el conocimiento debería plantearse dialógicamente, es decir, en permanente negociación y pluralidad de voces. Por ello las opiniones de los niños y las niñas y *su palabra* producían un intercambio de saberes y empoderamiento. Entonces, más allá de verlos como víctimas de la violencia con algo que decir, mi interés giraba en torno a otorgarles posibilidades para posicionarse como sujetos constructores de sentido y como pares interlocutores que daban sentido a situaciones que les conciernían de manera directa (Guerrero, Clemente, Milstein y Dantas-Whitney, 2017).

Por otro lado, usé un enfoque narrativo dentro del método etnográfico para entender una sucesión de hechos, es decir, para poder obtener una recopilación de situaciones, fenómenos, procesos y eventos en los que se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones a partir de las vivencias contadas por quienes los experimentaron (Hernández, Fernandez y Baptista, 2014). A continuación, un breve ejemplo de ello tomado del diario de campo de la investigación.

Mientras caminábamos con los niños y las niñas por los alrededores de Vallecito hablaban de tantas historias y cosas que habían sucedido. Paulo, de 10 años, empezó a contar sobre la muerte de su tío: *Vea Nico, acá, en este camino, en esta parte, íbamos con Adriana (su hermana de 17 años) en la línea (jeep en el que se transportan personas, animales, alimentos y demás), ella iba con mi tío en la parte de adelante y yo iba montado, veníamos por acá, ve, y fue cuando la guerrilla llegó y paró la línea, y empezaron a hacer que mi tío se bajara, pero ni el conductor ni la*

gente quería dejar que él se bajara, ni él se quería bajar, pero la guerrilla lo obligó y lo bajó a la fuerza. Cuando lo sacaron de la línea lo pusieron ahí, delante de todos y le pegaron como 8 tiros, y la gente gritaba y gritaba, Adriana también gritaba y lloraba y yo, yo solo me tapaba los ojos. Y pues mi hermana y yo vimos cómo lo mataron acá (señalando con su dedo el lugar del suceso), al frente de nosotros. Luego de que a él le dispararon, la gente empezó a gritar y pedir ayuda, y a llamar a mi mamá, pero pues él se murió de una y no hacíamos más que llorar. La anterior historia la contaba con cierta tristeza y hacía algunos silencios mientras hablaba (Extracto diario de campo).

Considerando este tipo de información, para lograr los objetivos de esta investigación, me era pertinente obtener narrativas que se refirieran a historias o relatos de vida de cada niño y niña, a pasajes o épocas de sus vidas y a experiencias o situaciones, narradas tanto de forma cronológica o no, pero que se vincularan con el planteamiento del problema. Así, algunas narrativas surgieron como fruto del caminar y andar entre ellos y ellas, en situaciones imprevistas y en conversaciones espontáneas (mientras íbamos a la tienda, a la quebrada, jugando en la cancha de fútbol, etc.). Otras se obtuvieron a partir de la construcción de escenarios de encuentro, en los que aparecieron narraciones y formas de comunicación como la palabra, los relatos y la fotografía entre los participantes y yo en mi rol de investigador. Estos últimos, además de ser espacios de construcción de conocimiento, fueron pertinentes para la obtención de datos que permitieron el desarrollo de análisis de conceptos y fenómenos. A partir de estos pude articular lo narrativo dentro del método etnográfico al tomar la postura de Guerrero, Clemente, Milstein y Dantas-Whitney (2017), quienes afirman que “Una situación conversacional puede convertirse en un encuentro etnográfico en el que, además de

escuchar al otro, nos escuchamos a nosotros mismos y replanteamos nuestras propias comprensiones” (p.18).

“Ser, pensar y hacer”. Papel del investigador.

Viví alrededor de 5 meses con la comunidad de Vallecito. Al llegar no sabía nada acerca de quiénes la habitaban, ni de su estilo de vida. Así que, desde este estado de ‘desconocimiento’ de sus vidas, como investigador empecé a construir saberes desde una supuesta y premeditada ignorancia, pues cuanto más reconocía que no sabía nada de ellos y ellas, o en cuanto más ponía en cuestionamiento lo que creía saber con certeza, me disponía a aprender su realidad en términos, percepciones, disposiciones y lógicas que yo no conocía (Guber, 2001).

Por otra parte, teniendo en cuenta el planteamiento de Hernández, Fernandez y Baptista (2014), como investigador desarrollé “un proceso inductivo de explorar y describir”. Así mismo, siguiendo a Jacobson (1991 citado en Guber, 2001), fui más allá de reportar un objeto empírico de investigación, ya que, más que hablar reducidamente sobre un pueblo o su cultura, tenía el compromiso de reflexionar y escribir sobre lo que sentía, veía y escuchaba estando allí, interpretando y describiendo la realidad de los niños y niñas del corregimiento. Entonces, como investigador, mi deseo era descubrir y analizar las múltiples visiones y comprensiones sobre la vida y la muerte que iba encontrando en los niños y niñas a medida que realizábamos las diversas actividades dentro de cada comité de participación que se estableció, y las planeaciones pedagógicas que implementé y desarrollé en torno a las principales categorías a trabajar.

Las preguntas que les hacía a los niños y niñas durante o al término de una lectura, una actividad o un juego estaban enmarcadas dentro de una planeación y una actividad específicas. Sin embargo, debido a lo que ellos y ellas expresaban, se generaban otras preguntas que permitían conocer sobre los aspectos puntuales que mencionaban y establecer conversaciones amenas y fluidas, en las cuales, incluso, se establecían ejemplos o se ilustraban situaciones con los cuerpos, señas o gestos. Entonces, las preguntas eran abiertas y se encontraban, también, articuladas de forma metafórica, literaria o comparativa con el tema principal de cada actividad, el cual invitaba a hablar de una u otra manera sobre la realidad de violencia y conflicto que ellos y ellas habían vivido. A partir de ello se establecían conversaciones desde las cuales comprendíamos y reflexionábamos sobre las experiencias que compartían. Por lo tanto, de acuerdo con Guber (2001, p. 47), puedo decir que: “El encuentro entre el investigador y el otro presentan al trabajo de campo como un ámbito donde priman el diálogo y la negociación”.

Por otra parte, a medida que se establecían diálogos y conversaciones grupales e individuales, realicé grabaciones de audios y anotaciones sobre lo que opinaban, siempre sensibilizándome frente a sus narraciones y relatos, interiorizándolos de forma diferente. De esta forma, procuraba tener cuidado al momento de establecer reflexiones sobre la información recolectada, pues debía realizar interpretaciones sin que las emociones que experimentaba en dichos momentos conversacionales me influyeran o conmovieran a escribir,

reflexionar o adjetivar cosas diferentes a las palabras, emociones y sentimientos subjetivos y propios que ellos y ellas expresaban literalmente (Mèlich, 2012).

“El terreno que estoy pisando”. Descripción del contexto.

El corregimiento de Vallecito está ubicado en el sur del departamento de Bolívar y hace parte de la región del Magdalena Medio en Colombia. Este fue el escenario de la investigación y los niños y las niñas habitantes de este corregimiento la población con la que desarrollé el trabajo. Elegí este contexto debido a que me encontraba allí realizando la práctica social de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, con la cual se pretendía seguir potenciando comunidades de lectura en épocas de posconflicto, a partir de una biblioteca comunitaria. Este objetivo, aunque se llevó a cabo, se fue transformando a medida que se complementaba con la intención de recuperar las voces de los niños y las niñas en relación con la muerte y el morir, la pérdida y el duelo.

A continuación, presento las características del contexto de Vallecito, pues para comprender las particularidades del territorio es importante resaltar los valores históricos, políticos, culturales, sociales y económicos que caracterizan al Magdalena Medio. De acuerdo con León (2017), esta región, ubicada en el centro del país, está atravesada y rodeada por el río Magdalena. Geográfica y políticamente está compuesta por el sur de cuatro departamentos: Santander, Bolívar, Cesar y Antioquia.

El Magdalena Medio es una región altamente rica en recursos naturales como la madera, el petróleo y el oro. También se caracteriza por la explotación de minerales y la producción de productos agrícolas como el arroz, el plátano, el maíz, la yuca, entre otros. Como consecuencia, de acuerdo con Dávila (2018, comunicación personal), ha estado en constante disputa por terratenientes, empresas privadas, grupos armados y el Estado, actores que desde hace 5 décadas aproximadamente han puesto sus ojos en este territorio por diversas causas: en los años sesenta por el fortalecimiento de la madera, en 1970 debido al cultivo de marihuana desde el norte de Colombia (más específicamente La Guajira) y en la década de los ochenta por los cultivos de coca (al caer la producción de marihuana). Adicionalmente, a comienzos de los años 90 algunas empresas mineras internacionales ingresaron al lugar y a finales de la misma década los paramilitares decidieron agruparse allí como AUC (Autodefensas Unidas de Colombia).

En medio de estas dinámicas, según León (2017), el Magdalena Medio ha sido blanco del mayor paramilitarismo que se ha presentado en la historia de Colombia, sometiendo a sus pobladores a cualquier cantidad de vejámenes y violencias, de los cuales siguen tratando de recuperarse. A pesar de ello, las personas han podido encontrar formas de seguir, renacer y resistir al conflicto, a la pobreza en medio de recursos y tierras tan ricas, y a la ausencia del Estado.

En medio de esa resistencia se encuentra Vallecito, corregimiento del municipio de San Pablo, aproximadamente a dos horas de distancia de la cabecera municipal. Se fundó hace más

de 40 años, y más de la mitad de ese tiempo ha sufrido el impacto de distintas etapas del conflicto armado que se ha vivido en Colombia, el cual, también, ha generado que la región del Magdalena Medio reciba a personas de todo el país, quienes son denominados popularmente ‘colonos’; es decir, personas que, huyendo de la pobreza o el conflicto armado, llegaron en busca de nuevas oportunidades de trabajo y que encontraron refugio en este lugar (León, 2017). Un ejemplo de ello es Roberto Díaz, proveniente de Antioquia; Ricardo Zapata y Luisa Salamanca, de la costa caribe; Claudia Lozano, del Tolima; Angélica Pedraza, del Cesar; Sebastián Corrales y Carlos Alvarado, del Chocó, o Felipe Rentería, de Sucre.

Por otro lado, hasta el 2019 el Magdalena Medio ha sido una de las regiones más cocaleras de Colombia. La cocaína es la principal fuente de trabajo y subsistencia de la población, ya sea raspándola, procesándola o comercializándola. Según la revista *Semana* para el año 1999 se tenían sembradas más de 6.500 hectáreas de coca extensiva (Semana, 1999). Precisamente debido a la riqueza de la tierra y a la presencia de estos cultivos ilícitos ha sido un punto central del conflicto (León, 2017). Por consiguiente, allí se han concentrado los diferentes grupos armados de Colombia (el Ejército de Liberación Nacional -ELN-, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC-, las Autodefensas Unidas de Colombia -AUC-, el Bloque Central Bolívar, el Ejército Nacional, las Fuerzas Aéreas de Colombia -FAC- y la Policía Nacional), quienes han hecho presencia y se han disputado el territorio, tanto por el control político regional como por el comercio de oro y de coca, dejando en medio a la población civil:

Lo más dramático, sin embargo, es que el fenómeno de la Gabarra se repite en el sur de Bolívar y el Putumayo, territorios donde en los últimos años se ha disparado el cultivo de coca y donde, curiosamente, se han incrementado de forma alarmante, los enfrentamientos entre paramilitares y guerrilleros (Semana, 1999, s.p).

En relación con ello, según León (2017), resultado de este atroz conflicto hubo tres quemas del caserío viejo que conformaba Vallecito, el cual era más pequeño. En este las casas no eran prefabricadas, sino que habían sido construidas por sus propios habitantes y se encontraba ubicado muy cerca de la quebrada Santo Domingo. Las quemas fueron realizadas por los paramilitares, quienes, según la comunidad, estaban en compañía de algunos miembros del ejército nacional. La primera vez quemaron algunas casas; en la segunda, realizada a los pocos meses, aumentó el número de casas en llamas y el tiempo de permanencia de grupos armados en el lugar; finalmente, en la tercera ocasión, quemaron el caserío en su totalidad.

Eso era sin aviso alguno. Cuando uno menos pensaba escuchaba balazos y gritos, y ellos ya estaban metidos en la casa de uno. Eso tocaba coger nuestros niños que estaban pequeños y salir a correr, sin maletas, sin comida, sin ropa, sin nada y era salir a correr junto a la comunidad, y eso uno ni sabía pa' donde iba. La gente se hacía en un 'filito' o una montañita, y nos quedábamos a dormir al aire libre. Yo en ese momento estaba joven y podía responder por mí, pero uno veía a los niños aguantando hambre y frío, sin una panela, con la misma ropa todos los días y, claro, eso nunca se olvida. Uno perdía su casita y todo lo que tenía y, luego, empezar de nuevo otra vez, o en el mismo lugar o en otra parte, porque qué más se podía hacer (Extracto de diario de campo, palabras de Don Ricardo Zapata y Luisa Salamanca).

No hubo víctimas mortales, pero muchas personas huyeron de este hostigamiento y amenazas a sus vidas en busca de seguridad. Otras se quedaron como forma de resistencia y muchas más llegaron de distintas regiones, acrecentando las filas de ‘colonos’ en la región. Al momento de realizar la investigación varias de las familias que vivieron las quemas seguían en el territorio y recordaban el episodio con tristeza y gran nitidez, aunque muchos preferían no abrir esa caja dolorosa de los recuerdos. Como consecuencia, la diversidad regional y nacional era alta, al igual que la resistencia a abandonar el territorio (León, 2017). De este modo, “Con toda esta historia de guerra, violencia y miedo, se puede afirmar que la comunidad de Vallecito, es en su totalidad, es víctima del conflicto, desplazada” (León, 2017, p. 3).

Por otra parte, al detenerme a revisar la educación del corregimiento, considero que no representaba un camino a seguir, pues los habitantes del lugar no la percibían ni le otorgaban un significado como proyecto de vida, ni esencial para su formación y futuro, por lo que la escuela tampoco era valorada. El ente escolar, a cargo de una institución privada, que hacía presencia en Vallecito desde la Institución Educativa Técnica, Agropecuaria y Comercial (IETAC) ofrecía formación escolar hasta el ciclo de primaria para este corregimiento. Es decir, solo se brindaban oportunidades de formación académica hasta quinto grado en Vallecito, por lo que si un niño o una niña deseaba empezar su bachillerato debía trasladarse a poblaciones cercanas, como San pablo o Pozo Azul. Lamentablemente una muy poca parte de la población del corregimiento tenía recursos para sostener ese traslado, así que la deserción escolar era habitual y recurrente.

Así, la realidad del escaso acceso a la educación sumado al desinterés hacia prácticas escolares por parte de padres, niños y niñas se debía a la carente formación académica primaria que se les brinda, ya que no era la mejor ni la más adecuada para las exigencias del medio rural. Adicionalmente, en el corregimiento se evidenciaba un gran interés para trabajar desde edades tempranas, ya que el trabajo tenía una connotación culturalmente alta, otorgando prestigio, reconocimiento e independencia, lo cual era favorable sobre todo para los jóvenes que decidían incursionar a pronta edad en labores rurales por la necesidad que tenían sus familias de subsistir, de modo que era necesario que aportaran económicamente a sus casas (León, 2017).

Como resultado, niños y niñas se iban adentrando rápidamente a una cultura de la ‘adultización’, en la cual trabajar no era lo único que hacían desde temprana edad. Acompañado de extensas horas de trabajo, ya fuera raspando, cultivando o cocinando (tanto niños como niñas), era ‘naturalizado’ ver a jóvenes desde los 14 años bebiendo en las cantinas y jugando billar. También, desde muy temprana edad empezaban a tener intereses e intenciones de conformar un hogar, ser padres y madres, juntarse con alguien, habitar una misma casa y tener hijos. Estas ideas iban en línea con los roles de género normativizados culturalmente: la mujer debía estar en casa, cocinando, cuidando a los hijos y esperando a su marido, mientras que el hombre trabajaba arduamente en el campo y era el encargado de llevar dinero a casa.

De este modo, el tipo de relaciones de pareja que se establecían en Vallecito lo hacían a partir de una cultura de ‘posesión del otro’, la cual se evidenciaba en el uso del lenguaje, ya que utilizaban expresiones como “es mi mujer, mi señora” o “es mi hombre, mi señor”. Entonces, se entendía que, una vez establecida una relación, cada uno pertenecía al otro, se trataba de un pertenecer, una posesión física, sentimental, afectiva y económica, alimentada por una cultura machista, en la que el hombre estaba por encima de la mujer. Por lo tanto, ella no era solo su señora, sino que, casi siempre, terminaba conviriéndose, también, su sierva. De este modo, a partir de la visión cosificada de las mujeres, ellas debían hacer y ser lo que él demandara, pues era suya y debía acatar órdenes, por lo que, si se oponía o no lo hacía, la mayoría de veces se le afrentaba, violentaba y se le castigaba física y verbalmente.

En respuesta a estas dinámicas, se evidenciaban, también, parejas de niños y jóvenes viviendo juntos a muy corta edad, naturalizando la situación. Este era el caso de Lorena, joven de 16 años que vivía junto a Jaime, “su hombre” (un joven de 17 años). O Melisa, una niña de 14 años ya casada con su pareja, quien tenía 17 años. También era evidente el otro extremo de la situación, en el cual había niñas viviendo con hombres muy mayores como su pareja. Un ejemplo de ello era la hermana de Sergio, quien tenía 17 años y vivía junto a Tomás, un señor de 43 años. Todos ellos practicaban, heredaban, imitaban y transmitían esta cultura del ‘machismo’.

Por otro lado, algunas de las familias en Vallecito podían concebirse como ‘lugar o nicho de problemas’, ya que, al estar inmersos en una dinámica de reproducción de violencia, la

mayoría de las discusiones se resolvían mediante agresiones físicas o verbales. En algunos casos los hijos se enfrentaban a sus padres, como, por ejemplo, Andrés quien, por un desacuerdo familiar, decidió enfrentarse a su padre con un machete. También, se videnciaba que en algunas familias del corregimiento los niños y las niñas no eran percibidos como sujetos con agencia, por lo que no solían escucharlos, ya que sus voces no eran ni necesarias ni relevantes.

Otro asunto importante de Vallecito era el valor de la religión como proceso de socialización que creaba identidad individual y colectiva. En el corregimiento se encontraba una potente presencia de pobladores pertenecientes al movimiento Cristiano, más conocidos como ‘evangélicos’. Tal era el caso de la pastora María Quiñones y su esposo, el pastor Pablo Ramírez, la señora Beatriz y su familia, la señora Clara Manrique, hijos y nietos, la señora Matilde y su familia, entre otros.

Sin embargo, también existía otro grupo de habitantes que se identificaban con posturas religiosas distintas, como el catolicismo. A este grupo pertenecían personas como Juan David y su señora (Adriana Muñoz), Rosa Castaño, entre otros. Ellos decidieron basar sus creencias en los planteamientos de la iglesia católica y el mandato papal, de modo que su fe y alabanza se enfocaban en la Virgen María como madre de Jesús.

Otra parte de la población no se identificaba con ninguna de las religiones mencionadas, aunque creían y aceptaban la existencia de un Dios en sus vidas. Por consiguiente, podría afirmarse que aquel que no depositaba su fe en algún Dios era socialmente sancionado y

percibido como raro, perdido o alguien que necesitaba ayuda para arreglar su vida. Esto influía en los niños y niñas, quienes reproducían los comportamientos socialmente aceptados en torno a este ámbito, aunque algunos optaban por negociarlos o resistirse a las creencias religiosas establecidas.

De este modo, la religión y el grupo religioso de Vallecito se constituían como la principal institución de poder y respeto. A los líderes de esta se les consultaban decisiones comunitarias y hacían presencia en todas las reuniones de la Junta de Acción Comunal (JAC) del corregimiento, el cual era el principal espacio de participación allí. Por lo tanto, ellos tenían la capacidad tanto de convocar y reunir a la mayoría de los habitantes de la comunidad como de movilizarlos e influir en la construcción del corregimiento.

Por otra parte, con el objetivo de valorar, proteger y dignificar a la población de la región surgió el Programa de Desarrollo y Paz de Magdalena Medio (PDPMM), el cual pretendía contribuir al fortalecimiento de la población a partir de procesos sociales de construcción colectiva de nuevos referentes y procesos de transformación cultural, sociopolítica y económica, desde la perspectiva de la protección integral de la vida y la justicia y la dignidad de todos los hombres y las mujeres del Magdalena Medio. El programa establecía escenarios de encuentros y proyectos sociales que facilitaban la interlocución y el diálogo entre diversos actores sobre los asuntos estructurales del territorio, posibilitando la construcción de la paz regional, sostenible y tejida, también, a nivel nacional (PDPMM, 2015).

Por lo tanto, el PDPMM atendía, también, a la comunidad de Vallecito, al ser víctima del conflicto armado al estar en medio del enfrentamiento entre los paramilitares, el ejército y la guerrilla. Como consecuencia, habían tenido que vivenciar los combates que se daban entre ellos en su región, sufriendo maltrato físico y psicológico, desplazamiento y la incineración de sus casas en el año 2000. Considerando estas situaciones, la corporación trabajaba con la comunidad en el desarrollo de actividades lúdicas para la reconstrucción de la memoria histórica de la Violencia, a partir de lo cual habían aprendido que la resistencia era la única salida ante el dolor (PDPMM, 2000). En este sentido, uno de los objetivos que tenía la corporación para estas comunidades era ponerse del lado de las víctimas para reconstruir la convivencia, fortalecer la práctica de derechos humanos integrales, la seguridad humana y la construcción de paz mediante la justicia y la verdad. Ello a partir de la participación pública en actividades sociales y políticas, en la construcción del Estado Social de Derecho y en el control ciudadano sobre los bienes comunes (PDPMM, 2015).

Todas estas dinámicas sociales expuestas (el conflicto armado, la educación, la familia, la comunidad y la religión) construían y deconstruían las realidades de los niños y niñas de Vallecito. Como respuesta a estas surgió el objetivo de comprender la muerte, la pérdida y el duelo por medio de las voces de niños y niñas que habían vivido el conflicto armado del país y no había sido escuchados, por lo que sus palabras no se habían resignificado ni valorado.

“Los protagonistas”. Participantes.

Vallecito, además de sus casas, estaba adornado de una calle destapada (sin asfalto), con mucha piedra, en forma de ‘u’ que atravesaba las dos principales cuadras que lo componían. Al mirarla se podía pensar que era necesario el uso de ‘chanclas’. Sin embargo, muchos de los niños y niñas la transitaban descalzos¹, pues el callo que tenían en la planta de sus pies de tanto caminar había permitido que se acostumbraran al camino sin necesidad de ningún calzado. Esto también era evidencia de la forma fuerte y árida en la que los trataba su tierra.

Esta calle, con varios caminos, era aún más despampanante al encontrarse en ella con los niños y niñas que habitaban las casas del corregimiento. Blancos y blancas, negros y negras, morenos y morenas, pequeños y pequeñas. Algunos rostros piel canela, ciertos rasguños y cicatrices en sus caras, labios grandes, al igual que las sonrisas que se dibujaban de cachete a cachete en ellos, cabellos crespos y lisos pintados de azul, amarillo, rojo o naranja. Algunos más grandes que otros. Unos riendo, otros gritando, peleando o llorando. Todos y todas juntos y, casi siempre, revueltos corriendo detrás de las personas o jugando maras (canicas o piquis), balón o a los pistoleros con los casquillos de balas que encontraban en las calles o pescando en las quebradas.


Ante este panorama, a partir de esta investigación de enfoque cualitativo y etnográfico pretendía conocer lo que tenían para decir los niños y niñas del corregimiento como actores sociales, de modo que sus voces y experiencias eran los protagonistas del estudio. Los

¹ Sin zapatos.

seleccioné con el objetivo de que sus vivencias permitieran conocer sus comprensiones sobre hechos sociales o fenómenos que habían estado presentes en su historia como la pérdida y el duelo, la muerte y el morir.

Entre los cerca de 30 niños y niñas que habitaban Vallecito al momento de hacer la investigación, de edades variadas y predominantes entre los 5 y 13 años, describo solamente aquellos en quienes puede evidenciar datos sobre algunas experiencias del conflicto armado, la muerte y la pérdida, la experiencia y la disposición hacia la escuela y el estudio, y vivencias de sus cotidianidades. A continuación, en la **tabla 1**, presento sus descripciones, indicando con los colores rojo, verde y azul el tipo de experiencia al que corresponde su historia.

 Experiencias de conflicto armado, muerte y pérdida.

 Experiencias y disposición hacia la escuela y el estudio.


 Experiencias en sus cotidianidades

Tabla 1. Caracterización de los niños y niñas con vivencias relacionadas con el conflicto armado, la muerte y la pérdida, y la experiencia y la disposición hacia la escuela y el estudio.

Nombre de niños y niñas	Descripción
Paulo y Robinson	<p>Paulo 11 años. Robinson, su hermano menor, 8 años. Paulo cursaba tercer grado de primaria, no le gustaba ir a la escuela ni estudiar. Prefería estar haciendo otras labores, como ayudarlo al papá y raspar². Hacía más de un año había presenciado la muerte de su tío a manos de la guerrilla de forma atroz. Cuando grande quería ser guerrillero.</p>
Manuel y Francisco	<p>Manuel 9 años. Francisco 6 años. Estos hermanos habían vivido también el conflicto armado. Tenían un hermano mayor en la guerrilla, pero muy poco se sabía de él, por eso casi no hablaban sobre su hermano.</p>
Sebastián, Camilo y hermanos	<p>Sebastián 11 años. Camilo 7 años. Ellos tenían un hermano mayor de alrededor de 17 años perteneciente a la guerrilla. Él muy pocas veces bajaba al caserío, pues, en palabras de Sebastián, siempre debía estar en la montaña. Su mamá, Andrea, siempre oraba por su hijo mayor para que en todo le fuera bien. Ella decía que cuando él iba al caserío sentía mucha felicidad por volver a verlo y saber que estaba bien.</p>
Leo	<p>11 años. Un familiar suyo había sido guerrillero, pero estaba retomado la vida en el caserío. Leo no mostraba gusto por la escuela ni el estudio, ya que se le dificultaba mucho leer y escribir. Los otros niños lo molestaban por eso. En varias ocasiones me preguntó para qué servía estudiar. Le gustaba estar en</p>

² Parte del proceso de producción de cocaína.

	la finca de sus papás, ayudándoles con los cultivos, raspando coca, con el cuidado de sus siembras y labores de ganado.
Johan	10 años. Era muy pilo ³ para el estudio. Quería ser policía y ayudar a su mamá y hermanos. Sabía raspar coca.
Ángel	10 años. Un cuidador de los animales, como muy pocos niños lo eran. Él tenía muchas habilidades para ser comerciante, vendiendo buñuelos, churros y cualquier otro tipo de comida similar, ayudándole a su mamá. También tenía un gran talento para la pesca. Trabajaba raspando coca.
Laura	9 años. Otra niña juiciosa en la escuela y pila para el estudio. Casi siempre, luego llegar de la escuela, le ayudaba a su mamá con el negocio de la tienda.
Tania	12 años. Lo que más le gusta hacer era cocinar y arreglar la casa. Decía que el estudio no le gustaba, que era aburrido y no entendía muchas cosas, que no era para ella. Nunca había pensado en qué quería ser cuando grande o adulta, luego de pensarlo un rato, me respondió que quería ser ‘guisa’ (cocinera).
Fernando	7 años. Según la profesora Nubia, él era el mejor estudiante del grado preescolar. A diferencia de muchos otros niños y niñas, sí mostraba gusto y atracción por el estudio, decía que cuando grande quería ser como su papá (líder de Junta de Acción Comunal –JAC-).
Douglas	7 años. Su padre estaba siendo buscado por el ejército. No iba a la escuela porque vivía un poco alejado del corregimiento. Además, dependiendo de la situación de orden público que se presentara en el territorio, debía estar corriendo de un lado para otro junto a sus padres.

³ Es decir, muy inteligente.

Melody	11 años. Dedicada y juiciosa para el estudio. Ayudaba bastante a su mamá y hermano menor con las labores del hogar.
Milton	10 años. Muy inteligente, muy hábil para las matemáticas y muy interesado en todas las actividades que hacíamos. Veía en él inocencia y humildad. Al igual que Ángel, era muy cuidador, no con los animales, pero sí con su familia.
Orlando	13 años. No se le facilitaban las materias del colegio. Sin embargo, le ponía ganas y cumplía con sus tareas. Trabajaba raspando coca.

Elaboración propia

Así, eran ellos y ellas, con sus particularidades, historias, percepciones, afectos y emociones, lo que eran, lo que hacían y lo que habían vivido aquello que le concedía sentido al trabajo que estaba elaborando. Era desde sus vivencias y pensamientos como podría comprenderse lo que significaban la muerte y el morir.

¿Cómo realicé mi investigación?

Para el análisis de la información recogida en las distintas actividades que desarrollé con los niños y niñas en Vallecito organicé, seleccioné y filtré la información que obtuve. En primer lugar, ordené la información proveniente de propuestas y proyectos pedagógicos que realicé en el campo, como *La construcción de asambleas y comités de la participación*. En segundo lugar, volví a mi diario de campo *El caminante*. A partir de lo anterior empecé a transcribir la información que ya tenía e hice anotaciones sobre lo que ya había escrito y sobre aquello que me suscitaba el proceso de relectura. En tercer lugar, realicé la transcripción de

más de 12 audios, cuya duración promedio era de 15 a 35 minutos cada uno. Estos audios fueron el resultado de *actividades pedagógicas específicas* con las que abordé temas fundamentales de la investigación. En cuarto lugar, hice una descripción detallada de cada fotografía que obtuve. Finalmente, reuní todos estos datos y los estructuré desde la teoría fundamentada, planteada por Strauss y Corbin (2002).

Para organizar la información que recopilé en las herramientas de recolección de datos, utilicé la codificación abierta, la cual me permitió realizar un proceso analítico minucioso y fino en el que analicé los datos línea por línea, frase por frase y palabra por palabra. Esto me ayudó a “revisar los pasos de la construcción de la teoría, hacer conceptualizaciones, definir categorías e identificar nuevos conceptos, descubrir sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 131). Luego realicé una codificación axial, siguiente paso de la teoría fundamentada. Con esta codificación reagrupé los datos obtenidos en la codificación abierta y organicé las categorías principales de manera sistemática con sus correspondientes subcategorías. Finalmente, fui selectivo con los datos ya seleccionados y, a partir de estos, integré y refiné la teoría.

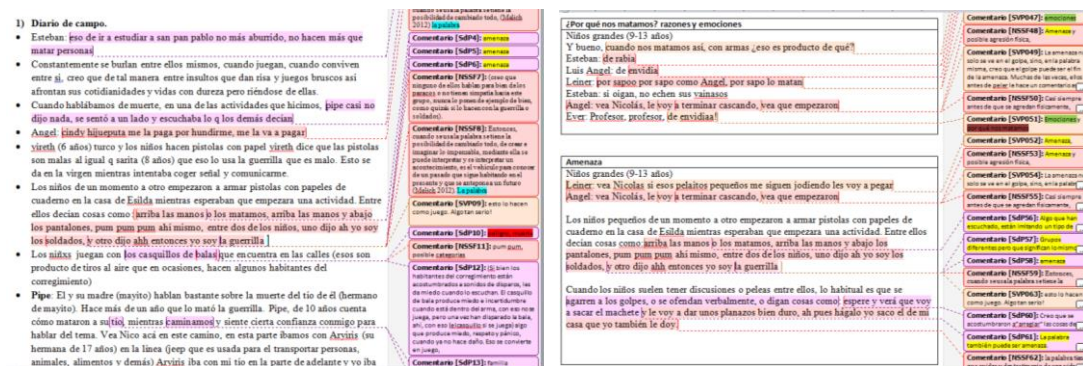


Imagen 1. Codificación de la información. Elaboración propia.

Mi mirada, al igual que mis ideas, se enfocaba en los hallazgos que podía obtener en cuanto a comprensiones sobre la muerte, el morir, la pérdida y el duelo. Sin embargo, en el proceso de codificación de la información encontré otras comprensiones de los niños y niñas, pues al escuchar sus voces en los audios y releerlas en el texto, a manera de pensamiento y voz interna, percibía que me decían ‘¡ey!, espera, lo que deseas abordar lo decimos, pero desde nuestras propias palabras’.

Descripción de las estrategias de recolección de información.

Observación Participante.

Levantarme a darle maíz a las gallinas y tomar tintico desde muy temprano, escuchar vallenato desde las 6 am, hablar con los patronos. Visitar a los vecinos y que te reciban con más tinto, jugo o limonada. “Venga, siéntese un ratico Nicolás ¿o tiene afán?”. Ayudar a buscar o a ensillar la mula o ir a raspar arroz. Estar en las Juntas de Acción Comunal (JAC). Subir y subir montañas para llegar a cultivos de coca. Conversaciones, historias, caídas, chistes o burlas mientras se llega al filito o se devuelve a la casa. En las noches ir a ver Tv junto a todos en algunas de las tiendas. Aplicarme sus remedios caseros cuando me hago heridas, me salen ampollas o me pican abejas. Jugar fútbol con los jóvenes y adultos casi siempre luego de las 4 pm. Jugar descalzo, embarrarse, hablar sobre el equipo de fútbol que tiene el corregimiento. Los fines de semana acercarse al billar o recibir una “pola o aguilita” de quienes están en las cantinas tomando y te convidan a estar un rato con ellos. Ir a la quebrada con los niños y niñas. Bajar zapotes con ellos y ellas. Ayudarles a hacer tareas, hacer actividades en la escuela, en las casas o en la biblioteca. Vivir con ellos y ellas y como ellos y ellas viven (Extracto del diario de campo).

La percepción y las experiencias directas de los hechos de la vida cotidiana de la población me garantizaron la confiabilidad de los datos recogidos y las interpretaciones sobre estos. Por lo que se trataba de un aprendizaje de los sentidos que subyacían a dichas actividades (Guber, 2001). Al compartir con la comunidad comprendí que la presencia directa era sumamente valiosa, pues se constituía como una ayuda para el conocimiento social. Entonces, uno se distanciaba del sentido común de otros para observar y vivir uno mismo la realidad de esta comunidad. Junto con el vivir también observé, lo hacía críticamente en toda su complejidad (Guber, 2001).

Fue a partir de esta disposición hacia la experiencia como me contacté con ese mundo empírico. La observación y las emociones fueron vehículos para el conocimiento que me permitieron subjetivar y objetivar cada intención que me planteaba en los proyectos o actividades a desarrollar con los niños y niñas. Así, me cuestionaba en torno a que no solo fueran pertinentes desde mis pretensiones o desde los conceptos que pensaba, sino que, también, se pudiera establecer una relación de reflexividad entre lo que pensaba, sentía y observaba junto a la visualización de sus necesidades contextualizadas y sus realidades concretas.

Diario de campo.

Soy sincero conmigo mismo, hay días en que llego a casa de Juana y me siento súper cansado, hay días en que no me dan ganas de escribir. Luego, ya acostado en la cama, pienso que si no lo escribo lo olvidaré. Quizás no olvide la actividad que hicimos, pero sí los detalles de esta, lo que sucedió, lo que cambió. Claramente recuerdo el tema que el día de hoy tratamos, pero

quizás ya mañana olvide los gestos, las situaciones o los comentarios particulares de los niños y niñas, y, si sucede esto, entonces, no solo me faltará información, sino que, también, olvidaré recuerdos que al recordarlos es como si los estuviese reviviendo. Entonces, en donde sea, pero mejor escribo (Día 52. Extracto Diario de campo)

Mi diario de campo fue siempre mi acompañante, dejó de ser un cuaderno en el que hacía anotaciones sobre lo que vivía para convertirse en un encuentro conmigo mismo, con el contexto y las personas que describía. Cada vez que acudía a él y releía las anotaciones se me ocurrían nuevas ideas, imaginaba otras cosas, me suscitaban pensamientos y experiencias propias de una relectura en la que descubría relaciones de unos sucesos con otros. Así, podía ir construyendo y reconstruyendo un camino a seguir desde lo que había planteado junto a lo que había sucedido.

Lo planeado en el diario de campo fue argumentado desde la teoría, ya que mezclé ese aspecto con la experiencia vivida en la práctica para poder comprender e interpretar lo que sucedía (Martínez, 2007). De este modo, el diario de campo fue un instrumento que día a día permitió sistematizar mis prácticas investigativas. Además, favoreció que las mejorara, enriqueciera y transformara (Martínez, 2007).

Actividades Pedagógicas específicas.

Como instrumento de recolección de datos, fue muy útil la implementación de actividades pedagógicas específicas con las cuales trabajé el tema de la muerte y el morir, la pérdida y el

duelo. En estas, también, se llenaba de importancia y cuidado la palabra cuando se hablaba de estos temas. Con las actividades pedagógicas específicas, como su nombre lo indica, se pretendía hallar información sobre los temas particulares de la investigación. Es decir, con estas tenía la intención de abordarlos directamente, a diferencia de las demás estrategias como el diario de campo, la observación participante y la construcción de la asamblea de participación.

Para la planeación de estas actividades, que tenían como objetivo dejar una enseñanza sobre los temas mencionados, pensé tanto en los referentes conceptuales que iba abordar como en la didáctica con lo cual lo haría. De esta manera, planeé 4 actividades en las que describía paso a paso el orden para su desarrollo, sus propósitos específicos, el espacio en se realizarían, los recursos que utilizaría y unos momentos y maneras particulares de intervenir (a partir de juegos, cuentos, dibujos, cuerpos, preguntas orientadoras, tiempo para discutir y reflexionar). A continuación, presento las planeaciones de las actividades específicas.

Tabla 2. Planeación 1 - Tema: *Dando sentido a las palabras, a la vida. Collage de la vida.*

Propósitos:

- Invitar a pensar sobre temas transversales al ser humano como la vida, propia y de los demás.
 - Acercar a los niños y niñas al género de la poesía
 - Elaborar un collage a partir del recorte de palabras y/o imágenes sobre o hagan referencia
-

a la vida.

Descripción			
Escenario	Recursos	Componente	Actividad
En la sala de alguna de las casas. Estas casas suelen ser bastantes grandes, así que este espacio posibilita que los niños y niñas puedan estar cómodos, ya sea sentados en sillas o en el piso.	Papel periódico, revistas, tijeras y colores.	fotográfico Primera variable: Los niños tomarán fotos a cosas que se encuentren o estén en el territorio y que tengan vida o que sean un ejemplo de vida o de vivir (objetos, animales, plantas, arboles, personas, casas, partes específicas de la casa u objetos dentro de estas, etc). En el ejercicio de estar tomando las fotos ellos darán las razones sobre por qué fotografiaron cierta	Primer momento: A partir de un cuento se hablará sobre la vida. Una vez terminada la lectura del cuento se dará un espacio hablar con los niños y niñas sobre este: lo que les gustó, lo que entendieron, acerca del libro, lo que piensan o reflexionan acerca de este, etc. Segundo momento Luego de tocar el tema de la vida a partir del libro leído, hablaré sobre el tema desde la vida en comunidad, utilizando las siguientes preguntas: ¿cómo son nuestras vidas en la comunidad de Vallecito?, ¿cómo viven, qué es la vida, el vivir?, ¿en qué cosas o lugares de su comunidad ven que hay vida? En este momento obtendré respuestas individuales y, quizás,

cosa y cómo o en qué colectivas de lo que para ellos significa
forma ven vida en ello. la vida y vivir. De esta manera iré
'escuchando sus voces' y recolectando
lo que ellos piensan, sienten y dicen
acerca del tema.

Tercer momento:

Ubicando a los niños en forma de media luna (sentados en el piso), les daré materiales para que cada uno o en parejas elaboren un collage a partir del recorte de palabras y/o imágenes de periódico que hablen sobre o hagan referencia a la vida y al vivir. A medida que vayan obteniendo sus recortes asociados con las dos categorías nombradas, deberán ir pegándolos, a su gusto, en una cartulina que les entregaré para que formen un *collage*.

Luego de la elaboración de este *collage*, quien quiera podrá compartir cómo lo hizo, cuál es su tema, qué

palabras e imágenes recolectó y qué significaba eso para él o ella.

Elaboración propia

Tabla 3. Planeación 2 - Tema: *Brinca palabras*.

Propósitos:

- Sensibilizarnos con las palabras, dotarlas de sentido, cuidarlas y cuidar al otro cuando las decimos (buen trato, respeto, relaciones de responsabilidad y de cuidado).
- Conocer las comprensiones que tienen sobre ciertas palabras y cómo las relacionan con sus vidas (a nivel individual y en comunidad).
- Conocer y comprender las emociones que las palabras producen.
- Recuperar relatos y narraciones de los niños y niñas sobre lo que acontece en y a partir de las palabras.

Descripción

Escenario	Recursos	Componente	Actividad:
En la sala de alguna de las casas, en la biblioteca, en algún salón de clase o sentados en el parque.	Cartulinas, colores y lápices.	fotográfico: Ir tomando fotos durante todo el ejercicio, considerando cuándo piensan en las palabras, cuándo las dibujan y cuándo	Primer momento Iniciaré diciendo “en unos de sus poemas Neruda (hablar brevemente sobre él) dice que las palabras pueden amarse, perseguirlas, morderlas, comerse, derretirse, caerse, zumbar, etc, estas pueden empeñar oficios infinitos. Dice que cantan, suben, bajan, brillan, saltan... ¿Creen ustedes que las

las significan y dotan de sentido o valor. En este momento grabaré sus voces y respuestas.

palabras pueden hacer todo eso?, intentemos”.

Entonces, les propondré que tomemos algunas palabras y pensemos en lo que nos dicen o sugieren y comprobemos si pueden hacer todos los oficios que el poeta dice que pueden hacer. Por ejemplo:

Si decimos “cantan” se escuchan trinos, sonidos y cantos de pajaritos o al decir “brillan” contemplamos el sol en la sonrisa de los niños, cuando decimos “flor” la palabra se llena de perfume, al decir “león” la palabra ruge. Les diré que hagamos lo mismo (relacionemos y demosles sentido) a algunas palabras así:

Decimos “amar” y...

Decimos “reír” y...

Decimos “odiar” y...

Decimos “llorar” y...

Decimos “libertad” y...

Decimos “noche” y...

Decimos “río” y...

Decimos “montaña” y...

Decimos “fútbol” y...

Decimos “familia” y...

Decimos “guerra” y...

Decimos “muerte” y ...

Decimos “línea y...

Decimos “coca” y...

Decimos “Vallecito” y...

Segundo momento

Luego les diré que escribamos o dibujemos palabras que nos gusten (para ello asignaré 5 minutos). Después que escribamos o dibujemos palabras que nos disgusten o no nos gusten mucho (5 mins). También, que pensemos en palabras que nos produzcan alegría, hambre, tristeza, dolor, miedo, sueños, etc. Además, que nos tomemos el tiempo para recordar y pensar qué historias, personas o sucesos que hemos vivido nos hacen pensar en esas palabras.

Tercer momento

Posteriormente, les diré que pensemos en

palabras que huelan a bien, que suenen fuertes, que se sientan suaves, que sepan rico, que alumbren intensamente y elaboremos con ellas una frase que queramos regalarle a alguno de nuestros compañeros.

Nota: Escucharé lo que significa las palabras para cada niño, compartiremos y reflexionaremos desde lo que escuchamos y decimos.

Elaboración propia.

Tabla 4. Planeación 3 - Tema: *La historia del universo, los que están en el cielo y cómo fueron creadas la vida y la luz.*

Propósitos:

- Hablar sobre las pérdidas, las ausencias y la muerte a partir de la narración. Escuchar y reflexionar sobre lo que decimos y hablamos cuando nos adentramos en esos temas.

Descripción

Escenario	Recursos	Componente	Actividad
En el parque, en la cancha de fútbol, sentados en media luna.	Libro impreso.	fotográfico Fotografiar cuando los niños estén contando sus	Primer momento Reuniré a los niños para leerles la historia sobre cómo fueron creadas la vida y la luz desde la creencia del pueblo muisca. La

historias, sus gestos. Registrar cómo la cuentan, cómo mientras alguien comparte sus historias los demás escuchamos y estamos ‘sensibles’ a lo que nos comparte.	historia habla sobre la vida, los animales, la creación, el universo y la muerte, los que están en el cielo y los que nos ayudan aunque no estén cerca de nosotros o no los veamos. Con esta historia les enseñaré sobre los muiscas: sus creencias y demás. Sin embargo, a partir de la historia haré énfasis en la parte de las personas que amamos y están en el cielo. Ejemplo, “así como Nemequene, dio a su hijo y él fue al cielo, ¿será que tenemos nosotros algún ser amado que esté en el cielo al igual que el hijo de ese Dios?, ¿el cielo existe?, ¿existe algún lugar más donde puedan ir las personas que se mueren y no sea el cielo?, ¿esa persona también nos ayuda y nos cuida, como lo hacía o hace Suá?, ¿podremos ver o recordar a esa persona que tenemos en el cielo a partir de algo (la luna, el sol, las estrella, etc.)?, ¿cómo recordamos a esas personitas y cuándo las recordamos?, ¿qué le quisiéramos decir?”.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Segundo momento

Escucharemos y reflexionaremos sobre las ideas acerca la muerte y el morir, la pérdida, las ausencias y el duelo que tienen o han tenido los niños y niñas, y sobre las historias que nos cuenten acerca de quienes tiene en el cielo. Será un espacio de compartir y sanación a partir de la palabra, del decir.

Elaboración propia.

Tabla 5. Planeación 4 - Tema: *Abrapalabras*.

Propósitos:

- Conocer sobre las creencias e imaginarios sociales que tenemos sobre lo que sucede después de la muerte.
-

Descripción

Escenario	Recursos	Componente	Actividad
En la escuela, en el piso o en pupitres.	Imprimir poesía <i>Mi tierra</i> y hojas con las frases a completar.	fotográfico Fotografiar los momentos en los que se habla de la comunidad, los niños completan las	Primer momento La actividad comenzará cuando les lea a los niños y niñas la poesía <i>Mi tierra</i> de Meira del Mar. En relación con esta hablaremos de nuestra comunidad y territorio. Segundo momento

frases y las	Luego, les pasaré a los niños y niñas unas
comparten con	hojas con algunas frases y ellos deberán
sus compañeros	completarlas al decir y escribir palabras
y lo que sucede	dedicadas a un lugar o a una persona que
allí.	amamos (ellos podrán elegir a alguien vivo o que ya no lo esté).

Tercer momento

Completar las frases:

Para mi eres...

Te amo porque...

Lo que haría por ti...

Lo que más me gusta de ti...

Mi tierra/comunidad es para mí...

Cuando tuve que dejarte sentí...

Cuando llegué acá sentí...

Los momentos más felices acá han sido...

Lo que más me gusta de ti es...

Te extraño porque...

Para mí eres o eras...

Te amo porque...

Te pienso porque...

Lo que haría por ti...

Lo que más me gusta de ti...

Lo que más recuerdo de ti...

Cuarto momento:

Los niños compartirán sus respuestas, podrán leerlas o decirlas y escucharemos lo que sienten, piensan y quieren decirle a lo o los que aman y siguen en vida y/o a aquellos que ya no están.

Elaboración propia.

Una vez finalizada la intervención de cada actividad, conversábamos y reflexionábamos sobre lo que les había gustado, lo que no, lo más chévere, lo que nos dejó pensando, etc. Todos y todas conversábamos sobre lo que habíamos hecho. Es importante aclarar que cada una de estas planeaciones, al momento de implementarlas, no salieron al pie de la letra, pues se cambiaron escenarios, se desarrollaron de otra forma por falta de material y en algunas sus propósitos cambiaron durante la implementación o los que se habían planeado no se alcanzaron. Además, debido a los diversos momentos que contemplaba, algunas de las planeaciones se realizaron en más de una sesión. También, mientras intervenía con los niños y niñas, en el preciso instante en el que estábamos realizando la actividad, los temas que desarrollábamos me suscitaban ideas para otras acciones y en otros momentos, lo cual sirvió como complemento de la intervención pedagógica y para abarcar los temas de otras formas.

Construcción de la Asamblea y los comités de la participación.

La asamblea de la participación fue un lugar de encuentro, allí se estructuraron unos comités (escenarios de participación) que potenciaban en los niños y niñas pilares de la educación en primera infancia, como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Cuando nos reuníamos para hacer actividades en alguno de estos comités surgían, también, conversaciones sobre la muerte y el morir, aunque no se tenía la intención de hablar de ello. Mientras caminábamos o conversábamos siempre nos acompañaban historias, relatos y experiencias sobre estas temáticas.

En la asamblea de la participación los niños y niñas empezaron a darse cuenta del poder de su voz, pues tenían voto y tomaban decisiones de forma conjunta. Entonces, argumentaban y compartían sus diferentes perspectivas. También, desarrollaban habilidades de agencia y de liderazgo con las cuales llegaban a acuerdos que beneficiaban al grupo. Los niños y niñas escogieron a los líderes para cada comité y se establecieron los días y las horas en las que se desarrollaría cada escenario de encuentro.

Cada líder tenía la función de pensar actividades con y para el grupo. Ellos no eran más que los demás, pues en realidad todos aportaban, pero eran quienes tomaban la iniciativa para pensar y hacer algunas de las actividades que se planearon. Se eligieron líderes tanto para el grupo de los niños y niñas grandes como para el de los pequeños. Decidí realizar esta separación etaria al identificar que separarlos en dos grupos reducía el número de niños y

niñas para cada comité, por lo que el manejo sería mejor y, además, los temas, las actividades y las salidas podrían ajustarse a sus intereses y necesidades.

Sobre estas dinámicas uno de los niños seleccionado como líder de un comité dijo:

Ricardo: Listo Nico, yo como quedé líder de esta cosa de los inventores y artistas con los pelaos y dijimos que para hoy, en la cosa esta de inventores, íbamos a crear instrumentos musicales. Yo no sé, pero algunos pensamos en ollas y tapas como para hacer baterías y tambores y tocar así: tucucutu tranc tucu (haciendo sonidos con su boca y moviendo sus manos como si tuviese baquetas). Los otros como que los harán con palos (Extracto diario de campo).

Comité de juegos.

En este comité los niños y niñas crearon juegos nuevos, se divertían y eran felices. Habían juegos que ellos no conocían como el *yermis*, policías y ladrones o ponchados bajo tierra, así que se los enseñaba. En el caso del *Yermis*, al jugarlo, ellos y ellas estuvieron sorprendidos porque no lo conocían. En ocasiones se confundieron de equipos o de labores que debían hacer y a veces olvidaban sus funciones, ser parte del grupo de quienes ponchaban o quienes corrían. Sin embargo, eran felices jugando esto.

En otras ocasiones, fueron ellos y ellas quienes me enseñaron juegos como la culebra, con un lazo, o billar, con palos y canicas. En otros encuentros todos y todas juntos creábamos los juegos, como en el caso de la televisión imaginaria, la cual construimos con ellos con madera

ayudaron a elegir. Entre todos cortamos, pegamos e hicimos nuestra propia televisión. Una vez terminada se conformaron grupos y cada uno presentó un programa, comercial, película o baile, lo que desearan. Otros fueron periodistas o reporteros, camarógrafos y luchadores. Todos los grupos prepararon lo que iban presentar en la televisión imaginaria. Con este juego nos divertimos y reímos mucho, imaginamos, creamos, imitamos y representamos todo lo que queríamos y pensábamos.

Comité de inventores y artistas.

Los niños y niñas dieron paso a su imaginación y creatividad creando e inventando objetos a los que les asignaban funciones, significados y fines. Todo lo que se les ocurriera en su imaginación era recibido y compartido. Entre sus invenciones estaba la ‘candela del diablo’, un invento con tapa, alambre y cera de vela. También inventamos instrumentos musicales con tapas, ollas, botellas y madera, e hicimos carros con plástico.

Cuando ellos y ellas pensaban en algo me compartían la idea y buscábamos los materiales que necesitábamos para su construcción. En algunos casos no podíamos acceder a todo lo que necesitábamos, así que materializábamos la idea de otras formas y con objetos más accesibles, y con los que podíamos encontrar en la comunidad. Para construir todo lo que inventábamos nos ayudábamos mutuamente, trabajábamos en equipo.

Comité de caminantes y conocedores.

En este comité los niños y niñas pensaron en lugares y personas de su territorio (quebradas, casas, fincas, familias) que, de acuerdo con sus opiniones, debíamos visitar, pues significaban algo para ellos y ellas o podríamos encontrar cosas interesantes: frutos, animales o historias. Al llegar a las casas de las personas que visitábamos, conversábamos con nuestros anfitriones (mujeres, parejas de esposos, familias, ancianos y niños y niñas). Todos se atrevían a hacerles preguntas, a indagar y conocer sobre sus familias, sus historias y sus vidas. Preguntábamos algo que no conocíamos de ellos y ellas, y desde sus respuestas entablábamos conversaciones y juntos compartíamos.

Para realizar las visitas, una vez pensado el lugar al cual ir y la familia a visitar, el líder de cada comité convocaba a los niños y niñas de su grupo, con ellos cuestionaba y tomaba decisiones sobre el por qué ir a dicho lugar y no a otro, dialogaban si quedaba muy lejos, si era peligroso porque había que pasar muchas quebradas, si se podía jugar estando allá, entre otras cuestiones logísticas. En algunas ocasiones no lograron ponerse de acuerdo sobre ciertos lugares. Entonces, se presentaban discusiones y, en ocasiones, mal entendidos. Sin embargo, se conversaba sobre las ventajas y desventajas de ir al lugar o lugares que proponían y, luego, democráticamente nos dirigíamos a donde la mayoría estuvo de acuerdo en visitar.

Los caminos por recorrer no siempre eran los mismos, algunos eran más montañosos que otros, unos más lejos, pero en todos hubo historias y algo que contar mientras se caminaba. A veces nos deteníamos a hablar sobre lo que fuimos encontrando en el camino: un árbol o un

animal. Otras veces hablábamos sobre caminos que conectaban con otros lugares, casas y familias o sobre sucesos que habían acontecido en dichos lugares. Nos tomábamos tiempo para descansar, bañarnos un rato, comer algo y continuar con el recorrido. Los que conocían el camino eran ellos, así que eran quienes guiaban y enseñaban el camino, los caminos.

Comité de lecturitos y escrituritos.

Los niños y niñas escogieron libros para leer y compartir. También pensaron en actividades para hacer en conjunto sobre cada libro, como narrar las historias, leer en voz alta, dramatizar, dibujar, crear relatos, hacer manualidades, describir lo leído, hacer resúmenes, escribir acerca de lo que más les había gustado de libro, describir los personajes, etc. De cada cuento, fábula, historia y partes de libros que leíamos se hacían dibujos o representaciones a partir del cuerpo y actuaciones, estas últimas eran seleccionadas constantemente y lo que más les gustaba hacer.

En este comité el acompañamiento a los niños y niñas en la realización y planeación de las actividades a desarrollar fue constante, ya que, en ocasiones, no sabían qué libro o cuento seleccionar, ni la manera de presentarlo a sus compañeros. Así que tanto la motivación hacia los libros y la lectura de mi parte como el acompañamiento en sus casas fue clave para el funcionamiento de este comité.

Para las actividades, una vez preparado el tema de cada semana, nos reuníamos en la biblioteca y los líderes del comité desarrollaban lo que habían pensado. Los nervios y las risas

eran frecuentes. También pedir ayuda o decir “ay Nico, me perdí, ¿y ahora qué hago o qué les digo?”. Sin embargo, con este escenario desarrollaron habilidades sociales, tanto los participantes como los líderes.

Lunes de luciérnagas.

Los lunes de luciérnagas fue una apuesta pedagógica para incentivar hábitos de lectura en las noches, antes de ir a dormir y para encontrar en la oscuridad otra forma de reunirse y aprender. La nombré *luciérnagas* porque este es un animal que ilumina en medio de la oscuridad. De tal manera eran los niños y niñas luciérnagas que, al momento de leer, alumbraban con velas o linternas, objetos que fueron fuente de luz y que permitieron los tiempos de lectura. Este fue un espacio de compartir, encuentro, recreación, lectura, experiencias e innovación. Estas noches de luciérnagas, a diferencia de otras actividades o encuentros, se realizaron con libros álbum, una herramienta que sirvió para acercar a los niños y niñas a la lectura.

Durante su realización, con el fin de modelar la participación en la realización de la lectura y el cierre de la misma, hacíamos preguntas sobre lo que se iba leyendo. Los niños y niñas pedían la palabra al alzar la mano y daban su respuesta u opinión de aquello que se preguntaba. En cada lunes de luciérnagas, dependiendo del libro álbum seleccionado, el encuentro se daba de manera diferente. En algunos se les pintó la cara con pinturas de neón, en otros hicimos antifaces cuando hablamos de súper héroes, También se transcribió un libro álbum en un formato de pergamino para enseñarles otras maneras de encuentro con la lectura.

Además, usamos la televisión imaginaria para que niños y niñas actuaran como el personaje favorito del libro leído o para contar una nueva historia a partir de este.

Debido a que la intención de este escenario no era solo leer y escuchar, sino, también, compartir y aprender, los niños y niñas fueron voluntarios que decidieron con qué comprometerse cada lunes al encontrarnos. Algunos pusieron la panela, otros el agua, el recipiente para el líquido, los vasos, el maíz o repartieron comida. Todos y todas tuvimos funciones que beneficiaron al grupo y a los encuentros de luciérnagas. Además, este escenario tuvo bastante acogida por la comunidad, ya que cada lunes teníamos la colaboración y participación de más jóvenes y mujeres que nos acompañaban mientras leíamos.

Las propuestas, proyectos y prácticas pedagógicas expuestas permitieron evidenciar las necesidades contextuales y educativas de los niños y niñas del corregimiento. Se construyeron y se potenciaron esos escenarios de participación con el fin de que ellos y ellas pudieran mostrar y conocer sus capacidades y habilidades, con la intención de que aprendieran del dolor y el sufrimiento.

Análisis de datos

*Iniciemos este itinerario, dejándonos sorprender
y tocar por los relatos y testimonios,
por los colores y símbolos,*

por los sentimientos del pueblo (Habitantes de Trujillo -Valle-, 2003, s.p).

En este apartado presento, en primer lugar, las categorías principales: la muerte y el morir, la pérdida y el duelo, que surgieron de la pregunta de investigación. En segundo lugar, realizo unas reflexiones sobre el trabajo en colaboración con niños, en las que se abordaron temas emergentes como el dolor, el vivir y la vida, los humanos y los animales, los duros, entre otros, que fueron constitutivos de las categorías principales y que surgieron en el trabajo de campo con los niños y niñas.

Por último, expongo las categorías subyacentes como la palabra y la fotografía, a partir de las cuales pude conocer las comprensiones de los niños y niñas sobre las categorías principales y establecer relaciones sobre el trabajo en colaboración con niños. La construcción de dichas categorías y el abordaje sobre estas reflexiones permitió que las voces de los niños y niñas entraran en diálogo con mi voz, con los autores y la teoría que sustentan este estudio.

Categorías teóricas.

Con la intención de conocer las comprensiones de los niños y niñas de Vallecito sobre las vivencias de acontecimientos específicos que los habían formado como comunidad planteé algunos conceptos que me permitieron profundizar en su realidad. Así, la muerte y el morir, la pérdida y el duelo fueron categorías que se abordaron por separado, pero las cuales se relacionaban entre sí, de modo que al hablar de una se establecían, también, referencias a las otras.

“Cuando a uno le dan un balazo”: la muerte.

Al estar en la cancha de fútbol del corregimiento con los niños y niñas más pequeños (5 a 8 años) y antes de un partido, decidimos jugar con nuestros cuerpos para hablar sobre la vida y la muerte. De esta manera, no solo la significamos con nuestras palabras, también la dotábamos de sentido con nuestros propios cuerpos y juegos. Hablar de la muerte con nuestro cuerpo produjo risas y diversión en las niñas y niños, porque jamás habían estado muertos. Además, expresaban que se sentía raro estar muerto o fingir que se estaba. Para muchos la muerte era como estar dormidos, por lo que era raro que se tuvieran los ojos abiertos, pues si los tenía era porque estaba vivo, decían algunos.

Cuando jugamos a los muertos, la mayoría de los niños y niñas estaban tendidos en el piso mientras que Julia y Jacobo fueron dos muertos que no se tumbaron al suelo, uno estaba medianamente recostado en el otro. Según lo expresaron ellos “los muertos también pueden ser zombis, zombis que hacen gestos con su rostro y se murieron juntos por eso estamos cerca uno del otro” (Julia y Jacobo).



Imagen 2. Niños y niñas jugando a hacerse los muertos. Elaboración propia.

Al día siguiente, una vez más reunidos en la casa de la Señora Camila (con quién viví por un tiempo y casi siempre nos prestaba su casa para hacer diferentes actividades), nos prestó su patio para desarrollar una de las actividades específicas, en la cual conversamos sobre el significado de varias palabras. Una de las palabras que pensamos y dijimos fue la muerte.

- Yo: Listo chicos, ahora decimos muerte y en qué piensan.
- Jacobo: Cuando uno se muere.
- Julia: Cuando uno se muere.
- Mónica: Cuando a uno le da un paro en el corazón se muere.
- Fernando: O cáncer.
- Yo: *okey, okey*. Santi, tú.
- Samuel: Cuando uno se mete un puñalazo
- Douglas: Cuando uno se mete un fusilazo
- Julia: O cuando están casados, se pelean y se matan.
- Jacobo: Cuando uno se mata con un cuchillo.
- Yo: ¿Algo más cuando decimos muerte? Piensen, piensen...
- Jacobo: Cuando Lorenzo le hizo un roto a pate perro.
- Julia: Cuando Walter le pegó a la mujer.
- Fernando: Cuando a uno le sacan sangre.
- Fernando: Cuando a uno le pegan un balazo. (Extracto del diario de campo).

En términos generales, los niños y niñas más pequeños comprendía que una persona podía morir por aspectos de salud (como el cáncer) o por causa de la vejez. Sin embargo, había una predominancia en la comprensión de la muerte por actos de violencia. Niños como

Samuel, quien tenía un pariente vinculado a uno de los grupos armados del país, opinó que la muerte era cuando se metía un puñalazo⁴. Douglas, quien había experimentado situaciones de riesgo, huida y constante desplazamiento de un lugar a otro en la misma región debido a que su padre es buscado por otro de estos grupos armados, expresó que la muerte era cuando uno se metía un fusilazo⁵. Jacobo expresó que la muerte no era solo cuando uno se moría, cuando le metían un cuchillazo⁶ o lo herían con algún arma, pues también podía evidenciarse cuando se peleaban entre ellos y ellas o se lastimaban al jugar o pelear.

Al continuar con la conversación sobre la muerte, Lorenzo expresó

cuando uno tiene rabia a veces no se da cuenta de lo que hace. Luego de que ya te calmas y le pegas a alguien es que te pones a pensar en lo que hiciste. No siempre uno piensa en eso, pero a veces sí, o por lo menos yo lo he hecho, porque cuando le pego me siento bien, pero luego como que me siento mal y otras veces me siento bien (Extracto del diario de campo de una de las actividades pedagógicas específicas).

Entonces, el desconocimiento sobre qué hacer ante o cómo manejar ciertas emociones, sobre todo la rabia, podía convertirse en una situación que los cuestionaba sobre por qué habían agredido a otro. Por lo anterior, podría plantearse que una educación en emociones despertaría una conciencia reflexiva sobre las acciones y disminuiría actitudes agresivas y posibles acontecimientos que generaran dolor.

⁴ Herida con un arma cortopunzante (puñal).

⁵ Causarse una herida con un arma de fuego.

⁶ Herida con un arma cortopunzante (cuchillo).

Por otra parte, Julia había podido ver que en su comunidad “La muerte está presente cuando un hombre le pega a una mujer, o cuando están casados y se pelean o se matan” (Extracto del diario de campo de una de las actividades pedagógicas específicas). Es decir que estos sucesos causaban temor en ellos y ellas, llevándolos a pensar en posibles formas de actuar si llegasen a vivir algo parecido. Estos tratos violentos hacia las mujeres hacían parte de la realidad de machismo que se vivía en la comunidad.

Por lo tanto, algunos niños y niñas comprendían que había violencia que ocasionaba la muerte, produciendo heridas y dolor. Esta no sucedía solamente afuera, en escenarios como la trocha o la montaña, ni era siempre realizada por un desconocido, pues podía ocasionarse, también, en el hogar por la persona que agredía o violentaba a quien decía amar. Entonces, podía afirmarse que ellos y ellas comprendían que la muerte se daba por las relaciones que se establecían con el otro, a causa de las diferentes maneras de convivir junto a este y que, en medio de conflictos y discusiones, la agresión, el golpe y la violencia solían ser las formas más recurrentes de solucionar problemas.

Así, al hablar de la muerte, identifiqué que los significados que niños y niñas le asignaban a este acontecimiento estaban permeados por sentimientos y emociones, y que muchos y muchas no sabían cómo nombrarlas, reconocerlas, expresarlas y qué hacer con ellas. Sentimientos como la ira, la venganza y la tristeza solían predominar en niños como Paulo, Robinson o Manuel, quienes tenían experiencias de acontecimientos de muertes violentas.

Con base en estos no solo se tornaba diferente la comprensión de la muerte, sino que, también, se posicionaban de manera distinta los niños y niñas en su tiempo-espacio. De este modo, sentimientos y emociones permitían, también, que desde estos se construyeran y reconstruyeran ética y políticamente sus pensamientos, imaginarios, actos y percepciones sobre el mundo y su identidad.

Por otro lado, la muerte no era algo específico que sucedía de la misma forma, pues había muchos artefactos y acciones por las que se podía generar. Tampoco era un acontecimiento que siempre dejaba las mismas ideas, imaginarios o pensamientos en los niños y niñas, de modo que era comprendida según las experiencias e ideas que cada uno significaba desde emociones que, aunque probablemente todos habían vivido, para cada uno tenían un sentido distinto, de acuerdo con los tiempos, las causas y los motivos por los que las habían experimentado. De esta forma, que vivieran acontecimientos similares no implicaba que sus emociones y experiencias los situaran de la misma manera. De lo anterior, se evidenciaba que la muerte era, también, una construcción social, cultural y subjetiva que estaba afectada por las emociones y los sentimientos, los cuales influían de manera fundamental en su comprensión (Siracusa, 2010).

Al respecto, autores como Nagy (1948; 1959), Elkind (1977), White, Elsom y Prawat (1978) y Kane (1979) afirmaban que “la muerte se sitúa en nociones de universalidad, irreversibilidad, y en funciones orgánicas de causalidad, inevitabilidad y vejez” (Lenzi y Tau, 2011, p. 149). En la investigación los niños y niñas se referían a muchas de estas causas, pero

no usaban esta terminología, pues lo hacían con sus propios términos y palabras. Entendían que quien estaba muerto no podía revivir y que todas las personas debía morir, pues tenían muy presente una perspectiva biológica, por lo que varios de los niños afirmaban que "todo lo que tiene vida debe nacer, crecer y morir" (Extracto del diario de campo de una de las actividades pedagógicas específicas). Además, hablaban de la vejez como una de las causas de la muerte natural, en relación con enfermedades como el cáncer o debido a motivos de mala alimentación.

Por último, Lenzi y Tau (2011) planteaban que los niños y niñas comprendían la muerte dentro de tres ámbitos: lo posible, lo necesario y lo real. Al respecto, los niños y niñas vallesiteros dentro del primer ámbito (lo posible), es decir lo que era pensable, comprendían la muerte como fenómeno natural, que ocurría por vejez o enfermedades del cuerpo, pues eran acontecimientos que podían suceder. En el segundo ámbito (lo necesario), como un deber ser, ellos y ellas comprendían la muerte como algo natural o causado por otros, ya fueran humanos o animales. Finalmente, en el tercer ámbito (desde su realidad), consideraban la muerte como acontecimiento violento, en el que se acababa con una vida, se hería y se hacía daño. Así, pues, la realidad era aquella que sus instrumentos le permitían observar, no era la cosa en sí, sino la atribución y el valor trascendental que asignaban a situaciones a partir de las relaciones que establecían con sus realidades y experiencias (Lenzi y Tau, 2011).

“Así como mataron al tío de ese”: La guerra, matar, morir y las maneras de morir.

En contextos y territorios como el de la comunidad de Vallecito el morir tenía muchas causas. La primera era la muerte violenta, la cual era predominante. A partir de esta se podían caracterizar otras formas de morir de maneras específicas.

En la comunidad de Vallecito se justificaba la muerte de una persona por varias razones: porque se debía algo a alguien, por un negocio mal, por creer que era un sapo⁷ o informante, entre otras. Según las razones que se tuvieran para justificar una u otra muerte variaba, también, la manera en la que se podía morir. Todo ello como consecuencia de la guerra y los grupos armados.

Una vez más, encontrándonos en la casa de la señora Camila, dimos inicio a una de las actividades específicas, en la que seguíamos reuniéndonos para conversar y pensar en palabras y construir con ellas relatos e historias. En esta ocasión compartimos lo que pensábamos de cada palabra y algunas las expresábamos con nuestros cuerpos. En medio de ello surgió la siguiente conversación.

⁷ Se denomina ‘sapo’ popularmente a aquella persona que revela información confidencial o se inmiscuye en asuntos que no le corresponden.



Imagen 3. Hablando sobre las palabras, la muerte y el morir. Elaboración propia.

Niños pequeños (5 a 8 años):

-Yo: Listo chicos, ahora decimos guerra y en qué pensamos cuando lo decimos.

-Muchos de los niños: En guerrilla.

-Julia: Sí, guerrilla, guerrilla.

-Samuel: Policías.

-Yo: *Okey*, en qué más, ¿qué más?

-Julia: Cuando uno muere, cuando uno muere.

-Samuel: Cuando a uno le tiran un balazo por acá y muere.

-Yo: ¿Ah sí Santi?, ¿un balazo en dónde?

-Julia: En el corazón.

-Laura: Sí, en el corazón.

-Douglas y Fernando: Fusil, fusil.

-Samuel: Cuando usan chalecos de balas.

-Jacobo: En pistola, pistola, una bomba.

-Julia: Cuando a uno le pegan un balazo en el corazón uno bota sangre.

(Fragmento extraído de una conversación durante una actividad pedagógica específica)

De lo anterior podía afirmarse que para los niños y niñas del corregimiento la guerra era una situación en la que actuaban grupos específicos, asociando este concepto con la realidad que vivían cotidianamente y con los actores con quienes se relacionaban en su comunidad. Así, la guerra era algo concreto: situaciones de violencia de las que familiares y amigos suyos habían sido víctimas. El miedo por la guerra también había formado parte de su historia, ya que, aunque se creía haber acabado con este (lo cual fue así durante un tiempo), en realidad habitaba con más fuerza ese temor, pues, desde hace hacía unos meses, había aumentado la presencia del ejército en su territorio, así como las capturas de habitantes de la región, los asesinatos y los enfrentamientos con otros grupos armados.

Entonces, los niños y niñas identificaban y percibían la muerte con los actores armados e incluso la personificaban en ellos (Dávila, Marín y Morales, 2002), Nombraban a la guerrilla, la policía, los soldados y los paramilitares como los causantes del morir en su territorio. Además, comprendían la guerra como una situación en la que había armas, por lo cual era un acto en el que alguien podía ser herido.

De este modo, se evidenciaba que la vida no tenía valor alguno en tiempos de guerra, la cual era generada por seres humanos, únicos seres de la naturaleza capaces de destruir y llevar conscientemente a la muerte a su propia especie (Thomas, 2015). Así, en el discurso de la guerra no interesaban ni las emociones, ni los sufrimientos, ni lo que otros pensarán o podrían sentir. No importaban las vidas con las que se acababa ni las que quedaban vivas y los daños causadas a estas.

Niños grandes (9 a 13 años):

Leo: ¿La guerra?, ¿qué pienso de la guerra?

Lorenzo: La guerra es un ejemplo, los españoles encendieron la guerra con, con...

Leo: Con los ingleses.

Yo: ¿Ustedes creen que Colombia vive en guerra?, ¿nosotros vivimos entre guerra?

Leo: Nosotros vivimos en guerra con Venezuela.

Lorenzo: Ah sí, sí. Vivimos en guerra por chisme, porque uno se agarra con el otro.

Milton: Hay guerra porque le buscan pelea al otro. (Fragmento extraído de una conversación durante una actividad pedagógica específica)

En la conversación anterior se evidenciaba que algunos de los niños y niñas entre los 9 y 13 años asociaban la guerra con sucesos históricos nacionales, regionales y del mundo. Además, consideraban que para que se generara la guerra se necesitaban bandos o ejércitos. Como lo afirmaron Milton y Lorenzo “Hay guerra porque alguien provoca a otro y porque uno no puede dejarse del otro. Además, puede producirse por palabras mal intencionadas, engaños o mentiras”. Estas acciones eran generadoras de emociones como la ira y la rabia, productoras, a su vez, de agresiones y peleas.

Yo: Chicos ¿y cómo acabamos con la guerra?

Leo: Pues disculpándonos.

Milton: Matando los unos a los otros.

Ricardo: Pues entregándose al gobierno.

Aldo: Pues la guerrilla, entregándose a los... A los soldados.

Milton: Sí, sí, a los antinarcóticos.

(Fragmento extraído de una conversación durante de una actividad pedagógica específica).

Desde la postura de Leo, con la guerra se acababa llegando a diálogos, reconociendo errores, perdonando y pidiendo perdón. Al acabar con la guerra se podía ser, pensar y actuar de otra manera, podía cuidarse al otro. Contrario a Leo, un niño afirmó que la guerra se acababa “matando los unos a los otros”. Desde su mirada la muerte era un fin y los hombres eran el medio para llegar a esta, pues eran quienes mataban. En su voz se evidenciaba la ausencia de un discurso de cuidado del otro.

Entre otras opiniones, diferentes a las de Leo y Milton, varios niños expresaron que para finalizar con la guerra había que rendirse y entregarse a la autoridad del Estado. De esta forma, la guerra se acababa cuando un grupo armado ilegal, o un miembro de estos, decidía rendirse, lo que significaba dejar las armas, las peleas, ir a la cárcel, ser vencido y traicionar al grupo al que se pertenecía. Además, la cárcel significaba privación de la libertad, ante lo cual ellos y ellas, al igual que muchos jóvenes habitantes del corregimiento, pensaban que cualquier cosa era más digna que estar encerrado. Como consecuencia, opinaban que era mejor “morirse, que lo cojan a uno” (Fragmento extraído de una conversación durante una actividad pedagógica específica).

Por otra parte, a partir de la afirmación de aquel niño que dijo “sí, sí, a los antinarcóticos”, se podía interpretar que tener cultivos de coca y rasparla era ilegal y no estaba bien hacerlo. Sin embargo, la comunidad se valía de esto como principal fuente económica, aun cuando la realización de estas labores significara miedo, problemas y riesgo ante la presencia del ejército en la comunidad con el fin de erradicar dichos cultivos.

Niños grandes (9 a 13 años):

- Yo: ¿Y qué es morir chicos?

- Lorenzo: Por ejemplo, por ejemplo, si lo pica una culebra a un perro, o un ejemplo a mi persona.

- Yo: *Okey*, ¿y por qué se pueden morir las personas?

- Los niños: Por enfermedades.

-Yo: ¿Y aparte de que sea por enfermedades?

-Aldo: Así como mataron al tío de ese.

-Milton: Porque los matan.

-Lorenzo: Porque se les para el corazón.

-Lorenzo: Lo machetean a uno, lo machetean.

-Milton: A algunos los matan o a algunos los coge una serpiente y lo pica. (Fragmento extraído de una conversación durante una actividad pedagógica específica)

Como se evidencia en la conversación anterior, para los niños más grandes el morir estaba asociado con la picadura de algún animal. Lorenzo afirmó esto porque ellos y ellas vivían montaña adentro⁸ y en los caminos por los que solían transitar, entre trochas y quebradas, había, también, mucha selva. Entonces, aunque los animales no eran un enemigo, sí había que cuidarse de aquellos que podían matarlo a uno. Por otra parte, también afirmaban que se podía morir por enfermedades, porque lo mataban a uno, por algún problema en un órgano vital del cuerpo o por peleas.

Niños pequeños (5 a 8 años):

⁸ Es decir, en lo profundo de la montaña.

- Yo: Listo chicos, ahora, ¿qué es morir?
- Los niños: Cuando a uno lo matan.
- Milton: Cuando uno se muere.
- Daniel: Cuando los leones lo matan.
- Susana: Cuando uno se muere.
- Yo: ¿Cómo nos podemos morir?
- Egan: Se puede morir cuando a uno lo maten.
- Julia: Por veneno, veneno.
- Sebastián y Susana: Pistolas, pistolas.
- Julia: Cuando a uno le pegan un balazo y lo matan.
- Fernando: cuando uno está enfermo
- Egan: Y cuando uno le tiran un cuchilla a otro de pronto lo matan.
- Daniel: Cuando le meten a uno plomo.
- Jacobo: Cuando hay un palo con trampa.
- Sebastián: Con veneno de una culebra o cuando uno se sube a un palo y se mata, y se cae abajo.

(Fragmento extraído de una conversación durante de una actividad pedagógica específica).

Según las opiniones de los niños y niñas más pequeños, eran variadas las maneras en la que el ser humano podía morir: a causa de un animal, por envenenamiento, por una bala, por una enfermedad, cuando se caía dentro de una trampa o por alguna caída o accidente. Para la mayoría de los niños y niñas más pequeños el morir era provocado por alguien (“tu matas a alguien para que se muera” -Extracto del diario de campo-).

Entonces, las causas y maneras de morir eran resultado de diferentes situaciones, algunas se relacionaban con el no funcionamiento del cuerpo y otras con acciones de otros. Además, el morir era una situación no prevista, por lo que casi nunca se preparaba para ello o no se percibía cuándo ni cómo ocurría. Por lo anterior, los niños y niñas comprendían que estando en su territorio cualquiera podía morir, debido a la vulnerabilidad a la que se exponían y a la posibilidad de perder la vida fácilmente. Por eso se generaba más temor cuando se pensaba en la muerte del otro que en la de ellos mismos (Schilder y Wechesler, 1934 citado en Speece & Brent, 1984).

En cuanto a los niños y niñas más pequeños, entre los 5 a los 8 años, fueron diversas las maneras en las que respondieron los conceptos, la mayoría respondieron con verbos sin conjugar, otros se refirieron a acciones ya finalizadas o a sinónimos que se relacionaban con el término que se les preguntó, algunos dieron ejemplos de sucesos o personas para intentar definir alguno de los conceptos. Por ejemplo, cuando les pregunté qué era la guerra, algunos dijeron matar, morir, herir, dañar y otros respondieron “la guerra es cuando se enfrentan guerrilla y soldados (...)” (Fragmento extraído de una conversación durante una actividad pedagógica específica).

Continuando con las comprensiones de niños y niñas acerca del morir, tanto niños y niñas grandes como pequeños utilizaban expresiones como "cuando a uno lo matan, cuando lo machetean a uno, cuando uno se muere". A partir de estas se podría establecer un interpretación ambigua, pues en lo relatado por ellos y ellas no era claro el sujeto al que se

referían cuando decían “a uno”, por lo que no podía establecerse si se referían al otro o a ellos mismos.

***“Las personas que se mueren están descansando”:* Los que se fueron, la pérdida y el duelo.**

¿Cómo superar o vivir con la ausencia de un ser querido y con su pérdida? Aunque se continúa viviendo a pesar de aquella ausencia, suele ser incierto qué sucede luego de la muerte de una persona y cómo lo vivirá aquella que sigue en vida y ha sufrido su pérdida.



Imagen 4. Cómo se crearon las vidas y la luz. Elaboración propia.

Para la actividad nos ubicamos en el patio de la casa de la señora Camila para empezar con la lectura del cuento *Cómo se crearon las vidas y la luz*. Algunas y algunos sentados en el piso, otros y otras sobre canastas de cerveza o peleando por un puesto. En esta actividad

hablamos sobre los seres que amábamos y estaban en el cielo, recordamos mucho a nuestros abuelos.

Niños pequeños (5 a 8 años):

- Yo: Chicos ¿qué les gustó del cuento?
- Manuel: Cuando se fue pa'l cielo el dios.
- Yo: Chicos ¿alguien tiene a alguna persona o ser querido en el cielo?
- Varios de los niños y niñas: Sííí, Dios, Dios. A Jesús.
- Yo: Chicos ¿el cielo existe?
- Niños y niñas: Sííí, es azul.
- Yo: ¿Y será que existe algún otro lugar a diferencia del cielo? Cuando uno se muere, si no se va para el cielo, ¿será que llega a algún otro lugar?
- Varios de los chicos y chicas: ¡Síí! Al infierno.
- Douglas: Uyy síí. Mera candela, mera candela.
- Yo: ¿Será que las personas que tenemos en el cielo, al igual que el dios Nemequene y su hijo, será que ellas también nos cuidan?
- Mónica: Este, este, el papá de mi papá también se murió, mi abuelo.
- Alguno de los niños: Mi abuela también.
- Manuel: Yo tengo en el cielo a mi abuelo nono que él vivió aquí en Vallecito, pero murió en Arauca y también a mi hermanita Marisol mayor que también murió.
- Nidia: Mi abuelo también murió porque estaba enfermo. Y mi tío también murió comiendo mango con sal.
- Algunos chicos dijeron que no tenían a nadie en el cielo, porque nadie de su familia había muerto.
- Alguno de los chicos: Cuando yo estaba chiquitico un hermanito mio se mató.
- Fernando: Las personas que se mueren están descansando.
- Julia: Papá Dios las cuida allá en el cielo.

- Mónica: Cuando las personas se mueren, las entierran y luego se vuelven esqueletos.

- Fernando: Sí, porque se las comen los gusanos.

(Extracto diario de campo)

De acuerdo con los niños y niñas, la pérdida era cuando algún ser querido ya no estaba a nuestro lado. Una vez muertas, las personas se trasladaban a otro lugar, por ejemplo, al cielo, un lugar de tranquilidad y paz, o al infierno, espacio de sufrimiento. Así, la pérdida implicaba no volver a ver a un ser querido por causa de la muerte. Sin embargo, aunque no estuvieran en vida, ellos y ellas consideraban que nos cuidaba desde el cielo, al igual que Dios los protegía. Además, opuesto a cuando se tenía vida, una persona muerta estaba en constante descanso. Al respecto, los niños y niñas expresaron que “los que mueren están descansado” (Fragmento extraído de una conversación durante una actividad pedagógica específica), refiriéndose a descansar como un estado de paz o en alusión a dormir.

En relación con ello, se evidenciaba que los niños y niñas del corregimiento tenían una fuerte creencia del judeocristianismo, pues en su comunidad se practicaba el cristianismo y el catolicismo. Entonces, ellos y ellas creían en la existencia de Dios, Jesús y el cielo como un lugar al que llegarían las personas buenas luego de morir. Además, contrario a este lugar, existía para ellos el infierno, a donde llegaban aquellos que se habían portado mal.

Por otro lado, Mónica expresó que cuando las personas morían las enterraban y, luego, se volvían esqueletos. Por lo tanto, podría afirmarse que entendían que a los muertos se les daba una despedida digna, en la cual se arreglaba el cuerpo del fallecido, se guardaba luto y se despedía la vida de quien había muerto. También sabían que, una vez el cuerpo del difunto

estaba enterrado, se degradaba y quedaban solo los huesos de la persona, proceso normal biológico de cada ser humano.

Hermanos, tíos y abuelos solían ser las figuras familiares a las que más se referían como experiencias de pérdidas. En relación las historias que tenían sobre experiencias de pérdida, en uno de tantos días en los que caminamos por el corregimiento, Paulo de 11 años empezó a contarme sobre la muerte de su tío y la manera en que lo perdió

Vea Nico, acá en este camino, en esta parte, íbamos con Adriana (su hermana de 17 años) en la línea (jeep que es usado para transportar personas, animales, alimentos y demás). Adriana iba con mi tío en la parte de adelante y yo iba montado. Veníamos por acá, ve (señalando el camino por el cual venía, que era el mismo que estábamos transcurriendo), y fue cuando la guerrilla llegó y paró la línea. Empezaron a hacer que mi tío se bajara, pero ni el conductor ni la gente quería dejar que lo hiciera, ni él se quería bajar, pero la guerrilla lo obligó y lo bajó a la fuerza. Cuando lo sacaron de la línea lo pusieron ahí, delante de todos, y le pegaron como 8 tiros. Yo, yo solo me tapaba los ojos y pues mi hermana y yo vimos cómo lo mataron al frente de nosotros. Luego de que a él le dispararon, la gente empezó a gritar, pedir ayuda y a llamar a mi mamá, pero, pues, él se murió de una y no hacíamos más que llorar (lo contaba con cierta tristeza y silencios mientras hablaba) (Extracto diario de campo).



Imagen 5. La línea. Imagen tomada del Facebook *Escuela rural, narración y territorio* (13 de octubre de 2017).

“La línea, principal medio de transporte del corregimiento, funcionaba en carros similares a la camioneta roja de la imagen 5, las cuales, en su mayoría, eran de la marca Jeep o Land Rover. En esta se subían objetos, alimentos, animales y personas. Estas últimas la abordaban con historias, comentarios, chistes y aventuras por contar. En la línea los cuerpos se tambaleaban de un lado para otro, para allá y para acá, “¡cójase duro!” se escuchaba decir a los pasajeros. Entonces, en este medio de transporte se llevaba de un lugar a otro a la vida misma y, también, los ojos y las voces que habían presenciado el arrebatamiento y descenso de algunas de estas vidas, como la muerte del familiar de Paulo.” (Extracto diario de campo)

En este relato se evidenciaba que al hablar de una pérdida causada por muerte violenta se movilizaban emociones políticas como el miedo y que al volver al recuerdo siempre hacían eco cuestionamientos en torno a la forma en que se lo llevaron, como se fue, por qué lo hicieron y por qué él. En el relato de Paulo se podía observar que ante la presencia de la muerte se ponía resistencia, pues ¿quién querría morirse?, ¿por qué ciertos grupos armados podían matarlos?, ¿por qué los mataban de esas maneras? En Vallecito un acontecimiento como este podía suceder repentinamente y ocurrirle a cualquier ser querido en el momento menos esperado. Sin embargo, aunque se le arrebatara la vida de un ser querido, él o ella siempre estaban en sus recuerdos, en su memoria.

En esta experiencia de muerte y pérdida de Paulo y su familia se evidenciaba una comprensión del morir desde una perspectiva histórica, en la que era un acontecimiento y escenario en el cual los sobrevivientes (familiares y seres cercanos) expresaban, manifestaban

y exteriorizaban su dolor como consecuencia de una intolerancia o no aceptación de la pérdida y la separación (Jaramillo, 2017). Al respecto, Jaramillo (2017) planteaba que el siglo XIX marcó una época en la que los sobrevivientes enfrentaban un duelo consigo mismos, con el otro y con su realidad, pues les era difícil aceptar la muerte. Así, en el relato de Paulo era evidente cómo los muertos eran igual de importantes que los vivos. Entonces, tal como sucedía en su relato, el hecho de haber tenido una pérdida significaba que se tuvo a alguien a quien se amaba y deseaba.

En el corregimiento de Vallecito adultos, mujeres, niños y niñas de la comunidad habían vivido directa o indirectamente la pérdida y ausencia de un ser amado por muerte violenta, como el asesinato. Por lo anterior, hablar en este contexto sobre la pérdida de vidas humanas era referirse a un ‘nosotros’, pues, de alguna manera, todos tenían algún conocimiento o experiencia de lo que se sentía y significaba haber perdido a alguien (Butler, 2009).

En particular, para algunos de los niños y niñas de Vallecito, el duelo que vivían al perder un ser amado se enfocaba hacia su manera de actuar a futuro, a partir de emociones y pensamientos que empezaban a construir y sentir luego del sufrimiento de la pérdida. De esta forma, vivían el duelo como reconocimiento de una vida que ya había terminado, al igual que un proceso de aceptación, recuperación y reconstrucción propio, de modo que a partir del duelo podía generarse en ellos y ellas la capacidad para oponerse a la violencia (Butler 2006). En este sentido, las situaciones de pérdida y duelo les suscitaban reflexiones en torno a qué actitud o decisión tomar frente a esta. Así, había en ellos pensamientos como: tomar venganza,

‘pagar con la misma moneda’⁹, sentir ira y rencor hacia quienes cometieron el crimen, vivir con miedo debido al daño emocional causado, someterse y ser sumiso a los que otros imponían o perdonar y actuar de otra forma.

Reflexiones sobre el trabajo en colaboración con niños.

Temas como la vida, los duros, el poder y el respeto, los humanos y los animales, y la palabra y el cuidado tuvieron lugar cuando hice actividades sobre las categorías principales de la investigación. Estos temas, y las reflexiones que se realizaron sobre los mismos, emergieron al estar en campo, además, los niños y niñas con sus propias palabras los relacionaban con los conceptos fundamentales de la investigación. Dichos temas no estaban sueltos o apartados, complementaban el abordaje sobre las categorías principales, pues a partir de estos se reflexionaba y hablaba, también, de la muerte y el morir, la pérdida y el duelo.

“Tiene vida porque nace, crece, se reproduce y muere”: Vivir y lo que tiene vida.

Con cámaras imaginarias fotografiamos todo aquello que los niños y niñas quisieron, aunque les planteé la condición de que debía ser algo que tuviera vida. De esta manera, cuando hablamos sobre el vivir y la vida poco a poco, también, fuimos hablando sobre la muerte.

⁹ Forma popular de expresar que se devuelve la misma acción.



Imagen 6. Los niños y niñas pequeños señalando hacia la montaña, un lugar que tiene mucha vida para ellos y ellas. Elaboración propia.



Imagen 7. Niños y niñas haciendo sus cámaras imaginarias antes de empezar a tomar fotos a cosas que tuvieran vida. Elaboración propia.

Una vez que cada uno y una tomaron fotos de lo que para ellos tenía vida o donde había vida, pensamos en un verbo muy importante y con el cual se dio comienzo a la conversación, preguntándoles “¿para ustedes qué es vivir?”.

Niños pequeños (5 a 8 años):

- Julia: Vivir es salud.
- Moisés: Vivir es pelear, pelear.
- Susana: Cuando uno vive en la casa.
- Yo: Chicos, ¿pelear es vivir?
- Los niños y niñas: No, no, no.
- Camilo: Vivir es no molestar a las personas.
- Moisés: Sí, sí, es a no molestar, a no molestar.
- Daniel: Cuando los leones lo matan.
- Susana: Cuando uno se muere.

(Fragmento extraído de una conversación durante una actividad pedagógica específica)

Según las comprensiones de los niños y niñas sobre qué era vivir, se evidenciaba que asocian este verbo con una condición de bienestar físico que implicaba tener buena salud. Además, vivir era estar en casa, ser acogido y compartir en familia. Uno de los niños apreció el vivir con no molestar, es decir, como respetar al otro. Por otro lado, y para mi sorpresa, recién se comenzó a hablar del verbo dos de los niños y niñas asociaron el vivir con matar y con la muerte. Entonces, desde sus voces, el vivir se relacionaba con el morir y con la muerte, como lo comprendió Lorenzo:

“es que no siempre la muerte es lo contrario a la vida, ¿no Nico? Pues yo creo que hace parte de esa, porque uno vive para luego morir, así uno no quiera. Lo que a uno le da miedo es que lo maten, no morirse” (Fragmento extraído del diario de campo).

Según la voz del niño, la muerte era constitutiva de la vida, estaban juntas, siempre, pues no existía la una sin la otra. Además, el morir no siempre generaba temor, sino que lo producía la manera en la que podía morir. Pasando rápidamente por el concepto de vivir, nos adentramos a las concepciones que tenían sobre la vida y lo que tenía vida.

- Milton: Para mí, muchas cosas tienen vida, pero una casa no tiene vida.

- Yo: Cuéntanos por qué piensas que una casa no tiene vida.

- Milton: Porque no crece.

- Leo: Ni se reproduce.

- Ricardo: No nacen, ni se reproducen, ni mueren.

-Yo: *Okey*, perfecto, sigamos. Recuerden: cosas que tenga vida.

- Lorenzo: Listo Nico, yo tomé foto a la gallina.

-Yo: Ah bueno. Entonces, Lorenzo, ¿por qué la gallina tiene vida?

- Leo: Porque come pasto.

- Milton: Porque come maíz, porque crece y come y muere.

(Fragmento extraído de una conversación durante una actividad pedagógica específica)

De acuerdo con la conversación con los niños y niñas, lo que tenía vida era aquello que nacía, crecía, se reproducía y luego moría. Muchos de los objetos o lugares no tenían vida para ellos, pero podía hallarse al interior de estos. Un niño dijo que una casa no tenía vida, pero una niña asoció el verbo vivir con la casa y lo que sucedía dentro de ella. Entonces, algunas de las

vivencias e historias que se vivían en el hogar se referían a la vida, así como otras a la violencia y al dolor. Or otro lado, los animales tenían vida y, en general, la tenía todo aquello que necesitaba de alimento.



Imagen 8. “Mire Nicolás, yo escogí la gallina y le tomé foto porque come pasto y porque para poder vivir se necesita alimentarse y ellas hacen eso”. Foto tomada por Lorenzo.

- Leo: Nico ya tengo la mia, la mia es el árbol.
- Leo: Todavía no se ha muerto porque no le han echado veneno ni lo han mochado.
- Yo: Chicos, ¿ellos crecen por qué? Es necesario algo para poderlos sembrar, ¿eso qué es?
- Milton: La semilla, la semilla.
- Leo: Y el aguan porque sin esa no viven bien.
- Leo: Se reproduce, ¿no?
- Yo: O sea, cuando la semilla empieza a crecer, ¿qué produce?, ¿qué sale?
- Ricardo: Está brotando.
- Yo: ¿Pero qué sale?
- Los niños: El árbol, el árbol.

(Fragmento extraídos de una conversación durante de una actividad pedagógica específica)



Imagen 9. Leo con su cámara imaginaria. El árbol que escogió tiene vida, todavía no se ha muerto porque no le han echado veneno ni lo han mochado. Elaboración propia.

Para los niños y niñas una manera de morir era el envenenamiento, en el caso de los animales, o que a uno lo ‘macheteen’¹⁰ en el caso peleas o riñas.

“Los animales se matan a punta de diente”, “pero ellos no se matan a punta de armas”: Lo que hacen los animales y lo que hacen los humanos.

Cerca de la nueva cancha de fútbol, con nuestras cámaras imaginarias, Lorenzo decidió fotografiar a una gallina y entre tantas cosas que hablamos de la vida y la gallina empezamos a hablar con los niños y niñas grandes sobre las diferencias y similitudes que habían entre

¹⁰ Expresión utilizada para hacer referencia cuando se es herido con un elemento corto punzante (machete).

animales y humanos. Entres esas conversamos en torno a las causas que los llevaban a la muerte y la manera en que morían.

Niños grandes (9 a 13 años):

- Yo: ¿Cómo muere un animal y cómo muera una persona?, ¿qué diferencia hay?

- Leo: El animal si lo coge un ratero lo mata.

- Aldo: No se está muriendo, lo están matando.

- Leo: Y el hombre también.

- Milton: El animal se muere como de una enfermedad.

- Yo: ¿Y el hombre?

- Viviana: Al hombre también.

- Yo: ¿Los animales pueden morir de forma parecida a los humanos o diferente?, ¿qué hacen cuando se muere un perro?

- Los niños: Lo botan al río.

- Lorenzo: No, yo no lo boto, yo lo entierro.

- Yo: ¿Y cuando una persona se muere, la botan también al río?

- Los niños: Noo, la entierran.

- Leo: Los animales se matan a punta de diente.

- Aldo: Pero ellos no se matan con armas.

(Fragmentos extraídos de una conversación durante de una actividad pedagógica específica)

Durante la actividad en la que se suscitó la conversación anterior, Paulo, quien había sufrido la pérdida y muerte de su tío por causa violenta, se sentó sobre una piedra y estuvo en silencio, no dijo palabra alguna sobre el tema. Él estaba ahí e hizo parte de la conversación aunque no habló, desde su silencio. Aunque me era difícil saber qué estaba sintiendo, fue evidente que, mientras él miraba hacia el pasto y hacía rayas con un palo pequeño sobre la

arena, escuchaba las opiniones de sus compañeros y pensaba sobre ello. Su disposición en ese espacio y hacia el tema me hizo pensar en que existían manifestaciones emocionales como el silencio y la desconfianza que tenían fuertes significados (Gómez, 2013). En su caso reflexioné más sobre el silencio, ya que él en otros espacios hablaba del tema muy tranquilamente, pero en esa ocasión al callar decía algo. Su voz era muy importante para poder analizar lo que comprendía, pero su silencio también me permitió ponerme en su lugar. De pronto no me dejó una idea clara sobre algo, pero me acercó a él y a su fragilidad humana. Si bien ello no implicaba que las palabras de los demás niños y niñas no lo hicieran, consideraba que eran acercamientos diferentes y permitían entender cosas distintas.

Volviendo a las comprensiones de los niños y niñas del grupo, ellos y ellas afirmaron que los animales, al igual que los humanos, podían morir a causa de enfermedades o por muerte violenta. Además, en medio de la selva podía matarse a un animal por alimentación o para sobrevivir y en su contexto, la muerte de un ser humano era justificada por la lucha de la supervivencia, el pago de deudas, hacer justicia ‘por las propias manos’¹¹, cobrar favores, entre otras.

Por otro lado, los ritos y significados de despedida eran diferentes para ambas especies. Así, mientras que los animales se botaban al río cuando estaban muertos, los humanos se enterraban. Entonces, una vez muerto un animal no había un rito para volver al río o quebrada

¹¹ Expresión popular que hace referencia a no acudir a ningún mecanismo o institución legal para reclamar justicia por un acto, sino hacerlo por cuenta propia.

en donde se arrojó para despedirse o hablar con este. Sin embargo, cuando moría alguna persona había un pequeño cementerio en la comunidad en el que, como dice Paulo:

A veces, uno va allá o acompaño a mi mamá y ella empieza a hablarle y a llorar donde se enterró a mi tío. Y, pues, cuando usted va a un entierro o velorio usa alcafor, se lo pone en un trapito dentro del bolsillo y eso sirve. Yo lo he usado para que no me de fiebre, ni dolor de cabeza, ni tembladera. Porque cuando uno va para allá, pues, los muertos y esos lugares te transmiten esas cosas”

(Extracto diario de campo).

De este modo, los lugares en los que se enterraban los cuerpos se dotaban de sentido, de respeto. Eran espacios en los que se visitaba al ser querido ya fallecido y allí podía desahogarse, hablarle o simplemente callar, cada uno decidía cómo expresar sus emociones por la pérdida del ser querido. Así, estos lugares posibilitaban una especie de encuentro con el ser querido, eran espacios para el recuerdo, la memoria y los sentimientos.

Continuando con la conversación, Leo dijo "Los animales se matan entre ellos a punta de diente” y Aldo continuó “mientras que los hombres se matan con armas". Es decir que el primer niño comprendía que el animal se valía de su propio cuerpo y capacidades de supervivencia, por lo que, a diferencia del humano, no mataba a otro de su especie por razones como gusto propio, para hacer daño, acabar con un problema, el acatamiento de órdenes de superiores o la obediencia a razones individuales o colectivas. Por otro lado, a diferencia del animal, el hombre sí se valía de armas, instrumentos creados para matar y vencer, a partir de las cuales infundía, también, temor y respeto.

En otro momento y espacio desarrollé la misma actividad con los niños y niñas pequeños, quienes ellas comentaron.

Niños pequeños (5 a 8 años):

- Yo: ¿Y qué diferencia hay entre los animales y las personas?

- Jacobo: Que los humanos son malos.

- Camilo: No, no, los humanos no, los animales.

- Yo: Al fin, ¿quiénes son los malos chicos?, ¿los animales o los humanos?

- Fernando: Hay unas personas que matan los animales, pero los animales también lo comen a uno y después lo matan.

(Fragmento extraídos de una conversación durante de una actividad pedagógica específica)

En la conversación hubo una clara oposición entre actos buenos y malos, discutiendo en torno a atribuir el rol de malo o bueno a los animales o a los humanos. Algunos de los niños y niñas dijeron que, a diferencia de los animales, los humanos eran malos, mientras que otros opinaban lo contrario. Uno de ellos en particular concluyó que "hay unas personas que matan animales, pero los animales también lo comen a uno y luego lo matan". En las declaraciones anteriores se evidenciaba que ningún niño o niña se refería a aspectos positivos o buenos de estas dos especies, tampoco se estableció una discusión sobre el cuidado o protección que estos podrían brindar. Su interés giró en torno a la maldad, asociada con actos humanos como usar armas y asesinar.

Esta tema de reflexión acerca de los animales y humanos, fue importante en la medida en la que permitió establecer analogías a partir de las que se obtuvieron rasgos diferenciadores

importantes sobre el acontecer de estilos de vida y convivencia de distintos seres vivientes que compartían un mismo proceso biológico, pero que, como lo expresaron niños y niñas, sus causas y hechos de muerte variaban y cambiaban debido a fenómenos sociales y culturales que afectaban sus entornos y vidas.



Imagen 10. Jugando a los animales. Parte 1 “Los animales se pelean, como los hipopótamos” - Moisés. Elaboración propia.



Imagen 11. Jugando a los animales. Parte 2 “Y se enfrentan y gana el más fuerte” - Moisés. Elaboración propia.

Los duros. Poder-respeto: “Cuando los niños juegan, juegan muy en serio”.

Recuerdo que recién llegué a habitar con la comunidad observaba las formas de vida de sus habitantes y, pasados unos cuantos días, me sorprendía la naturalidad con la que los niños jugaban a los ‘pistoleros’. Cuando jugaban esto solían poner ejemplos como ‘yo soy XX que tiene muchas armas y nadie se mete con él’. En otra ocasión, en casa de la señora Camila, mientras los niños y niñas más pequeños me esperaban para realizar una actividad, repentinamente empezaron a armar pistolas con papeles de cuaderno e iniciaron el juego diciendo cosas como

Arriba las manos o los matamos. Arriba las manos y abajo los pantalones, pum pum pum (risas). De igual manera, entre dos de los niños, uno dijo: “ah, yo soy los soldados” y otro, “ahh, entonces. yo soy la guerrilla” (Extracto diario de campo).

Ellos y ellas no solo imitaban distintos roles o papeles cuando jugaban a ser otros, sino que interpretaban y significaban a cada personaje y cada situación del juego. Además, a partir de sus juegos estaban construyendo las percepciones que tenían sobre grupos armados, sus características, acciones, comportamientos y lo que transmitían al interpretarlos, manifestando el lenguaje y el trato hacia la comunidad. Entonces, cuando interpretaban roles de grupos armados, representaban a ‘los duros’, es decir, a quienes tenían poder. Ellos eran una amenaza para la comunidad, pues su presencia en el territorio significaba imprevistos, miedo y posibilidades de muerte, al ser quienes generaban violencia y asesinatos.



Imagen 12. Entre sus juegos habituales estaba jugar a los ‘pistoleros’. En la imagen, Lorenzo estaba apuntando hacia una de sus compañeras, con sus manos como si tuviera una pistola en ellas. “Prumm, prumm prum”. Elaboración propia.

Los ‘pistoleros’ era un juego muy habitual, sobre todo en los niños, pues no era usual que las niñas jugaran con pistolas y a matarse, aunque tampoco jugaban cosas muy opuestas a la de los niños en su cotidianidad. Es decir, todos jugaban a peleas, carreras, bailes, ‘las cogidas’ y fútbol. Sin embargo, estas niñas no solían jugar lo mismo que las de la ciudad, no había en ellas atracción por jugar a la cocina, la familia o al *shopping*. Además, ellas desde muy temprana edad cocinaban, hacían oficio y aseo, tenían responsabilidades sobre las labores del hogar y de la familia, lo cual les permitía comprender de otra manera el cuidado, posicionándose de manera distinta a la de los niños en el cumplimiento de sus labores y responsabilidades.

“Pero a mi mamá no le gusta que yo les hable ni me acerque a ellos”.

Un día, mientras caminábamos e íbamos a llevar un almuerzo a su padrastro, quien estaba trabajando el cultivo, Juan de 9 años me dijo:

(...) ¡Jah Nico! es que acá manda la guerrilla y eso cuando ellos quieran. Ellos bajan con severas armas y a veces van por las casas a hablar con la gente, pero a mi mamá no le gusta que yo les hable, ni me acerque a ellos. Pero esa gente ¡jum! sí que es brava y viven por allá en la montaña, pero cuando bajan hasta dan miedo (Extracto diario de Campo).

Para Juan este grupo armado tenía autoridad, dominio y control porque eran los que mandaban en el territorio. Entonces, la razón por la cual la mamá de Juan cuidaba que su hijo estableciera cercanía con ciertos grupos armados era para evitar el peligro que ellos representaban. De esta forma, tal vez había en la comunidad un respeto infundido e impuesto por estos grupos, pero la consciencia de amenaza y vulnerabilidad que representaban, como el miedo y las posibilidades de daño o morir que podían causar, era explícita para todos y todas los habitantes del corregimiento.

“(...) Y si se puede, vengarme de los que mataron a mi tío”.

Mientras caminábamos siempre salía algo por contar. En una ocasión, mientras los niños y niñas hablaban sobre sus vidas, conversábamos, también, sobre nuestros sueños y lo que nos gustaría ser cuando fuéramos grandes. Ante ello un niño respondió:

Yo cuando grande quiero ser guerrillero, y tac tac tac tac (haciendo con sus manos la forma de una pistola), así ush (risas). Y disparar y ganarme dinero, y, pues, también, si se puede, matar a los que mataron a mi tío (Extracto diario de campo).

En muchas ocasiones Paulo hablaba de la muerte de su tío y daba a conocer ciertos sentimientos de dolor y venganza que deseaba transmitir con actos agresivos y violentos hacia quienes los asesinaron. Mientras lo escuchaba, me preguntaba a mí mismo qué estaría sintiendo él en ese momento para pensar en la venganza y decir tales palabras, de forma tan serena y seria, empoderado de su posición. Para mí sus expresiones tenían mucho peso y significado ético, político y emocional. Precisamente así la experiencia del otro no solo me preocupaba y movía, sino que era, también, cuando quedaba en silencio y pensaba en el deber que tenía como profesor en formación para trabajar con estas experiencias, para trascender desde la reflexión y la formación humana a la generación de consciencia y sensibilidad hacia el otro.

Al igual que Paulo, había otros niños y niñas que veían un atractivo y deseaban ser como los miembros de ciertos grupos armados. Esto era consecuencia de su comprensión de estos actores ‘los duros, los más, los fuertes, los tesos, con los que nadie se mete’. Estas expresiones y maneras de darse a otros constituían el establecimiento de unas relaciones desiguales, en las que unos eran más que otros. Por consiguiente, unos eran más fuertes y, al serlo, se podía transmitir miedo, por lo que nadie se atrevía a ‘meterse contigo’.

Por el contrario, había otros niños como Juan que deseaban ser policías para poder cuidar de su familia y comunidad. De esta forma, se evidenciaba que el discurso sobre lo que se quería ser cuando grande cambiaba ante las experiencias diferentes de pérdida, pues las emociones y dolores de niños y niñas se significaban en sus actuaciones de otra manera. Por consiguiente, se obtuvieron dos discursos en los que, desde sus diferentes interpretaciones, ellos y ellas se posicionaban, resistían y sentían de manera diferente a la de sus compañeros(a)s.

Por último, en un contexto como el de Vallecito, caracterizado por acontecimientos socioculturales puntuales desde los cuales niños y niñas se narraban a partir de sus historias y relatos de vida como relatos colectivos, era posible comprender que el hecho de que compartieran la complejidad de su realidad compartida y vivieran ‘lo mismo’ no implicaba que fueran homogéneos en ideas y sentires. Por lo tanto, podía pensarse en la formación y potenciación de su capacidad ética y política para transformar su realidad y sus vidas, desde la solidaridad, el cuidado y la humanización.

La palabra. “Ellos cuentan lo que no imaginas que te van a contar”: Narraciones-historias sobre Vallecito.

Nos dirigimos con los más pequeños a la quebrada a bañarnos y jugar. Luego de este rato de juego y diversión ellos y ellas se fueron a sus casas con la tarea de hacer un dibujo sobre Vallecito. En esta actividad tenían que dibujar alguna historia que quisieran contar de su corregimiento, ya fuera algo que vivieron o un relato de los adultos sobre un acontecimiento

en su comunidad. Pasadas unas horas, ya en la noche, nos reunimos en la casa de la señora Camila para compartir nuestros dibujos. La actividad comenzó de la siguiente manera:

- Yo: Listo chicos, entonces hicimos dibujos sobre nuestra comunidad. Empecemos con Fernanda, cuéntenos qué dibujaste, de qué se trata tu dibujo.

- Fernanda (7 años): En Vallecito hubo una guerra entre el ejército y los paracos, y ahí los paracos quemaron el barrio, lo quemaron así, tirándole granadas, tirándole fuego. Y este pequeñito llevaba piedras a matar a los paracos. Vallecito está por acá, en esta casita. Hice el helicóptero porque ahí era donde llevaban los soldados. Este le hizo daño a este. Estos eran los paracos y les hicieron daño a estos y esto era una muchacha triste.

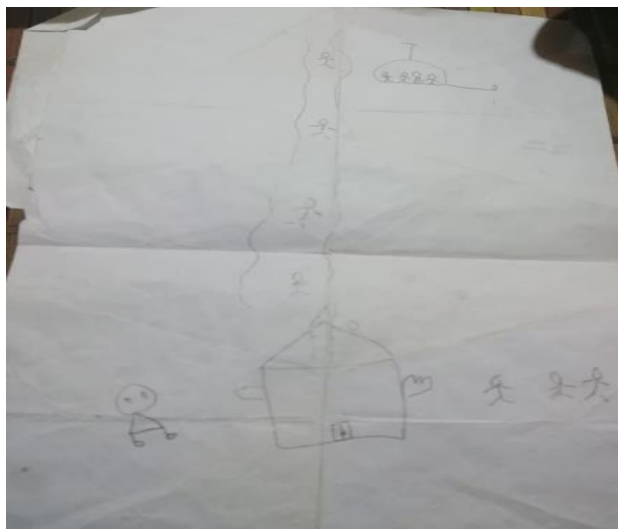


Imagen 13. Dibujo elaborado por Fernanda.

- Sharik (7 años): Ella hizo un avión, unas casitas. Hizo unas personas agarrándose con otras. Se están disparando. Hizo una carretera, un globo en forma de corazón e hizo una niña. Esa es Sharik y ya.

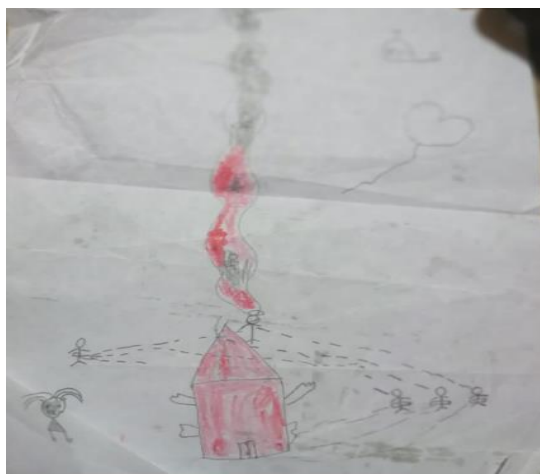


Imagen 14. Dibujo elaborado por Sharick.

En los dibujos anteriores se evidenciaba que la guerra era un acto que no se olvidaba, dejando a su paso tristeza, muerte y dolor. Siempre estaba ahí, ocupando un lugar en las memorias de quienes lo vivían. Era difícil no recordar a quienes habían hecho daño, así como los sucesos que habían dolido y cambiado vidas. Entonces, las balas no solo producían sonidos, sino, también, recuerdos y temores. En el dibujo lo coloreado con rojo tipificaba sangre. Unos se resistían a otros, algunos luchaban entre ellos mismos y también peleaban contra otros. Aviones y helicópteros despertaba temor y avisaban sobre posibles sucesos de dolor, miedo, muerte y morir.

De este modo, los dibujos de los niños y niñas representaban e interpretan la guerra, la muerte y el morir. Con sus palabras narraban las historias que habían dibujado y las dotaban de sentido. En estos dibujos y en esas narraciones había modos de contar una historia, comprensiones sobre quiénes hacían lo bueno y lo malo, sentimientos y emociones

despertados por acontecimientos y personas en específico, y había representaciones de su mundo. Según Jaramillo (2017, p. 323) “las narraciones como los relatos e historias son artefactos culturales”. Es decir, a partir de estas los niños y niñas significaron y construyeron su realidad desde sus experiencias o las vividas por otros y otras, las cuales les eran, también, propias, ya que las habían vivido como comunidad.

Sus relatos, escucharlos hablar sobre lo que pasó y verlos narrando sus historias (apropiándose de ellas y expresándolas), trayendo sus voces y las de otros que ya no estaban, hizo que me confrontara conmigo mismo y con cada uno de ellos y ellas. Mientras los escuchaba me enseñaban y deseaba formarles en humanidad. Sus relatos e historias de vida me humanizaron y sus voces me brindaron la posibilidad de vivir en analogía (Rodríguez, 2004).

“Espere y verá (...).”

La vivencia de la guerra y el conflicto armado no debía ser argumento para soportar comportamientos que afectaran la humanidad de las personas. La reinención del papel formador de la guerra y los aprendizajes y enseñanzas que podían construirse y elaborarse a partir de las experiencias vividas podrían potenciarse desde sus palabras, su memoria histórica, sus capacidades y sus saberes culturales y territoriales, para que, desde allí, se apostara a una formación política y ética.

- Aldo: Espere y verá que voy a sacar el machete y le voy a dar unos planazos bien duro.

- Lorenzo: Ah pues hágalo, yo saco el de mi casa que yo también le doy. Vea Nicolás, si esos peladitos pequeños me siguen jodiendo les voy a pegar.

- Aldo: Vea Nicolás, les voy a terminar cascando, vea que empezaron.



Imagen 15. Aldo: “Camila hijueputa me la paga por hundirme, me la va a pagar”.

Elaboración propia.

Las palabras de los niños eran fuertes tanto al leerlas como al escucharlas. No eran simplemente insultos o groserías, sino maneras de agresión y coerción, por medio de las que podían hacer sentir mal o incluso lastimar al otro. Evidentemente eran lenguajes, tratos y actos naturalizados, en los que las expresiones visibilizaban posturas que se asemejaban a una lógica del ‘ser el más fuerte’, no demostrar miedo y no dejarse de otro u otra. Al evidenciar tratos cotidianos como estos, pensaba en que ellos y ellas se acostumbraron a solucionar y arreglar las situaciones casi siempre de una manera agresiva, violentándose mutuamente.

Aunque no sería del todo cierto afirmar que estos tratos habían cambiado en su totalidad, a partir de las historias y los relatos, y de la palabra hablada y escrita en nuestros distintos encuentros y actividades se creó un espacio para tratarnos de otra forma. Las historias nos sensibilizaron frente a lo que el otro contaba y las palabras nos hacían iguales. Así, mientras compartíamos experiencias no éramos unos más que otros o mejores, sino que con diferencias estábamos en unos escenarios en que había la posibilidad de ser diferente y tratarnos de otra manera.

Entonces, la palabra nos daba la posibilidad de ser otros y otras, ser diferentes. Es decir, se podía pensar en el otro, junto a él o ella y ser responsable, sensible a sus voces y experiencias. Con la palabra empezamos también a cuidarnos (Mèlich, 2012). En ella apareció la vulnerabilidad, la pérdida de vidas humanas y el sufrimiento como enunciados o detalles pintorescos en cada relato y en los que descubrí que la violencia y la muerte a veces nos hacían pensarnos en un ‘yo sin un tú’, pero el reconocimiento de nuestra fragilidad humana y la reflexión sobre emociones y sentimientos colectivos como comunidad permitieron pensarnos como un ‘nosotros’, que desde la memoria y la palabra seguíamos resurgiendo y resistiendo.

Entre narraciones.

Relatos y fotografías.

Cuando nos reuníamos para hacer alguna actividad, ya sea caminar, crear, leer o jugar, salieron también conversaciones sobre la muerte y el morir. Aunque no había intención alguna

de hablar de ello, historias y experiencias al respecto siempre nos acompañaron mientras caminábamos, jugábamos o conversábamos. Cada narración permitió volver a un tiempo de la historia y reconstruir ese pasado en un ahora y un futuro. Estas historias de vida dejaron de ser una recuperación de recuerdos para convertirse en una auto interpretación de lo que éramos y una fuente de saber (Jaramillo, 2017).

De esta manera, a partir de las narraciones y la fotografía fue posible representar situaciones de vulnerabilidad y fragilidad humana, expresar emociones propias de la vida como el sufrimiento y el dolor y, transformar estos afectos en una acción política eficaz (Butler, 2009). Así, la fotografía no solo fue mostrada e interpretada, sino que las palabras que usé para describir o contar lo que estas mostraban produjeron, también, una interpretación de lo que se veía. Por lo tanto estas fotografías, unas tomadas por mí y otras por los niños y las niñas, eran entendidas como narraciones, pues, más allá de referenciar un hecho o una vivencia, eran algo desarrollado con ellos y ellas, retratando y relatando aquellas vidas que antes no habían sido escuchadas y otras que ya no nos acompañaban, y transformamos en aquellas que merecían ser vividas (Butler, 2009).

Divirtiéndonos y aprendiendo.

En la apuesta de formar ética, política y humanamente descubrimos algo muy importante: el poder de la solidaridad, la posibilidad de ayudarnos cuando no entendíamos algo, de explicarnos y enseñarnos entre nosotros mismos.



Imagen 16. Escogiendo a los líderes de cada comité. Elaboración propia.

En la asamblea de la participación, niños y niñas votaron y escogieron a los y las líderes de cada comité. Hablaban entre ellos, generándose conversaciones como: *“Elijamos a él. No, a este mejor”*, *“Bueno y ¿quién de nosotros se va a postular para este comité?”*, *¿Profe y qué habría que hacer en este comité si quedo escogido?* (Algunos de los niños y niñas). Todo esto se acordó en este espacio.

Empezamos a participar, a tomar decisiones individuales y en colectivo, aprendimos sobre el poder de nuestras voces y opiniones, escuchamos al otro porque lo que tenía que decir nos importaba e interesaba. Algunos de ellos y ellas preguntaron: *“¿y yo tengo algo importante para decir?”*, *“ush y ¿en serio vamos a hacer todas estas cosas?”*, *“¿y nosotros mismos elegimos a los otros?”*, *“ay me da pena ser líder, nunca lo he hecho”*, *“¿cómo se hace eso?”* (Algunos de los niños y niñas).



Imagen 17. Los líderes escogidos de cada comité. Al lado izquierdo los líderes de los niños y niñas más grandes, al lado derecho los de los más pequeños. Elaboración propia.

Entonces, aprendíamos que, aun en medio de la violencia, podíamos ser líderes en nuestra comunidad, que el liderazgo no era solo para los adultos que tenían cargos en la Junta de Acción Comunal (JAC). Los niños y niñas comprendían que tenían las capacidades para asumir responsabilidades a nivel del liderazgo y que, a partir de sus labores desarrolladas y el trabajo colaborativo entre ellos y ellas se podía reconstruir el tejido social de su comunidad.

De este modo, en una vida en la que la historia y los vejámenes de violencia y la guerra intentaban ‘configurarnos’ les estaba enseñando la capacidad que teníamos para vivir de otra manera. Inventaron juegos, se divertían y eran felices. *Yermis*, *ponchados*, la culebra, billar, escondite y policías y ladrones fueron algunos de los juegos que realizaron.



Imagen 18. Niños y niñas jugando policías y ladrones. Elaboración propia.

En la imagen mótese claramente los roles de algunos y algunas de acuerdo a sus cuerpos: *“Ah sí, sí, somos ladrones, pero... ¿también guerrilla o algo así, o solo ladrones Nico?” “¿Y Nico, bueno, bueno, nosotros tenemos que matar a los otros, o solo cogerlos y encarcelarlos?”*, *“Pero la policía nunca hace nada Nico, yo quiero ser del otro grupo, más chévere”* (palabras de algunos niños y niñas). En sus juegos, también estaban presentes ciertos imaginarios y comprensiones sobre los grupos que habían ocasionado violencia en su comunidad.



Imagen 19. Niños y niñas jugando a la culebrita y a saltar lazo. Elaboración propia.

Como en todo, había ‘juegos de juegos’, algunos gustaban y apasionaban mucho más que otros. De estas dinámicas quien aprendió nuevos juegos fui yo. Mientras se juega se llegaba, también, a acuerdos y se ponían reglas del juego: nosotros saltaremos de primeras, el otro grupo debe agitar el lazo, quienes saltan tienen que hacer tal cosa, quienes no, deben batir el salto tantas veces... Aceptar y no aceptar reglas, discutir y decidir, todo ello sucedía cuando jugábamos.



Imagen 20. Niños y niñas jugando con la televisión imaginaria. Elaboración propia.

La pantalla de la imagen 20 la hicieron ellas y ellos mismos. En su elaboración surgió la siguiente conversación: “Nico podemos coger estas tablas que sí resisten, pero, entonces, pongámosla de tal manera. Yo me consigo el serrucho para rajarlas y póngale cuidado a las medidas para que sea así de grande” (Milton y Edison). Una vez creada nuestra televisión cada uno y una, y por equipos tuvo que pensar qué programa deseaba presentar. Ser periodistas, hacer novelas o comerciales, canales de televisión, presentar música o bailes, o

actuar en películas de acción fueron roles desempeñados en nuestra transmisión de aquel día. Entre las obras que presentaron, obtuvimos escenas de pistoleros y enfrentamientos o batallas, representando con sus cuerpos algunas escenas en las que estaba la muerte y el morir.



Imagen 21. Pintando piedras. Elaboración propia.

En otra ocasión, las más pequeñas quisieron voluntariamente pintar algunas piedras cercanas de sus casas. Nosotros teníamos las pinturas y pinceles para que lo hicieran. Al hacerlo se divertieron, rieron y conversaron entre ellas sobre por qué poner ciertos colores a determinadas piedras y por qué a esas y no a otras, pensando en las formas en que pondrían sus pinceladas. Una de ellas me preguntó

Ay profe Nico, ¿y por qué cuando nosotros vamos a la escuela los profes no nos hacen actividades tan divertidas como estas, ah? Que escribir y escribir, y las vocales y esto, y lo otro. Ah nooo, más divertido esto ¿cierto Juana? Vamos a pintar estas piedras que parecen que estuvieran muertas
(Julia y Nidia)

De lo anterior podía afirmarse que los niños y niñas eran más felices tanto dentro y como fuera de la escuela siempre y cuando sintiera que las actividades que hacían eran importantes y cuando se diviertían al realizarlas.



Imagen 22. Compartir historias y cuidarnos. Elaboración propia.

Además, los juegos también fueron momentos para compartir historias y para cuidarnos. Por ejemplo, Jacobo tuvo una herida en su pierna izquierda, una especie de quemadura. Cuando estábamos bañándonos en la quebrada del Cruce, Susana le dijo a Jacobo: *“pero Juan, ome’, yo ya te he dicho que te echas una agüita de árnica. Coges, la medio entibias y pum te la pones así (aplustando imaginariamente la hoja con sus manos cerca de la herida del Jacobo)”* (Extracto de una conversación en el comité de juegos). Con sus palabras, Susana estaba cuidando de Juan y haciéndose responsable de su bienestar. Juan fue acogido por un cuidado en el que, desde la voz de la niña, se le transmitió que su cuerpo y su salud eran importante para sus compañeros y compañeras.

“Caminando voy”.

Los niños y niñas pensaron en lugares y personas de su territorio (quebradas, casas, fincas, familias) que, desde sus opiniones, era necesario ir y visitar, pues significaban algo para ellos y ellas.

Caminantes.

Al caminar y conocer se visitaban personas y familias, se compartía con ellos, se contaban relatos y experiencias, se indagaba, se aprendía y se conocía el territorio, sus historias y su realidad.



Imagen 23. Caminado con lo más pequeños, acompañados de algunos padres, rumbo hacia la casa de la señora Consuelo. Elaboración propia.



Imagen 24. ¡Qué susto ese ganado! Elaboración propia.

Durante el camino y el caminar sucedían cosas, recordábamos historias mientras caminábamos, pero, también, retornábamos a la comunidad con muchas otras nuevas. Por ejemplo, en una ocasión, durante el camino, casi nos coge un ganado que estaba suelto, sí que sentimos miedo y también risas. En aquel día, cuando llegamos a donde nuestra anfitriona, luego de un subir un gran filo, pudimos escuchar un poco de su vida, su historia.



Imagen 25. La anfitriona conversando con los caminantes. Elaboración propia.

Aprendimos sobre la cantidad de hijos que tenía la señora, sobre la tremenda caminata de un poco más de una hora que ellos y ellas tenían que hacer para llegar a la escuela del corregimiento. También, nos contó un poco sobre cómo vivió la situación del avión de Avianca y cómo tuvo que correr con su marido e hijos de un lado para otro en medio del miedo, y balas.

Jah, este... Cuando sucedió lo del avión de Avianca mis pelaitos, los más grandes, estaban pequeños y eso me tocó cogerlos con mi marido y llevárnoslos de donde vivíamos y eso caminar y caminar, junto a un chorrero de gente para un lado y pa' otro, y uno escuchaba los disparos y las bombas y, pues, claro, fue una época dura y de mucho miedo (Consuelo).

Al escuchar la historia, los niños y niñas preguntaron más sobre lo sucedido y expresaron lo que pensaban del relato que nos compartió la anfitriona. Todos y todas le preguntaban e indagaban, y, al hacerlo, aprendían.

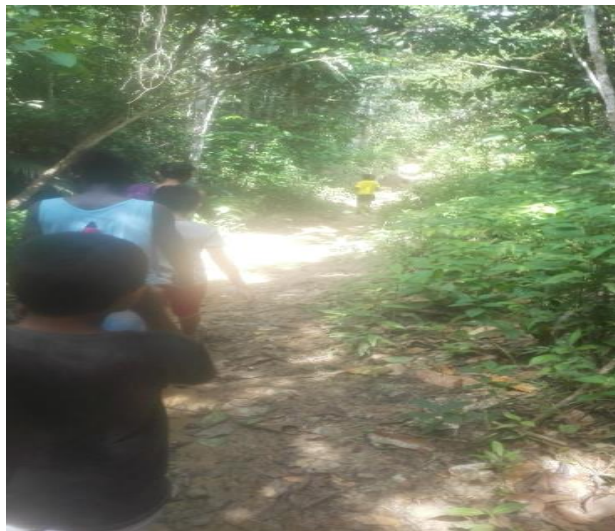


Imagen 26. Hacia la casa del señor Arminio y la señora Teresa. Elaboración propia.

En otra de nuestras salidas de caminantes, caminamos con los más grandes hacia la selva, había mucha naturaleza por el camino para llegar a la casa de los anfitriones de aquella ocasión. La selva, para ellos y ellas, contaba cosas: caminos para llegar a casas, quebradas que quedaban cerca, ciertos frutos y árboles que se encontraban por ciertos caminos, historias, juegos y cantos. Había saberes culturales y territoriales por donde andábamos.

En aquella ocasión sobre nosotros hubo helicópteros sobrevolando y dando vueltas, los niños y niñas se preguntaron por qué estaban haciendo eso, conversaban, discutían y se preocupaban. Algunos de ellos dijeron

Jum eso fijo, fijo, es que van a arrancar cultivos o se van a bajar y van a empezar a disparar, o están buscando a alguien porque eso de que estén volando por acá jum(...). Ush como para que empiecen a disparar y tirar bala. No Nicolás, mejor caminemos rápido que eso de que se sienta el helicóptero por acá es peligroso (...). Nico, tengo miedo, ¿será que bajará alguno de allá arriba?, ¿y si empiezan a disparar? (Extracto de una conversación durante una salida del comité de caminantes y concedores).



Imagen 27. Recuperando energías y conversando. Elaboración propia.

Luego de caminar aproximadamente dos horas, llegamos a la casa de la señora Teresa. Entre las conversaciones que tuvimos, los niños y niñas formularon preguntas como ¿por qué usted vive tan lejos?, ¿no ha pensado en vivir en Vallecito?, ¿por qué tiene tantas matas?, etc. Mientras unos caminantes comían, otros conversaban con la señora Teresa sobre sus cultivos de coca y sobre cómo había vivido ella la violencia.



Imagen 28. Don Camilo Veneces. Foto tomada por Sebastián.

En varias de las caminatas que realizamos tuvimos también encuentros y conversaciones intergeneracionales con personas que nos contaron historias, nos enseñaron y transmitieron memorias históricas y saberes ancestrales. Don Camilo Veneces era una de las personas más ancianas del corregimiento. Según los niños y niñas había ancianos que a veces eran como molestones ,pero ellos tenían mucho que decir. Al respecto, uno de los niños expresó *“jum, mis papás dicen que él ha vivido toda su vida por acá, él sí que tiene resto que contar”* (Extracto del diario de campo).



Imagen 29. Visitando la casa del señor Joaquín Salazar. Foto tomada por Sebastián.

En otra ocasión, mientras caminábamos rumbo a la casa del señor Joaquín, otros de los más ancianos de la comunidad, los niños y niñas contaron las historias que tenían los caminos por donde andamos.

- Aldo: Ah Nico vea que por acá, por este camino que cogimos para ir a la casa de Joaquín, fue que mataron al finado José. Acá, y vea acá también, hay unas cruces, quiere decir que han matado

otra gente(...) y acá ¿si ve estas letras? estas son marcas del ELN (Extracto de una conversación durante una salida del comité de caminantes y concedores).

Casualmente el día que visitamos a Joaquín él estaba cumpliendo años. Entonces, con la voz de los niños y niñas celebramos su día. Entre tantas historias, nos contó sobre sus pesares, su salud y su amor hacia la guitarra. En esta ocasión los niños hicieron el rol de periodistas. Algunas de las preguntas que le hicieron fueron: ¿cuántos años lleva usted viviendo en Vallecito?, ¿cómo hizo su casa?, ¿qué arboles tiene acá?, ¿usted alguna vez tuvo mujer?



Imagen 30. ¿Evitando la cámara? Foto tomada por José.

En la imagen anterior Joaquín no estaba evitando la foto o la cámara, ya que con mucho esfuerzo podía ver. Nos contó sobre su enfermedad, todo lo que había hecho para mantener su casa y evitar que se la timbaran, pues le habían dicho que tenía que irse de ese lugar porque era peligroso para él, ya que podía derrumbarse su casa. Sin embargo, él no pensaba irse de allí. Mientras Joaquín nos contaba sus preocupaciones, los niños y niñas pensaron en otro

lugar en el que Joaquín pudiera vivir y, así, evitar un accidente. “¿Oiga y si vive allá abajo donde hay una casa desocupada? Por lo menos allá no se va a derrumbar la casa” (Extracto de una conversación durante una salida del comité de caminantes y conocedores).



Imagen 31. Colono y pionero. Foto tomada por José.



Imagen 32. Ahora somos animales. Foto tomada por Tania.

En muchas de nuestras caminatas, mientras tanto también jugamos. En una ocasión estábamos caminando como ciertos animales: tortugas, cangrejos, hormigas, ñeques, elefantes,

tigres, entre muchos más. En sus elecciones no estaban razas de perros comunes en contextos urbanos, como Bull Terrier, Golden o Schnauzer, desde su realidad nombraban otros animales como “una talla x, una mula, un ñeque, un zaino” (Extracto del diario de campo). Según el animal que imitábamos nuestras posturas y velocidades iban cambiando.



Imagen 33. La poza de cachamas. Elaboración propia

Otro día, cuando visitamos al señor Alonso y su esposa Sofía, ellos nos enseñaron sobre su poza de cachamas. Los niños y niñas preguntaron a nuestro anfitrión “Alonso y ¿esta poza solo da cachamas?, ¿nos puede dejar entrar a pescar algunas? y ¿es muy profunda la poza, no se ahoga?” (Extracto de una conversación durante una salida del comité de caminantes y conocedores). La pesca era una pasión, un oficio y un amor que desde muy pequeños los niños y niñas practicaban.



Imagen 34. El pescado de Aldo. Elaboración propia.

Algunas veces en el camino también nos cruzábamos con otras personas, niños y niñas. Aldo (el niño de camiseta amarilla en la imagen 34) nos detuvo unos minutos para enseñarnos el pescado que había atrapado y la forma como lo había logrado. Los niños y niñas decían: “¡Ush re grande!, ¿una mojarra?, ¿y con qué lo pescó?, ¿con un anzuelo?” (Extracto del diario de campo). Él nos explicaba y enseñaba cómo lo había hecho. Los caminos siempre estaban llenos de historias y de personas llenas de cosas por contar.

Otras maneras de escribir y leer.

No todo lo que contábamos lo hacíamos escribiendo o hablando. También construimos historias de Vallecito por medio de dibujos. Algunos de los niños y niñas nos contaron y narraron lo que habían dibujado: “Vallecito es mi comunidad, es donde yo vivo y es muy

lindo. Vallecito tiene muchas montañas, es muy verde, también tiene una quebrada. Allá jugamos y pescamos. Esta es mi casa y la calle de Vallecito” (Edison).



Imagen 35. Vallecito para mi es... Foto tomada por Camila.



Imagen 36. Lunes de luciérnagas. Elaboración propia.

En cuanto a otros escenarios de encuentro en los que el interés era leer, conocimos otras historias que también nos alegraron la vida. En los *Lunes de luciérnagas*, por ejemplo, se leyeron algunos cuentos como *Cosita linda*, *Roberto está loco*, *Cómo atrapar una estrella*, *Mambrú se fue a la guerra*, *Willy* y *Hugo*, entre otros.

Cada semana cada uno de los niños y niñas voluntariamente se turnaron los roles para que todos y todas pudieran aportar cuando llevábamos a cabo nuestros encuentros. Unos llevaron la panela, otros el maíz, el agua, etc. Aprendimos a trabajar en equipo desde nuestras individualidades y responsabilidades. Ellos y ellas elegían y opinaban qué otros libros álbum les gustaría leer. Hubo un gran compromiso con este escenario de encuentro, cumpliendo la intención de, más allá de leer, vivir por medio de la lectura.



Imagen 37. Los adultos también nos leen. Elaboración propia.

Los adultos también les leyeron a los niños y niñas en la biblioteca, mientras realizamos los *Lunes de luciernagas*. Cuando se hablaba de *Lunes de luciérnagas*, algunos jóvenes y adultos se sentían comprometidos e interesados, no solo por ir, sino, también, por hacer parte de las actividades que se pensaban para los niños y niñas. Quizás no eran los mejores oradores o los mejores narradores, pues no leían ‘de corrido’¹², pero, a su gran manera, les leían a los pequeños y pequeñas de su comunidad. Con este escenario construimos comunidad, se hablaban de historias y vivencias en común, y se dio la posibilidad de conocer, imaginar, pensar y vivir de otra manera.

Las historias, los relatos y las fotografías pasaron de ser un recurso de recolección de información para convertirse en recuerdos y puestas en escena que no solo contenían cosas, sino, también, que nos permitían volver a vivirlas, pensarlas y reinterpretarlas. Así, ayudaron a reducir la angustia, el temor y otorgar sentido, constituyéndose como un marco de representación. A partir de ello pudimos pensar que a este mundo no solo llegábamos para luego morir, sino que veníamos para iniciar algo nuevo (Arendt, 1997). De este modo, narraciones como los relatos, las historias de vida y las fotografías construyeron otros modos de existencia y nuevos comienzos.

Conclusiones

La investigación analizó las comprensiones que los niños y niñas de Vallecito, sur de Bolívar, tenían sobre la muerte y el morir, la pérdida y el duelo. Ellos y ellas sentían,

¹² De forma fluida y rápida.

reconocían y nombraban lo que sucedía en y con la guerra desde dichas experiencias de sufrimiento y fragilidad humana. Entonces, no eran sujetos pasivos, víctimas de la guerra que sufrían. Por lo contrario, eran niños y niñas construyéndose y reconstruyéndose al significar y dotar de sentido las experiencias de dolor y sufrimiento. Ellos y ellas tenían capacidad de agencia y podían reorganizar los sentidos que los acontecimientos vividos tenían para construir sus vidas y percepciones de mundo y realidad.

Adicionalmente, se recuperaron las experiencias de niños y niñas del corregimiento de Vallecito como víctimas del conflicto armado colombiano. Así, tuvieron la oportunidad de sentirse escuchados y reconfortarse en medio de recuerdos que podían ser dolorosos. Al escuchar sus voces y darles valor y protagonismo se conocieron comprensiones de sus realidades y sentimientos que comunicaron y transfirieron diferentes sentidos de vida. Sus voces estaban entrelazadas, interconectadas, con recuerdos y vivencias que los situaban de manera diferente frente al mundo.

También, se logró visibilizar la palabra y las narraciones como procesos pedagógicos que recuperaban las voces de los niños y niñas, y que posibilitaban la reconstrucción del tejido social de la comunidad. Así, la palabra fue un símbolo, una expresión, que trasportó tanto la vida de ellos y ellas como la memoria de algún otro ser vivo de quien hablaron o al que se refirieron. Entonces, aunque había vidas que no pudieron sobrevivir a los hechos violentos, los relatos, las narraciones y la palabras de niños y niñas vivían para contarlas (Butler 2009). De este modo, sus palabras restablecían una relación social con el mundo, aun cuando se podría

pensar que la violencia y la guerra no lo permitían. De esta manera, las palabras de los niños y niñas no solo contaban, sino que vivían, reconstruían y transformaban el tejido social de su comunidad.

Desde los planteamientos de los principales autores trabajados en la investigación, articulados con los escenarios de encuentro que se desarrollaron en la comunidad y las actividades pedagógicas elaboradas con niños y niñas, se promovió una propuesta pedagógica orientada a conscientizar y sensibilizar sobre experiencias de dolor y sufrimiento, y su papel formador ético y político en niños y niñas. Ellos y ellas se comprendieron como un ‘nosotros’ con una noción, conocimiento y experiencia de lo que significaba haber perdido a alguien, estando expuestos a otros física y socialmente, declarando y exponiéndose desde esta vulnerabilidad (Butler, 2009). Así, aunque la violencia y la exclusión social hacía que los niños y niñas víctimas del conflicto armado fueran sujetos de dolor, el haber acompañado estas experiencias de sufrimiento pedagógicamente permitió situarlos como sujetos con dignidad, constituyéndose como ejemplo de construcción democrática. Entonces, eran sujetos políticos capaces de cuidar al otro, con capacidad de discurso y acción, críticos y reflexivos.

Considerando lo expuesto, la relevancia de la investigación reside en la promoción de posibles apuestas pedagógicas como procesos políticos y éticos de formación en la infancia, desde la enseñanza de una ética de la compasión a partir de la que se cuida del otro y se acompañan experiencias de pérdida y muerte. Ello dado que en el discurso de la guerra y el

conflicto armado, en el que se acababan vidas por doquier y de forma arbitraria, no existe interés ni preocupación alguna por prácticas de cuidado y responsabilidad del otro.

Por consiguiente, la investigación es un punto de partida para elaborar múltiples procesos didácticos de enseñanza desde experiencias de sufrimiento, concibiéndolas como aprendizajes esenciales para la vida dentro de un marco del conocimiento de la finitud y de la educación de las emociones, propiciando una conscientización de la fragilidad y vulnerabilidad humana. En cuanto a la pedagogía de la muerte, el desarrollo de actividades con las que se aborda este tema permite hacer praxis sobre valores agregados que dejan el sufrimiento, la contingencia y la muerte (Ponch i Avellán y Herrero, 2003). En este sentido, lo positivo de hablar sobre esos temas con niños y niñas es dar la posibilidad de formar educativamente en la muerte y sus elementos éticos, emocionales y políticos, trayendo consigo una mejora personal y social. De esta manera, al hablar de la muerte se promueve la apuesta hacia una sociedad más consciente, humana, solidaria y culta.

Entre las limitaciones de la investigación se reconoce la necesidad de los maestros en formación y futuros docentes para formarse en pedagogías para la muerte. Ello dado que en la academia es un tema carente de acompañamiento educativo para quienes desean desempeñarse en dicha área, así como en las experiencias didácticas que puedan elaborarse para la enseñanza de la misma.

Respecto a recomendaciones para futuros estudios en la misma línea de investigación, es imperativo que en territorios y escenarios rurales como Vallecito puedan seguirse elaborando pedagogías con miras a una constante formación en la otredad y en una ética de la compasión, pues hay un gran reto y demanda educativa en la construcción de un trabajo colectivo que potencie las dimensiones éticas y políticas de niños y niñas en contextos rurales afectados por el conflicto armado interno colombiano. En este sentido, se recomienda implementar pedagogías rurales contextualizadas que tengan sentido y humanicen vidas, en las que se gesten experiencias de cambio sociopolítico en el campo educativo. De este modo, es importante sensibilizar tanto al estudiante como al maestro sobre su fragilidad humana y elaborar un proceso de educación emocional para ambos actores.

Finalmente, se recomienda pensar en enseñanzas didácticas creativas que respondan a necesidades rurales de niños y niñas. Como maestros en formación que potencian escuelas rurales debemos hacer que en esta se posibilite el encuentro y articulación entre saberes rurales junto a los académicos, que los segundos no sean ajenos a los primeros, que no se impongan sobre estos últimos y que no se desconozca el valor formativo que estos poseen. Por lo tanto, se necesita que el qué hacer docente sea reflexivo y creativo para que, con apuestas pedagógicas situadas, se potencien saberes territoriales, comunitarios y culturales propios de la población infantil a la que se forma, despertando el interés y compromiso de ir a la escuela y el amor hacia el estudio.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. España: Ediciones Península.
- Bonoti, F., Leondari, A., & Mastora, A. (2013). Exploring Children's Understanding of Death: Through Drawings and the Death Concept Questionnaire. *Death Studies*, 37(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/07481187.2011.623216>
- Brooten, D., & Youngblut, J. A. M. (2017). School Aged Children's Experiences 7 and 13 Months Following a Sibling's Death. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), 1112–1123. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0647-7>
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2009) *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. México D. F.: Editorial Paidós Mexicana.
- Cajamarca, V. M. (2013). *Comprensión de la noción de víctima infante: narrativas de niños y niñas en el conflicto interno colombiano* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/1010>
- Cobo Medina, C. *Ars Moriendi. Vivir hasta el final: (de cómo se afronta la muerte anticipada)*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Cortina, M. y de la Herrán, G (2008). La práctica del "acompañamiento educativo" desde la tutoría en situaciones de duelo. *Tendencias pedagógicas* (13). 157- 174. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575319>
- Dávila, R. M, Marín, I. y Morales, C.(2002). *Significados sobre la muerte en niños y niñas de la*

comunidad de paz de Curbaradó en la región del Urabá Chocoano (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

De la Herrán, A. (2007). Fundamentos para una Pedagogía de la Muerte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(Extra 2), 1-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2195496>

De la Herrán, A. y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Universitas.

De la Herrán, A., González, I., Navarro, M. J., Bravo, S. y Freire, V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre?: cómo tratar la muerte en educación infantil*. España: Ediciones de la Torre.

Elkind, D. (1977). Life and death: Concepts and feelings in children. *Day Care and Early Education*, 4(3), 27-29. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02353091>

Fonnegra de Jaramillo, I. (2009). *El duelo en los niños: un manual para los adultos*. Colombia: Grupo Editorial Norma.

Gómez, L. y González, A. I. (2013). *Nociones acerca de la muerte y la violencia sociopolítica en niños y niñas que atraviesan la niñez intermedia* (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15696/GomezMantillaLucia2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gómez, S. (2013). “Sí, me he sentido triste, pero no se lo puedo decir”: La reflexividad etnográfica en la investigación sobre emociones de la muerte con niños y niñas de

Sumapaz en contexto de (pos) conflicto. *Antípoda* (16). 132 – 156. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/antpo/n16/n16a07.pdf>

González, I., y de la Herrán, A. (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 124–149. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1936/2046>

Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexibilidad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>

Guerrero, A. L., Clemente, Á., Milstein, D. y Dantas-Whitney, M. (2017). *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Habitantes de Trujillo -Valle-. (2003). *Tiberio vive hoy! Testimonios de la vida de un mártir*, Tiberio Fernández Mafla. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/publicaciones-por-ano/2014/tiberio-vive-hoy-testimonios-de-la-vida-de-un-martir>

Hernández, R., Fernandez C., y Baptista M. del P. (2014) *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: McGRAW-HILL. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Jalmsell, L., Kontio, T., Stein, M., Henter, J. I., & Kreicbergs, U. (2015). On the Child's Own Initiative: Parents Communicate with Their Dying Child about Death. *Death Studies*, 39(2), 111–117. <https://doi.org/10.1080/07481187.2014.913086>.

- Jaramillo, J. (2017). *Educación para la muerte: Imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia. Un estudio biográfico-narrativo* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/680543>
- Jaramillo, L., Romero, S. y Tobar, C. (2012). *Intervención grupal terapéutica focalizada en la elaboración del duelo en niños* (Tesis doctoral). Recuperado de [https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12526/JaramilloFonnegraLilia%2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12526/JaramilloFonnegraLilia%202012.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kane, B. (1979). Children's Concepts of Death. *The Journal of Genetic Psychology*, 134(1), 141-153, doi.org/10.1080/00221325.1979.10533406
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Leguizamón, M. C., y Paredes, M. I. (2015). *Educación para la muerte: hacia las pedagogías de la humanización* (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18728>
- Lenzi, A. M. y Tau, R. (2011) La comprensión infantil de la muerte: Una mirada desde lo real, lo posible y lo necesario. *Revista de psicología* (12), 145–163. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5642/pr.5642.pdf
- León, L. (2017). *Proyecto “Comunidades de Lectura: Memoria y Territorio”. Informe Final*. Convenio del Programa de Desarrollo y Paz Magdalena Medio: Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez, L. A. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de

- Investigación. Perfiles Libertadores. 73 – 80. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Mejía, M. F. y Ospina, J. E. (1999). *La vivencia del duelo en los niños* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Mèlich, J. C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. España: Promociones y publicaciones universitarias.
- Mèlich, J. C. (2010). *La ética de la compasión*. España: Herder Editorial.
- Mèlich, J. C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial.
- Nagy, M. (1948). The child's theories concerning death. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 73, 3-27. doi.org/10.1080/08856559.1948.10533458
- Nagy, M. (1959) The Child's View of Death. En H. Feifel. (Ed.), *The Meaning of Death* (pp. 79-98). Estados Unidos: McGRAW-HILL.
- Pagni, P. (2014). Entre la formación escolar y la educación a lo largo de la vida: los modos del cuidado ético y del pensar la diferencia en la experiencia educativa. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(3), 119-131. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29196/15588>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102. Recuperado de <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479/29152>
- Poch i Avellán, C. (1996). *De la vida y la muerte, reflexiones y propuestas para educadores y*

padres. España: Editorial Claret, S.A.

Ponch i Avellán, C. y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*.

Reflexiones, testimonios y actividades. España: Paidós Ibérica.

Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. PDPMM. (2013). *Comunicado de prensa:*

La resistencia hace renacer a Vallecito de las cenizas. Colombia: PDPMM. Recuperado de <http://www.pdpmm.org.co/index.php/item/la-resistencia-hace-renacer-a-vallecito-de-las-cenizas>

Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. PDPMM. (2015). *Historia de la*

corporación. Colombia: PDPMM. Recuperado de <http://www.pdpmm.org.co/index.htm>

Rodríguez, J. A. (2004). *Para el estudio y disfrute de las narraciones. Módulo de narratología*.

Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Rodríguez, P., de la Herrán, A. y Cortina M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante

aprendizaje servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189-212. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70632585008>

Semana (27 de septiembre de 1999). La guerra blanca. *Revista Semana*. Recuperado de

<https://www.semana.com/nacion/articulo/la-guerra-blanca/51810-3>

Siracusa, C. F. (2010). *Educación para la muerte: Estudio sobre la construcción del concepto*

de muerte en niños de entre 8 a 12 años de edad en el ámbito escolar. Propuesta de un programa de intervención” (Tesis doctoral). Recuperado de

<https://hera.ugr.es/tesisugr/18616252.pdf>

Speece, M. W. & Brent, S. B. (1984). Children’s understanding of death: a review of tree

components of the death concept. *Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development*, 55(5), 1671-1686. Retrieved from

<https://www.jstor.org/stable/pdf/1129915.pdf>

Stambrook, M., & Parker, K. (1987). The Development of the Concept of Death in Childhood: A Review of the Literature. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(2), 133-152. Retrieved from

www.jstor.org/stable/23086325

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Stylianou, P., & Zembylas, M. (2016). Dealing with the Concepts of “Grief” and “Grieving” in the Classroom: Children’s Perceptions, Emotions, and Behavior. *Omega (United States)*,

77(3), 240–266. <https://doi.org/10.1177/0030222815626717>

Thomas, L. V. (2015). *Antropología de la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.

Unidad de víctimas (2019). *Registro único de víctimas*. Colombia: Subdirección Red Nacional

de Información. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv-beta/47210>

White, E.; Elsom, B. y Prawat, R. (1978). Children’s conceptions of death. *Child Development*, 49, 307-310.

Bibliografía consultada

Buenaventura, N. (1996). *Viaje al país de las palabras*. Colombia: CERLALC.