

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Lic. Educación Infantil

**La fuerza de la voz de las semillas de vida en las comprensiones del
conflicto armado y la construcción de paz**

Presentado por:

Nicol Yuliana Moreno Garizabalo

Caren Juliana Puerto Juyo

Tutora

Dra Alcira Aguilera Morales

Bogotá D.C Mayo 20 2025

Agradecimientos

Con todo nuestro corazón, queremos agradecer a las personas y lugares que han sido fundamentales en este viaje de descubrimiento y crecimiento.

A nuestra querida Universidad Pedagógica Nacional, por formarnos como seres humanos sentipensantes, llenas de amor y conciencia por la pedagogía, la escuela y la transformación desde las aulas; por enseñarnos a amar cada día esta hermosa profesión y apropiarnos del ser maestras.

A nuestra tutora, Alcira Aguilera, gracias por creer en nosotras y por guiarnos con sabiduría y paciencia. Su apoyo ha sido invaluable en este proceso. También por habernos presentado la vereda El Mesón de Morales, Cauca, y por conectarnos con la INEIM, donde reconocimos otras formas de vida y el valor de los conocimientos ancestrales.

A la comunidad, maestros y amigos de la Institución Indígena El Mesón, les agradecemos por abrirnos sus puertas y sus corazones. Su generosidad, su sabiduría y su amistad nos han enriquecido de manera profunda.

Queremos extender un agradecimiento muy especial a los niños y niñas de la INEIM que participaron en este proceso. Su confianza y su disposición a compartir sus historias de vida y conocimientos con nosotras han sido fundamentales para este trabajo. Gracias por su participación y por enriquecer nuestras vidas con sus experiencias y perspectivas.

A nuestras familias, nuestra mayor fuente de amor y apoyo. Gracias por estar siempre allí, por creer en nosotras y por hacer posible esta travesía pedagógica. Su amor y respaldo nos han dado la fuerza y la motivación para seguir adelante.

También, esto es para todos los niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia, cada voz expuesta en este trabajo de grado es para ustedes, para que al fin sean escuchados.

Este trabajo de grado no solo es un logro académico, sino también un reflejo de la conexión y el amor que hemos experimentado en este camino. Gracias a todos por ser parte de esta historia.

Dedicatoria

Dedico este trabajo de grado a mi familia, quienes han sido mi principal apoyo y me han acompañado a través de los momentos de alegría, felicidad e incertidumbre. En especial, a mi madre Sandra Garizábalo y a mi abuela Feliciano Garizábalo, dos pilares fundamentales en mi vida que siempre me han demostrado su amor, su confianza, su paciencia y su compañía constante, incluso en los momentos de mayor cansancio y estrés. Es gracias a ellas que mi sueño de estudiar y convertirme en maestra ha sido posible.

A mis hermanas, Janis Moreno y Zahira Cervera, por creer siempre en mí y celebrar conmigo cada uno de los logros obtenidos. Gracias por acompañarme desde la escucha, los consejos, las risas y por ser parte de los afectos que sostienen y alientan.

A todas las amistades que se tejieron a lo largo de mi formación, quienes fueron fundamentales para ampliar mi mirada del mundo y atreverme a conocer otras realidades y espacios. Con su presencia y cercanía contribuyeron de forma invaluable a un importante crecimiento personal.

Nicol Yuliana Moreno Garizábalo

Dedicatoria

A mis padres, por brindarme la oportunidad
que nunca tuvieron y poner todo su amor en mí.

A mi hermana,
por siempre cuidar de mis sueños,
ser mi mayor ejemplo por seguir y mi mejor amiga.

A Marly, por acompañarme
en noches de desvelo.

A mi abuela, por darme todo
lo que tuvo en sus manos con amor y bondad.

A mis amigos, por creer en mí, acompañarme en
este largo camino y siempre llamarme “profe”.

Y, finalmente, a “mi corazón”,
por enseñarme a confiar en mí,
recordarme la importancia de ser maestra
y ser parte de mi pequeño hogar.

Caren Juliana Puerto Juyo.

Contenido

Introducción.....	8
Justificación.....	9
Planteamiento del problema.....	13
Objetivos.....	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos.....	15
Ruta Metodológica.....	15
Fase 1. (2024-I).....	16
Fase 2. (2024-II).....	16
Fase 3. (2025-I).....	17
CAPITULO I Contextualización.....	18
1. Departamento del Cauca.....	18
2. El pueblo Nasa.....	25
3. Resguardo Honduras	26
4. El Mesón.....	27
5. INEIM	30
Grado primero: Momento familiar.....	36
Grado segundo: Momento familiar.....	38
Grado tercero: momento territorial.....	39
CAPITULO II Una mirada a la historia: contexto del conflicto armado en Colombia.....	40
2.1 Situación del conflicto armado en Colombia.....	40
2.2 Antecedentes del conflicto armado en el Cauca	43
2.3 El Mesón de Morales y el conflicto armado.	60
CAPITULO III Recuperación de la experiencia pedagógica	68
Reconociendo las voces y sentires de niños y niñas sobre el conflicto. ...	68
Taller 1. Rincón literario.....	70
Taller 2. Conociendo otros mundos a través de los libros	73

Taller 3. Escribiendo mis temores	76
Taller 4. El cuerpo como mapa emocional.....	78
Taller 5. La búsqueda del tesoro, un recorrido por el territorio.....	81
Taller 6. Cartografiando mi tierra	84
Taller 7. Investigadores para la paz	85
Taller 8. Jugando a sanar y reparar	90
Taller 9. El botiquín de la paz.....	92
Taller 10. ¿Me ves detrás del conflicto?	95
Taller 11. Recordando lo andado.	97
Taller 12. Investigadores de la paz 2.0.	98
Taller 13: Debatiendo por la paz.....	101
Taller 14. Un día con la guardia	105
Taller 15. Presentación de la comparsa.....	107
Capítulo IV- Las infancias reconfiguran el conflicto desde el uso de la chonta como símbolo de paz.	108
4.1- Afecciones	108
4.2 - Las armas, alteran los ritmos escolares.....	108
4.3. El temor de apropiar y transitar el propio territorio.	110
4.4 Temor al reclutamiento forzado	113
4.5 Sentir el acoso ante el reclutamiento- hostigamiento psicológico.	114
4.6 El lenguaje que legitima la guerra	114
Reestableciendo la armonía en el territorio.....	117
Recuperar el gobierno propio y la chonta	118
<i>Una aproximación al conflicto armado desde la literatura</i>	123
Conclusiones	127
Referencias.....	133

Introducción.

Dentro del recorrido a través de la práctica de inmersión en la Institución Educativa Indígena El Mesón (INEIM), situada en el departamento del Cauca, se nos permitió acercarnos a diversas situaciones que guiaron el interés por reconocer la importancia del conflicto armado. Para ello nos situamos en la voz de niños y niñas, de manera que podamos identificar sus conocimientos, sentires y comprensiones sobre el conflicto armado, en este espacio geográfico del país que está atravesado directamente por la guerra y derivados de la misma que afectan a la escuela.

Así mismo, esta búsqueda ubica algunas comprensiones de la cultura, el territorio, su historia, comunidad y su propuesta de educación propia. Es por ello, que este espacio de práctica se convirtió en un escenario que nos brindó la oportunidad de ser parte de la comunidad educativa y a su vez nos permitió reconocer sus necesidades y problemas. Es de ese modo que brindando nuestro saber pedagógico como herramienta que reconoce la diversidad de las infancias, buscamos realizar distintos talleres en los que por medio de lecturas y diálogos se realizó un trabajo en torno a las comprensiones que tienen los niños del conflicto presente en su territorio y alternativas que nos guíen a la paz y a la no repetición.

De igual manera, afrontar un tema tan sensible y con repercusiones sociales dentro del territorio afectado, como lo es El Mesón de Morales en el Cauca, se convirtió en un reto, que implica abordar una problemática social de gran magnitud como es el conflicto armado y su influencia en las infancias y la escuela. Desde allí se busca lograr una visión un poco más amplia acerca de las diferentes necesidades y aprendizajes que los niños logran elaborar al estar inmersos en un espacio social que los educa y guía en esa construcción de identidad y en la búsqueda de aportes a la sociedad como personas.

Es por ello, que para nosotras nace un interés de brindar un espacio de diálogo y reconocimiento de esta problemática social, reconociendo en los niños sus propias vivencias e historias familiares que los rodean y han generado en ellos una mirada diferente a la que nosotras como maestras y personas ajenas al contexto no logramos reconocer e identificar.

De esta manera por medio de un ejercicio de exploración, lectura, escucha e interpretación se busca unir sus recuerdos y sentires en un nuevo saber comunitario que puedan compartir para poder crear una mirada crítica de lo que nos encontramos fuera del aula de clase y el cómo lo podemos relacionar con la educación propia y la comunidad para la no repetición.

Justificación

Es clave decir que este proyecto pedagógico se realiza con el fin de reconocer las voces de los niños y niñas de la vereda El Mesón de Morales, Cauca, en la Institución Educativa Indígena El Mesón (INEIM), con niños de los grados primero, segundo y tercero, sobre el conflicto armado interno en Colombia, enfocándonos en el departamento del Cauca. Asunto pertinente pues es evidente que este conflicto los vulnera e involucra directamente en una guerra que no les pertenece. Se trata de realizar un recorrido por sus conocimientos, vivencias, relatos, creaciones entre otras, que nos permitan como maestras de educación infantil evidenciar sus conocimientos y reconocimiento de cómo esta guerra conmueve a los niños, modifica sus experiencias de vida e incentiva la agresividad y comprensión del mundo (Sosenki, S, Osorio, M. 2012), a partir de encuentros y talleres, que permitan socializar y visibilizar el contenido al que esta problemática involucra a los niños de la zona.

El interés de abordar el conflicto armado interno en Colombia (departamento del Cauca) con niños de la población indígena Nasa, surgió al evidenciar algunos relatos propios que involucraban esta problemática, la violencia entre pares y el contexto social en el que encuentran inmersos. Es por ello, que, dentro de nuestra práctica pedagógica de inmersión en el mes de marzo del año 2024, evidenciamos diálogos de los niños narrando parte de estas problemáticas, en las cuales sus familias y ellos mismos eran expuestos ante disidencias de las Fuerzas Armadas de

Colombia (FARC), y producto de esto, vivían juntos, los reconocían y algunos de sus familiares se relacionaban de una u otra manera con este conflicto. Ejemplo de lo anterior, ocurrió el primer día de nuestra práctica a la hora del almuerzo, en donde los niños se acercaron para hablar con nosotras y conocernos; dando paso a que dos niños nos contaran acerca de conocidos que pertenecen a grupos armados de la zona.

Seguido a este momento en el que los demás niños confirmaban lo dicho por sus compañeros, cuestión que resultó incómoda para nosotras como personas externas, debido a que, a pesar de tener conocimiento sobre el conflicto armado, no lo vivenciábamos de forma directa dentro de nuestra cotidianidad. El segundo niño continuó con un relato breve acerca de tipos de armas utilizadas por una persona cercana a él y para que servían, evidenciando un conocimiento claro acerca del conflicto desde otra perspectiva.

Otros asuntos por los que decidimos guiar un trabajo en torno a la paz y que buscara alternativas y remedios para la violencia, se dio después de observar que en varias ocasiones los niños recurrían rápidamente a los golpes como forma de solucionar sus problemas, una opción que no era viable para una sana convivencia y en su lugar solo generaba más conflictos. También se dio luego de que pudiéramos ver que sus juegos eran reflejo de un contexto en el que las armas de fuego estaban presentes, pues algunos contaban con pequeños rifles de plástico como juguete o simulaban tener uno con el que apuntaban y amenazaban a las personas. Además, a parte de nuestras observaciones, también nos encontramos con relatos de maestros que daban muestra de las afectaciones del conflicto en la comunidad, iniciando desde el grupo más pequeño hasta los más grandes e incluso egresados o familiares del personal de la comunidad. Como ejemplo de lo anterior mencionaremos el comentario realizado por un niño del momento familiar (grado 0)¹ y otros relatos sobre el reclutamiento en los grupos armados.

¹ Dentro de la educación propia la clasificación de los ciclos escolares se da a partir de los momentos de vida, los cuales se establecen según las etapas o experiencias significativas de los niños y niñas, dándole sentido a

El comentario del niño surgió en un contexto en el que los adultos presentes buscaban que el niño terminara de almorzar, por lo que una de las trabajadoras del comedor le dijo “si no almuerza, me va a tocar cucharearlo” a lo que el niño respondió: “no porque o sino yo la mato” mientras realizaba la forma de una pistola con sus manos. Algo que dejó a todos los presentes muy preocupados e inquietos, pues no podían creer como esas palabras salían con gran naturalidad de un pequeño con tan solo 5 años de edad (diario de Campo, Nicol Moreno, 18 de marzo del 2024).

El anterior relato puede ser resultado de la exposición de las infancias a unos ambientes o contextos en donde la violencia se ha normalizado, pues como menciona D. H. Winnicott, citado por Sosenki (2012) "los niños comienzan a pensar y a hablar en términos de guerra. En lugar de charlar con los términos de los cuentos de hadas que se le han leído o repetido, el niño utiliza vocabulario de los adultos que lo rodean y tiene la mente llena de aeroplanos, bombas y cráteres" (p. 167). Una razón más que motiva el trabajar con los niños sobre el conflicto, pero que también nos lleva a reflexionar sobre las afectaciones que tiene la infancia y sobre cómo se les presenta el mundo y, además, como esto se ve reflejado en las construcciones que realizan los niños en torno a la problemática, teniendo en cuenta que ellos también la viven y por ende generan sus propias visiones frente a esta, por lo que se hace importante poder dar paso desde el aula a que expresen su opinión, posibilitando así el desarrollo de un pensamiento crítico.

Con relación al reclutamiento de los y las jóvenes, los maestros nos contaron que, durante nuestra última semana en la vereda, habían tratado de reclutar a uno de los muchachos de los grados superiores, algo que pudo ser evitado gracias a que su padre, quien se encontraba en casa se lo prohibió; pero que sin embargo no dejaba de ser una preocupación dado a que estos grupos armados perfilaban a los jóvenes

las apuestas educativas en las que se busca vincular el Andar del tiempo. Así se presentará cada uno de ellos en la página 31.

y sabían quién podría ser fácil de convencer. Es de esa forma que algunos egresados del colegio se hicieron parte de estos grupos, dando como resultado que quienes aún estuvieran en el colegio tuvieran un contacto más cercano a la guerrilla y se interesaran más por unirse a esta; también provocó la dolorosa partida de dos personas que compartían un estrecho vínculo con la comunidad. (Diario de campo, Caren Puerto, 24 de marzo del 2024)

Así mismo, cabe resaltar que el reclutamiento forzado va más allá del imaginario del niño soldado que se suele tener (uso de uniforme y armas), sino que se puede dar desde otro tipo de acciones e interacciones como lo expresa Montoya (2008) quien relata las distintas modalidades en las que los niños son reclutados o vinculados, por ejemplo, en la recolección de información o como colaboradores. También se podría decir que está estrechamente relacionado con el trabajo en los laboratorios de coca, una forma de economía que sostiene al conflicto.

Ante el reconocimiento de esta problemática como maestras en formación, comprendemos que es necesario abordar estas situaciones que son una realidad en el país, entendiendo que es un tema que se evade en las escuelas y más aún cuando se trata de niños y niñas. Es por ello por lo que nosotras creemos firmemente que escuchar sus voces es una manera de contribuir en su formación política y así incidir en la no repetición de estos hechos. Con respecto a lo anterior, la escuela puede configurarse como ese espacio de comprensión de la realidad que los acontece y que también brinda la protección de los derechos de los niños y niñas (Comisión de la Verdad, 2022), una visión de la escuela que es compartida por la educación propia, en la cual se vela por la construcción de un pensamiento crítico y una formación política que permita dar paso a la lucha por los derechos y a la justicia social. Es por ello, que el fin de este trabajo en parte es aportar a esa formación crítica y política de las infancias acudiendo a sus concepciones y relatos, pues comprendemos que “quien relata da cuenta de su identidad construida en el punto de cruce entre las relaciones del sujeto con su inconsciente, con su medio sociocultural y consigo mismo” (Sosenki, 2012, p.157).

Planteamiento del problema.

Si el vínculo entre el miedo y la guerra es indisoluble,
infancia y miedo son también inseparable pareja en tiempos de guerra

Susana Sosenki

Como es mencionado en la anterior cita, resulta inevitable que en un lugar cuyo contexto se ve marcado por la guerra, los conflictos y la violencia; la infancia no se vea involucrada, pues por más que exista una creencia acerca de una supuesta burbuja que los cubre, en realidad los niños y niñas siempre se encuentran muy receptivos a lo que sucede en su entorno, logrando así generar sus propias concepciones e incluso explicaciones. Por ejemplo, cada vez que los niños narran acontecimientos vividos, pues

recordar no es pasivo, ni un hecho puramente psicológico o natural, sino un acto de recreación del pasado en el presente, un proceso social y cultural donde el recuerdo y el olvido, en tanto prácticas opuestas pero complementarias, constituyen las dos operaciones que la renuevan continuamente (Portelli, 1990; Riaño, 1996 como se citó en Wills 2010, p. 43).

Es así, en un país como Colombia en el que se ha vivido una constante violencia, desde la época de la colonia y esclavitud alrededor del siglo XVI, liderada por conquistadores españoles, los pueblos indígenas ubicados en la zona del Cauca han sido oprimidos a través de la imposición de prácticas culturales ajenas a su contexto inmediato, a las que fueron sometidos. A su vez, generaron un escenario de exterminio, violencia sistemática y física con las cuales han tenido que vivir y transmitir a sus generaciones por muchos años para generar resistencias. En la actualidad, transitan una serie de circunstancias como son; el conflicto armado interno y los cultivos ilícitos, que debilitan la transmisión de saberes ancestrales y culturales, lo cual los ha llevado a generar una lucha y resistencia que, hasta el día

de hoy, se promulga y defiende por medio del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) para preservar su cultura, derechos, reconocimiento e identidad como pueblo indígena.

Por esta razón, nos centraremos en el contexto principalmente de la comunidad Nasa de El Mesón de Morales, Cauca, en donde logramos reconocer diferentes factores que están vinculados con el conflicto armado interno en Colombia. Una de las principales razones que logramos evidenciar es la presencia de grupos armados en la zona, quienes de una u otra forma se ven relacionados con algunas familias o conocidos de los estudiantes del INEIM. Este aspecto los hace parte de un contexto, en el que el conflicto armado expone a los niños y niñas a un entorno de violencia desde temprana edad sin evidenciar diálogos críticos frente a la situación, lo que ha llevado a que sea posible ver dentro de la institución, que la resolución de problemas se vea fuertemente influenciada por el uso de la violencia física.

En segundo lugar, reconocimos los cultivos ilícitos, que acercan a los estudiantes a participar de prácticas asociadas por necesidades económicas o como un alejamiento de la escuela. Es por ello, que los relatos de la comisión de la verdad e informes del conflicto armado del tomo 'No es un mal menor, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado', capítulo 3: *ataques a comunidades e instituciones educativas*, nos brinda un acercamiento a comprender la realidad y vivencias que los niños y niñas logran enfrentar y reconocer frente a una guerra que no les pertenece pero que asumen debido a su contexto que incide en sus vidas.

Es por tal motivo que como estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, pertenecientes a la línea de investigación Educación Comunitaria e Interculturalidad, nuestro interés se encuentra vinculado al reconocimiento de esas otras infancias en este caso población indígena Nasa, quienes por su contexto histórico y territorial se han visto expuestos al conflicto armado y todas las problemáticas a las que este conlleva, es por tanto que nuestra pregunta a desarrollar dentro de este trabajo es:

¿Qué comprensiones y afecciones tienen lxs niñxs de los grados primero, segundo y tercero de la INEIM, sobre el conflicto armado existente en su territorio?

De hecho, al momento de escribir esta propuesta, estamos asistiendo a una arremetida de los grupos de disidencias de las FARC, quienes han realizado actos violentos en Morales Cauca, y en zonas aledañas al Mesón, lugar donde se encuentra la INEM. Ello hace urgente entonces reconocer las afectaciones del conflicto en niños y niñas a la vez que aportar pedagógicamente en la construcción de posibles alternativas para entender el conflicto armado.

Objetivos

Objetivo general

1. Identificar las comprensiones y afecciones que tienen sobre el conflicto armado en los estudiantes del momento familiar (1° y 2°) y territorial (3°) de la INEIM

Objetivos específicos

2. Rastrear las comprensiones y afecciones que sobre el conflicto armado, vienen elaborando los niños y niñas del momento familiar² (1° y 2°) y territorial (3°) de la INEIM.
3. Identificar posibles alternativas del conflicto desde el aula para la no repetición

Ruta Metodológica

Según los lineamientos de trabajos de grado, establecidos por la LEI, se entiende por propuesta pedagógica “como un constructo teórico práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y análisis suscita, con el propósito de afectar dicha práctica” (p.3) (LEI, 2023), es por ello que teniendo en cuenta lo que queríamos lograr con este trabajo de grado, dicha modalidad nos permitió recoger un análisis en torno a las reflexiones de los niños, que surgieron a partir de lo puesto en práctica.

De acuerdo con ello, se describirá el proceso metodológico utilizado para la elaboración de esta propuesta pedagógica:

² En la contextualización de da una mayor claridad sobre los momentos de vida

Fases de trabajo:

Fase 1. (2024-I)

Preparación y primera inmersión.

En esta primera fase se realizaron diversas lecturas que nos aproximaron al contexto de la vereda El Mesón, la educación propia y las características culturales de la comunidad indígena Nasa; es por ello por lo que nos apoyamos en diversas lecturas del CRIC y trabajos de grado previamente desarrollados en la misma vereda.

Luego de tener un avance significativo a nivel contextual dimos paso a la inmersión en el territorio, en donde a partir de la convivencia con la comunidad logramos observar y participar de las dinámicas cotidianas que se daban. Incluso evidenciamos que la estructura y la arquitectura del espacio, es muy dicente con respecto a la formación política que se gesta en las aulas de clase.

Por otro lado, el trabajo en el aula inició siendo una observación participante, gracias a la cual logramos evidenciar que había muchos conflictos entre los niños; en estos espacios los niños también ponían a los actores armados como tema de conversación, es por ello que, a partir de lo encontrado en este mes, decidimos tener en cuenta las problemáticas del territorio para iniciar con el desarrollo de una propuesta pedagógica en la que las voces de los niños y niñas fueran protagonistas para comprender el conflicto y generar caminos de paz. Es así como se gesta “La fuerza de las semillas de vida”³ en las comprensiones del conflicto armado y la construcción de paz”.

En este primer momento se conversó con los dinamizadores/as y rector de la INEM para acordar el eje de la propuesta pedagógica a realizar.

Fase 2. (2024-II)

Concepciones del conflicto

Una vez identificado el eje de la propuesta y de contar con el apoyo de los dinamizadores, en el mes de septiembre durante nuestra segunda inmersión (2024-2) nos dimos a la tarea de buscar estrategias pedagógicas que nos ayudaran a recoger las concepciones de los niños y niñas frente al conflicto armado y cómo se ven forzosamente involucrados. Es así como se desarrollaron 9 talleres en total, de los cuales, los primeros siete se enfocaron en la recolección de saberes y sentires, que nos permitieron recoger diversas producciones que fueron de utilidad para los

³ La comunidad indígena Nasa considera a los niños y niñas como “Semillas de vida”, pues ellos son el presente que debe de ser cuidado y a su vez la esperanza de futuro.

últimos tres, en dónde se buscaba hablar de la construcción de paz, lo que nos llevó a acercarnos al tema a tratar en la fase 3.

Fase 3. (2025-I)

Construcción de paz

Esta fase de desarrollo en la última inmersión en el territorio (2025-1), en dónde luego de haber indagado con los niños y niñas sobre las afecciones y dolores que deja el conflicto armado y haber dado un acercamiento a las rutas de paz, consideramos de suma importancia seguir fortaleciendo la construcción de paz y armonía desde la escuela, es así como se plantearon 5 talleres cuyo enfoque se ve influenciado por la cultura Nasa, la cual es reconocida por su lucha de paz y pervivencia en el país a lo largo de la historia, como lo son las mingas y el uso de la chonta.⁴

Instrumentos de investigación:

Para el desarrollo de este proyecto se hizo uso de diversos instrumentos, a continuación, se presentan uno a uno y su importancia en el desarrollo de la propuesta.

Registro etnográfico- Diario de campo: Este instrumento es identificado por permitir describir de una forma más detallada lo que ocurre en la cotidianidad de una comunidad y las observaciones de quien lo realiza, sin embargo, “no sólo busca reconocer y describir las prácticas de un conjunto social o un sistema cultural específico, sino también ubicar y descifrar las representaciones culturales desde las cuales sus protagonistas les dan sentido” (Torres, 1997, p. 83). Es por ello que decidimos desarrollar un diario de campo que diera cuenta de los intereses y búsquedas pedagógicas, con el que buscábamos poder generar reflexiones e interpretaciones más amplias, por lo que también se buscaba resaltar las voces de los niños y dinamizadores tanto dentro como fuera del aula, pues nos interesaba expandir la mirada dentro del contexto escolar.

Observación participante: Según lo expuesto por Taylor y Bodgan (1984, como se citó en Torres 1998, p. 40) “La expresión observación participante designa la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en medio de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” es importante aclarar que aunque los autores se refieren a una relación de “investigador- informantes”, nosotras somos conscientes de que no fue un ejercicio en el que solo se recolectó información, sino que, gracias a la

⁴ La chonta o bastón de mando es un símbolo importante que representa liderazgo. Este nace de la mano de la lucha y resistencia indígena frente a los actores armados.

colaboración de quienes participaron con la construcción de sus saberes, pensamientos y opiniones; se posibilitó una mayor comprensión del contexto, que a su vez nos ayudó para poder guiar los talleres con respecto al interés que estábamos trabajando.

Producción multimedia- fotos, videos y audio: Esta forma de registro nos resultó de gran utilidad para lograr recoger de forma literal lo que querían expresar los niños, evitando así tergiversar sus ideas. También, nos permitió recolectar evidencias del proceso que se llevaba a cabo y así mismo poder generar un video final que se presentó ante la comunidad

Entrevistas semiestructuradas: Las entrevistas se convirtieron en uno de los instrumentos más recurrentes a la hora de buscar más información y opiniones, algunas fueron realizadas por nosotras como maestras en formación a los dinamizadores (maestros) de la institución y las demás fueron realizadas por los estudiantes de grado segundo y tercero. Gracias a estas entrevistas, además de aprender a través del saber de los maestros, también les permitieron a los niños mejorar sus habilidades discursivas y liderar.

Por otro lado, Torres expresa que la entrevista es una conversación entre dos o más personas con preguntas y respuestas que les permita recoger información como datos, opiniones, ideas y críticas (1998)

Talleres: Los talleres como un instrumento de investigación en este caso, se destacaron como uno de los ejes centrales dentro de nuestro trabajo de grado, permitiendo encontrar diversidad de saberes, opiniones y situaciones que dieron lugar a diálogos y producciones finales realizadas por los niños y niñas (escritos, dibujos) en donde se da cuenta de todo el proceso realizado a lo largo de la práctica educativa.

Según Alfredo Ghiso (1999) "el taller es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación, el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes". (p 142)

Por lo cual, este instrumento nos acercó aún más a sus concepciones, comprender y apropiar junto con ellos la finalidad de cada taller, para dar paso a la paz y su no repetición desde las aulas.

CAPITULO I Contextualización

1. Departamento del Cauca.

Antes de que los españoles llegaran a este territorio, el Cauca era una zona de comunidades indígenas, con diversidad de lenguas, tradiciones, cultura, cosmovisiones y demás, donde habitaban mayormente los Paeces (llamados así por los españoles, Nasa sería su autoidentificación hoy), Guambianos (Misak-misak), Coconucos entre otros. Actualmente, es uno de los 32 departamentos de Colombia, su capital es Popayán y tiene 42 municipios. Está ubicado al sur occidente del país, entre la región Andina y Pacífica.

Dentro de este territorio, se han presentado diversos momentos históricos de guerra, principalmente por la lucha de tierras y el dominio del Estado de estas poblaciones derivados de la invasión española, los cuales empezaron a disponer de las tierras y su poder, justificando que los indígenas de la zona no tenían orden para la tenencia de la tierra, por lo cual implementaron la invención de 'títulos', con los cuales, expropiaron las tierras pertenecientes a la población indígena junto con su historia. Esto parte mucho antes del periodo de violencia en Colombia (1948), reconociendo el conflicto desde la época de la colonia, que trascendió a la hegemonía conservadora la cual afirmaba que 'indio = pasado y pasado = atraso' (Findji, 1991, p. 124), estableciendo una violencia frente a sus derechos y un estigma social, que expuso a la población indígena como no existente dentro de la sociedad.

Alrededor del siglo XVII, el cacique Juan Tama de la Estrella (Khwen Tama A') llega a dirigir la lucha indígena frente a la Corona española, representando la defensa del pueblo, el territorio, las tradiciones y los derechos de los pueblos indígenas. También, es conocido por ser el ordenador del territorio, legislador y guía espiritual (Yonda, 2015, p.10). El legado de resistencia que deja Juan Tama llega hasta el siglo XX, en la lucha que resalta a los pueblos indígenas con Manuel Quintín Lame, permitiendo que los pueblos originarios del Cauca, Huila y Tolima lleguen a ser reconocidos, tengan un espacio de lucha por la tierra que les pertenece y la otra cara de la historia. Es gracias a estos dos personajes históricos que años después, exactamente el 24 de febrero en el año 1971, el pueblo indígena logra crear su primera organización reconocida ante la luz pública, nombrada "CRIC" (Consejo

Regional Indígena del Cauca), con una plataforma de lucha en la que se vela por la unidad, la tierra, la cultura y la autonomía; ésta actualmente consta de 10 puntos expuestos por el CRIC (2024):

1. Recuperar la tierra de los resguardos y realizar la defensa del territorio ancestral y de los espacios de vida de las comunidades indígenas.
2. Ampliar los resguardos.
3. Fortalecer los cabildos Indígenas.
4. No pagar terraje.
5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación.
6. Defender la Historia, la lengua y las costumbres indígenas.
7. Formar profesores indígenas bilingües
8. Fortalecer las empresas económicas y comunitarias.
9. Recuperar, Defender, Proteger los espacios de vida en armonía y equilibrio con la Madre Tierra.
10. Defensa de la Familia

Es por ello por lo que el CRIC al ser un movimiento social que busca un reconocimiento, la defensa y fortalecimiento de la cultura e historia indígena, se ve en la necesidad de apoyarse en una educación que vaya acorde con sus luchas. Pero, al ver que el sistema educativo oficial no convenia para responder a esta lucha y al contrario, los repelía, se da paso al surgimiento del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI)⁵ y un año después, en 1979 nace la educación propia, que evidencia las necesidades educativas indígenas ante un espacio político y comunitario, entendiendo que “lo comunitario no se restringe únicamente al trabajo en función de las comunidades, también se asume como la construcción de conocimiento en la que no hay expertos y aprendices, por el contrario se trata de un compartir los conocimientos” (Aguilera & González, 2015, p. 5), en dónde la

5 El programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) se encarga de fortalecer la educación propia y el sistema de educación propia.

participación de los mayores y sabedores toman gran relevancia, aspecto contrario a una escuela oficial. Lo anterior ha tenido una gran repercusión en el cómo se gestan las dinámicas escolares, pues gracias a la importancia que tiene la pedagogía comunitaria dentro del Sistema Educativo Indígena (SEIP) se crea el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), el cual se construye desde la perspectiva comunitaria de los distintos territorios, siendo así una alternativa de los PEI.

Cabe agregar que todo este asunto de la educación propia y la pedagogía comunitaria según lo expuesto por Bolaños (2007) va más allá de la idea de una escuela innovadora, pues para el movimiento del CRIC además de poder incluir los temas culturales y tradicionales dentro de la educación, es de vital importancia una formación política que lograra concientizar a las personas de las luchas, lo cual va muy asociado a la recuperación de conocimientos en base a la historia indígena y el reconocimiento de leyes y derechos que los acogen. Para lograr dichos objetivos, se hace necesaria una rigurosa selección de los maestros dinamizadores, pues se requiere que sean personas que conozcan a fondo su historia y su identidad cultural, es decir que sean de las propias comunidades indígenas.

De acuerdo con este horizonte de sentido, el PEBI empieza a trabajar en la construcción de Proyectos Educativos Comunitarios, en los que se materializa la visión de vida digna de los pueblos originarios. Con el PEC, es bueno aclarar que este a pesar de estar construido con base en el SEIP, cada comunidad lo adapta según sus propias necesidades e incluso, características territoriales, ejemplo de ello es el PEC (2020) de la INEIM en la vereda El Mesón, en dónde por medio de los diagnósticos DOFA (Dificultades, oportunidades, fortalezas y amenazas)⁶ a nivel

⁶ Matriz DOFA espacio territorial. Dificultad: Presencia de grupos armados al margen de la ley. Amenaza: Pérdida de autoridad de la comunidad y cabildo por la presencia de grupos armados y personas foráneas (PEC, 2020, p. 112-113) Y en otra Matriz DOFA, se evidencio a nivel educativo que las amenazas se asocian: Pérdida de autoridad de la comunidad y cabildo por la presencia de grupos armados y personas foráneas (PEC, 2020, P.110)

territorial y educativo, se aclara que una de las debilidades que pueden afectar el proceso educativo es la presencia de grupos armados en el territorio y sus alrededores, dado que, en la actualidad, el departamento del Cauca está atravesado por el conflicto armado interno del país, siendo afectado por tres frentes de la guerrilla (disidencias de las FARC), así:

Frente	Municipios
• Carlos Patiño	• Argelia • Balboa • Patía • El Tambo
• Jaime Martínez	• Santander de Quilichao • Buenos Aires • Suarez • Morales • Cajibío
• Dagoberto Ramos	• Santander de Quilichao • Caloto • Guachené • Toribio • Miranda • Caldono • Inzá • Páez

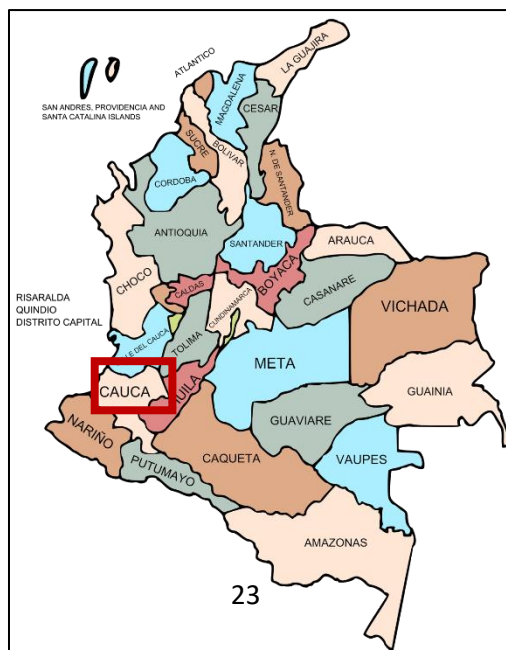
Cuadro 1: Elaboración propia, basadas en Boletines informativos de Noticias Caracol.

Dentro de cada frente se encuentran distribuidos los municipios del departamento de acuerdo con su ubicación geográfica, por lo cual, la violencia y el reconocimiento de diferentes actores armados abordan el diario vivir de los habitantes de la zona, atacando el sentido de pertenencia de las comunidades, sembrando el miedo y dejándolos indefensos ante diversos ataques que ocurren por el control del poder, la tierra y las acciones ilegales como la siembra y exportación de sustancias ilícitas, secuestro o reclutamiento infantil. En el período de 2008-2014, fue la mayor concentración de violencia según el informe final de la comisión de la verdad (2022), pero aún en el presente, se evidencia un ambiente de hostilidad y violencia, derivado del control territorial que todavía mantienen los grupos armados.

A continuación, se evidencia el mapa político de Colombia, en el cual se resalta el departamento del Cauca, lugar en donde se desarrolló la propuesta de trabajo de grado presente.

Figura 1.

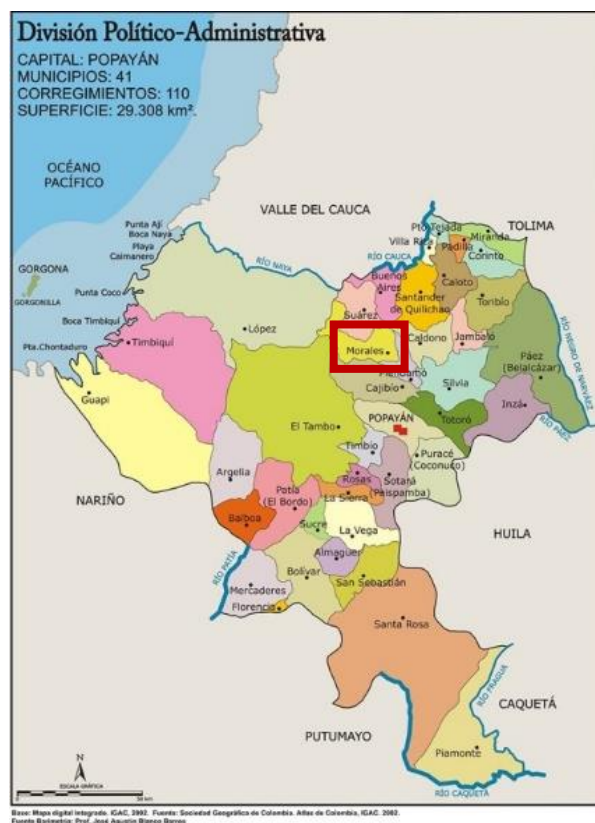
Ubicación Municipio del Cauca en Colombia



Nota. La figura muestra el mapa político de Colombia. Fuente. Enciclopedia Global (s.f) https://www.megatimes.com.br/2017/08/colombia-mapas-da-colombia.html#google_vignette

Figura 2.

Ubicación de Morales en el departamento del Cauca.



Nota. Mapa político del Cauca. Fuente. Instituto Geográfico Agustín Codazzi (2018) <https://www.todacolombia.com/departamentos-de-colombia/cauca/municipios-division-politica.html>

2. El pueblo Nasa

El pueblo indígena Nasa, se ha caracterizado y reconocido por su fuerza y resistencia. Gracias a ello, cuentan con un gran número de integrantes que se encuentran ubicados en resguardos de los siguientes departamentos: Valle del Cauca, Huila, Tolima y Cauca, siendo este último en el que se suele encontrar una mayor concentración de dicha población. Debido a que se extienden por distintos territorios es posible encontrar algunas diferencias de tradiciones, sistemas educativos o incluso traducciones del Nasayuwe⁷. Sin embargo, de acuerdo con lo expuesto por el Documento Fundamentación Jurídica del SEIP (2020) se puede observar que su Cosmogonía no es variante, pues en los distintos resguardos se concibe a los abuelos “Tay” y “Uma” como los creadores de la vida y de la “Nasayat”, la cuál es la gran casa de seres espirituales de la familia Nasa, en dónde se puede identificar espíritus como lo son el agua, la tierra, el fuego y el aire, se habla de estos “elementos” como espíritus dado que hacen parte de la naturaleza y por tanto son seres de vida.

La población Nasa se encuentra mayormente dentro del departamento del Cauca, allí se ubica el resguardo de Honduras, el cual es el más grande de la zona. En este resguardo se encuentra el Mesón de Morales, donde se ubica la INEM, institución que cuenta con 5 sedes educativas que se ubican en Chorrera blanca, Honduras, Los Quingos, San José y El Mesón. Este último, es el lugar que nos brindó la oportunidad de ser parte de la comunidad educativa y social, en donde encontramos una institución liderada por el trabajo comunitario, la educación propia y valores Nasa como son: el liderazgo, autonomía, cuidado del territorio y la Tierra, respeto por la tradición y cultura (Zemanate, 2020). Así mismo, se evidencia la transmisión de saberes de adultos, mayores y mayores a los más pequeños, acercándolos a su historia por medio de eventos, armonizaciones y rituales culturales importantes dentro de su comunidad como los son la armonización del fuego, la bienvenida del

⁷ Lengua oficial del pueblo Nasa

Sol (nuevo año andino), entre otros, y su impacto cultural y tradicional dentro de la comunidad indígena Nasa.

3. Resguardo Honduras

Es importante hablar acerca de la historia del surgimiento del resguardo, en el que se encuentra la comunidad con la que se tejen las memorias, vivencias y sentires que se producen en torno al conflicto, pues nos permite comprender cómo sus vidas han sido atravesadas no solo por la guerra reciente, sino también desde épocas lejanas como la conquista y colonización, por parte de la corona española. Además de ayudarnos a comprender más sobre la interculturalidad existente dentro del territorio.

Los resguardos son agrupaciones de distintas comunidades indígenas, cuyo origen se da a partir del desplazamiento forzado, acción que se da desde las épocas coloniales, pues los indígenas eran despojados de su territorio y ubicados en las periferias, lo que conllevó a diversas luchas que dieron como resultado la asignación de tierras para estos grupos étnicos (Comisión De La Verdad, s.f <https://www.comisiondelaverdad.co/resguardos-indigenas>). Es importante aclarar que dentro de estas luchas no solo estaba en tensión el territorio, sino también las cuestiones culturales, por lo que gracias a lo establecido en la constitución del año 1991 y la ley de Gobierno Propio del 2014, se les concede una autonomía por la cual les es posible construir un gobierno en el que sus integrantes son elegidos por sus capacidades de autoridad y saberes para asegurar la protección de las tradiciones y la cultura.

Ahora bien, el nacimiento del Resguardo de Honduras no es ajeno a lo relatado anteriormente, pues su historia “cuenta la guerra que desde hace más de V siglos ha arrinconado a los pueblos indígenas a lo más alto de las cordilleras “(Flor, 2014, p. 19), atendiendo a esto y teniendo en cuenta lo relatado por Flores (2014) y el PEC de la INEIM (2020) en donde se realiza un seguimiento histórico del resguardo, es posible encontrar que el poblamiento del territorio se empezó a dar desde los años 20, del siglo pasado, con personas que buscaban escapar de nuevas formas

de colonización y la esclavitud. A ello se suma que la época del bipartidismo también tuvo una gran influencia en la conformación del resguardo, pues a este empezaron a llegar más familias indígenas, afro y campesinas que buscaban refugio de la violencia bipartidista. Al contar con un mayor número de personas se empiezan a formar los cabildos indígenas y el nombramiento de gobernadores, los cuales con el tiempo se fueron fortaleciendo y expandiendo, por lo que se logra la recuperación de un gran número de tierras, dando paso a que en la actualidad el Resguardo de Honduras sea uno de los más grandes, contando con aproximadamente 20 veredas, entre las cuales se encuentra el Mesón.

Atendiendo a la historia de cómo los resguardos son contruidos a partir del desplazamiento, es posible inferir que muchas de las familias y comunidades se vieron forzadas a separarse y habitar territorios desconocidos, lo que repercutió en la pérdida de tradiciones, saberes y lenguas. El Resguardo de Honduras, al ser uno de los más recientes, se hace evidente dichas pérdidas, pues según los datos ofrecidos por Bermúdez y López (2022) “La Institución Educativa Indígena el Mesón cuenta con una población de 251 estudiantes, de los cuales el 90% son indígenas nasas, y el 10% son afrocolombianos. La mayoría de la población son monolingües y solo el 2% son hablantes de Nasa Yuwe” (p.52). Lo anterior muestra que son muy pocas las personas que aún conservan su lengua materna, sin embargo, para contrarrestar esta problemática, en la actualidad existe el *Nido de Lenguas*, propuesta liderada por el PEBI, el cual es el lugar al que asisten los niños y niñas de la primera infancia para iniciar su formación; como su nombre lo indica, este tiene como objetivo que desde la infancia se de paso a la enseñanza del Nasayuwe, para lograrlo, una mayora nasa hablante es la encargada de dinamizar este espacio.

4. El Mesón

La hermosa vereda que nos abrió sus puertas para poder realizar nuestras prácticas de inmersión se llama El Mesón, ubicada en el municipio de Morales, departamento del Cauca; cuenta con una interesante división limítrofe gracias a la ubicación de la

población, pues según lo expresado por maestros del lugar, esta limita al Oriente con las veredas San José y Piedra del Oso (mayor concentración de población campesina), por el sur con Agua Negra y el Diviso (mayor concentración de población negra), por el Norte con Lomitas, al Occidente con Chorrera Blanca y Honduras, estas últimas, junto con el Mesón tienen una población mayoritaria de indígenas. Además, al estar ubicada en un área montañosa y a pesar de tener un camino de ingreso de difícil acceso, dado que para llegar se toma una carretera destapada que conecta con la cabecera municipal; “cuenta con servicios como lo son la salud, la educación, acueducto, red de internet, etc. Cuestiones que han llevado a que sus habitantes sean reconocidos por su alto nivel de organización y trabajo en comunidad” (Bermúdez, 2018, p. 19). También, dentro del territorio, a parte del centro de salud, el polideportivo y la INEIM (Institución Educativa Indígena El Mesón), que vendrían a ser las tres infraestructuras más importantes, gracias a las labores que en ellas se realizan; se destacan otras como lo son el Nido de Lenguas y la Tulpa⁸. Nosotras encontramos otros establecimientos como iglesias, tiendas, misceláneas, corresponsales y un reciente restaurante de comidas rápidas que muestran un cambio en las actividades económicas que se suelen dar en el territorio, como lo es la agricultura y cultivo de café, caña, plátano. etc. Y la cría de animales, siendo en su mayoría de pollos.

Continuando con características organizacionales de la vereda, al hablar con sus habitantes, aprendimos que algunos barrios se identifican por el apellido de las primeras familias que se desplegaron en el lugar. De la misma forma, es fácil reconocer que en el territorio la gran mayoría de personas están relacionadas entre sí, dado a un vínculo familiar, por lo que no es raro encontrar repetidamente los mismos apellidos.

⁸ La tulpa es un lugar sagrado de reunión en el que se encuentra el fogón, este se conforma por tres piedras que simbolizan a la familia; padre, madre, hijo.

Nota. Mapa vereda el Mesón. Tomado de
<https://mapasamerica.dices.net/colombia/mapa.php?id=1857>

Por otro lado, adentrándonos en asuntos relacionados al conflicto armado presente en el lugar, la llegada por carretera al Mesón de Morales nos permitió reconocer aún más dicha situación que los atraviesa en su diario vivir, pues vimos diversos carteles que señalaban el control territorial por parte del frente Jaime Martínez, creando un ambiente adverso a la paz, la libertad de expresión en relación con temas puntuales (políticos y económicos en su mayoría) y el temor de estar en una zona roja. Sin embargo, la hospitalidad de los habitantes permitió reconocer más allá de la violencia una diversidad cultural, de tradiciones y educación propia que forma a los niños.

5. INEIM

Adelante compañeros, dispuestos a resistir. Defender nuestros derechos, así nos
toque morir

Himno Guardia Indígena

El anterior fragmento del himno de la Guardia Indígena cantado por uno de los estudiantes mientras realizaba sus actividades, representa la fortaleza y deseo de resistencia y pervivencia de las comunidades indígenas, quienes a lo largo de la historia han tenido que enfrentarse a los intentos de exterminio de sus culturas. Es un sentimiento que se ha heredado por generaciones, se podría decir que desde la cacica Gaitana⁹ hasta el día de hoy, esto ha sido posible gracias al trabajo en

⁹ La cacica Gaitana fue una mujer y líder indígena muy importante y reconocida por su valentía y fuerza en movimientos de resistencia indígena

comunidad, apoyado desde la escuela, en este caso, la Institución Educativa Indígena el Mesón (INEIM); cuya propuesta apunta por una Educación propia que se distancia del sistema educativo oficial, el cual dentro de su proyecto educativo no toma en cuenta las particularidades y necesidades de las comunidades.

Continuando con la caracterización de la INEIM, es importante aclarar que es de carácter público y en el podemos encontrar no solo población indígena, sino también Afrodescendiente, campesina y flotante; su sede principal y en la cual se desarrolla este trabajo se encuentra ubicada en el Mesón. Cabe resaltar que todas las seis sedes mencionadas anteriormente, están vinculadas por el mismo Proyecto Educativo Comunitario (PEC- 2020), el cual según lo expuesto en la guía de trabajo para la dinamización de los proyectos educativos comunitarios en el pueblo Nasa (2013), menciona que

Es un proyecto de carácter político organizativo, pedagógico y administrativo que redimensiona la educación y la escuela desde el contexto comunitario, en el marco de la autonomía y la resistencia de los Pueblos Originarios, en este sentido comprende un conjunto de lineamientos, procesos y acciones fundamentados en la Educación Propia desde una dinámica de organización social y cultural en el marco de los planes de vida de cada pueblo y se sostiene en el derecho ancestral de las comunidades al territorio, la identidad cultural, la organización, las autoridades propias, la unidad y la autonomía. (PEBI- CRIC, 2013. p. 5).

Ahora, teniendo en cuenta lo que el PEC significa, es posible comprender que en la INEIM se viven unas dinámicas escolares diferentes a las oficiales, partiendo desde su percepción temporal, pues según lo expuesto por Bermúdez, William (2023), ellos se guían por el “Andar en el tiempo”, el cual es un calendario Lunisolar en el que el tiempo es cíclico y se divide en 4 épocas importantes en las que cada uno de los seres de la naturaleza toma protagonismo de acuerdo con los solsticios y equinoccios. Es importante mencionar que estas se conciben como momentos

académicos anuales dentro de la institución, dado que según estas y sus condiciones climáticas se planean las actividades investigativas. Estas son:

1. Armonización del fuego y la familia - 21 de marzo al 21 de junio – fuego.
2. El recibimiento del sol y las semillas de autoridad - 21 de junio al 21 de septiembre. - Viento.
3. Despertar de las semillas y bienvenida al agua- 21 de septiembre al 21 de diciembre. -Agua.
4. Homenaje a la madre tierra - 21 de diciembre al 21 de marzo- Tierra.
(Bermúdez, 2023)

Figura 5.

Calendario Nasa



Nota. Muestra las épocas según el camino del sol. Fuente. Nasaacin (2019)

Tomado de <https://nasaacin.org/el-caminar-del-sol/>

Figura 6.

Caminar de la luna

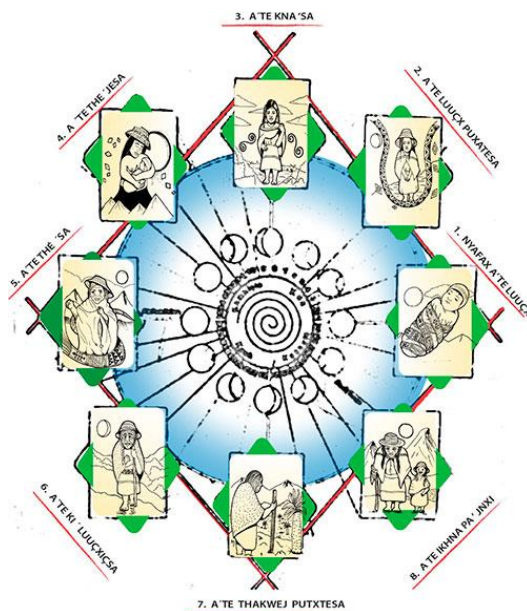


Imagen referenciada de Julián Hernández y Yanile Neme Guetto para Sa'ib Tama Kive y @trazonindigenas para el Tejido Mujer CWK.

Nota. Caminar y cambios de la luna. Fuente. Nasaacin

(2019) <https://nasaacin.org/el-caminar-de-la-luna/>

Durante nuestra primer estancia (marzo del 2024), tuvimos la oportunidad de vivenciar el inicio de la segunda época “*Armonización del Fuego y la familia*” (21 de marzo), lo que nos permitió observar las dinámicas cotidianas de la institución, en dónde se hacía evidente el trabajo en comunidad para la preparación del evento-acto cultural, pues se veía como desde los primeros grados hasta los últimos, a lo largo del mes trabajaban en la construcción de distintas muestras propias de su identidad cultural, tales como tejidos, danzas e incluso la alimentación propia, que fueron presentados ante las familias, comuneros, asistentes externos e integrantes de otras sedes. Para ello se destina un día entero en el que todos se reúnen en el polideportivo, se comparte un almuerzo y finalmente se sube a la tulpá, la cual convoca a la reunión familiar, para la encendida del fuego propio, haciendo uso de la carrumba y a su vez “*agradecer al abuelo fuego por su calor y armonía*” (PEC, 2020), dándole como ofrenda plantas dulces como la canela y la manzanilla, en este

espacio también se pide al fuego por el bienestar de la familia y por las metas que se quieran alcanzar.

Generalmente esta ceremonia es acompañada de música y danzas alrededor de la tulpá, también, se suele mambear, esto quiere decir que se mastica la hoja de coca mientras se trabaja el pensamiento. Se menciona lo anterior porque da cuenta de cómo se viven los procesos comunitarios y sus propuestas pedagógicas, dónde la conservación y transmisión de la cultura tiene un valor muy importante.

Así mismo, se puede ver el sentido de la educación propia y por qué se hace necesario construir un sistema educativo propio, en el cual el andar en el tiempo no solo hace referencia a las épocas del año, sino también a una percepción de la vida, pues esta se clasifica por unos momentos específicos (PEC, 2020; Bermúdez, 2023), que son:

1. Momento familiar: este es un momento en el que los niños empiezan a adquirir elementos de su cultura, siendo orientados tanto por su familia, como por la institución, quienes se encargan de inculcar valores y las bases de la identidad cultural. Es en este momento cuando a los niños se les empiezan a caer los dientes e inicia el aprendizaje de grafemas. Sin embargo, para ellos resulta más importante que los niños primero puedan interactuar con el entorno y aprender de este.
2. Momento comunitario: En este los niños y niñas comienzan a participar de una forma más activa en los espacios políticos, sociales y organizativos de la comunidad, además se sigue fortaleciendo el aspecto cultural mediante la participación en los espacios culturales y sus armonizaciones.
3. Momento territorial: Este tiene como propósito reconocer el territorio, valorarlo y apropiarlo, es por ello por lo que los estudiantes realizan caminatas de vereda en vereda, lo que implica asumir una responsabilidad y autonomía; pues dentro de estas experiencias deben acampar, cocinar y cumplir con turnos de guardia.

4. Momento de identidad cultural: como su nombre lo indica, en este se busca fortalecer la identidad cultural del ser Nasa, es por ello que la adquisición de habilidades y la interiorización de la cosmogonía nasa toman una mayor fuerza. En este momento los niños y niñas empiezan a convertirse en hombres y mujeres, pues sus cuerpos empiezan a atravesar por cambios físicos como la menstruación y el cambio de voz.
5. Momento de responsabilidad: en este los jóvenes asumen una responsabilidad consigo mismos y el cuidado de sus cuerpos, siendo acompañados por sus familias, dinamizadores y sabedores; pues se busca que valoren sus cuerpos y, además, puedan seguir potencializando sus dones y habilidades.

Como se mencionó anteriormente, estos momentos son desarrollados tanto en contextos comunitarios, en la participación de ceremonias como la armonización del fuego; y escolares, en donde se pueden identificar 5 hilos de aprendizaje que vendrían a ser la vinculación de los saberes ancestrales con los saberes universales, estos son:

1. Cuidado y protección de la madre tierra.¹⁰
2. Autonomía política y gobernabilidad.¹¹
3. Cultura y lenguas originarias ¹²
4. Sistema económico propio¹³.
5. Despertando dones y habilidades ¹⁴(PEC, 2020)

¹⁰ Se enfoca en la relación espiritual, cultural y consciente de cuidado con la madre Tierra.

¹¹ Busca reconocer y fortalecer las propias normas y tradiciones.

¹² Se enfoca en la preservación de la identidad cultural y lingüística (Nasayuwe, tradición oral, etc.)

¹³ Permite el desarrollo y fortalecimiento de un modelo económico basado en la cultural, valores y principios de la cultura.

¹⁴ Dentro de este hilo, los niños, niñas y jóvenes reconocen sus habilidades artísticas (tejidos, moldear, pintura, entre otros).

Nosotras pudimos notar que cada salón llevaba el nombre de uno de los hilos, lo que nos llevó a inferir que, estos hilos son en el sistema educativo indígena propio, lo que para el sistema oficial serían las “áreas curriculares”, con la interesante diferencia de que desde la educación propia se busca enseñar a través del contexto.

De igual manera, el Sumak Kawsay, traducido como ‘el buen vivir’ dentro de las familias de la INEIM, es una de las principales acciones colectivas que tiene la institución, que permite y fortalece la vida en armonía. Dentro de este espacio, se transmite de generación en generación el cuidado y protección de la tierra o Madre Tierra (Uma Kiwe). Las familias de la INEIM valoran y apoyan el proceso comunitario y organizativo que conlleva a todo este cuidado; en el entorno social, por ejemplo, evocan el reconocimiento a los mayores y mayores, valorando la familia, el trueque y el compartir alimentos y fortalecer los procesos educativos. Por otro lado, el entorno cultural se destaca por la elaboración de artesanías, valor por las plantas medicinales, cultivar en el Tul¹⁵, conservar la identidad como pueblos indígenas.

Teniendo en cuenta lo anterior, pudimos evidenciar estas prácticas y participación de las familias en el entorno social y cultural de la INEIM en la armonización del fuego, reconociendo el trabajo en equipo entre maestros y familias para la elaboración de alimentos, artesanías y espacio dispuesto a la enseñanza y acercamiento a la cultura desde los más pequeños hasta los más grandes, reflejando el respeto de su pasado.

En este ejercicio nos adentramos en el trabajo con dos grupos, los cuales se pueden caracterizar de la siguiente manera:

Grado primero: Momento familiar

¹⁵ Tul: huerta comunitaria.

Este grado está conformado por un total de 12 niños y niñas, que están en un rango de los 6 a 8 años de edad. Se encuentran en el momento familiar denominado por la educación propia del pueblo Nasa, en el cual, los maestros o dinamizadores cumplen con la función de guiarlos en ese proceso de reconocer y apropiar los valores, cultura e identidad indígena, adentrándolos en un espacio de interacción con el exterior y las demás personas pertenecientes a la comunidad. Con respecto a la formación académica, dentro del PEC, se prioriza la labor comunitaria, sin embargo, es un grado en el cual se enseñan los primeros grafemas, lectura, escritura, comprensión lectora y matemáticas.

Acerca de los niños y niñas particularmente, son bastante receptivos ante los diálogos que establecen con el maestro dinamizador, la maestra en formación o los adultos que hacen parte de la comunidad educativa. La mayoría de los niños tienen vínculos familiares entre sí, comparten el espacio entre primos y hermanos, por lo cual se les facilita la relación social con otros niños y niñas. Sus gustos en esta edad se acercan a los juegos tradicionales de la zona como lo son los juegos de persecución y actividad física constante (el lobo está, atrapadas, congelados, futbol, entre otros), pero también, en el mes que estuvimos presentes, desarrollaron interés y gusto por la lectura en voz alta que les brindaba la maestra en formación; los dibujos libres, ayudar a los adultos y algo tradicional de su cultura: el tejido. Este último, a pesar de ser una actividad que disfrutaban, representaba para muchos niños y niñas una dificultad ya que, requiere de concentración, coordinación viso manual y paciencia, algo que, para muchos, resultaba complicado. Sin embargo, se destaca de este grupo, su capacidad de adaptación a diversos espacios que se les disponía, comprensión de actividades, indicaciones, trabajos y demás; su compañerismo y unión como grupo; la curiosidad por encontrar nuevas cosas afuera del salón de clase y su relación de interés por su cultura y tradición Nasa que los representa.

Grado segundo: Momento familiar

Dentro de las dinámicas institucionales de la INEIM, el grado segundo, conformado por 22 niños y niñas entre los 7 y 8 años de edad; pertenece al momento de vida familiar. Los temas brindados en los distintos hilos del saber cambian de acuerdo con el grado, por ejemplo, ellos actualmente se encuentran aprendiendo la estructura multiplicativa dentro del hilo Sistema económico propio, a diferencia de grado primero que está viendo la estructura aditiva.

Ahora, con respecto a características propias del grupo, es posible identificar distintas culturas, entre ellas la afrodescendiente, campesina e indígena, siendo esta última la que tiene una mayor fuerza, dado a que es en torno a esta que se desarrollan las dinámicas escolares. Mismas que son guiadas por la dinamizadora Claudia Ximena Pinzón Pinzón, quien gracias a sus amplios conocimientos con respecto a la cultura Nasa y a su formación de normalista superior, conjuga los saberes universales con los tradicionales, siendo la enseñanza del tejido uno de sus mayores fuertes.

Ellos prefieren los juegos que implican el movimiento, pero también los juegos de palmas y palabras, pues estos los retan a usar la memoria y a una mayor concentración; al jugar con ellos se encontró que se les complica seguir ciertas reglas que afectan la convivencia, y la resolución de problemas; pues cuando alguien se colaba en la fila que se establecía para jugar, los niños reaccionaban golpeándose. Otra dificultad que se puede percibir tiene que ver con la escucha, pues en ocasiones se les daba una indicación y realizaban algo completamente diferente.

Pero, pese a los conflictos, cuando las emociones se calmaban, volvían a jugar, trabajar y compartir entre ellos como si nada hubiese pasado. Un aspecto para destacar de ellos es que tienen muy claras sus responsabilidades dentro del aula, pues todos los días a ciertos grupos les tocaba realizar las tareas de aseo, en donde también se hacía evidente el buen trabajo en equipo. En las observaciones e

interacciones con ellos, también se pudo identificar que son hábiles realizando actividades físicas y conocen mucho sobre las plantas medicinales.

Grado tercero: momento territorial

Conformado por un pequeño grupo de 8 niños y niñas aproximadamente, los cuales tienen un rango de 10 a 12 años de edad. Cursan el momento comunitario, teniendo un acercamiento como su nombre lo indica a la participación activa de eventos y situaciones políticas, comunitarias y sociales que les permiten apropiarse y destacar los valores culturales que son entregados dentro de su proceso formativo y educativo. En cuanto a la formación académica, tienen espacios de lectura y escritura, destacando la comprensión lectora, inglés y matemáticas. Trabajan las lecturas de la comunidad como lo es la revista del CRIC, llevan una carpeta como registro de cada actividad a destacar con respecto a eventos de la comunidad o de la institución para construir al final del año, un libro que aborde cada uno de estos eventos importantes que marcan su formación, la cual es una actividad que se implementa en todos los grupos.

Los niños y niñas que conforman este grado se destacan por ser un grupo unido, su apropiación de ayuda comunitaria se ve reflejada en el acompañamiento escolar que les brindan a los niños del grado primero ya que, es un aula multigrado. Sus gustos e intereses se ven reflejados principalmente en el deporte (fútbol), siendo este el más practicado por los niños, también, por su reconocimiento cultural Nasa; saben tejer, identifican las formas del gobierno indígena etc. Disfrutan de las lecturas y el aprendizaje que su maestro dinamizador les comparte acerca de la población indígena, en especial si es transmitida por medio de cantos, mitos o leyendas. El dibujo es una de sus actividades predilectas e incluso compiten entre ellos para

realizarlos con más detalle; hacen parte del gobierno escolar y con orgullo portan los chalecos y la Chonta. Se destaca de este grupo su sentido comunitario.

Con respecto al maestro dinamizador Jhonny Pechene, el cual acompaña al momento familiar y comunitario correspondientes a los grados primero y tercero de primaria, destaca por ser una persona muy reconocida dentro de la comunidad educativa y social de la vereda El Mesón; resalta por su trayectoria, pues fue coordinador del programa de educación, posteriormente gobernador del resguardo y luego pasó a trabajar en el proyecto de educación bilingüe intercultural en el CRIC. Tiempo después regresó a la INEIM, de la cual es egresado, para fortalecer los procesos educativos de los niños y niñas de la institución y es allí, donde brinda hasta la actualidad, apoyo entorno al fortalecimiento cultural y educativo, con la esperanza de formar y brindar lo mejor para los niños y niñas de esta hermosa vereda que busca la paz para su comunidad.

CAPITULO II Una mirada a la historia: contexto del conflicto armado en Colombia

Dentro de este capítulo, abordaremos una contextualización de lo que ha sido el conflicto armado en Colombia, partiendo desde los procesos de lucha indígena, creación de las guerrillas, intentos de diálogos de paz y la actualidad de los grupos que hoy en día conocemos como ‘disidencias’, que marcan un momento histórico actual en el departamento del Cauca, lugar principal en el que centramos nuestro trabajo de grado y propuesta pedagógica. Esta última nos ha permitido recolectar las voces de los niños y las niñas que atraviesan de alguna manera las vivencias del conflicto armado en el territorio, por medio de talleres que implementamos con el fin de recolectar sus historias, memorias, experiencias, entre otras, para aportar con una construcción de paz y no repetición en la INEIM.

2.1 Situación del conflicto armado en Colombia.

‘Nadie podrá llevar por encima de su corazón a nadie ni hacerle mal en su persona, aunque piense y diga diferente’.

- Traducción indígena, artículo 11 de la Constitución política de Colombia 1991.

Dignificar la vida en Colombia a lo largo de la historia ha sido un proceso extenso y complejo, que divide a las personas en diversidad de ideologías principalmente, creando una brecha que separa la conservación de la vida misma dentro del territorio colombiano. En 1991 se realizó una asamblea constituyente, que dio paso al establecimiento de una nueva Constitución Política de Colombia - CPC-, en la cual encontramos el siguiente artículo: 'El derecho a la vida es inviolable. No habrá pena de muerte' (Artículo 11, CPC), llevando a perpetuar el recordatorio, de la importancia de reconocer al otro como un ser humano con igualdad de condiciones, derechos y deberes dentro del Estado colombiano y el preservar la existencia del otro sin importar sus creencias, origen social, étnico, o sus ideas políticas.

Es por ello, que dentro de este trabajo de grado reconocemos y hacemos parte de un proceso histórico que nos acoge y transforma a todos, resaltando así, el derecho a la vida digna de las personas, en especial en el territorio del Cauca.

Pero la necesidad de defender el derecho a la vida se evidenció solo hasta la segunda mitad del siglo XX, antes en la llamada 'época de la violencia en Colombia', debido a las muertes y asesinatos de poblaciones a mano de liberales, conservadores, guerrillas, ejército y civiles, que eran normalizadas e implementadas en el día a día. Este caos político y social empieza alrededor de 1925-1955, a partir del control sobre la tierra y el papel del Estado en dicho control. Sin embargo, Molano (2013) resalta que la violencia en Colombia se venía experimentando desde la Guerra de los Mil Días, la cual trajo una serie de poderes a sectores como la iglesia católica que polarizaba la política y era un medio generador de violencia dentro del territorio; el partido conservador y su control absoluto del Estado y tierras, generando el desplazamiento forzado, el pago mal remunerado al sector agrario y campesino, que desataría el inconformismo unos años más tarde, y la creación de las guerrillas campesinas como un medio de oposición al sistema.

Ahora bien, 'las tierras de nadie' o mejor conocidas como 'tierras baldías', fue un punto de partida para desatar la guerra alrededor de los años 40, entre campesinos,

hacendados y la fuerza pública. Esto generó conflictos sobre el poder de los lotes, la producción y ganancias sobre lo que, en ese momento, brindaba un aporte a la economía del país como lo eran los cultivos de café y caña de azúcar debido a la recesión económica que conllevaba Estados Unidos y gran parte de Europa por las guerras mundiales y civiles. Sumado a lo anterior, esto no impedía el avance político que Colombia empezaba a afrontar, tomando ideales de otros países como lo era el temido comunismo para los burgueses o el fascismo para el pueblo. Al rededor de los años 40 aparece Jorge Eliecer Gaitán, un personaje que lucharía por los ideales y la voz del pueblo, acercando a las personas a marcar un reconocimiento de sus líderes en las urnas, pero que desafortunadamente, silenciaron el 9 de abril de 1948, dando paso al llamado 'Bogotazo' o 'inicio de la violencia en Colombia'.

El Bogotazo generó un periodo de violencia que no fue de carácter centralista, esto afectó a todo el país, motivando principalmente a la clase obrera, comunidades campesinas, indígenas y demás en Colombia a luchar y enfrentarse con la fuerza pública por sus derechos e ideales negándose a un cese de la violencia. Molano (2015) nos acerca un poco a este conflicto que se empezó a desarrollar entre estos dos bandos, desatando así una serie de luchas campesinas, que empezaron a liderar los ideales del pueblo; a partir de esto, el conflicto armado interno experimentó cambios desde el abandono y toma de armas en los campos hasta las urnas, fomentando el inconformismo de los ciudadanos, razón por la cual llegó a tener una concentración del poder por el Estado en 1953 cuando se experimentó un golpe de estado a cargo de Gustavo Rojas Pinilla, quien declaró la prohibición del partido comunista en Colombia, limitando con ello el ejercicio de las libertades civiles.

A raíz de lo dicho anteriormente, empiezan a surgir guerrillas de carácter más urbano, dejando atrás el ideal de que el gremio campesino era el único en levantar las armas en contra de la fuerza pública, llegando grupos como el ELN (Ejército de Liberación Nacional), antes conocido como MRL (Movimiento Revolucionario Liberal) o el M-19 (Movimiento 19 abril) fundado por la ANAPO (Alianza Nacional Popular), grupos que principalmente querían eliminar la estructura bipartidista que

existía hasta el momento. Principalmente, las guerrillas campesinas o urbanas como lo era el M-19, buscaban la liberación del pueblo, reclamar sus derechos dentro de los campos colombianos, pero, con el paso de los años, tomaron un camino que se ha relacionado con violencia, atentados ante civiles y una lucha de más de 50 años con el Estado, dejando de por medio a personas inocentes, pueblos sumergidos en el abandono estatal y olvido del país.

Seguido a lo anterior, el surgimiento de las guerrillas dio paso a la creación de los grupos paramilitares en Colombia (AUC), en determinadas zonas del país, siendo financiados por sectores empresarios, ganaderos y del narcotráfico que, para los años 90, estaba en su punto más alto. Desde ese momento, el conflicto entre guerrillas y paramilitares se ha evidenciado con gran magnitud en Colombia, según las cifras de la JEP¹⁶ y la comisión de la verdad, alrededor de 46.938 víctimas en Colombia han sido afectadas por estos grupos en diversidad de violencias (secuestro, masacres, reclutamiento forzado, desplazamiento forzado, homicidios, desaparición, amenazas, violencia sexual, entre otras).

2.2 Antecedentes del conflicto armado en el Cauca

“Nuestra lucha es tu lucha” CRIC, 1975.

La violencia en Colombia, parte desde el control y monopolio de las tierras, que llevó a una serie de acontecimientos históricos de la lucha por una reforma agraria, por parte del pueblo (en especial indígena y campesino); la discordia generada por dos colores que separaban a las personas desde la opinión política (bipartidismo); el Bogotazo que sacudió a todo el país en otra ola de violencia y el nacimiento de guerrillas en defensa y búsqueda de otras formas de distribución de la tierra y ejercicio del poder.

¹⁶ Jurisdicción Especial para la Paz

Sin embargo, en el territorio del Cauca, esta violencia se empieza a evidenciar principalmente, por el despojo de tierras a los indígenas, quitándoles lo más valioso que tenían, heredado de sus tradiciones y antepasados, que constituyen fuente de su cultura y medio de producción. La tierra es la vida para el indígena, por ello se generó una serie de brechas entre terratenientes e indígenas frente a clases sociales, trato digno y remuneración inadecuada del trabajo, ya que, por cada terreno trabajado, debían cumplir con una cuota correspondiente a sus cultivos.

Cansados de esta situación, se forman los primeros escalones de lo que hoy conocemos como el CRIC en donde las personas empezaron a reconocer sus derechos a la recuperación de sus tierras, apropiarse del territorio que les pertenece y todo lo que lo conforma (el agua, madre tierra, seres vivos) (CRIC, 2021). Para comprender mejor todo este proceso se hace necesario ubicarnos en la década de los años 70 en el territorio del Cauca, donde nos encontramos con la naciente esperanza del CRIC, después de la experiencia vivida en la ANUC (Asociación Nacional de Usuarios Campesinos), esta última creada por Carlos Lleras Restrepo, gracias al decreto 755 en mayo de 1967, la cual tenía como principal eje reunir los intereses de los campesinos, y en este caso de indígenas también, para mejorar la calidad y cantidad de ayudas por parte del Estado (CRIC. 2022). Sin embargo, este espacio fortaleció las luchas que estaban en proceso por parte de los indígenas de la zona y gracias a esto, tuvieron una de las primeras participaciones políticas y directivas.

La ANUC en su momento consiguió algo que había sido complicado e inimaginable por parte de otros indígenas del Cauca, convocar un encuentro que permitió el reconocimiento de diferentes grupos indígenas de la región, provenientes de distintas partes del departamento. Algunos relatos dentro del libro *‘Entonces, ¡hablemos!’* (CRIC, 2022) ponen en evidencia el desconocimiento que tenían hasta ese momento, de la existencia de otras comunidades indígenas al norte del Cauca, por ejemplo, o de zonas retiradas del lugar que habían habitado desde que tenían uso de razón.

Las comunidades campesinas e indígenas del Cauca para este momento, ya estaban empezando a reconocer a la ANUC y ahora al CRIC, como los lugares seguros de lucha por sus territorios y derechos, llevándolos a considerar esa rebeldía frente a los terratenientes y grandes burgueses que aun querían seguir teniendo el dominio de las tierras y de las personas, es por ello que en la vereda de El Credo, nace el no pago de terrajes, como una motivación y una forma de revolucionar y apropiarse de las tierras que les pertenecían desde los primeros asentamiento de sus ancestros (CRIC, 2022). Esta pequeña pero efectiva acción en cooperación de todos los habitantes de la zona permitió la recuperación de la tierra y bajo estos intereses surgió la necesidad de una organización propia; es decir consolidar y fortalecer aún más el CRIC y también dentro de esta organización surgen 5 puntos importantes:

1. Recuperar el territorio.
2. Recuperar la lengua propia.
3. Recuperar la cultura.
4. Recuperar la memoria.
5. Recuperar la historia. (CRIC. 2022. p. 87)

Con estos puntos, el centro de la lucha lo convocó la recuperación de la tierra: “La lucha por la recuperación de nuestras tierras es la que más nos une. Así nos unimos terrajeros, parceleros, comuneros y peones” ([CRIC 1975a: 93] Citado en CRIC, 2022). Todo esto causó que los indígenas de la zona reconocieran el despojo de tierras, costumbres, tradiciones y el falso estigma y vergüenza frente a ser indígenas. Aun así, ellos encontraron otras razones para evidenciar y defender sus ideales: la unidad y tierra.

Aunque el CRIC nació con ese propósito de reconocimiento de lucha y unión, no pasó desapercibido de los ataques de las clases terratenientes y sus representantes, así como de la violación a sus derechos. Como se evidenció en el primer congreso del CRIC (1982) en el cual dos mil indígenas de todo el Cauca se

reunieron para tratar públicamente sus derechos, pero debido a los burgueses y fuerza pública, no se logró terminar el encuentro y todo se tornó gris, pausado y violento por la represión y encarcelamiento al que fue sometido el cabildo de Toribío, con el cual se empezó a reconocer el común denominador que empezaban a tener estos grupos específicos frente a los indígenas y el CRIC, acabar con su fuerza de voz y lucha.

Las constantes luchas y reclamos frente a tierras y territorios no pasaron desapercibidos después de ese suceso, se intensificó aún más la lucha por parte de los indígenas con apoyo del CRIC y surgieron algunos puntos correspondientes a la noción de unidad:

1. Apoyo mutuo entre indígenas.
2. Unión de cabildos alrededor de la organización explícitamente indígena.
3. Encuentros para estimular las luchas conjuntas (CRIC, 2022. p 95).

Al tener estos puntos claros, la comunidad empezó a reconocer esto como una lucha popular y en beneficio de ellos, sus ancestros y futuras generaciones frente al movimiento indígena (proceso que tardo años en consolidarse como lo evidenciamos actualmente) reivindicando el cuidado de su cultura, tradiciones y la tierra. Además, la tierra no solo representa dentro de la cosmovisión un objeto de trabajo, sino el centro de sus vidas, la base de organización social y el origen de todas sus costumbres y tradiciones. Es por ello por lo que la lucha por la tierra no solo representa una lucha por el dominio de un territorio, también evidencia sus más grandes recuerdos y memorias frente a lo que son como grupo social, sus raíces como población, que durante muchos años permaneció bajo el dominio de la hegemonía, del estigma y rechazo social por su lengua, creencias, ideales. Por ello con cada metro de tierra que logran recuperar con la lucha y rebeldía, alimentan su cultura y abrazan a sus ancestros despojados de lo más sagrado: la tierra que siempre les ha pertenecido.

Al revisar la reconstrucción del conflicto, se retoma el libro de 50 voces (CRIC, 2022) que ejemplifican sus impactos, luchas y resistencias ante este periodo de la historia reciente. Es por ello, que todos los indígenas empiezan a ejercer su voz de desobediencia y lucha frente a lo que les pertenece. Las mujeres dentro de estos relatos representaron un papel importante al momento de movilizarse y defender sus ideales, ayudaban desde las tareas domésticas como lo eran la cocina, cuidado del hogar y atención de los niños, hasta la lucha en las calles, mingas y enfrentamientos con la policía y el ejército. Se encontró así mujeres con niños de brazos en las cárceles detenidas, siendo privadas de sus derechos por alzar la voz en defensa de su pueblo.

Como es mencionado anteriormente, la dignidad, construcción de la verdad, autonomía y la pertenencia de la tierra han sido principios del CRIC y de la población indígena en los últimos 50 años. Partiendo desde la vereda El Chocho alrededor de finales de los años sesenta y principio de los setenta, en donde se realizaron los primeros talleres de la lucha por la tierra, la recuperación y pertenencia de ésta por ser nativos que reclaman sus derechos sobre la tierra que sus antepasados trabajaron. Pero no todo resultó ser tan sencillo para los pioneros que decidieron alzar sus voces en historias de desobediencia frente a los terratenientes que se negaban a ceder las tierras que no les pertenecían, pues en medio de ese proceso de resignificación para los indígenas, en Colombia empiezan a surgir actores armados, situándose a lo largo del territorio del Cauca, cambiando las dinámicas de vida.

Uno de los primeros grupos al margen de la ley que hizo presencia en el Cauca fueron “Los Pájaros”, conformada por comuneros del partido conservador la cual desapareció con la llegada del frente nacional¹⁷ y el fin de la violencia bipartidista, sin embargo tiempo después aparece las FARC, haciendo presencia en el Cauca

¹⁷ El frente nacional fue un acuerdo político entre liberales y conservadores en el que se estableció que se turnarían la presidencia y así mismo repartirían justamente los cargos gubernamentales, con el fin de dar fin al periodo de la violencia bipartidista

en el año 1965, liderada en ese entonces por alias ‘Tirofijo’, quien perteneció a las llamadas ‘guerrillas liberales’; y como en la mayoría de los grupos armados, el hostigamiento, amenazas y represión contra el pueblo, generó temor en el territorio, principalmente en los jóvenes que temían salir de la zona por miedo a ser reclutados, desaparecidos o asesinados por estos grupos armados.(CRIC, 2022 p.73)

Debido a estas situaciones presentadas, aparecen algunos personajes como Benjamín Dindicué (1938 - 1979) quien era discípulo y cercano a Manuel Quintín Lame, el cual se destacó dentro de la comunidad por defender las leyes propias, el no pago de terraje, los derechos de los pueblos y promover la conciencia a los indígenas desde 1969. Este legado de Quintín Lame, le costó la vida a Benjamín Dindicué, su participación como líder político y educativo fue silenciada por parte de las FARC, como sucedió con cerca de 800 líderes más asesinados en el marco de la lucha por la tierra según el CRIC. Un tiempo después nace la primera guerrilla indígena llamada Quintín Lame¹⁸ (1985-1991), en honor al hombre que hizo un uso contrahegemónico de la ley para apoyar las luchas de su pueblo. Este grupo se caracterizó por sus intereses relacionados a la defensa de la tierra y del autogobierno; también por su resistencia al sometimiento por parte del estado y la iglesia, quienes los tildaban de comunistas, y de los otros grupos armados que buscaban reclutarlos. Como es de esperarse, al coexistir varias guerrillas en un mismo territorio, como lo fue Tierradentro, en dónde hacían presencia las FARC, el M-19 y los Quintín Lame, por cuestiones ideológicas se dieron desacuerdos que afectaban a la comunidad.

18 Manuel Quintín Lame fue un líder indígena que durante la guerra de los mil días militó en un grupo conservador a causa del resentimiento hacia grupos liberales por el asesinato de su hermano; gracias a esta experiencia aprendió a escribir y a leer, también se acercó al conocimiento de las leyes y haciendo uso de estas guio a los pueblos indígenas en la recuperación de sus tierras y la participación política.

Los ataques en contra de la libertad del pueblo indígena cada vez se intensificaban más, empezaron a atentar en contra de los líderes y dirigentes más importantes que tenía el Cauca y el CRIC. Este tipo de situaciones evidenciaron los asesinatos selectivos, crearon intimidación dentro de la población, miedo por llegar a alzar la voz en la lucha y las pérdidas importantes no solo de líderes, sino de seres humanos, personas pertenecientes a una familia y comunidad, que esperaban llegar una noche más a sus hogares en paz.

La persecución a indígenas cada vez se intensificaba más, en el año 1975, por ejemplo, en la vereda La Susana, capturaron a varios indígenas, los torturaron y finalmente asesinaron para que confesaran un crimen del cual no eran culpables. ([Unidad Indígena 1975: Marzo, Año 1. No. 3, p. 4.] como se citó en ‘Entonces hablemos, 2022, p.104). Todo este tipo de ataques contra la comunidad indígena buscaba no solo intimidarlos, sino afectar sus procesos de organización y de lucha frente a los terratenientes y las clases con poder en esta zona del Cauca.

Ante los insistentes casos de amenaza en contra de la vida de cualquier persona que representara los intereses y lucha de los indígenas, se empieza a reconocer que clases poderosas como el gobierno, terratenientes, entre otros, son quienes están detrás de todo esto, así como una denuncia en el periódico Unidad Indígena resalta que: “Los asesinos no eran otros que los que siempre han perseguido las luchas indígenas en el Cauca, es decir, los terratenientes”.(Unidad Indígena, No 10, 1975)

Movilizándonos a otro punto importante dentro del conflicto en el departamento del Cauca, nos situamos en Páez, Tierradentro, lugar que durante los ochentas y noventas resultó ser uno de los puntos estratégicos más importantes para la ocupación de los actores armados como son las FARC y aunque en el territorio también estaba en marcha la recuperación de tierras, se vio afectado todo este proceso por los nacientes cultivos ilícitos de coca y más tarde de amapola, que derivaron en uno de los mayores problemas del conflicto armado en el Cauca y Colombia: el narcotráfico. Debido a esta razón, la fuerza pública (ejército y policía)

y los actores armados pertenecientes a las FARC empezaron una guerra con civiles de por medio, evidenciándose desapariciones, desplazamientos y señalamientos, quitando de esta manera la paz de los habitantes en la zona.

Para este momento (décadas de los 90-2000) la problemática del conflicto armado se agudizó, pues como es mencionado anteriormente no solo había un actor armado, sino varios, entre ellos el ejército, quienes en lugar de representar un apoyo a la comunidad, generaban más dinámicas de violencia como por ejemplo el abuso sexual hacia las mujeres, el hostigamiento a campesinos por su apariencia (en ese momento tildaban a todos de guerrilleros) y además realizaban operativos en los que simulando ser guerrilleros atentaban contra el bienestar de la comunidad¹⁹.

Con el crecimiento de los cultivos de amapola y coca, los grupos armados se iban estableciendo de una forma más concentrada en el territorio, dando como resultado disputas entre los diferentes actores armados por el control de las veredas, dejando de lado la organización de los cabildos. Otras consecuencias de los cultivos ilegales fueron: el sometimiento de la comunidad, daños ambientales causados por los intentos de erradicar dichos cultivos y el desplazamiento forzado. La respuesta de las comunidades indígenas fue intentar dialogar con cada uno de estos grupos y hacerles saber su posición, la cuál es defender el territorio y la vida, por ende, están en contra de hacer parte del conflicto, es así como, entendiendo las problemáticas ocasionadas por la bonanza de los cultivos ilegales, deciden evitarlos y sancionarlos.

Sin embargo, a pesar de que las comunidades hacían lo posible por desligarse del narcotráfico y las guerrillas, entre finales de los noventa y las primeras décadas del

19 Puede encontrar relatos de lo anterior en el libro “50 voces” en los capítulos 14 “Eso fue una arremetida muy dura del gobierno nacional” y 15 “Los mayores agresores fueron los militares”. Cabe aclarar que en otros relatos también se hace visible la brutalidad ejercida por militares.

siglo XXI, el paramilitarismo empieza a imponerse, acusando a quienes habitaban en regiones como Corinto, Toribio, Jámalo y la parte alta de Miranda de ser guerrilleros o de apoyar sus causas. Es por ello, por lo que grupos como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) denominaron a ese sector como el “corredor de la guerrilla”. Las AUC buscaban tomarse estos territorios y minar a la guerrilla, por lo que primero se ubicaron en la cordillera occidental (lomitas, agua negra, Suarez), pero luego se fueron movilizand por otros territorios en los que las FARC hacia presencia, tales como Gulanday, Corinto, Naya²⁰, etc. Lugares en los que se cometieron masacres en contra de civiles inocentes por culpa del estigma generado a partir del tipo de economía ilícita que tuvo presencia en los territorios, sin tener en cuenta que esto se daba por las necesidades de la comunidad, la inestabilidad del territorio para llevar una economía formal y la falta de presencia del estado desde hace más de veinte años, el cual en lugar de generar otras alternativas que ayudaran a transformar las dinámicas que se llevaban en el territorio, apoyaban al señalamiento y represalias en contra de los comuneros.

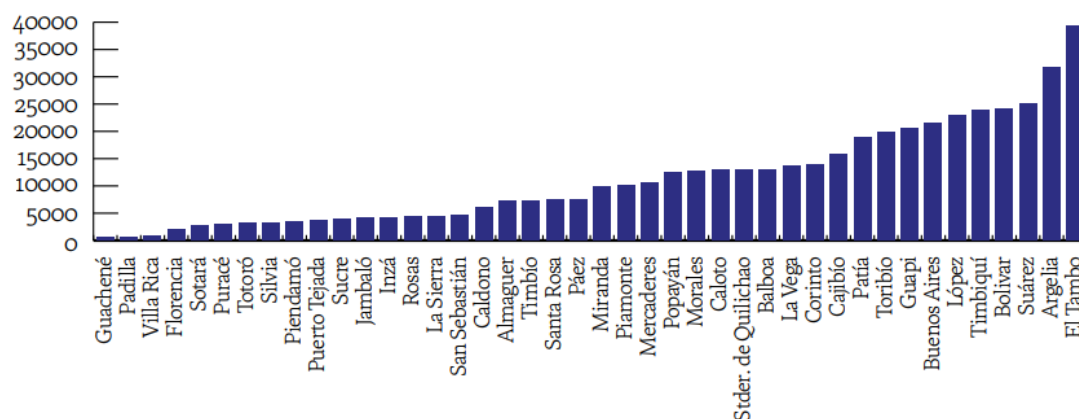
Es importante aclarar que el actuar de los paramilitares en el conflicto armado no solo se vio influenciado por la erradicación de los grupos insurgentes, sino que, también representaban fuertes ideales políticos de derecha, por lo que pueden ser concebidos como un instrumento de la burguesía colombiana para mantener el control político y económico.

A continuación, se presentará un gráfico realizado por el CRIC (2021) en el que se da muestra de la afectación de los territorios, medida de acuerdo con el número de víctimas que ha cobrado a causa del conflicto armado, y como este tuvo más repercusión en unos que en otros.

²⁰ La masacre del Naya se dio entre el 9 y 13 de abril del año 2001 luego de una intervención militar en la que se acusó a los comuneros de apoyar a la guerrilla, pero al no obtener información, los paramilitares entraron al territorio vulnerando los derechos de la comunidad cometiendo actos de brutalidad y violencia. se recomienda leer el testimonio de Licina Collazos en el libro 50 voces para comprender mejor lo sucedido.

Figura 7.

Gráfico Departamento del Cauca. Víctimas por municipio, 1984-2016



Nota. Gráfico tomado del informe Entonces hablamos. Fuente. CRIC (2022)

Figura 8.

Ubicación de algunos grupos armados en el Cauca



Nota. Se señala la ubicación de los paramilitares (rojo) y el erróneamente denominado “pasillo de la guerrilla” (negro). Tomado de <https://imagenestotales.com/mapa-cauca-municipios-colombia/>

Es así como la comunidad indígena cansada de la subyugación por parte de las FARC, de las AUC y del mismo Estado se empiezan a idear estrategias que le permitieran a la comunidad no solo sobrevivir, sino también pervivir en su territorio, una de ellas fue la creación de los sitios de asamblea permanente, esto se hace evidente en distintos relatos del libro “50 voces” en dónde se da cuenta de que era ahí en donde se reunía toda la población civil para resguardarse de los constantes enfrentamientos entre los actores armados, lugares los colegios, puntos de encuentro veredas, tulpas, etc, pues eran zonas que habían acordado no se atacarían. La población podía permanecer en ellas, durante días o meses, es por eso por lo que en estas se llevaban a cabo huertas y la minga era fundamental.

También, la minga de movilización fue otra estrategia usada por las comunidades indígenas para contrarrestar el conflicto, pues esta se encargaba de visibilizar las problemáticas del territorio ante las grandes ciudades. Otra estrategia sumamente importante fue la conformación de la Guardia Indígena, en ese entonces llamada Guardia cívica. Allí las personas que la conformaban se encargaban de velar por la seguridad de la comunidad, es por ello por lo que cuidaban de las fronteras y en ocasiones debían ser mediadores para recuperar a personas secuestradas o desaparecidas. También se organizaban para sacar del territorio a los militares y alejar a los guerrilleros, motivo por el cual fueron estigmatizados, pues como era de esperarse los relacionaban con las guerrillas o los asumían como un nuevo grupo armado.

En este momento nos permitiremos citar algunos fragmentos del himno de la guardia indígena, el cuál si bien fue escrito en años posteriores, posee una composición que innegablemente conmociona sentires y que nos ayuda a ubicar la importancia simbólica que tuvo la chonta o bastón dentro de la lucha en contra del conflicto armado.

"indios que con valentía y fuerza en sus corazones

Indios que con valentía y fuerza en sus corazones

Por justicia y pervivencia, hoy empuñan los bastones

Por justicia y pervivencia, hoy empuñan los bastones"

"La tierra es sabia, la tierra piensa

Guardia, guardia, fuerza, fuerza

Guardianes de la vida, guardianes del planeta

De esta tierra herida, de esta tierra nuestra

Astros luminosos protegiendo la faz

Bastones poderosos, precursores de paz

La voz de la conciencia representada

Con fe, resistencia y con un gran ideal" (Luis Hernán Sánchez)

Esos bastones que a simple vista podrían parecer inútiles en un combate contra un fúsil, son en realidad poderosos. Las comunidades indígenas vieron en ellos una posibilidad de reorganizarse y reestablecer la armonía del territorio, desde la unidad y la resistencia sin necesidad de armarse y seguir alimentando al monstruo de la violencia, esto es posible evidenciarlo en el relato de Luis Alfredo Acosta, ex integrante de la Guardia indígena en el libro "50 voces", donde nos cuenta sobre cómo se enfrentaron a la guerrilla haciendo uso de estos. Este tipo de acciones permitieron hacer más posibles los diálogos y las mediaciones.

Fue efectivo porque nosotros llegábamos a una acción donde estaban disparando y llegamos con un bastón, pues los actores armados se sentían

desarmados ¿por qué? Porque si usted llega con un bastón, llegan un poco de indios. (CRIC, 2022, p.223)

Como se ha mencionado anteriormente, estos bastones precursores de paz han ayudado a que los pueblos indígenas hayan podido retomar de a poco la autonomía que el conflicto armado les quiso negar, pues los distintos actores armados en busca del control del territorio arremetían en contra de los gobernadores, cabildos e incluso médicos tradicionales, quienes se encargan de orientar a los demás haciendo uso de una sabiduría ancestral; provocando así la desestabilización de los procesos organizativos y a su vez un intento de exterminio a la cultura indígena.

Cabe aclarar que además del asesinato de los mayores y sabedores, el reclutamiento de indígenas también representó una importante pérdida de la cultura para estas personas; Luis Alfredo (‘¡Entonces hablamos! 2022) también nos expresa en su relato como las FARC le quitó la posibilidad a niños y jóvenes de crecer en sus hogares y aprender sus culturas y lenguas tradicionales, para pasar a promover un vocablo de guerra.

Figura 9. La Guardia Indígena



Nota: foto tomada de multimedia CRIC <https://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-politico/defensa-vida-ddhh-cric/guardia-indigena/>

Ahora, ubicándonos en la década de los 2000 y teniendo en cuenta los análisis desarrollados en la carátula “Entonces hablamos” CRIC (2021), en donde se retoman los datos de la unidad de víctimas; nos encontramos con que:

En general, es posible sostener que la década del 2000 es la que mayor victimización hacia indígenas presenta. Este fue un periodo de escalamiento de la violencia en el que los eventos victimizantes se ampliaron y el departamento vivió una transformación de las formas de violencia, que en décadas anteriores parecía ser más selectiva, afectando a ciertos sectores a través de amenazas y homicidios, una violencia más letal. A partir del 2000 se da una diversificación en las formas de violencia que incluyen a gran parte de la población civil: atentados, reclutamiento, minas antipersonales, desplazamientos, incremento de combates y hostigamientos, violencia sexual, desaparición forzada y secuestros, ampliaron el abanico de acciones que afectaron a nuestros pueblos. (p.66)

Sin duda, el hecho de que para esta década la violencia escalara, tuvo mucho que ver con el gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez, en el cual se reforzó la idea de rotular a las guerrillas como terroristas, se generó la política de seguridad democrática²¹ y los grupos paramilitares tomaron más fuerza, lo que dio paso a que se cometieran casos atroces en contra de la población tales como las masacres,

21 La política de seguridad democrática fue una política gubernamental del expresidente Álvaro Uribe (2002-2010) que promovía la participación ciudadana contra grupos insurgentes.

actos de terrorismo contra civiles y el asesinato de inocentes a quienes tildaban de Guerrilleros o narcotraficantes. Durante estas oleadas de violencia la guardia cívica se estableció como una organización permanente y pasó a llamarse Guardia Indígena, quienes junto a los cabildos y gobernadores empezaron a adelantar procesos en búsqueda de la paz.

Estas ideas frente a la violencia en Colombia eran reforzadas por los noticieros mediante mentiras sobre los acontecimientos, ya que, al realizar un contrate con la información en diversos textos como lo son ‘¡Entonces hablamos! (CRIC, 2022)’, ‘50 voces (CRIC, 2022)’ o textos de la comisión de la verdad, se evidencia otro tipo de narrativa frente a otras situaciones de violencia en contra de las comunidades, en donde se vulneran sus derechos y cuentan otra parte de la historia que los acontece. Un ejemplo acerca de la participación en contra de los pueblos indígenas y su presentación ante los medios como una estrategia de difamar e invalidar sus experiencias dentro de la guerra es ‘la masacre de El Nilo o Caloto’ al norte del departamento del Cauca en 1991, tiempo después de haberse concretado la nueva Constitución Política de Colombia, en la cual se reconocía a los pueblos indígenas como sujetos de derechos del Estado. A continuación, se evidencia una pequeña reconstrucción de la noticia por la comisión de la verdad:

“Pueblo Nasa: la Masacre del Nilo o Masacre de Caloto

El 16 de diciembre de 1991, a los pocos meses de firmada la nueva Constitución Política de Colombia, que reconocía los pueblos indígenas como sujetos de derechos, en el norte del Cauca, el pueblo Nasa vivió una masacre en la hacienda del Nilo, que estaba en proceso de recuperación de tierras.

En esta masacre fueron asesinadas alrededor de 20 personas por narcotraficantes y miembros de la Policía Nacional. Si bien este proceso llegó a la CIDH y el Estado colombiano fue

señalado de tener responsabilidad en la misma, los actores intelectuales aún no han sido juzgados.” (Pueblos étnicos, Comisión de la verdad, 25 jun 2022)

En contraste con lo anterior, dentro del programa ‘séptimo día’, se hace un reportaje de conmemoración acerca de la masacre vivida en 1991, pero se presenta de una manera revictimizante, sin considerar realmente los dolores y afecciones de las personas que pasaron por esta situación y que, en la actualidad, sigue repercutiendo en la vida de las 20 familias que fueron afectadas directamente por este conflicto:

“Séptimo Día” tergiversó información en el caso de la Masacre de Caloto o del Nilo

El capítulo en cuestión constituye un claro ejemplo de abuso del poder mediático. El enfoque del programa es racista, discriminatorio, estigmatizador, fomenta el odio e incita a la violencia y la exclusión en contra de los pueblos indígenas y en particular contra el pueblo Nasa, que ha sido señalado por la Corte Constitucional (Auto 004 de 2009) como uno de los 34 pueblos indígenas en Colombia en alto riesgo de extinción física y cultural. La tergiversación de la información presentada a la opinión pública profundiza los niveles de riesgo tal y como lo han expresado el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, ACIN (1) y la Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC”.

(Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes del Estado,
2015).

Intentar borrar o tergiversar la historia y los hechos violentos por los que han pasado los indígenas, campesinos y población civil en Colombia, ha sido un punto central para los medios de comunicación de mayor influencia en el país, negando la historia misma, donde más allá de reconocer actores ‘buenos o malos’, niegan al pueblo conocer la verdad, abrir los ojos y concientizarse frente a toda la violencia que a diario ocurre, en especial a grupos ‘minoritarios’ reprimidos por el Estado con ayuda de grupos armados que participan con los grupos en el poder.

La masacre de El Nilo, es una de tantas que ha ocurrido en el territorio del Cauca, porque alejándonos un poco geográficamente encontramos otras que han generado impacto como: La operación Orión (Medellín, Antioquia, 2002) la masacre de Bojayá (Bojayá, Chocó, 2002), masacre del salado (El Salado, Bolívar, 2000), entre otras, que no solo han terminado con la vida de millones de personas, hogares, familias o con la paz para los territorios, sino que, han financiado una vez más a grupos armados, políticos y líderes que junto con la guerra, han apagado las esperanzas de los pueblos, las comunidades y los sueños de los actores más inocentes y vulnerables en Colombia.

Como se mencionó anteriormente, la época de la violencia paramilitar en la década de los 2000 es una de las más fuertes para el país, se evidenciaron casos de partidos políticos que financiaban estos grupos, fenómeno que se conoce como la llamada parapolítica²². Esta alianza fortaleció los grupos paramilitares, condenando a millones de civiles en Colombia a un umbral de violencia y terrorismo muy alto, que afectó miles de hogares colombianos.

²² Es el nombre con el que se le conoce al escándalo político desatado en Colombia a partir de 2006 por la revelación de los vínculos de políticos con paramilitares, con posterioridad al proceso de desmovilización que adelantaron varios de los grupos que conformaban las Autodefensas Unidas de Colombia.

2.3 El Mesón de Morales y el conflicto armado.

Ubicada en medio de zonas montañosas, diversidad de flora y fauna, se encuentra El Mesón ubicada en Morales, Cauca, una zona en la que al igual que en muchos lugares de Colombia, la violencia y el conflicto armado no pasa desapercibido para los habitantes, la madre tierra, las culturas, la educación y para el punto central de nuestro trabajo de grado, los niños y niñas frente a la diversidad de afectaciones que deja en ellos, los dolores de la guerra que intervienen en su infancia y comprensión de la vida.

Ahora bien, las afectaciones no son solo relacionadas con el reclutamiento o desplazamiento forzado como encontramos en diversas narraciones que han sido recolectadas por la comisión de la verdad en torno al CRIC u otras organizaciones que buscan dignificar la verdad de las víctimas. También encontramos sentires, pensamientos, opiniones, miedos, entre otros con relación al vivir cerca del conflicto, de grupos al margen de la ley o en un territorio marcado a lo largo de sus carreteras con pancartas colgadas con el nombre de *'bloque perteneciente a'*. Adicional a lo anterior, las voces de los niños y niñas expresan ideas y ayudan a interpretar de muchas maneras lo que sucede en la zona, aportan a reconocer el contexto y el cómo lo afrontan junto con sus familias cada día al ser habitantes de determinado lugar; al identificar las actividades u oficios que desempeñan dentro de la comunidad, y su importante papel como niños y niñas en medio de un conflicto que lleva vigente más de 50 años en el país.

Complementando lo anterior, desde las voces, los relatos, producciones artísticas y demás aportes que los niños y niñas realizaron acerca de sus conocimientos sobre el conflicto armado, al que se enfrenta esta pequeña vereda, logramos ir recuperando de a poco la historia del conflicto en El Mesón, las afectaciones y dolores que esta guerra ha dejado en ellos. Desde sus primeros relatos, un ejemplo de esto es la siembra de coca, planta sagrada para los pueblos indígenas pero que, en otras manos, ha logrado crear un 'negocio' perfecto para cultivar y exportar violencia, pérdidas, sueños rotos y dolores; y aunque ha generado una economía

para los habitantes de este lugar, también ha repercutido en el control de tierras y amenazas a algunas personas que cultivan esta planta. A su vez viene incidiendo, en el incremento del trabajo infantil, al brindarle a esta población la oportunidad de raspar la hoja de coca, pero con ello la aleja de la escuela y sigue promoviendo un sustento para la permanencia de grupos armados en Colombia.

Ahora, para entender el contexto histórico del conflicto armado situado en la vereda El Mesón, realizaremos un recopilado de hechos que tuvieron un fuerte impacto en esta, iniciando en la década de los 80, cuando los distintos grupos armados empezaron a hacer presencia y, además, se iniciaron los primeros planteamientos de la construcción de la represa La Salvajina. Estos dos son los asuntos con mayor repercusión y afectaciones a través de los años.

Por un lado, la construcción de la represa e hidroeléctrica La Salvajina²³ sucedió sin previo consentimiento de las comunidades que habitan la zona y trajo consigo muchas problemáticas a nivel ecológico por la inundación de varias hectáreas de tierra y el daño de la piscicultura, lo que a su vez desencadenó problemáticas socioeconómicas a causa del desplazamiento. Por tal motivo las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas se unieron para iniciar una tutela en contra del estado, sin embargo, ha sido un proceso muy arduo al tratar de defender los derechos de la vida contra una empresa privada.

La Salvajina también se vio afectada por la economía ilegal, por un lado, el narcotráfico la usaba como un corredor y en esta se tiraban los cuerpos sin vida de las víctimas; por el otro, los residuos de la minería resultaban en el embalse, lo que era perjudicial para los comuneros. Es por ello por lo que en el año 2016 se llevó a cabo una minga en defensa de la vida para prohibir la minería y así reducir la problemática ambiental y social.

²³ En el testimonio “Ellos mataban a quienes se les pusieran por delante” recolectado en el libro 50 voces (CRIC, 2022, P. 123-128) se menciona la construcción de la represa La Salvajina y las problemáticas que trajo consigo.

En cuanto a los grupos armados, cabe aclarar que estos hicieron presencia tanto en El Mesón como en sus alrededores (Lomitas, Chimborazo, Agua Negra y demás zonas del occidente del Cauca), siendo Las FARC el primer grupo en tener contacto con la comunidad, tiempo después, entre la década de los 90 y los 2000 los paramilitares se ubicaron por la zona, sin embargo, es gracias a los diálogos establecidos por el movimiento indígena que logran desalojarlos. Entre los años 2004 y 2005 las FARC volvieron al territorio, provocando tensiones con el ejército y escalando la violencia. Luego en los años de 2015 y 2017 el Ejército Nacional y un grupo armado no identificado fueron los actores armados que desarmonizaron el territorio, alojándose en lugares muy importantes como lo son la Tulpa y el cerro el Chaparral, lo que llevó a que se declarara una asamblea permanente, esta al ser un acto que rechaza a la guerra ayudó a que ambos se retiraran. Estas épocas se vieron fuertemente marcadas por actividades de economía ilícita como lo son el narcotráfico y la minería ilegal. (CRIC, 2017)

Cabe aclarar que durante este último periodo se estaba llevando a cabo el acuerdo de paz entre el estado y las FARC, El Mesón y Lomitas fueron puntos de encuentro en los que se instalaron mesas de negociación. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por el cese a la violencia y al conflicto quedaron disidencias de las FARC, los cuales entre los años 2018 y 2019 constituyeron los bloques Jaime Martínez y Dagoberto Ramos, mismas que imponen un control territorial hasta el día de hoy. Es importante mencionar que en el año 2024 entre los meses de marzo y mayo se dieron hostigamientos por parte de la guerrilla, quienes se tomaron la cabecera municipal (Morales).

Para comprender mejor las afectaciones que deja el conflicto armado en El Mesón, quisimos realizar entrevistas a dinamizadores, para de esta forma contar con sus voces y testimonios, factores que consideramos claves en el desarrollo de este trabajo ya que, nos permiten reconocer un poco más el impacto que ha tenido el conflicto y la guerra en veredas como esta, que se rigen por un sistema económico principalmente basado en el cultivo de coca, que cuenta con una figura política propia, el cabildo, que vive bajo la sombra de actores armados a lo largo de la

extensión de tierra que habitan las comunidades indígenas y civiles; o el temor, que por medio de sus relatos transmiten al evidenciar su preocupación por los niños y niñas que viven allí, al ser alejados del amor, la pedagogía y la educación, para habitar espacios hostiles como los que se encuentran yendo al monte, haciendo parte de las filas de reclutamiento o con el peso de la guerra en sus botas. La INEM, ante estas adversidades busca construir caminos que les muestren las posibilidades de paz y crecimiento comunitario, que obtendrían si la educación gana la guerra en el territorio. Es de esta manera, que encontramos una relación con Lizarralde (2012) el cual pone en evidencia que este tipo de situaciones crea una percepción colectiva en donde el ambiente educativo se empieza a transformar de acuerdo con el entorno de los sujetos y de las interacciones, por lo cual, en la INEIM, la participación y preocupación de los/as dinamizadores/as genera escenarios de dialogo, memoria y cuidado frente a estas problemáticas que amenazan con arrebatar a los niños de la escuela y comunidad.

Es por ello que, al interactuar con los maestros por medio de las entrevistas realizadas, reconocimos dos factores claves que se articulan en sus respuestas, los cuales responden a el *cómo los ha afectado* el conflicto armado y cuáles han sido sus intentos o acciones pedagógicas con los niños y niñas de la INEIM para contrarrestarlo. A partir de sus réplicas, logramos reconstruir y unificar sus ideas, afecciones, acciones y demás, adentrándonos un poco en el conflicto armado de la zona, demostrando por medio de este trabajo de grado, algo más que lo superficial de la guerra.

Llegar a ser maestro/a dinamizador en la INEIM, es un proceso que requiere de algunas características y habilidades, entre ellas tener un reconocimiento del trabajo adelantado dentro de la comunidad en donde se destaque por las mismas. En la mayoría de los casos, los maestros dinamizadores son egresados de la misma Institución, corresponden a un proceso formativo de educación propia de años, participaron o apropiaron los temas del PEBI, SEIP o el CRIC; en el caso de dos maestros entrevistados previamente, nos cuentan y coinciden en que: “somos de la comunidad, hemos nacido y crecido dentro de la comunidad y pues seguimos la

formación académica. Hicimos parte del proceso del colegio como estudiantes, luego pues, salimos a terminar nuestra formación académica de la educación media”. (Edward Bermúdez, Dinamizador del hilo técnica agropecuaria de la INEIM. Entrevista, noviembre 2024). Pero además de sus conocimientos por la educación propia o cargos en organizaciones que representan en pro de la comunidad. En ellos, la voz y el voto del pueblo es fundamental en estos procesos como lo describe el dinamizador Edward “Podría decir que la llegada a la institución tiene mucho que ver con la decisión de la comunidad quienes son los que avalan, pues le dan la confianza a las personas que van a llegar a ocupar esos espacios dentro de la institución.” (Edward Bermúdez, dinamizador, Entrevista noviembre, 2024). Con lo dicho anteriormente, reconocemos ese valor y tejido social que existen en estas comunidades, que luchan por mantenerse, sin importar que actores armados y desconocidos lleguen a sus territorios en busca de intimidar y ganar un espacio que no les pertenece.

Partiendo de lo anterior, la pregunta de ¿cómo los ha afectado el conflicto armado? era algo que nos causaba intriga, preguntarnos cómo vivían y reconocían el conflicto armado desde su posición de maestros y cómo lograban crear diálogos con los niños y niñas para contemplar acciones pedagógicas que permitieran hacerlos más consientes acerca de las consecuencias de la existencia de los grupos armados, los dolores que dejan en la sociedad y afecciones que fragmentan el propio ser. De esta manera, los tres maestros entrevistados, resaltan el hostigamiento que en algún momento ha existido, en especial, si tienen cargos dentro del CRIC, como lo es el caso de dinamizador Jhonny: “En el momento, ahorita como docente no es generalizado, no he tenido amenazas, pero antes cuando trabajaba en el proceso organizativo, sí, amenazas por parte de grupos y pues había muchas situaciones que generaban temor en ese momento”.(Jhonny Pechene, dinamizador momento familiar y comunitario, Entrevista noviembre, 2024).

También, el dinamizador Edward Bermúdez nos habla de los sentimientos y la emocionalidad que dejan estas afecciones o dolores, se resalta la tristeza o pérdida de estudiantes, niños o niñas con los que en algún momento habían compartido

espacios educativos, sociales, de integración; personas que tomaron decisiones que no pueden juzgar, pero que, les cuesta comprender un poco. Como maestros llegan a desarrollar sentimientos de nostalgia al retroceder en sus recuerdos y repasar, qué les faltó aconsejar, para evitar que se unieran a estos grupos armados y no le apostaran a la educación. Por la magnitud de esta problemática es complejo encontrar que este tipo de situaciones se sigan presentando actualmente. En palabras de este dinamizador:

El conflicto armado pues, deja esos dolores que son más sentimentales, un ejemplo, ver un estudiante que estuvo compartiendo conmigo las conversas en el espacio en que yo dinamizo y compartí con ella más de un año y medio y luego verla en un grupo de estos. Eso le da duro a uno, pues es el sentimiento, fue de pena, de nostalgia porque pues no se alcanzó a hacer todo lo que lo que más se debía hacer con el ánimo de pues que estos chicos no tomen ese ese rumbo. (Edward Bermúdez, dinamizador. Entrevista noviembre, 2024).

De igual manera, estos dolores se expresan también desde la pérdida de seres queridos, familias, compañeros de clase o cualquier vecino que haya convivido dentro de la comunidad, dejando un vacío para las personas, confusión y silencio en el territorio y sus corazones. En el caso de una de las dinamizadoras, su pérdida representó un dolor enorme en su vida, pero al mismo tiempo, la impulsó a enfocarse en construir un futuro para sí misma y su familia, para una comunidad en la cual su aporte llega a las aulas que acompaña cada día con los niños y niñas. Ella nos cuenta brevemente como el conflicto armado le arrebató a un ser muy importante en su vida, su padre: “Dolores, muchos, no soy de aquí, soy de una parte del Cauca muy lejana y, a la edad de 7 años perdí a mi padre, él se fue desde muy joven en busca de mejores oportunidades para los hijos y la esposa. Y un día me lo

mataron en el Caquetá ya sabrá quienes, fue desde ese entonces que quede huérfana y mi madre a luchar para sacar adelante a 6 hijos que el hombre dejó, pero gracias a Dios aquí voy, sigo luchando por la vida, nunca nadie lo pago, pero los papeles evidencian que fueron ellos”. (Dinamizadora INEIM. Entrevista noviembre, 2024).

Ahora bien, dentro de esta reconstrucción de testimonios, también encontramos acciones pedagógicas que los maestros dinamizadores implementan dentro y fuera de las aulas, con estudiantes e incluso, con integrantes pertenecientes a grupos armados. En palabras del maestro Edward Bermúdez,

(...) el trasfondo de la situación no lo conocen y se dejan muchas veces pues influenciar, se dejan llenar las mentes de esas propuestas y esas situaciones que les plantean, entonces lo que sí se hace es conversar con ellos, sentarse, quién sea en el espacio pedagógico o sea fuera del espacio pedagógico, pero nos hemos sentado con los muchachos a conversar y hacerles ver las consecuencias que trae estar relacionados con el tema armado, el tema de la guerra, las consecuencias personales, las consecuencias familiares y territoriales que tiene toda esta situación (Edward Bermúdez, dinamizador. Entrevista noviembre, 2024).

Adicional a lo anterior, exponer este tema a los más pequeños de la institución puede resultar un poco más complicado, abordar temas de conflicto social y armado les puede crear confusión de sentimientos, emociones, ideas o preguntas, el dinamizador Jhonny Pechené, nos cuenta que participó en mesas de diálogo y aborda el tema con los más pequeños/as.

Como persona si he hecho parte de algunas mesas de planteamiento político frente a estos grupos armados, pues he tenido la invitación de la autoridad y de la organización; y con los niños hablábamos de las situaciones que se presentan, porque esta gente es así, lo que los hace reflexionar (Jhonny Pechene, dinamizador. Entrevista noviembre, 2024).

Es a partir de esto, que la historia del conflicto armado en El Mesón empieza a evidenciarse por medio de los relatos que cuentan los maestros, retomando la palabra y la tradición oral, que para los pueblos indígenas, es fundamental en la cultura, transmite saberes, recuerdos, sentires y acciones, permite que quien lea o escuche en algún momento estas palabras, comprenda e interiorice, en este caso, las afecciones, los dolores, sentimientos de quienes cuentan con tanta nostalgia los temores o las esperanzas que esta guerra ha ido sembrando en ellos y su territorio con el pasar de los años. Aun así, la resistencia de esta comunidad demuestra la fuerza y unión que mantienen, la rebeldía frente a los grupos armados, los avances y la apuesta por la paz y no repetición para ellos, el pueblo y comunidad indígena Nasa.

En este contexto, adelantamos la siguiente propuesta pedagógica que denominamos “La fuerza de la voz de las semillas de vida en las comprensiones del conflicto armado y la construcción de paz”, para entender las comprensiones y afecciones del conflicto armado en niños y niñas, pero también sus apuestas por transformar y construir otros caminos de vida digna, al margen del conflicto.

CAPITULO III

Recuperación de la experiencia pedagógica

Este capítulo recoge la memoria de los talleres y la propuesta pedagógica adelantada con los niños y niñas. Interesa dar cuenta de los propósitos y desarrollo de la propuesta, haciendo especial énfasis en las voces, sentires, comprensiones y propuestas de los niños frente al conflicto. Veamos.

Reconociendo las voces y sentires de niños y niñas sobre el conflicto.

La propuesta pedagógica titulada: “La fuerza de la voz de las semillas de vida en las comprensiones del conflicto armado y la construcción de paz” nace a partir de un contexto histórico y social afectado por el conflicto armado en el que la comunidad indígena Nasa de la vereda El Mesón, Cauca se ha visto forzosamente involucrada en este, tal como se presentó.

Como maestras en formación realizamos una primera aproximación al territorio y a la comunidad el mes de marzo del año 2024, en dónde tuvimos la oportunidad de compartir sus espacios educativos impregnados por una educación propia en la que su cultura tomaba un especial protagonismo. En estos espacios de conversación y juegos con los niños nos percatamos de que en las aulas de los momentos familiar y comunitario (grado primero, segundo y tercero de la básica primaria) la resolución de conflictos se tornaba violenta y, además, los niños nos contaban de forma directa su acercamiento al conflicto armado. A parte de estos primeros acercamientos identificamos y nos interesamos por escuchar lo que estos niños y niñas entre los 6 y los 9 años tenían por decir acerca de los dolores que deja el conflicto armado y los posibles remedios que nos lleven a la construcción de una paz duradera.

Es así como preparamos una propuesta pedagógica que nos permitiera dar lugar a esas voces y en una segunda inmersión en el territorio desarrollamos una serie de talleres que nos ayudaron a comprender mejor la perspectiva de las infancias. Así, en el periodo 2024-II durante la segunda inmersión en el mes de septiembre, se llevó a cabo la propuesta, como se recoge a continuación.

Durante la primera semana se realizó la construcción de un rincón de lectura que nos permitió dar paso a un reencuentro con los niños; además, decidimos realizar este espacio ya que, nos permite dar lugar al trabajo colectivo y a su vez poder observar las interacciones que se dan entre los niños y las niñas del momento familiar. Trabajar de la mano de la literatura nos permite acercar al niño a mundos ficticios que no se alejan de la realidad, por lo que abre la posibilidad de hablar del conflicto armado desde la perspectiva de los protagonistas de los libros, pero también desde el testimonio de los niños, quienes pueden o no sentirse identificados con los personajes o recordar sucesos relacionados con los enunciados en las obras. Según Nuñez (2009) la literatura infantil, también permite reconocer las ideas preconcebidas que tienen los niños y niñas acerca de diversos temas, pues les permite ser receptores frente a lo que leen, potenciando la imaginación y la creatividad. Es por ello por lo que el mismo día que llegamos al Mesón nos pusimos manos a la obra y diseñamos un rincón en cada salón.

Es importante aclarar que para la construcción del acervo literario se tuvo en cuenta obras cuya intención original es hablar sobre los temas que se relacionan al conflicto



foto 2. Rincón de lectura grado 1 y 3.



Foto 3. Rincón de lectura grado 2.

Al día siguiente se llevó a cabo el primer taller, el cual consistía en que los niños pudieran explorar el espacio y los libros mientras nosotras tomábamos una posición de observación participante. Cabe destacar que algunos de los talleres se realizaban en diferentes momentos con cada salón, es por tanto que, aunque parecidas, las experiencias presentan sus propias particularidades, tal como se muestra a continuación:

Taller 1. Rincón literario

Como es mencionado anteriormente, este taller fue planeado para que los niños se acercaran a los libros que hacen parte del acervo literario del rincón de lectura. En este caso solo seleccionamos aquellos cuyas narraciones e ilustraciones se ven vinculadas al conflicto armado ya que, nos interesaba empezar a dar lugar a este tema tan complejo, mediante obras destinadas especialmente al tratamiento de este, pues comprendemos que la literatura es un puente a la creatividad y a la imaginación, que a su vez ayuda a tramitar los sentimientos y comprender la

realidad haciendo uso de la ficción y espejos simbólicos. pues como expresa Reyes, citada en el diario El Nuevo Siglo

Atendiendo a lo anterior es posible identificar autores cuya intención es escribir sobre la realidad del conflicto armado y sus derivados, como lo es Jairo Buitrago, quien además se destaca por contar las historias desde la perspectiva infantil; es por ello por lo que decidimos implementar varias de sus obras como lo son:

1. Camino a casa (2008): esta obra nos narra cómo es la vida de una familia luego de la pérdida del padre a causa del conflicto armado, mostrándonos a través de una potente ilustración elaborada por Rafael Yocteng aspectos como la pobreza, una niña cumpliendo roles de adulta y, además, se hace referencia a acontecimientos importantes dentro de la historia de Colombia como lo son el Bogotazo, mismo que desencadenó el periodo de violencia y la toma del palacio de justicia.
2. Eloísa y los bichos (2009): En un país como Colombia en donde el desplazamiento y el desarraigo ha afectado a una gran parte de la población, Eloísa y los bichos ayuda a comprender el sentimiento de llegar a un nuevo lugar y sentir que no se es parte de este.

Además de Buitrago, encontramos a otros autores que han escrito obras que ayudan a la comprensión del conflicto y las situaciones de vulnerabilidad que este genera, entre ellas se encuentran:

1. Antonia va al río, de autoría de Dipacho (2019): Esta obra al igual que Eloísa y los bichos nos aproxima al desplazamiento forzado, sin embargo, esta muestra todo el proceso vivido por varias familias desde el momento en que salen de sus hogares en busca de un nuevo lugar para vivir y en medio de este se da muestra de la sensación de pérdida que esta problemática ocasiona.
2. ¡No!, del autor David M. McPhail (2009) : Este libro casi silente nos ubica en una guerra y como los niños también son víctimas de esta, sin embargo, al

final nos muestra una esperanza simbólica que puede llevar a la reparación y no repetición, pues con el gesto de negarse a los actos de violencia da cabida a pensar que si es posible alcanzar la paz.

Ambos grupos estaban maravillados por ese nuevo espacio que se encontraba en sus salones y nos preguntaban si nosotras habíamos hecho esa “casita” “cambuche” “carpa”, por lo que, aprovechando su sorpresa, los invitamos a explorar el nuevo espacio. Los niños se lanzaron emocionados a ver lo que había y empezaron a leer los primeros títulos como “Eloísa y los Bichos” y “poemario”, también exploraban los diferentes objetos y texturas que en él se encontraban.

Con los grupos de momento familiar y comunitario (1 y 3 básica primaria) se realizó una lectura en voz alta del libro silente “Antonia va al río”, para ello nos sentamos en mesa redonda y a lo largo de la lectura se iban realizando preguntas sencillas como ‘¿Dónde creen que está Antonia? Señalen a Antonia en la imagen, etc.

A medida que íbamos leyendo el libro, los niños sacaban conclusiones, entre ellas llamó mucho la atención que decían que los secuestradores o cazadores de perritos se la habían llevado. Se intentó indagar un poco más sobre quienes eran esas personas o por qué lo hacían, pero solo decían que eran malos.

Al finalizar le dimos cierre al taller por medio de un espacio de creación e imaginación en el que los niños y niñas dibujaron escenarios hipotéticos respondiendo a la pregunta ¿Dónde está Antonia? Algunas de sus respuestas fueron: ‘Antonia nunca apareció’, ‘Esta en un edificio muy alto’ o ‘su familia la buscó y la encontró’.

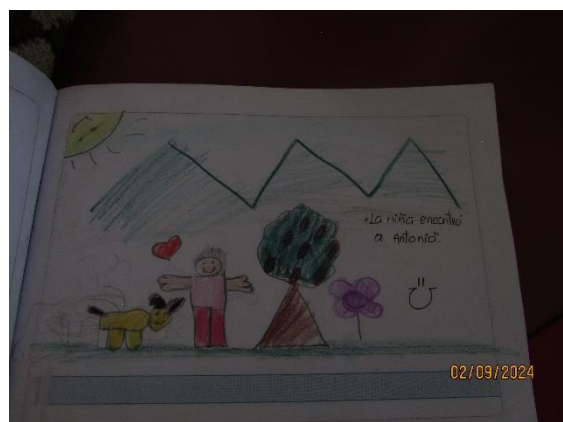
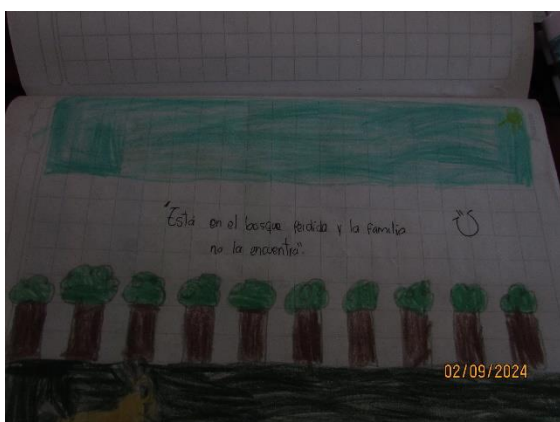


Foto 4. Dibujo grado 1 y 3.

Foto 5. Dibujo grado 1 y 3.

En el caso del momento comunitario (2 básica primaria) al finalizar la exploración del espacio los niños hablaron sobre lo que vieron, describían algunas ilustraciones de los libros como “yo vi un león” “había unos bichos” “había una señora con unos niños” ... Luego leímos juntos un poemario que había sido preparado por nosotras especialmente para ellos. En nuestro caso la experiencia culminó con la lectura de jitanjáforas.

Este primer taller cumplió con el objetivo de dar apertura al tema del conflicto armado con los niños y niñas, utilizando la literatura como una vía para explorar, comprender y reflexionar sobre estos temas; además, se evidenció que la literatura infantil, al ofrecer representaciones simbólicas de situaciones complejas, puede ser una herramienta pedagógica efectiva para iniciar procesos de educación sobre la paz, el respeto y la convivencia.

Por otro lado, en el espacio de creación textual se pudo observar que, si bien algunos concluían la historia con la desaparición definitiva de Antonia, otros demostraban esperanza.

Taller 2. Conociendo otros mundos a través de los libros

Para este encuentro el propósito fue presentar algunos libros a los niños y niñas, que desde la literatura infantil les pueda sugerir aspectos para conversar sobre el conflicto armado, para esto tuvimos en cuenta los datos tomados de la contextualización realizada en el mes de marzo, en donde encontramos que dentro del colegio se ubican o están presentes niños cuyas familias habían migrado de otras partes para dirigirse al Mesón por cuestiones personales o por culpa del desplazamiento forzado. Por ello creímos pertinente abordar el libro “Eloísa y los bichos”, el cual narra la historia de una niña que llega nueva a una ciudad en donde

siente no encajar, pero que luego siente como un hogar; pues gracias a su narración se pueden contrastar hechos y sentires que se dan en la vida real pero que se evidencian desde la ficción literaria.

La lectura en voz alta se realizó con grado segundo, quienes se sentaron en forma de medialuna para disfrutar de la historia. Durante esta lectura realizamos diversas preguntas como " ¿En dónde creen que está Eloísa?, ¿Qué tiene de diferente ese lugar?, ¿Por qué creen que llegó ahí?, etc.

Como respuesta a la pregunta ¿por qué creen que Eloísa llegó a esa ciudad?, uno de los niños respondió "Porque tenían deudas, o tal vez era un buen lugar para vivir" ... "porque los querían secuestrar". Nosotras le preguntamos qué ¿quiénes querían hacer eso?, los demás dijeron que los bichos, pero un niño dijo "- no, los hombres..." luego cambió rápidamente su respuesta a "los bichos".



Foto 6. Lectura en voz alta 'Eloísa y los bichos'.

Al terminar la lectura en voz alta se les entregaron unos insectos de papel en los que debían responder a la pregunta ¿cómo se sentirían si se tienen que ir a una nueva ciudad?". Muchos no sabían que responder, pero luego se daban cuenta de que se sentirían como unos extraños o que extrañarían a sus familias y sus objetos o mascotas.

Hubo cuatro casos particulares en los que los niños hicieron alusión a que ellos ya habían pasado por eso y que había cosas que extrañaban.

1. Laura Sofía: ella nos contó que antes vivía en Cali y que por la pandemia había llegado al Mesón, pero que extrañaba a su hermano y algunos lugares de esa ciudad.
2. Jonier: Él es un niño muy callado por lo que en pocas palabras nos contó que había llegado de Venezuela hace 4 años por decisión de sus padres y que él se sentía bien en Colombia.
3. Ailin: Ella es una niña nueva en el salón, llegó en el mes de agosto y nos contó que se había tenido que ir porque el camino a su anterior colegio era muy largo, pero que extrañaba mucho a sus amigos y su colegio. (Diario de campo, Nicol Moreno, 2024)

Luego de que los niños plasmaran en los bichos sus sentires, en algunos casos se les ayudó a escribir lo que querían decir, pues había algunos niños con dificultades para hacerlo.



Foto 7. Elaboración de los bichos.

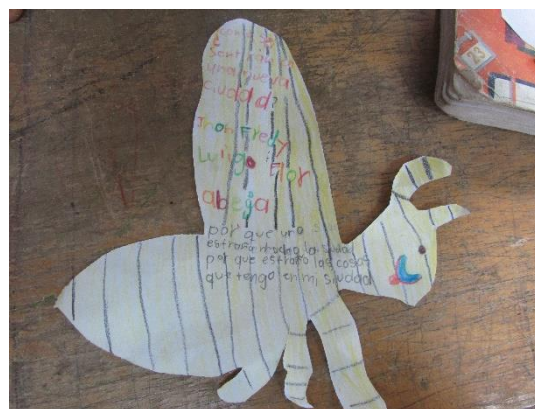


Foto 8. 'Bichos de lo sentires'.

Gracias a la historia de *Eloísa y los bichos*, se cumplió el objetivo de abordar la migración y el desplazamiento forzado a través de una narrativa accesible, creando un espacio de reflexión y expresión en donde los niños pudieron contar sus propias experiencias, y quienes no habían vivido dichas situaciones, generaban mayor

empatía al pensarse desde la posición de tener que dejar su hogar, los cambios que generaría y sobre todo el sentimiento de pérdida. También se logró conocer lo que pensaban los niños con respecto a esta problemática que deja el conflicto armado e ir acercándose a posibles rutas de paz.

Taller 3. Escribiendo mis temores

En este taller el propósito fue la comunicación y la expresión de los temores que tienen los niños, para ello se les entregaron unas cartas previamente escritas por habitantes de la ciudad de Bogotá, específicamente estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. Con este taller se logró reconocer la diversidad de miedos que conlleva habitar un espacio como lo puede ser una ciudad o una vereda. Uno de los puntos principales del abordaje de estas cartas, fue evocar sentires, ideas, pensamientos que nos dieron muestra de su contexto inmediato el cual es afectado directamente por el conflicto armado.

Sosenski y Osorio (2012) relatan que las guerras llegan a conmocionar y modificar las experiencias de vida de los niños y niñas, produciendo en ellos angustia, dificultad de comprensión de lo que sucede, rompen vínculos afectivos e incentivan la agresividad, como lo evidenciamos durante el mes de marzo. Es por ello, que las cartas estaban pensadas no solo con la finalidad de reconocer los temores, sino también para hablarlos e intentar encontrar respuestas y soluciones ante ellos. Gracias a ellas logramos reconocer las capacidades que tienen los niños de interpretar de cierta forma el conflicto que vive tan cerca de ellos, en cómo los afecta y sus causas.

En el caso de grado primero y tercero el taller inició con la lectura de las cartas de las personas de Bogotá, los niños escogieron las que llamaron su atención debido al color del sobre o su tamaño. Muy pocos niños leyeron la carta en voz alta debido a que les daba pena, así que les ayudamos a leerlas para todos.

Algunos niños empezaron a decir sus miedos en voz alta haciendo énfasis en grupos armados u otras cosas como animales; estaban muy emocionados de ir escuchando las cartas de todos los compañeros, pero unos 20 minutos después se dispersaron. Por lo cual decidimos empezar a guiarlos en cómo se escribe una carta, en muchas ocasiones les ayudamos a escribir lo que querían expresar dado a que aún se encuentran en proceso de aprender a escribir.

A lo largo del desarrollo del taller nos encontramos con los puntos de vista de los niños, algunos nos contaron cosas específicas de la guerrilla como:

1. 'Yo lo sé, ellos pasan aquí todos enchimbados y con fusiles en la mano'
2. 'Profe, mire que, en pico de águila, en el cerro de arriba tenían bombas y en el cerro del chaparral tenían bombas, la guerrilla se metió'. (Diario de campo, Caren Puerto, 2024)

Cuando íbamos terminando el taller, varios niños tuvieron miedo de que esas cartas las leyeran estos personajes 'malos' o que los atemorizan, por lo cual les prometimos que iban a permanecer en anonimato.

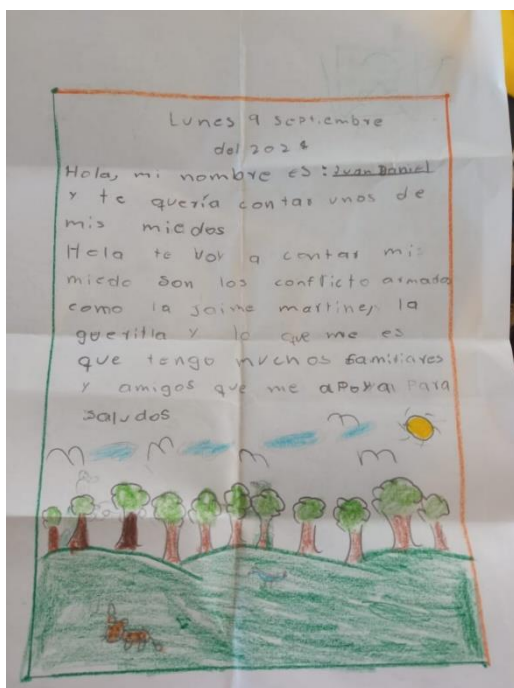


Foto 9. Carta

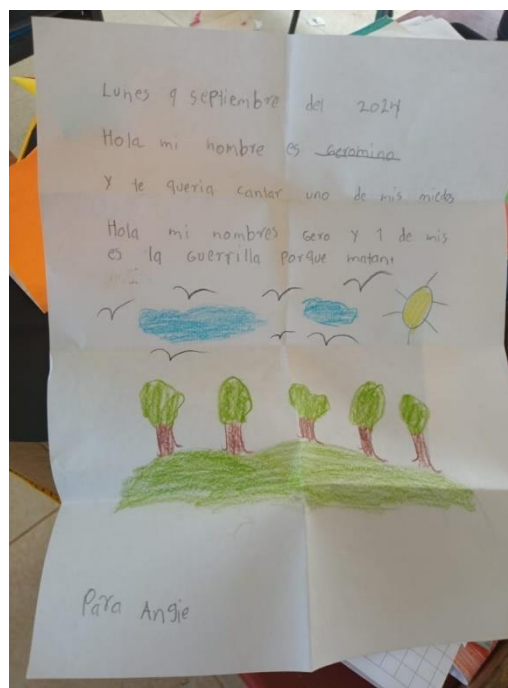


Foto 10. Carta

Por otro lado, con grado segundo fue un poco difícil el desarrollo del taller, pues por razones externas tuvimos que realizarlo en la última hora de clase, por lo que luego contarles lo que se iba a realizar y de leer una por una las cartas que les habían enviado, les pedimos que ellos también realizaran una carta para contestar a los Bogotanos y a la vez contarles como es vivir en el Mesón y los miedos que tenían. Por razones de tiempo, decidimos pasar puesto por puesto para tratar de replantear la pregunta sobre sus miedos y en varias ocasiones tuvimos que transcribir lo que iban contando.

También fue importante que los niños siempre estuvieran rodeándonos, pues gracias a ello escucharon cuando alguien nombró a la guerrilla, lo que dio lugar a que muchos de ellos también los reconocieran como otro de sus miedos, se les preguntaba por qué o lo qué conocían de ellos, a lo que los niños respondían cosas como “me da miedo que me maten” “a mí me dan miedo las minas” “a mí no me dan miedo, no me da miedo nada” (Grado segundo 09 de septiembre de 2024) (Diario de campo, Nicol Moreno, 2024)

La experiencia de escuchar y compartir los miedos de los demás permitió que los niños entraran en un espacio de confort en el que se valoraban y se respetaban los sentires de cada uno de ellos. Resulta importante destacar que las cartas también permitieron conocer más de la percepción que tienen los niños acerca del conflicto armado, el cual fue un factor común en varias de ellas.

El taller también nos permitió ser aún más conscientes de la creación de espacios en la que los niños no sientan temor a ser juzgados o a meterse en problemas por relatar lo que sienten o lo que conocen. Y, además, la importancia del apoyo por parte de las maestras, pues la transcripción de sus palabras también permitió validar sus emociones y darles voz, especialmente a aquellos con dificultades de escritura.

Taller 4. El cuerpo como mapa emocional

Para este taller quisimos aproximar a los niños y niñas al ejercicio cartográfico desde sus cuerpos y sentires, por lo que el tema central fue la concepción e ideal de ¿cómo los hace sentir el conflicto armado? El propósito de esta cartografía fue evidenciar la representación de los sentires agradables o desagradables de dicha situación, desde la voz de los niños. Esto se planteó tomando en cuenta los dos principios guía que expone Freire (1973), primero reconocer las necesidades reales de los niños o la comunidad y no guiarlo bajo nuestros propios deseos de lo que se pretende indagar o escuchar; segundo, poder recuperar las resoluciones tomadas por ellos. (Freire 1973, p. 144 como se citó en Habegger & Mancilla 2006, p.2), pues para nosotras fue de vital importancia escuchar lo que decían los niños y evitar crear juicios de valor.

Ahora, con relación a como se vivió la experiencia, los niños del grado primero y tercero pasaron uno por uno para plasmar en la silueta las emociones que les emergía el conflicto armado, para poder guiarlos mejor, les preguntamos qué emociones querían resaltar dependiendo del contexto en donde vivían y se les recordaba cuáles eran las emociones que existían y ellos decidían lo que más familiar les resultaba.

En varios casos, el miedo, por ejemplo, es percibido en 'la panza' como decían, el pecho o brazos, la sensación del corazón latiendo o presionado; de igual forma, otras emociones como la felicidad la colocaban en cualquier parte del cuerpo ya que 'la sienten en todas partes', según sus palabras. (Diario de campo Caren Puerto, 2024)

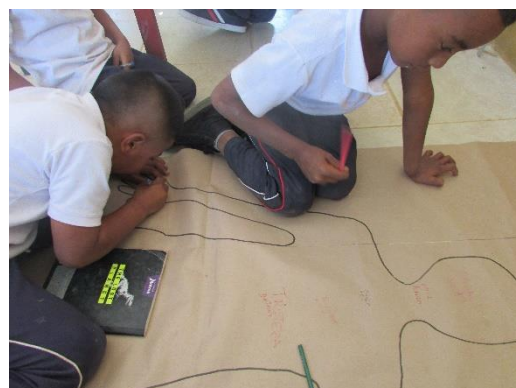


Foto 11. Elaboración del mapa.

Foto 12. Elaboración del mapa.

En grado segundo iniciamos retomando lo que escribieron en sus cartas, en donde varios habían mencionado a la guerrilla, un grupo que hace parte del conflicto armado, por lo que les pedimos que en la silueta dibujaran sus sentires o recuerdos con respecto a ese tema, al inicio fue difícil porque dibujaban cosas que no se relacionaban al tema, por lo que se tuvo que replantear las preguntas sobre el conflicto en varias ocasiones, al finalizar, quienes quisieron dieron una descripción de sus dibujos. Veamos:

Laura Sofía: “cuando yo escucho que están tirando balas se me eriza la piel, dibujé a la casa mía y dentro estamos en una pieza encerrados porque tenemos miedo de que se metan a nuestra casa, también hice como a un muchacho que iba subiendo ese día que iba pasando esa gente y lo mataron. (señaló el dibujo) ese es el muchacho que se murió, se murió no, lo mataron y ahí es en donde lo taparon con una cosa blanca.”

Marlon: Yo dibujé la guerrilla y un francotirador y la camioneta de los guerrilleros (la maestra pregunta cuándo ves eso, ¿qué sientes? – miedo, ¿en dónde? – en el corazón.

Dominic: Yo dibujé una pistola porque me da miedo de que me disparen en el corazón

Johan: profe yo dibujé un franco, eso es cuando los policías llegan y taas” (realizó la mímica) (Diario de campo, Nicol Moreno, 2024)

Los otros niños nos rodearon y nos empezaron a contar que en Morales y Piendamó habían puesto bombas, también que en el Diviso había minas y que por ello les daba miedo ir por ese lugar. Seguido a ello relataron lo que habían visto cuando sucedieron los enfrentamientos del mes de mayo, como que había pasado un helicóptero o que en el cielo se habían visto cosas amarillas. Eso nos recordó lo que los maestros nos contaron, sobre las bombas y disparos en la confrontación de Morales que se alcanzaban a escuchar en el Mesón.

Este taller favoreció la confianza y la capacidad de los niños para hablar sobre el conflicto armado, pues los niños se vieron especialmente abiertos a conversar y contar lo que sucede en el territorio. Además, gracias a la integración de la corporalidad, lograron empezar a comprender cómo esta problemática afecta sus sentires, sus cuerpos y sus vidas.

Taller 5. La búsqueda del tesoro, un recorrido por el territorio

Quisimos fortalecer el proceso cartográfico, ahora desde el espacio habitado, esto teniendo en cuenta que, para sus procesos de educación propia, recorrer el territorio es una actividad que propicia al reconocimiento de la tierra y los elementos que en ella existen. Además, con las pistas que desarrollamos pretendíamos que se diera un recorrido un poco más consiente, pues muchas veces dentro de la cotidianidad se pierden detalles importantes de lo que nos rodea.

Nosotras hicimos un primer recorrido por los lugares marcados en el mapa (colegio, nuestra casa, cancha de pasto, casa del profesor Didier, nido de lenguas, entrada al camino hacia la Tulpa, la torre y la Casa espiritual) para dejar las pistas y el tesoro que contenía dulces y los juguetes de doctor para de forma simbólica poder entrar a dialogar sobre los remedios del conflicto armado, las posibles soluciones para transformarlo y la no repetición.

Luego de haber dejado las pistas nos dirigimos a los salones para contarle a los niños lo que se realizaría, al terminar se reunieron los grupos e iniciamos la búsqueda del tesoro. Los niños se encontraban muy emocionados así que se dirigían a toda velocidad a los lugares que les habíamos indicado con el mapa y las pistas, tenían mucha energía, tanta que nos era difícil seguirles el ritmo, cuestión por la que se nos complicó un poco tomar los registros fotográficos o audios de lo que sucedía en cada uno de los lugares. Sin embargo, después de correr bastante detrás de ellos, lográbamos escuchar lo que inferían de cada pista; recordamos mucho cuando encontraron la que los llevaba al nido de lenguas, pues todos querían leer lo que contenía, pero cuando encontraron la palabra “ewÇxa”(hola en nasayuwe) muchos quedaron confundidos pero otros lo asimilaron a la Tulpa, pero también hubo quienes rápidamente lo relacionaron al lugar correcto, el nido de lenguas, por lo que gracias a ellos y el trabajo en equipo lograron llegar a la siguiente pista.



Foto 13. Pistas de la búsqueda del tesoro



Foto 14. Lectura de las pistas

Una vez se terminó el recorrido y llegamos a la Tulpa los niños muy emocionados por el tesoro no se demoraron mucho en encontrarlo. En este importante lugar espiritual dimos paso a un conversatorio, primero hicimos una pequeña retroalimentación de lo elaborado en las sesiones pasadas y de esa forma poder identificar si los niños entendían el tema central y aunque algunos no recordaban

con mucha claridad lo realizado en cada una de las sesiones o de que no vinculaban el conflicto armado con los talleres, había quienes, si lo tenían presente, por lo que gracias a sus participaciones ayudaban a los otros a ubicarse mejor.

Dentro del conversatorio se retomaron los relatos de los niños en sesiones pasadas como lo sucedido en Morales en el mes de mayo y la mención de los guerrilleros. Una vez se recopilaron todos los recuerdos y saberes de los niños con respecto al conflicto armado le dimos paso al gran tesoro.

Cuando los niños vieron el kit de juguete de doctor quedaron un poco confundidos, sin embargo, luego de explicarles que nos iban a servir para jugar a los doctores para de esa forma aliviar los dolores que dejaba el conflicto armado, le encontraron más sentido, también les contamos que se relacionaba mucho con lo que habíamos estado haciendo cuando usábamos la palabra “alto”²⁴, pues la idea era generar soluciones u otras formas de resolver los conflictos sin depender de la violencia.

Una vez terminado el conversatorio les contamos que en los próximos días íbamos a jugar a ser investigadores y doctores, una idea que les gustó bastante.



24 La palabra alto surgió de un acuerdo en clase para evitar que las peleas avanzaran y mejor encontrar otra solución.

Foto 15. Charla en la Tulpa.

La dinámica de la búsqueda del tesoro permitió a los niños recorrer el territorio y los lugares que suelen habitar desde una perspectiva diferente, pues las pistas y la lectura de los mapas los hacían prestar una mayor atención a los lugares. Por otro lado, la conversación en la Tulpa para recopilar lo aprendido en los talleres anteriores y la representación simbólica del juego de los doctores como ruta hacia la restauración y la no repetición permitió generar esperanza ante las afecciones encontradas.

Taller 6. Cartografiando mi tierra

Luego de que los niños recorrieran el territorio y disfrutaran mucho los mapas que se les entregó en el anterior taller, se propuso un ejercicio cartográfico sobre los lugares que ellos habitan en la vereda, para identificar en ellos, los espacios que no pueden transitar o que no están permitidos para los niños, en razón al conflicto armado. Fue un poco difícil que logaran comprender lo que debían dibujar, pues muchos querían replicar los mapas de la búsqueda del tesoro, pero luego de replantearles varias veces las preguntas como: ¿qué lugares son representativos del Mesón?, ¿A qué lugares nos llevarían para que los conozcamos?, ¿En qué lugares les gusta estar y en cuales no?; los niños empezaron a comprender mejor como realizar sus mapas, algunos de todas formas copiaron el mapa del tesoro, otros se centraron en sus propias casas, también hubo quienes elaboraron mapas más complejos ubicando más lugares de la vereda, por ejemplo la antenna de claro, el restaurante, el remate, la casa de algunos profesores y amigos, etc.

También había niños a los que se les dificultó realizar el mapa del Mesón debido a que ellos no viven en esta vereda. Por ejemplo, Ailín, quien es de Chorrera Blanca, por lo que le dijimos que mejor realizara su mapa sobre ese lugar, ella ubicó en su

mapa su casa, el camino hacia las tiendas el camino hacia la casa de su prima el cuál se había visto recientemente interrumpido por la construcción de una casa destinada para moler la coca.

Con respecto al ejercicio cartográfico es importante mencionar que los niños ya tienen una alta comprensión de cómo es el lugar en el que habitan, como por ejemplo Halan, quien, aunque al inicio no sabía muy bien cómo hacer su mapa, en este ubicó de forma clara y correcta las vías hacia el colegio y hacia Popayán.



Foto 16. Cartografía grado 3°.

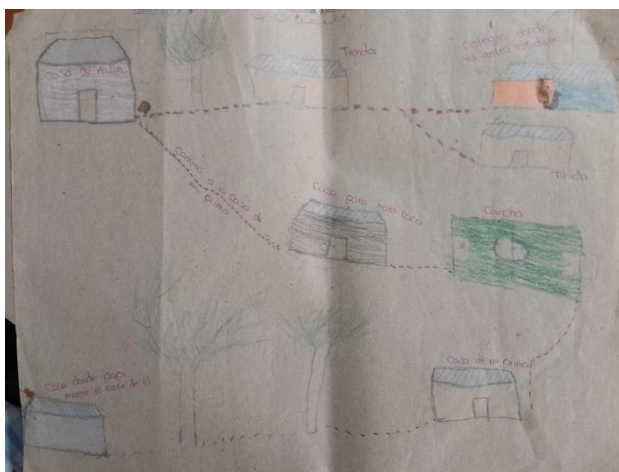


Foto 17. Cartografía grado 3°.

A través de la creación de mapas, los niños no solo aprendieron sobre la geografía de su entorno, sino que también lograron ubicar espacios importantes para la comunidad y otros cuantos que afectan la armonía del territorio, lo que demuestra las importantes reflexiones y conciencia que tienen los niños sobre el lugar que habitan.

Taller 7. Investigadores para la paz

Con este taller los niños y niñas tuvieron un papel protagónico en las cartografías sociales mediante el juego de roles, por lo cual, el propósito fue convertirlos en investigadores y reporteros que buscaban conocer la respuesta a las preguntas ¿Qué dolores deja el conflicto armado? ¿cuál podría ser un posible remedio?

Se acude al juego de roles o juego simbólico porque permite comprender las dinámicas vividas por los niños en su contexto.

Este taller se realizó con todos los grupos al mismo tiempo. Para dar inicio a la sesión realizamos la lectura del libro “¡NO!” de David MCP hail, pues se relaciona muy bien con el tema de la resolución de conflictos y la no repetición. Con cada imagen surgían diversos comentarios de las inferencias realizadas por los niños, por ejemplo, en una de las ilustraciones se muestra a unos militares entrando en una casa, a lo que los niños comentaron:

1. “los van a reclutar” “se van a llevar a los niños”
2. “van a matar a los niños” (Diario de campo, Nicol Moreno, 22 de septiembre de 2024)

Al terminar la lectura continuamos con el desarrollo del taller y luego de hablar sobre como negarse a la violencia puede ayudar a evitar los conflictos. Le dimos paso al esperado juego de investigadores, para el cual les dijimos que como en un próximo taller seríamos doctores, primero debíamos investigar sobre los dolores que dejaba el conflicto, para ello les entregamos tres hojitas, en la primera debían realizar su identificación como “investigador para la paz”, en la segunda se ponía la pregunta “¿Qué dolores deja el conflicto armado? Y en la tercera “¿Cuál sería un posible remedio?



Foto 18. Identificaciones de ‘investigadores de la paz’

Una vez terminadas las tres tarjetas les enseñamos como debían de presentarse “hola, mi nombre es ... y soy investigador para la paz, ¿te puedo hacer dos preguntas?”; para facilitar el trabajo les dijimos que les pidieran a las personas que les ayudaran a escribir.

Los niños muy emocionados se tomaron el tiempo del refrigerio para buscar a los profesores y obtuvieron muchas respuestas, en su mayoría de los adultos (profesores y personal del colegio).



Foto 20. Entrevistas

Foto 21. Entrevistas

Al volver registramos en el tablero las respuestas que los niños habían recolectado y luego los llamamos uno por uno para revisar con detenimiento lo que tenían registrado y también para preguntarles cómo se habían sentido en el ejercicio.

Los niños a pesar de no hacer una reflexión “profunda” acerca de los hallazgos de la investigación, sí lograron identificar las afecciones que el conflicto armado deja y un primer acercamiento a posibles soluciones.

A continuación, se presentan algunas respuestas:

1. Entrevista de Alexa a la secretaria de la institución:

1. ¿Qué dolores deja el conflicto armado?

Zozobra permanente, miedo, inseguridad

2. ¿cuál podría ser un posible remedio?

Procesos de paz

3. Entrevista de Samara a la dinamizadora Noraida (momento familiar, grado transición)

1. ¿Qué dolores deja el conflicto armado?

Problemas en el crecimiento de los jóvenes

1. ¿cuál podría ser un posible remedio?

Vivir en armonía y paz desde la familia

2. Entrevista de Johan al dinamizador Fabian (hilo de Autonomía política y gobernabilidad)

1. ¿Qué dolores deja el conflicto armado?

Pérdida de seres queridos, de espacios importantes, heridas emocionales y afectivas

¿cuál podría ser un posible remedio?

Fortalecer el tejido comunitario y acompañando desde el afecto.

2. **Entrevista de Yonier al dinamizador Didier (hilo de economía propia - números)**

¿Qué dolores deja el conflicto armado?

Niños abandonados, pérdida de vidas inocentes, padres y madres muy tristes porque pierden a sus hijos, hogares abandonados.

¿cuál podría ser un posible remedio?

El posible remedio sería seguir estudiando y llenándose el corazón con la gracia de Dios, que es el todo del hombre. (Diario de campo, Nicol Moreno, 19 de septiembre del 2024)

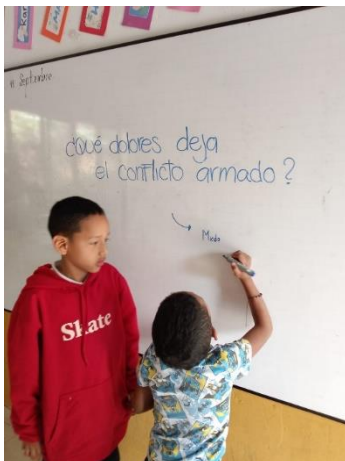


Foto 22. Reflexiones

Foto 23. Carné y preguntas

Este taller fortaleció las habilidades comunicativas de los niños, los hizo protagonistas de un proceso de investigación y les brindó una comprensión más profunda de los efectos emocionales y sociales que el conflicto armado ha dejado en la comunidad, al mismo tiempo que los motivó a ser agentes de cambio en la búsqueda de remedios o soluciones que nos conducen a la paz.

Taller 8. Jugando a sanar y reparar

Este taller al igual que el anterior, se realizó con los tres grados al mismo tiempo y estaba planteado con el propósito de presentar el juego simbólico como un mediador en la resolución de conflictos. Los niños se encontraban demasiado emocionados, pues desde sesiones pasadas ya habíamos empezado a prepararnos, por ejemplo, en la búsqueda del tesoro encontraron los juguetes que hacían alusión al curar; en el taller de los investigadores estuvimos indagando por los dolores que afectan a la comunidad y a su vez por los posibles remedios. Teniendo en cuenta lo anterior, el taller inició retomando los resultados de las entrevistas para de esa forma ubicar cuáles eran los dolores que debíamos atender como médicos.

El desarrollo del juego fue muy complejo, pues los niños estaban muy dispersos y entretenidos con los juguetes, sin embargo, fue posible lograr el objetivo inicial de jugar a aliviar los dolores que deja el conflicto armado, no como lo teníamos pensado, pues esperábamos que se construyeran reflexiones de lo que surgía. Pero si se logró observar que en los juegos de los niños se evocaban situaciones del conflicto y a su vez se mencionaba uno que otro remedio encontrado en la sesión de investigadores. También pudimos ver otras formas en las que los niños comprendían las afecciones del conflicto, pues quienes hacían de pacientes generalmente decían cosas como “me estoy muriendo porque me pegaron un tiro”.

1. ¿Cuáles son tus síntomas? – profe Caren
2. Tengo pérdida de seres queridos. – Danna
3. ¿Cómo la podemos curar?
4. Con remedio.
5. ¿Cuál?
6. Amor y respeto- Laura Sofía. (Diario de campo, Caren Puerto, 22 de septiembre de 2024)

El taller avanzó, pero hubo un momento en el que los niños se dispersaron bastante y no querían escuchar, por lo que tomamos la decisión de separar a los grupos y seguir avanzando por aparte.

En el caso de grado primero y tercero se volvió a repasar con los niños y niñas la finalidad de presentar esos juguetes, la cual era reconocer los síntomas y dolencias que deja el conflicto armado y buscar posibles remedios, de esta manera nuevamente se dio lugar al juego. Al ser menos niños, fue más sencilla la comprensión de lo que se quería representar con el juego de los doctores y ellos mismos empezaron a narrar sus síntomas de acuerdo con lo que habíamos escuchado en el otro salón y en el nuestro en la pequeña charla.



Foto 24. Juego simbólico doctores grado 1 y 3.

En cuanto a grado segundo, al ver que el juego se estaba tornando muy estructurado y planeado, preferimos dejar que los niños jugaran libremente, encontrándonos con que solo algunos quisieron seguir jugando y con las sillas simulaban las camillas y al parecer llegaban a acuerdos con respecto a quienes usaban que juguetes, nos pareció maravilloso ver como ellos formaban sus propias normas y disfrutaban lo que hacían.

Una vez se terminó el tiempo que les dimos para jugar les pedimos que se ubicaran en sus puestos, pero en ese momento ocurrió un fuerte altercado entre dos niños, motivo por el cual realizamos una pequeña charla sobre lo sucedido, los niños dieron su opinión al respecto, se volvió a mencionar la importancia de decir “alto” y no continuar peleando y por último se desarrollaron ejercicios de respiración que ayudaran a calmarse.



Foto 25. Juego simbólico doctores grado 2.

Este taller tuvo un fuerte impacto en la búsqueda de soluciones, pues luego de diversos talleres en los que se estuvo hablando de las afecciones y dolores, se comenzó a hablar de remedios y valores o sentimientos que contrarrestaban el conflicto armado. A pesar de que en ocasiones los niños se dispersaran, fue importante ese primer acercamiento a la imaginación y el sentir como herramientas de paz.

Taller 9. El botiquín de la Paz

Este taller fue realizado con el propósito de construir herramientas que fueran de utilidad, para tramitar los conflictos. Se busco que los niños y niñas imaginarán

propuestas para ello., pues ya los niños reconocían la palabra “alto” como una señal para parar en medio de las agresiones físicas o verbales. Y aunque no era suficiente, pensamos en la construcción de un botiquín que contenía los remedios encontrados en las entrevistas y, además, unos nuevos propuestos por los niños.

Primero hablamos de las funciones de un botiquín, en dónde los niños mencionaron que se usaban para las emergencias y primeros auxilios, luego retomamos los dolores que habíamos identificado previamente como una emergencia que debía ser atendida y de esa forma empezar a imaginar cómo se verían los remedios que debería contener el botiquín de la paz.

Al principio no comprendían muy bien el ejercicio, pero luego de darles los primeros ejemplos, ellos mismos nombraban otros elementos que podríamos agregar, por ejemplo, Halan fue quien propuso la máscara de oxígeno, pues esa sería la que nos ayudaría a respirar para calmarnos. Por otro lado, Emanuel sugirió unas vendas y nosotras le propusimos que esas nos podían servir para contener nuestras emociones y así pensar mejor. Karol dijo que en los botiquines había guantes y Marlon p. dijo que esos podían ser para golpear, por lo que les dijimos que mejor los podríamos usar para evitarlo.

Luego de que el Botiquín ya contara con varios elementos de ayuda para la paz les pedimos que eligieran uno para traerlo al colegio y así nosotros tener el botiquín en físico para poder seguir jugando a los doctores.

Al día siguiente teníamos un botiquín compuesto por:

7. Sauco para la fiebre, pues los niños decían que cuando se enojaban sentían mucho calor
8. Pastillas de amor, porque todos lo necesitamos.
9. Tapabocas contra el virus de la violencia, pues era importante no dejarnos contaminar por esta.
10. Vendas de contención, pues a veces las emociones son tan grandes que son difíciles de controlar y se desbordan.
11. Jarabe de romero para la calma, pues los niños reconocen la propiedad de esta planta medicinal para lograr relajarse.
12. Máscara de oxígeno, esta fue pensada para ayudarnos a respirar teniendo en cuenta los ejercicios de respiración que se realizaron en el taller pasado.
13. Guantes para evitar los golpes, pues siempre va a haber una mejor solución

14. Curita para las heridas emocionales, esta se encargaba de hacernos sentir mejor
15. Polvo de amistad, pues en ocasiones es necesaria la ayuda y el acompañamiento de otros.
16. Inyección de la felicidad, para ayudarnos con los malos ratos.



Foto 26. Botiquín de la paz.

Dentro de este taller encontramos pensamientos, alternativas y “remedios” para encontrar la paz en El Mesón, desde la perspectiva de los niños y niñas que, al igual que muchos, han experimentado los sentires y afecciones que la guerra ha dejado en el territorio. De igual forma, pudimos evidenciar como poco a poco los niños y niñas iban reconociendo la formación de este “botiquín para la paz”, desde el juego simbólico, escuchando sus voces, historias, saberes acerca de la medicina tradicional que les permite curar sus “males”, como ellos mismos lo nombraban.

La experiencia que este taller brindó fue posicionar las ideas de los niños y niñas frente al tema de la paz, sus comprensiones, imaginarios acerca del tema, el cómo lo abordan en su diario vivir frente a la solución de problemas o agresiones físicas que evidenciamos en nuestro paso como maestras en formación, brindándoles también alternativas, información y acompañamiento para crear soluciones, es de allí, que nace la creación y cooperación entre todos para construcción de este botiquín como metáfora para el cuidado y la no repetición.

Taller 10. ¿Me ves detrás del conflicto?

Una vez culminados todos los talleres se propuso crear una galería final en la que se expuso un video en el que se recopilaron registros fotográficos, audios y escritos de los niños a lo largo de los talleres. También se expusieron las producciones como cartas, mapas y siluetas; y en el centro de esta se realizó un espiral con velas que llevaban los nombres de los niños como una representación simbólica de la vida y la no repetición. Esto con el fin de que los niños pudieran ver el resultado de todo lo trabajado durante el mes de septiembre y a su vez volvieran a recordar cada una de las experiencias vividas.

A esta galería llamada “¿Qué pasaría si la escuela le gana a la guerra?” asistieron dinamizadores y estudiantes de otros cursos, quienes se veían muy interesados por conocer lo que se había elaborado con los grados primero, segundo y tercero. Los asistentes expresaban sus felicitaciones.



Foto 27. Participación grado 1 y 3.



Foto 28. Visualización de trabajos.



Foto 29. Participación grado 3.
repetición'.

Foto 30. Velas a 'la no
repetición'.

Dentro de la galería pudimos evidenciar que a la comunidad le resultó bastante interesante ver los procesos que se llevaban a cabo con los estudiantes, en dónde se podía reconocer esas otras concepciones que los niños empezaron a generar con respecto a la resolución de conflictos y las transformaciones sociales que estos aportan a la vida en comunidad.

Durante el tercer proceso de inmersión (2025-I), nos dimos a la búsqueda de otras alternativas de paz y no repetición con los niños y niñas. Es por ello que decidimos llevar a cabo una segunda fase, enfocada al fortalecimiento de la cultura y las tradiciones que ya se encuentran apoyando estos procesos, tales como lo son la guardia indígena escolar y darle más visibilidad al uso de la chonta como símbolo de paz. Se trataba así, de hacer consciencia con los niños y niñas, de procesos que existen y se sostienen desde la educación propia, en busca de fortalecer a las semillas de vida, a los territorios y la construcción de alternativas de vida frente al conflicto armado.

Taller 11. Recordando lo andado.

Este taller se realizó con la finalidad de poder volver a ubicar a los niños en los temas que se habían tratado en el mes de septiembre, pues la fase dos, tomó lugar seis meses después, en el periodo de marzo del año 2025.

Iniciamos construyendo una pista de obstáculos que los llevara a obtener las pistas de actividades previamente realizadas, luego estas eran socializadas en grupo. Es importante resaltar que las pistas usadas fueron algunas de las producciones que los niños aún conservaban en sus salones, tales como lo son: el botiquín de la paz, el mapa del tesoro, el buzón de cartas y los insectos creados a partir del cuento de *Eloísa y los Bichos*.

Con el taller se logró evidenciar que los niños aun tenían presente los temas trabajados, gracias a las pistas los niños lograban caminar sobre sus recuerdos y memorar lo que habíamos hecho en cada uno de los talleres. Nos parece importante mencionar que, en este nuevo encuentro, los niños lograban ubicar rápidamente las afecciones del conflicto armado, pero también enlazarlos con algunas de las alternativas de resolución de problemas trabajados en la fase 1. Un ejemplo de ello fue cuando Karol encontró la pista que preguntaba por los dolores que deja el conflicto armado y al momento de reunirse con su equipo para recordar, varios de los niños, entre ellos Jonier, Laura Sofía, Samara y Dominic rápidamente empezaron a decir “siii eso fue cuando jugamos a hacer preguntas”, “siii yo le pregunte al profe Didier”. Nosotras les dimos más pistas que los llevaran a ubicar lo que habían encontrado en esas entrevistas y ellos mencionaron “dolor en el corazón, muertos, peleas, etc.”, es importante mencionar que al grupo se unió un nuevo integrante llamado Neymar, el cual, a pesar de no haber participado en los talleres de septiembre, gracias al juego y a lo que escuchaba de sus compañeros, logró responder e identificar afectaciones de la problemática. Esto nos permite afirmar que los talleres de la fase 1 efectivamente generaron en los niños una conciencia frente al conflicto, cumpliendo así el objetivo de estos.

Taller 12. Investigadores de la paz 2.0.

En vista que el taller “Investigadores para la paz” correspondiente a la fase 1, tuvo un buen recibimiento por los estudiantes y que se sintieron muy emocionados de poder participar en un rol diferente, decidimos proponer otra experiencia similar en la que pudieran volver a dialogar con sus dinamizadores, pero esta vez llevando a cabo un formato de noticiero en el que ya no se pregunta por los dolores, sino que se enfoca especialmente en las concepciones y consecución de la paz.

Este taller se dividió en dos momentos:

a) Preparación de los niños frente al rol: en este momento se dio lugar a la definición de las preguntas que los niños le realizarían a los maestros, por lo que se tuvo en cuenta su participación y lo que ellos querían preguntar, con el acompañamiento permanente de nuestra parte. Una vez las preguntas estuvieron elaboradas, cada niño eligió al maestro/a a quien le realizaría la entrevista.

Algunas preguntas que se formularon los niños fueron:

1. ¿cómo solucionas un conflicto?
2. ¿para ti qué es la paz?
3. ¿Crees que hay paz en el territorio?
4. ¿Crees que la chonta es un símbolo de paz?
5. ¿Conoces gestores de paz?
6. ¿sientes que exista algo que dañe la paz en el territorio?
7. ¿Cómo aportas o aportarías a la paz?
8. ¿crees que la música aporta a la paz?
9. ¿Sientes que desde tu clase los niños aprenden de paz y a solucionar conflictos?
10. ¿Cómo piensas que el arte aporta a la paz?

b) Grabaciones y entrevistas: En este segundo momento, los niños decoraron sus propios micrófonos y se prepararon para aprenderse sus respectivas preguntas y diálogos, de esta forma iniciaron las primeras grabaciones, en las que se presentaron y luego de tener más confianza pasaron a las entrevistas. Algunas de ellas, se recrean a continuación:

Entrevista 1. Entrevista realizada por Juan Daniel (Juancho) al dinamizador Arley Flor.

Juancho: Buenas tardes, ¿cómo se llama?

Arley: Buenas tardes, mi nombre es Arley Flor Bermúdez. Soy originario, nativo de esta comunidad del Mesón, del Resguardo de Honduras y me desempeño como coordinador político en esta institución

Juancho: yo me llamo Juan Daniel y soy investigador de la paz y soy del momento territorial (grado tercero). Tengo una pregunta, ¿crees que la chonta es un símbolo de paz?

Arley: si hablamos de la chonta, tenemos dos tipos de chonta, una que es el bastón UXAwex y el bastón espiritual.

El bastón de los Uxawex es “la chonta”, la larga, la que conocen, ¿sí? Esa chonta es un símbolo que representa a toda una autoridad y todo tipo de autoridad, sea política, territorial o espiritual como los sabedores, esos se implican en los procesos de paz, por lo tanto, son generadores de paz esos bastones. Todo es en un proceso y en búsqueda de enraizar la paz en cada uno de nosotros. Estos bastones se suelen llevar en la mano derecha para orientar y armonizar.

Juancho: Muchas gracias por tu importante respuesta

Arley: Gracias a ustedes por interesarse en enraizar la paz en todos nosotros.

Entrevista 2. Entrevista realizada por Emily al dinamizador Santiago González

Emily: Buenos días mi nombre es Emily investigadora para la paz, ¿cómo es tu nombre?

Santiago: Mi nombre es Santiago González, soy dinamizador de lenguas originarias aquí en la institución

Emily: ¿te puedo hacer una pregunta?

Santiago: sí, claro, cuéntame.

Emily: ¿Crees que hay paz en el territorio?

Santiago: Yo creo que actualmente no hay una paz en el territorio, si bien no se siente tanto los impactos de la guerra, hay momentos en los que los grupos armados están haciendo sus controles y sus acciones y eso hace que la gente no sienta una verdadera paz en el territorio. No son todos los días, no es muy frecuente, pero cuando sucede, pues nos da una sensación de inseguridad y de preocupación cuando acontece, entonces pues aparentemente habría paz, pero realmente no la hay.

Emily: Bueno, gracias profe.

Santiago: con mucho gusto.

Luego de culminar cada una de las entrevistas los niños y niñas realizaban algunos apuntes, en donde escribían lo que escuchaban y luego hacían comentarios con respecto a lo dicho por los dinamizadores y el como se habían sentido durante la entrevista; encontrando que la mayoría manifestaba timidez y pena al inicio, pues no les era fácil iniciar el diálogo con los maestros, pero que luego era más sencillo. En cuanto a las preguntas y respuestas que se daban, los niños no construían una reflexión profunda frente a lo dicho, pues se concentraban

más en lo que iban a preguntar o los demás se dispersaban. Sin embargo, cuando nosotras preguntábamos sobre lo que habían entendido, si se notaba que lograban reconstruir en sus propias palabras las respuestas que encontraban. Al ver que los niños no habían recuperado muchos datos dentro de las entrevistas, vimos necesario dar lugar al debate en un próximo taller.

Taller 13: Debatiendo por la paz

En este taller se le presentó a grado tercero la producción final del video “noticiero para la paz” (producido en el Taller 12), todos estaban muy emocionados por ver a sus compañeros presentándose y haciendo parte de las entrevistas, razón por la cual se encontraban muy eufóricos. Una vez iniciaron las intervenciones de los maestros logramos que prestarán más atención a lo dicho, para seguir con el propósito del taller el cual era generar un debate acerca de las comprensiones de paz. Al terminar el video decidimos escribir en el tablero las preguntas que se le realizaron a los maestros para de esa forma dar paso al debate. Cabe aclarar que el debate realizado se llevó a cabo como una especie de conversatorio en el que los niños exponían sus opiniones frente a la pregunta y lo que respondieron los maestros.

La pregunta que más impacto generó fue la de “¿Crees que hay paz en el territorio?, pues algunos de los niños se empezaron a cuestionar cómo era vivir en paz, por ejemplo Dominic decía “para mi si hay paz porque yo puedo jugar con mi hermanita y vivir con mi familia que me quiere mucho”, mientras que por otro lado Neimar expresaba su preocupación “yo quisiera vivir en paz en mi casa, pero por culpa de las volquetas que pasan por Lomitas la carretera se ha empezado a dañar y mi casa se me va a caer y yo no quiero que eso pase”.

Los dos casos previamente mencionados dieron lugar a reflexiones en torno a cómo es la vida de los demás, pues, aunque varios de los niños expresaron saber que los caminos de la vereda Lomitas se encontraban dañados, no se habían puesto a

pensar en cómo esto afectaba la vida de los demás y en especial la de su compañero.

Continuando con otra entrevista, se le dio especial atención al uso de la *chonta* como símbolo de paz, pues nuestra apuesta involucra la cultura y sus prácticas de administración de la justicia como alternativas al conflicto. Por ello, fue fundamental dar paso al reconocimiento de lo que ha representado el bastón de mando en la lucha indígena por la pervivencia y actualmente en su gobierno escolar. Así, decidimos complementar la entrevista que realizaron los niños al dinamizador Arley Flor (coordinador) y les contamos sobre como la chonta apareció en medio del conflicto para representar la unión de los pueblos indígenas en contra de la violencia.

A partir de la historia relatada, los niños quedaron sorprendidos al encontrar que es bastón, que veían todos los días, era tan importante y podía solucionar problemas tan grandes, pues ellos mencionaban que generalmente se lo veían a los niños que hacían parte de la guardia y que con el ponían orden, por ejemplo, en la fila para recibir el almuerzo. Nosotras decidimos concluir el taller con la presentación de Emanuel y Karol, quienes son la guardia actual del salón, también les recordamos la importancia de su participación a la hora de resolver los conflictos y de ayudar a poner orden.

Este taller nos ayudó a pensarnos en las otras formas que el conflicto armado afecta las vidas de todos, pues no solo se le atribuye al contacto con actores armados, sino todo lo que se desencadena a partir de una economía basada en la coca como su plantación, manipulación química que contamina y su distribución, que más allá de afectar como una cuestión relacionada al narcotráfico, también desestabiliza las rutas que llevan a la casa de los niños y niñas en el territorio. Además, fue muy importante para retomar aspectos culturales y empezar a pensarse en nuevas alternativas de paz más reales y cercanas a su contexto.

Taller 14: El mesón como territorio de paz

Este taller consistió en desarrollar un pequeño conversatorio en el que los niños hablaban sobre como veían la paz y sobre cómo les gustaría que su vereda fuera un lugar libre de conflictos, es por ello por lo que haciendo uso del tablero retomamos una lluvia de ideas, entre las que se mencionaron encontramos:

1. La paz es sinónimo de amor, respeto y vida.
2. Familias unidas.
3. Cuidado de la madre tierra.
4. No pelear, mejor hablar.
5. Todos comparten.
6. Hay amor y respeto.
7. Entre todos nos cuidamos.

Todas estas ideas se plasmaron en un ejercicio pictográfico en el que los niños recrearon la vereda El Mesón como un territorio de paz desde sus propias interpretaciones, es así que podemos observar algunas producciones en las que prima la naturaleza, la cual ellos relacionaron con la vida, pues es esta la que nos brinda la comida, el agua y el oxígeno y es por ello que debemos cuidarla (ver foto 34); en otras producciones, se veía la importancia de las relaciones interpersonales, en dónde era posible ver como la unión y la ayuda hacían parte de su visión de paz (ver foto 33).

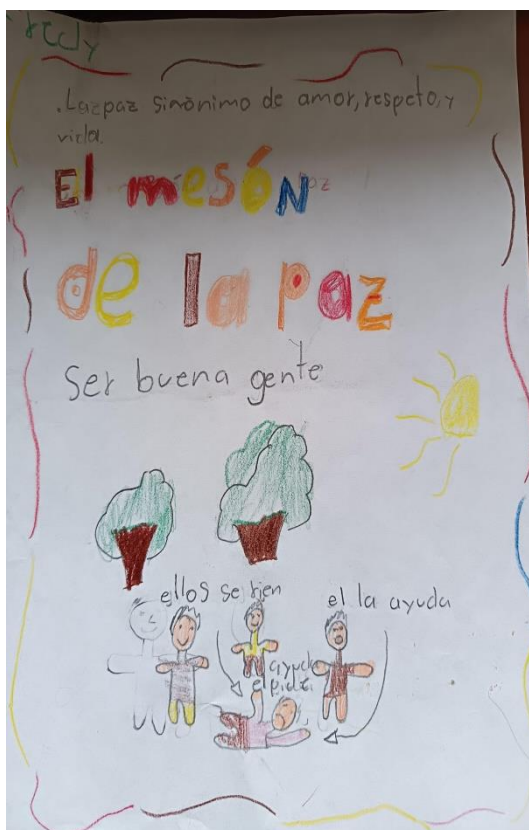


Foto 33. “Ser buena gente”
Jhon Fredy Luligo39 (3°)



Foto 34. “El agua es paz”
Marlon A. Solarte (3°)

Al terminar los niños tuvieron la oportunidad de contarnos sobre los detalles de sus dibujos y lo que habían querido representar. Este ejercicio de escucharlos uno a uno a lo largo de los talleres ha cobrado una gran importancia, pues los niños manifiestan que les gusta poder ser escuchados y han empezado a desarrollar una mejor habilidad discursiva frente a lo que realizan. También, para nosotras como maestras ha representado un gran avance frente a las comprensiones de los niños, logrando ahondar más en las ideas y a su vez desarrollar lo que los niños quieren contar de una mejor forma.

En conclusión, este taller nos permitió identificar los ideales de paz que tienen los niños, los cuales no son inalcanzables, pues a partir de nuestro ejercicio etnográfico hemos logrado percibir que la institución trabaja muchos de los focos previamente mencionados, tales como la unión familiar y comunitaria a través de diversos

espacios culturales y tradicionales como lo son “La armonización del fuego y la familia”; y el cuidado de la madre tierra, siendo este uno de los ejes fundamentales de la educación propia.

Taller 14. Un día con la guardia

Este taller fue pensado para fortalecer el gobierno propio, el cual se refleja en la escuela mediante la guardia escolar, misma que llamó nuestra atención durante nuestro paso por la institución dado a la organización y roles que toman los estudiantes que la conforman, tales como fomentar y velar por una buena convivencia y asegurarse de que los acuerdos se mantengan. Es así como llegamos a la planeación de este taller, en donde algunos integrantes de la guardia, entre ellos Emiliana López (grado séptimo), Juan Diego Oyola (grado quinto) y Fernanda Guachetá (grado décimo) pudieron concertar un encuentro con los estudiantes de grado tercero, mediante un conversatorio en donde luego de escuchar y danzar el himno de la Guardia Indígena, se realizó el siguiente conversatorio:

¿Qué papel cumples?

“Yo soy quien debe estar pendiente de si sucede algo en el salón como peleas y así, también tenemos que asistir a unas salidas que realizan, son como un campamento en el que entrenamos y nos hablan sobre la importancia de ser guardia” – *Juan Diego*

¿para ti qué es la chonta? ¿qué simboliza?

“para mí la chonta es lo que me distingue de mis otros compañeros junto con mi chaleco, porque pues es como algo que solo nosotros tenemos, ¿sí?”- *Emiliana*

“según lo que nos han dicho los mayores, para mí la chonta es un distintivo y también es como una muestra de liderazgo y eso se siente bien pues porque a uno le da más responsabilidad, pero uno sabe que se debe comportar bien y ayudar a que los demás también” - *Fernanda*

¿cómo te sientes al ser parte de la guardia?

“A mí me gusta porque uno hace muchas cosas diferentes, como visitar las otras veredas y saludarse con los compañeros que son guardia allá”- *Juan Diego*

“A mí me gusta porque a uno lo respetan y si uno ve que los otros niños no están haciendo caso pues uno puede regañarlos para que dejen de hacerlo, pero también porque es bueno cuando a uno le piden su ayuda para cosas como estas”- *Fernanda*

¿qué te motiva a ser guardia?

“a mí siempre me ha gustado eso de participar y ayudar “- Juan Diego

“que los profes confían en uno porque es como si uno fuera bueno siendo líder”- *Fernanda*

¿qué mensaje le darías a los niños para que hagan parte de la guardia?

“Yo les diría que es algo que le pide a uno ser responsable y así, pero que es muy bonito poder ir con los profes a conocer a la guardia y que también uno puede aprender muchas cosas” – *Fernanda*

¿Se proyectan como guardia a futuro?

“A veces si porque puede ser divertido, pero también me gustaría ser veterinario para ayudar en la finca de mi papá a cuidar a todos los animalitos” – Emiliana

“Yo no sé, es que yo he visto que a ellos les ponen amenazas y eso a mí me da miedo porque uno nunca sabe, pero a veces si me gustaría” – *Fernanda*

Una vez los integrantes de la guardia respondieron las preguntas, pasamos a realizar preguntas generales a los estudiantes de grado tercero sobre lo que sabían de la guardia y la chonta para luego desarrollar distintas producciones pictográficas en las que se diera cuenta de cómo ellos percibían a esos tres guardias que asistieron. También se volvió a retomar la importancia de la chonta de acuerdo con lo dialogado sobre esta en el taller del debate y se colocó un fragmento del himno de la Guardia Indígena, en el que se hace alusión a su función y poder.

De igual manera, hablando puntualmente de las respuestas asociadas a la chonta como una figura de paz, se puede evidenciar que, para los niños pertenecientes a la guardia, es un símbolo que los distingue de los otros estudiantes, les da una relación de liderazgo, poder y responsabilidad frente a la convivencia que se evidencia en los espacios escolares. Es por ello, por lo que para los niños y niñas

que pertenecen a la guardia escolar, portar los bastones de mando se vuelve una tarea de suma importancia, los llevan con orgullo y con el fin de brindar un acompañamiento a los demás compañeros pertenecientes a la comunidad escolar.

Taller 15. Presentación de la comparsa

El objetivo de este taller fue reconocer las comprensiones de paz trabajadas a lo largo del mes con los niños y niñas, por lo cual se dividió en dos partes. Primero en la elaboración de carteleras en las cuales los niños se organizaron por grupos de trabajo para escribir frases alusivas a la paz, las cuales fueron previamente elegidas y construidas entre todos. En esta parte del taller se pudo evidenciar que los niños han mejorado significativamente el trabajo en equipo, pues se organizaron entre ellos y se repartían equitativamente las funciones, también pudimos observar que hubo un índice muy bajo de conflictos, los cuales a su vez no requirieron de una intervención de nuestra parte, pues entre ellos lograron solucionarlos.

Luego, en la segunda parte del taller los niños emocionados por sus elaboraciones se prepararon para realizar una especie de comparsa y poder caminar por el colegio y sus alrededores y así mostrar a las personas de la comunidad lo que habían desarrollado en este y los otros talleres, como por ejemplo sus dibujos del Mesón de la paz. Las reacciones de los demás estudiantes y dinamizadores provocaron orgullo en los estudiantes del momento territorial (tercero), quienes se emocionaban cada vez que alguien se detenía a leer lo que ellos habían elaborado y también por las felicitaciones que recibían, pues algunas personas expresaban su apoyo frente a la dinámica realizada y la concientización que generaba.

Con este taller logramos que los niños participaran activamente en el rol como gestores de paz, pues desde la elaboración hasta la exposición de su trabajo, los niños se tomaron el protagonismo de lo que se quería hacer, mostrando así la fuerza de sus voces.

Capítulo IV- Las infancias reconfiguran el conflicto desde el uso de la chonta como símbolo de paz.

Este capítulo se centra en dos aspectos fundamentales del ejercicio pedagógico que se adelantó con los niños y niñas. En primer lugar, se presenta las interpretaciones de las afecciones que genera el conflicto armado en sus vidas. Estas afecciones aparecen de los sentires, y principales enunciados que comentaron los niños y niñas y dinamizadores.

En segundo lugar, presentaremos las propuestas que son recreadas por niños y niñas para prevenir y enfrentar estas afecciones. Las pensamos en clave de futuro digno para la infancia en la necesidad de arrebatárselos a la guerra.

4.1- Afecciones

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 'las afecciones son acciones que generan efectos en otras cosas'. También, las define, como una alteración en el estado fisiológico o psicológico de una persona. En el campo de la investigación en torno al conflicto armado estas son entendidas como violaciones a los derechos de los niños.

Para nosotras, las afecciones tienen que ver con todo aquello que perjudica el bienestar de los niños y además con una serie de acciones que alteran prácticas, cotidianidades, y la cultura establecida, en este caso en el territorio. A partir del desarrollo de los primeros talleres escuchamos e identificamos lo que los niños tenían por decir, sobre el conflicto armado, encontrando así una serie de historias e incluso opiniones que están fuertemente relacionadas con la vulneración de los derechos de las infancias, lo que nos permitió reconocer cinco principales afecciones que se viven en la INEIM.

4.2 - Las armas, alteran los ritmos escolares

La INEIM se encuentra ubicada en un territorio que históricamente se ha visto afectado por el conflicto y los grupos armados, un asunto que ha impactado algunas de las dinámicas de la institución, siendo unas de estas muy notorias, como, por

ejemplo, intentar prevenir elementos alusivos a la guerra, así se encuentra un cartel ubicado en la entrada de la escuela que muestra la prohibición de las armas y de grupos armados en el lugar.



FOTO 31. Cartel Anti-Armas

Además de esta situación que se da exclusivamente en las escuelas ubicadas en territorios afectados, hemos encontrado en las entrevistas realizadas a algunos de los dinamizadores de la institución, que las clases se ven interrumpidas cuando se dan los enfrentamientos entre los actores armados, pues se teme que algo les pase a los niños mientras están en la institución²⁵. El tener que faltar a clase por culpa de estas situaciones es una clara violación a su derecho a la educación, (artículo 28 CPC. 1991) que además permea otras dimensiones como su desarrollo personal y social.

Otra situación en la que encontramos que el conflicto armado interrumpe los ciclos escolares, está vinculada al trabajo en los laboratorios de Coca, pues los niños

²⁵ Esta situación se evidencia en la entrevista realizada al dinamizador Edward Bermúdez, en el apartado de la contextualización del conflicto armado en el Mesón.

desde muy pequeños empiezan a trabajar en estos lugares, ocasionando un aumento en las probabilidades de deserción ya sea por el encantamiento que produce el dinero o por la falta de tiempo para completar sus labores escolares. Por ejemplo, durante una conversación con Alan de 9 años de edad, pudimos conocer un poco más sobre las dinámicas de trabajo que se dan en los laboratorios; como que los horarios son de 1:30 PM a 10:00 PM, a lo que él expresaba “Yo empecé a trabajar la semana pasada, pero no me ha dado tan duro porque yo casi no me canso. Sino que no alcanzo a hacer las tareas y la profe se pone brava”. También expresaba como estos espacios significan un riesgo para los niños. “No me tratan mal, pero debo cuidarme de los adultos”.

El anterior relato da muestra de que el conflicto armado afecta a la escuela de forma directa, pues, aunque no tenga que cerrar sus puertas, los tiempos de los niños empiezan a verse afectados por las afectaciones económicas que este genera.

4.3. El temor de apropiar y transitar el propio territorio.

Los espacios dan sentido de pertenencia y nos configuran, pues es en medio de estos que surgen experiencias de vida que nos hacen ser quienes somos. En el caso de los niños pertenecientes a la INEIM, reciben una formación que fortalece el reconocimiento y la recuperación de la tierra y el cuidado de su territorio, de los espacios de vida. Sin embargo, durante el desarrollo del taller “Cartografiando mi tierra” surgieron conversaciones en torno a los lugares que suelen habitar los niños.

Uno de los mapas que más llamaron nuestra atención fue el realizado por Marlon Andrey, quien decidió hacer un mapa en el que ubicaba las diferentes veredas como Lomitas, la Buitrera, El Diviso, etc (Ver: Foto 32). Cuando se le pidió que contara más sobre los lugares que había ubicado y lo que en ellos se podía encontrar, surgieron cosas como que en El Diviso hay minas antipersona, en Parque Nacional hay mucha policía, en Lomitas hay laboratorios de coca que contaminan el agua del río, o, que el duende chillaba mucho por la Buitrera. Frente a esto los niños mencionaban que les daba mucho miedo ir cerca de la zona minada. Esto resulta

muy contradictorio y confuso para los niños, pues ese territorio que habitan deja de ser suyo y pasa a convertirse en un símbolo de miedo que impide habitar.

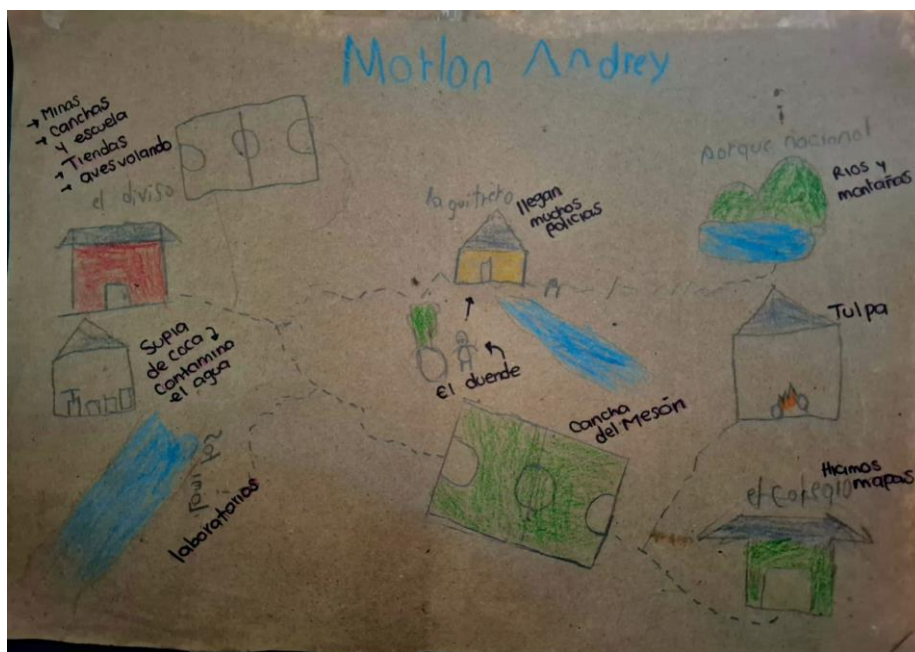


Foto 32. Mapa realizado por Marlon Andrey, grado segundo

La fundación Bernard Van Leer (2014) establece que “Los niños necesitan un entorno protector, que les genere confianza en los sistemas sociales de los que forman parte y que promueva en ellos un sentido de seguridad y de pertenencia” (p.9), es así que a pesar de la lucha por el territorio y los acuerdos que se han ido gestando a través de los años, los niños aún no cuentan con dicho entorno protector, en el cual tienen derecho a vivir, pues viven con la zozobra de sufrir hostigamiento y vulnerar su seguridad.

Es así como, teniendo en cuenta el temor de habitar y apropiarse su territorio, el cual está inmerso en diversas problemáticas tales como los cultivos ilícitos, tránsito de actores armados, enfrentamientos armados entre estos grupos, zonas minadas o de un alto peligro entorno a la seguridad de su integridad física. Reconocimos algunas afecciones que se ven reflejadas en los derechos de protección a la infancia en el territorio, que limitan la libertad de los niños y niñas de ser eso, infantes, ávidos de explorar su territorio, de reconocer y aprender de la diversidad que los rodea. En

su lugar ellos atraviesan una serie de situaciones generadas por el conflicto armado que modifican directamente los ambientes y contextos sociales que habitan.

De acuerdo con ello, evidenciamos dos puntos principales de estos derechos de protección para los niños y niñas en Colombia, que deberían ser garantizados sin importar el contexto social en que se encuentran, pero que, desafortunadamente, son vulnerados en muchas situaciones. Para esto recurrimos al código de infancia y adolescencia (1098 de 2006), el cual establece los derechos mínimos para los niños que habitan el país:

- Artículo 17. Derecho a la vida y a la calidad de vida y a un ambiente sano.
- Artículo 28. Derecho a la educación.

Con base en los dos artículos mencionados, reconocimos que son los principales vulnerados por los conflictos, actores armados y complicaciones en el territorio. Pero no son los únicos derechos que llega a afectar la guerra, según Flor y Fernández (2016) se evidencia en los niños y niñas, secuelas emocionales, psicológicas, de comportamiento, entre otras, que logran transformar sus vidas. Esto se pudo reflejar con las entrevistas realizadas tanto a dinamizadores y niños, en dónde sus voces se alzan frente a la situación que atraviesan, cómo se sitúan frente al cierre temporal de la institución por temas de seguridad o cómo enfrentan a diario afecciones que deja la guerra.

Dentro de algunas narrativas nos encontramos con la de David, un niño del momento familiar (transición), en el cual nos comparte la ruta de evacuación y resguardo dentro de la institución, en caso de alarma ante una confrontación armada:

Eso, lo que escuchamos (la alarma), es que venía la guerrilla, ya hace unos días... y que si estábamos fuera del salón y ella estaba adentro y suena, eso es que nos vayamos corriendo y nos escondamos debajo de las mesas. Después, nos toca hacer una fila y nos vamos a este salón (salón de grado segundo).

Este relato nos lleva a reconocer el cómo estas afectaciones si alteran los ritmos escolares y de vida de los niños y niñas, tal y como lo nombra Osorio y Sosenski 'las guerras conmocionan a los niños y modifican sus experiencias de vida'(2012. P. 153-154) así como en el caso de los niños de la INEIM, en donde muchas de sus semanas escolares llegan a ser canceladas por temas de seguridad y prevención.

4.4 Temor al reclutamiento forzado

Un punto clave frente al conflicto armado es el reclutamiento forzado, que representa uno de los crímenes de guerra más grandes en Colombia, con una cifra de 184 casos sólo en 2023 (Defensoría del pueblo, 2024) y principalmente en comunidades indígenas y campesinas. Los temores que vienen detrás de esta acción que vulnera el derecho de libertad de los niños y niñas y que, desencadena una serie de roles y estigmas en los niños y niñas tales como: obligaciones que adquieren al portar un uniforme, discriminación por género, convertirse en niños soldados, entre otras (Flor y Fernández, 2016). Adicional a ello, los niños y niñas que son sometidos a este reclutamiento también desarrollan una serie de mecanismos de defensa frente a su reintegro en una sociedad civil nuevamente, haciendo parte de su vida diaria el estrés post- traumático, desorden social, miedo, depresión, ansiedad, etc.

Cabe resaltar que, en la mayoría de los casos en Colombia, el reclutamiento se da de manera forzada, llegando a determinados territorios y llevando a los niños sin su consentimiento o disfrazada de una falsa promesa que les hacen a los niños y niñas, en los cuales acompañan unos ideales completamente distintos a lo que es la vida real dentro de sus filas, presentando únicamente el dinero o una vida 'con lujos' como la mejor alternativa frente a otras opciones como estudiar, trabajar, etc.

De igual manera, es necesario reconocer que todo tipo de reclutamiento si es forzado para los niños, niñas y jóvenes en Colombia, ya que, según Montoya (2008) la mayoría que ingresan a las filas, provienen de las zonas con mayor índice de violencia y que son las más atravesadas por la misma, generalmente son personas

que crecen dentro de sociedades en guerra, en las cuales estos niños deben vivir y desarrollar su vida entrono a esta problemática que los afecta directamente; siendo objetivos fáciles debido a su vulnerabilidad social y económica.

4.5 Sentir el acoso ante el reclutamiento- hostigamiento psicológico.

Esta problemática en particular, pudimos encontrarla en la INEIM, en donde desde las historias de personas de la comunidad, el temor a que sus hijos sean ‘fijados’ como un posible objetivo para reclutar, los mantenía atentos de los niños y niñas, creando en los hogares y en la institución una red de acompañamiento y cuidado para evitar sentir el acoso, que muchas veces, se ve reflejado al ser los niños acechados por personajes pertenecientes a grupos armados, los cuales intentan convencerlos de los beneficios de hacer parte de las filas, las ventajas que podrían adquirir tales como el dinero, motos, celulares o el respeto de la comunidad.

Para los niños y niñas no es fácil llegar a afrontar este tipo de situaciones, transforma en ellos su forma de percibir a los actores armados y los ambientes hostiles y violentos que los rodea, según Sosenski (2012) las guerras llegan a conmocionar tanto a los niños y niñas, por lo cual, crea en ellos angustia, agresividad, dificultad para comprender sus propias experiencias de vida y una alteración en su desarrollo psíquico; algo que pudimos evidenciar en algunos niños como es nombrado en algunos talleres, es su fijación por armas y querer generar actos violentos con ellas en contra de sus pares.

Pero, aunque desde las voces de la comunidad nunca se habló de un reclutamiento forzado, si se hizo énfasis en el hostigamiento psicológico que evidenciaban, el insistir, visitar constantemente, brindarles recursos o demostrar la calidad de vida que habían adquirido luego de tomar esa decisión, sin considerar que aún son niños y niñas, que habitan una comunidad y asisten a la escuela con regularidad.

4.6 El lenguaje que legitima la guerra

El gusto por los objetos materiales es algo que a todos los seres humanos nos mueve a realizar acciones que nos permitan alcanzar el objeto tan deseado. Para los niños y niñas que se rodean de un contexto atravesado por la guerra, en dónde las actividades económicas se ven permeadas por la misma, obtener el dinero fácil, se empieza a relacionar con el ideal del estilo de vida que ostentan los actores armados.

Ahora, queremos traer a colación lo expresado por Osorio y Sosenki (2012) “El impacto traumático que los sucesos de la guerra tienen en la realidad inmediata depende de la calidad de los vínculos previos y las posibilidades de elaboración interna que la propia constitución subjetiva del niño le permita.” (p. 160), pues en El Mesón, encontramos particularmente una fijación por las armas y las motos, producto de la relación que algunos de los estudiantes llegaban a tener con algunos actores armados que habitaban muy cerca a ellos, evidenciando un estilo de vida muy llamativo para los niños y niñas, dándoles un ideal de vida, dinero y poder.

Un ejemplo de lo anterior es que, dentro de la realización de los talleres y hablando acerca de las problemáticas que generaban los actores armados dentro del territorio como el hostigamiento, no poder habitar ciertas zonas, los cultivos ilícitos, entre otras, evidenciamos de igual manera, que muchos niños lucían fascinados por las armas, el poder que podían dar, pero también el temor si no eran ellos quienes las portaban. El discurso que generaban a partir del imaginario de tener una y en cómo utilizarla, nombrándola constantemente en discusiones con pares, juegos simbólicos, dibujos, etc. Todos ellos son aspectos que han ido configurando su percepción sobre lo que implica ser un actor armado, relacionándolos solo con las aparentes retribuciones y beneficios, limitando así la construcción de un pensamiento más crítico sobre la problemática.

Sin embargo, cabe resaltar que no es un pensamiento generalizado, existen muchos niños y niñas que, si bien tienen un conocimiento de los ‘supuestos beneficios’ que estos grupos ofrecen, los rechazan, optan por tener una idea de otro estilo de vida,

estudiar y proyectarse de una manera diferente, manteniéndose alejados de esa angustia de pertenecer a las filas de los grupos armados.

De igual forma, reconocer este tipo de gustos y fijaciones que adquieren los niños no solo parten de lo que ven, sino también de la relación social que tienen con otras personas de la comunidad, de los obligados cambios de recreo y ocio, por tardes de ir a raspar la hoja de coca y convivir con historias que rodean la violencia y la guerra que atraviesa la zona.

Esta actividad es usual en el territorio, puesto que la siembra, el raspar la hoja y el proceso químico al que se somete la coca, permite la producción y circulación de la economía ilegal, no solo entre los adultos, sino, también para los más pequeños que desempeñan esta tarea con responsabilidades de adulto para obtener dinero, que es aportado a sus hogares. Hemos observado que esta situación de trabajo infantil se ve naturalizado por la comunidad, en dónde no es sorprendente escuchar los testimonios de trabajo por parte de niños de tan solo 9 años de edad, quienes luego de su jornada escolar, toman turnos laborales entre la 1:30 PM hasta las 10:00pm, intercambiando tiempo que podrían usar para repasar o jugar, por ganar dinero. Esta situación la vinculamos con lo expuesto por Salazar (2006), quien habla sobre la idea de emplear a la infancia como una forma de salvarla, pues en sus palabras, “Estas formas de conceptualizar el trabajo como una manera de “salvar” al niño tienden a legitimar el trabajo infantil de los niños y adolescentes pobres” (p.42); dónde se da cuenta de una de las afecciones que deja el conflicto frente a los más vulnerables.

En la actualidad, estas situaciones aún pueden ser evidenciadas en algunos territorios, las responsabilidades de cuidado en los niños y niñas aún son delegadas, pero se proyectan como una ayuda, acompañamiento para sus padres o tutores, pero, el tema de ingresar a ser parte de un grupo ilegal o armado se contempla desde otra perspectiva; se cuestiona el por qué o cómo ingresaría un niño a pelear en una guerra, ya que, no está ocupando un espacio apto. Sin embargo, se estima que Colombia está entre los principales países que tiene un alto índice de menores

de edad en guerrillas (Flor y Fernández, 2016) esto atribuyendo a escenarios como los que se han planteado a lo largo de la recolección de voces y testimonios, en donde reflejan el gusto o el hostigamiento por ingresar a ser parte de estos grupos, las promesas e ideales que los niños y niñas ven como oportunidades dentro de sus territorios que son atravesados por la guerra.

A partir de estas afectaciones nos dimos a la tarea de identificar alternativas y posibles soluciones ante estas miradas del conflicto que expresaron, es así que desde un enfoque cultural se buscó cambiar las ideas preconcebidas sobre la violencia, como se demuestra a continuación:

Reestableciendo la armonía en el territorio

La Institución Educativa Indígena El Mesón (INEIM) brinda a los niños y niñas de la comunidad una oportunidad de ser acogidos por un grupo de dinamizadores y dinamizadoras, que acompañan todo su proceso educativo, comunitario y social y que, de igual manera, los concientizan acerca de las situaciones que viven a diario entorno al conflicto armado que atraviesa el país y principalmente, su territorio. En una de las entrevistas realizadas a un dinamizador, pudimos evidenciar la tristeza y el sentimiento en entorno a la pérdida de estudiantes a manos de la guerra, por decisiones, gustos e ilusiones que no les permitió regresar a la institución y en algunos casos, a sus hogares.

Es por ello, que encontramos maestros dinamizadores que luchan día a día frente a estas situaciones, que han sido representantes en a los diálogos con dirigentes de grupos armados de la zona, buscando construir escenarios paz en el territorio y defender la libertad y protección de los niños y niñas de la comunidad. También, generan conciencia dentro de sus clases; algunos dinamizadores crean un espacio seguro para hablar con ellos acerca de las consecuencias de esos lujos que prometen a cambio de ingresar a sus filas; las dificultades que genera explotar una planta tan importante para su propia comunidad como lo es la hoja de coca, las

afectaciones ambientales que esto crea o el aumento de la pobreza que genera este tipo de guerras en el país.

Por otro lado, los sueños de que la guerra no afecte más a la comunidad también se hacen presentes en las voces de los maestros dinamizadores. Dentro de las interacciones que tenían estos maestros con los más pequeños acerca de problemáticas, destacaban sus ilusiones de llenar de amor los corazones de todos los participantes, que un ser supremo guiara sus caminos a la paz y ayudara a solucionar la problemática vivida, en una entrevista realizada por los niños de grado segundo a un maestro dinamizador, encontramos lo dicho anteriormente:

- ¿Qué dolores deja el conflicto armado?

-Deja niños abandonados, pérdidas de vidas inocentes, madres y padres muy tristes porque pierden sus hijos y hogares abandonados.

- ¿Cuál sería un posible remedio?

-El posible remedio sería seguir estudiando y llenándose el corazón con la gracia de Dios que es el todo del hombre.

Teniendo en cuenta la entrevista anterior, podemos reconocer el impacto social que genera la guerra en las personas y en las creencias personales, generando un mecanismo de defensa (Flor, Fernández, 2016) mostrando como la fe y la espiritualidad pueden ser una alternativa para algunas personas.

Recuperar el gobierno propio y la chonta

Cuando hablamos de la construcción de paz debemos ser conscientes del contexto en el que se pretende generar, en este caso, el proyecto que se lleva a cabo con la comunidad indígena Nasa, se encuentran presentes ciertas particularidades asociadas a sus prácticas culturales, tales como la lucha por la pervivencia y la recuperación de un gobierno propio. Alvarado *et al* (2011) mencionan que

En otro sentido, no menos importante, en algunas de las regiones en las que existe la condición particular de pertenencia a grupos étnicos, bien afrodescendientes o indígenas, una de las búsquedas además de las anteriormente citadas, está relacionada con actividades y alianzas que les permitan recuperar y mantener su historia, sus costumbres y su identidad étnica (p. 149).

Dentro del gobierno propio, el cabildo y la guardia indígena se destacan por la importancia que ejercen como reguladores del buen vivir y la esperanza de alcanzar la sana convivencia dentro del territorio. Estos roles nacen a partir de la ley 115 de 1994, en donde la etnoeducación establece, la figura del cabildo o gobierno escolar como una herramienta para des institucionalizar las figuras de personeros en colegios oficiales y establecer una figura propia de la cultura en busca del fortalecimiento y recuperación de la misma; todo esto, con base a la educación propia que las comunidades indígenas y el CRIC han luchado y defendido por varios años.

Al respecto, Herrera *et al.* (2024) afirman que "Los cabildos escolares, además de ser un elemento pedagógico y cultural propio, son una figura valiosa para el bienestar de los estudiantes, pues es a través de estos que los estudiantes entienden y se adueñan de los principios de gobernabilidad, autoridad y autonomía en el espacio escolar" (p.187). Ello, se pudo evidenciar en el taller trabajado con la guardia escolar de la INEIM, en donde los niños cuentan acerca de sus experiencias, ideales y situaciones sociopolíticas que llegan a vivir en la cotidianidad escolar. Demostrando así, que este tipo de acciones escolares permiten un acercamiento a la resolución de problemas, mantener la convivencia entre estudiantes, maestros y comunidad; apropiando espacios desde la cultura y tradiciones que permitirá a los niños y niñas desarrollar ideas, responsabilidades y cambios significativos frente a la comunidad.

Ser guardia escolar, implica comprometerse con la armonía que los niños y niñas tienen con la comunidad, ya qué, son escogidos por diversas cualidades que les

permite simpatizar con los demás, tales como: sentido de pertenencia cultural, responsabilidad, liderazgo, autonomía, autoridad, entre otras. Es por lo que muchos niños y niñas aspiran a llegar a ese rol comunitario, tener en sus manos la chonta o bastón de mando, que representa dentro de su rol el orientar y acompañar, como se es nombrado dentro de las preguntas que fueron realizadas a los guardias escolares, en donde se encontró que la chonta es un símbolo de liderazgo y poder que les permite guiar a los niños y niñas a cumplir con las funciones establecidas para el mejoramiento de la convivencia en determinado lugar, como lo es un ejemplo, la fila del restaurante escolar.

Es por ello que, el haber podido retomar la visión de la chonta como un símbolo de paz que además cuenta con una historia propia muy importante dentro de las luchas en contra de la violencia armada y sistemática que han afrontado estas comunidades, resultó ser de gran beneficio para pensarse en nuevas formas de solucionar conflictos en la escuela sin perder de vista lo que su legado cultural ya les había proporcionado.

Por otro lado, el fortalecimiento a la convivencia escolar, la participación y corresponsabilidad que se da mediante la guardia escolar resultó muy importante para acercar a los niños a esas dinámicas de gobierno propio en donde se da cuenta de otras formas de interacción y resolución de conflictos que no deriven únicamente de la violencia. Como se evidencia en el taller que se realizó junto a la guardia escolar, los niños adquirieron una visión diferente de lo que ser guardia significa, pues al ser parte de su cotidianidad se suele pasar por alto las funciones que delegan.

Además, la guardia representa una oportunidad de participación en la que los niños pueden asumir un rol más activo dentro de la comunidad, permitiéndoles así abrir paso a que desde el ahora inicien su formación política, la cual podría desembocar en futuros líderes que aboguen por la paz del territorio.

El buen vivir y el cuidado de la madre tierra

Dentro de la lucha de las comunidades indígenas se ubica la búsqueda de una vida digna, la cual está fuertemente relacionada a la protección y cuidado de la madre tierra, pues para ellos es fundamental cuidar la tierra en la que habitan, en tanto es la misma que los dota de todo lo necesario para vivir. Por ello hablan del “buen vivir”, el cual a su vez tiene que ver con la armonía que se da en el territorio y la justicia social. Este concepto rige una parte fundamental del Proyecto Educativo Indígena, por lo que la INEIM desarrolló una cartilla en la cual se mencionan las acciones que orientan este camino, ahí mismo, la maestra Cecilia Zemanate, dinamizadora encargada del desarrollo de esta recoge una definición muy acertada:

Sumak kawsay (vida en armonía - Buen Vivir) en el mundo indígena significa tener una tierra y un territorio sano y fértil; cultivar lo necesario y de forma diversificada; preservar, cuidar mantener limpios los ríos, bosques, el aire, montañas; tener un territorio manejado colectivamente, una educación en base a valores propios y una comunicación constante; también implica regirse por un código de ética y el reconocimiento y respeto a los derechos de los demás; además implica decidir de manera colectiva las prioridades de cada pueblo o comunidad (Chuji Mónica, 2010 como se citó en Zemanate, 2020, p. 2)

Dentro de la cartilla se mencionan acciones políticas, sociales y culturales que orientan el buen vivir, entre ellas encontramos la protección de las fuentes hídricas y consejos en torno al cuidado de la madre naturaleza. Estas acciones se pueden evidenciar dentro de las creencias de los dinamizadores, las cuales son compartidas con los estudiantes en las diferentes actividades y escolares que se dan, como por ejemplo las mingas en torno a la siembra. Por otro lado, el buen vivir relacionado a las dinámicas sociales, tiene mucho que ver con la paz, como se demuestra en la siguiente entrevista realizada en el taller 12.

Entrevista al dinamizador Edward Bermúdez realizada por Yari, estudiante del momento territorial

Yari: Buenos días, soy Yari investigadora para la paz, ¿cómo te llamas?

Edward: Buenos días, mi nombre es Edwar Bermúdez dinamizador del hilo cuidado y protección de la madre tierra de la Institución Educativa Indígena El Mesón.

Yari: ¿Te puedo hacer una pregunta?

Edward: Si claro, cuéntame

Yari: ¿Cómo aportas o aportarías para la paz?

Edward: yo creo que mi aporte a la paz es la forma en la que trato a las personas y a los demás seres de la naturaleza, ¿sí?, porque si todos nos tratamos bien y amablemente, pues mantenemos un buen vivir entre todos y eso genera paz, porque si empezamos a molestarnos los unos a los otros eso va generando que haya discordias entre las personas y entre los demás seres y vamos haciendo esa desarmonía de nuestra Madre Tierra.

De acuerdo con lo dicho por el dinamizador, se puede ver cómo se asocia el trato comprometido y el cuidado de la naturaleza con el restablecimiento de la armonía y con la paz, pues sin un lugar óptimo para vivir, estas no serían posibles. Adicional a lo anterior, el fortalecimiento de los procesos educativos para la INEIM, también parte de esta relación con el cuidado por la madre naturaleza, guía varios proyectos dentro de la institución en donde se refleja la unión de la comunidad educativa. Esta relación también la realizan los estudiantes de grado tercero, quienes en el taller 14 “El Mesón como territorio de paz” dibujaron la naturaleza como parte fundamental de su concepción de paz y que además fue expuesta ante la comunidad en el taller 16 “comparsa por la paz”.

Una aproximación al conflicto armado desde la literatura

Es bien sabido que la literatura permite a los niños sensibilizarse frente al mundo que los rodea y, además, sentirse identificados con los personajes que protagonizan las historias, es por ello por lo que la vimos como una alternativa muy importante para el desarrollo de los primeros diálogos frente a sus concepciones de conflicto sin tener que acudir a intervenciones que podrían resultar abruptas. Por ejemplo, la escritora Yolanda Reyes, habla sobre la fuerza que hay dentro la literatura en cuanto al manejo de temas complejas como lo son el conflicto armado

(...) la literatura infantil otorga a los niños "herramientas intelectuales, cognitivas y simbólicas para asimilar, enfrentar y modificar sus propias realidades, incluso la violencia de género, criminal, guerrillera y narcotraficante. (Reyes, 2013, Diario El Nuevo Siglo)

¡En el caso de la lectura de los libros “Eloísa y los bichos” Y “no!” en los talleres 2 y 7 respectivamente, pudimos evidenciar que la literatura si logra evocar en los niños sus pensamientos, sentires y recuerdos, pero también guían a la esperanza de un mejor mañana. Dentro del trabajo de la literatura la poesía ocupó un espacio muy importante dentro de la emocionalidad, esto se dio gracias a que al ser un género que da paso al sentir, facilitó la comprensión de sus experiencias para compartir un diálogo y una escucha más fluida. Según lo expresado por Rojas (2021)

la poesía implica una sensibilidad abierta a las manifestaciones del arte, pero también, una mirada particular frente al mundo y la condición humana; la poesía puede encaminarnos al descubrimiento de lo maravilloso en lo que usualmente pasa inadvertido, al asombro, a apropiarnos de pedacitos de la realidad que nos producen admiración por la forma como están representados [...]” (p.4)

De igual forma, dicha apropiación y admiración que produce la poesía, también se vivió de la mano del Himno de la Guardia Indígena, el cual cuenta con bellas palabras que logran recoger el sentimiento de los pueblos originarios frente a lo que

su lucha representa y da importantes pistas frente a los caminos de paz, los cuales son guiados por el trabajo en comunidad, la unión y la cultura; pues los niños y niñas al escucharlo se emocionan y lo cantan muy fuerte, expresando su orgullo de pertenecer a una comunidad que se caracteriza por su fuerza y sentido de justicia.

Intervenciones dentro de la cotidianidad

Al pensar en cómo tratar el conflicto armado con las infancias, siendo este un asunto tan grande que ha atravesado la historia de un país, decidimos iniciar desde lo micro y así abarcarlo desde la cotidianidad, en la cual también se veía reflejada desde los juegos, la falta de paciencia y el uso de la violencia como medio para resolver conflictos, pues como expresa Wills (2010) “Los impactos y las huellas de la violencia no solo están de terminados por los hechos violentos, también cuentan las características personales de las víctimas, la edad, el género, las redes y soportes de apoyo, incidiendo en las emociones y conductas” (p. 40).

Es así como, en la implementación de esta propuesta pedagógica, se logra destacar la convivencia de los niños, los detonantes a problemáticas y posibles soluciones a ellas, demostrando así, el cómo tejen relaciones e interactúan frente a su convivencia escolar.

Una muestra de esto es que más allá de lo que sucedía en los talleres, por ejemplo en los descansos y otros momentos de clase nos encontramos con situaciones problemáticas en las cuales incidía mucho la agresión física como respuesta inmediata a las diferencias que se presentaban, es así como nace la palabra “alto” como forma de prevenir la violencia, en dónde se le enseñó a los niños que cuando se encontraran en medio de un conflicto como participantes o espectadores, era necesario decirla y buscar a la maestra para así dar paso a un diálogo asertivo que lograra mediar y solucionar el pleito. En un comienzo fue complicado, pues los niños y niñas no recordaban la indicación, sin embargo, con el paso del tiempo se hizo cada vez más presente el uso de la palabra “alto”, llegando a repetirse incluso en otras aulas de clase. Además, los niños comenzaron a decir alto y en lugar de llamar

a la maestra, se empezaban a organizar entre ellos, llegando así otros compañeros a mediar e incluso en medio de un juego encontraron la alternativa de “piedra, papel o tijera” como otra forma de solución más divertida y que se acoplaba muy bien cuando se trataba de pequeños problemas. Esto les permitió a los niños desarrollar una mayor autonomía y a su vez muestra que “proporcionar y enseñar las herramientas necesarias para que un conflicto no se resuelva de manera violenta, sino de forma creativa y constructiva” (Herrera *et al.* 2024, p. 21) es parte fundamental de una educación para la paz que además orienta una buena convivencia dentro de la cotidianidad y su vez repercute en acciones futuras.

Sin embargo, a pesar de que había una notoria mejoría en el comportamiento de los niños frente a la resolución de conflictos, notamos que al ser acciones que solo se reforzaban durante un mes (tiempo que duró cada inmersión), tanto los niños como los dinamizadores dejaban de lado el proceso, retomándose así cada seis meses. Esto dificultó bastante la construcción de caminos de paz. Sumado a esto nos encontramos con que muchas veces los niños y niñas hablaban de sus concepciones de paz, relacionadas al buen vivir, pero era complejo que sus acciones tuvieran una coherencia para lograrlo, cuestión por la cual estamos de acuerdo con lo expresado por Herrera *et al.* “a pesar de que hay consenso en que la paz es un bien común, no lo hay al momento de concretar un camino para lograrla o si quiera definirla” (2024, p. 17). Pensamos que esto se puede dar gracias a que en muchas ocasiones cuando se habla de paz pareciera ser un discurso utópico de lo que nos gustaría y no se habla de cómo alcanzarla; en este caso se presentaron alternativas sencillas mediadas desde el aula que faltó fortalecer de forma diaria, impidiendo así que el ejercicio evolucionara como se esperaba.

Sin embargo, a pesar de que las alternativas sencillas para solucionar conflictos no tuvieron el impacto deseado, encontramos que la memoria histórica que se fue desarrollando en cada uno de los talleres, en donde los niños evocaban sus recuerdos y saberes frente a las vivencias que les ha dejado el conflicto armado; no se daban únicamente como algo planeado y estructurado por parte de las maestras, sino que también, emergía de conversaciones cotidianas. Es así que, al apoyarnos

en las memorias narradas por los niños, en dónde construían una versión de los hechos fue fundamental para poder identificar las afecciones y a su vez, generar diálogos en torno a la paz.

Por otro lado, resulta pertinente hablar acerca de como esa reconstrucción de memoria guía unos procesos de formación política, en los que se genera una visión más crítica de los acontecimientos gracias a la narración de estos y su vinculación con las emociones y sentires, como sucedió en el taller Taller 4 “El cuerpo como mapa emocional”. Por otro lado, María Emma Wills habla sobre la importancia de la memoria dentro del tejido social, pues “No nacemos con una memoria; la construimos a lo largo de nuestras vidas en una relación continua con los demás y en aprendizaje social.” (2010, p. 30), mostrando así que el recordar es una práctica cotidiana y colectiva en la que se le da voz a las personas, otra forma de reconocimiento fundamental en la construcción de paz.

Conclusiones

Infancia y memoria: voces que construyen caminos de paz

A modo de cierre, en este capítulo recogeremos las conclusiones y primicias obtenidas a lo largo de la elaboración de este proyecto pedagógico que gira en torno a las afecciones que deja el conflicto armado, tomado desde las voces de niños y niñas cuyas subjetividades se han visto atravesadas por la guerra.

Con este trabajo se demuestra que, en efecto, los niños y niñas si son conscientes de lo que ocurre a su alrededor e incluso van más allá, generando sus propias interpretaciones acerca de la problemática desde el contexto que habitan, como en este caso, su cercanía con actores armados, los cultivos ilícitos y sus relaciones con los laboratorios de coca, las cuales van desde el conocimiento de su existencia hasta el trabajo dentro de los mismos. A partir de esta cercanía notamos que es un asunto que genera sentimientos de temor, angustia y nostalgia al momento de querer compartir alguna experiencia o relato con respecto al tema, pero también se encontraban sentimientos de euforia y exaltación que mostraban apoyo por seguir perpetuando las acciones de violencia, mostrando que “Sufren un desarraigo violento de los puntos de referencia de su identidad personal y colectiva” (Salazar, 2006, p. 26). Es por ello por lo que para poder dar paso a esta propuesta fue de suma importancia generar unos primeros talleres que nos permitieran crear un espacio de confianza, en dónde les brindamos distintos momentos que posibilitaron el diálogo acerca de lo que muchas veces se les prohíbe mencionar y también que lograran liberar tensiones emocionales, a partir de la escucha activa de unos a otros.

Por otro lado, el posicionamiento de las voces de las infancias como un pilar para el tratamiento de estos temas, es también brindar la posibilidad de una pedagogía

liberadora como la que enuncia Freire, quien denuncia como los adultos ignoran lo que los niños tienen por decir.

La muerte del inicio de la vida política en los niños está en desconocer sus capacidades de preguntarse por el mundo y de sus posibilidades creativas de respuestas. Esto los condena a reproducir el mundo, a reproducir las preguntas de los libros y las respuestas que allí se consignan (Freire y Faundez, como se citó en Aguilera, 2023, pp. 9-10)

Es así como a partir del reconocimiento de la fuerza de las voces infantiles, en los talleres enfocados en la recolección de percepciones y sentires se dio muestra de las afecciones que los niños y niñas viven, entre ellos como la guerra interrumpe las actividades escolares, que dentro de otro contexto se llevarían con más regularidad, por otro lado, a parte de las transformaciones que conlleva a nivel identitario, también irrumpe en sus construcciones de proyecto de vida.

Ahora, enfocándonos en la infancia como sujeto político que forma parte del presente, vemos como sus derechos básicos se ven vulnerados, por ejemplo, al estudio cuando las clases son canceladas por los hostigamientos de los actores armados; y a la seguridad, por el temor que genera pensar en ser reclutado o no poder habitar ciertos espacios. “Cualquier forma de participación en los conflictos bélicos es una agresión a la infancia que no podemos admitir” (Salazar, 2006, p. 26) es por ello que nos parece pertinente detenernos a analizar las afectaciones manifestadas por los estudiantes de la INEIM, las cuales se vinculan a asuntos que podrían ser percibidos como “menores” o “no tan graves” como los que se suelen exponer en textos como “No es un mal menor”, en dónde se da muestra de unas afectaciones que impactan de forma más directa y “fuerte” en las vidas de las personas, como lo es la violencia sexual o el reclutamiento forzado; sin embargo si se encuentra una relación implícita, de cómo la violencia impacta en sus vidas. Por ejemplo, si bien ninguno de ellos ha sido víctima del reclutamiento, sí lo asocian a hechos que han ocurrido dentro de la comunidad y que a su vez se convierte en un temor latente.

Luego de haber dado lugar a las afectaciones, decidimos empezar a trabajar sobre posibles soluciones, encontrando que, para los niños y niñas de la INEIM, la paz está relacionada con la sana convivencia entre sus pares, la comunidad y el territorio, vinculando sus prácticas culturales, tales como el cuidado de la madre naturaleza o trabajo en comunidad. De igual manera, las concepciones de paz que se encontraron a lo largo de estos tres meses fueron cambiando a medida que se iban implementando los talleres, pero, aun así, los aportes que realizaban los niños y niñas evidenciaban una mirada completamente diferente a las respuestas que se darían dentro del mundo de los adultos; por ejemplo, su creatividad reflejada en juegos simbólicos como ser doctores y la creación del botiquín de la paz, el cual estaba compuesto de diferentes remedios inspirados en la medicina tradicional; daba muestra de que conocían la problemática y lo que causa, para de esa forma pasar a elaborar soluciones vinculadas a la emocionalidad como por ejemplo “las pastillas de amor” o ideas sencillas de no repetición como lo fueron “los guantes para evitar golpear”.

Las dos soluciones mencionadas previamente surgieron de una forma espontánea por parte de los niños, sin embargo, las asociamos con lo expuesto por Alvarado *et al.* (2002) en el manual ‘Formar para la paz en escenarios educativos’ en donde se habla de cuatro caminos que dirigen el andar hacia la paz, estos son: Camino del afecto, el cual se refiere al “recorrido por los sentimientos, las emociones y las pasiones que las personas somos capaces de expresar día a día” (p. 49), algo que los niños estuvieron realizando a lo largo de los talleres, pues cabe resaltar que no solo se dio paso a este camino cuando se hablaba explícitamente de las emociones, sino también, cuando los niños expresaban sus deseos, como sucedió en el taller 14 (El mesón como territorio de paz) o incluso en otros momentos de clase en dónde se hablaba del cuidado de sí mismo y los otros o los sueños a futuro. El camino de la creatividad, en dónde la imaginación cobra relevancia dentro de las apuestas de paz, pues como se menciona dentro del manual, la imaginación no solo es parte del mundo ficticio que generan nuestras mentes, sino que es capaz de modificar el mundo real y las dinámicas que en él se experimentan, es por ello por lo que fueron

muy importantes las producciones de los niños (cartas, mapas, dibujos, carteles, etc.) no solo para tener un registro de lo dialogado, sino también, para empezar a leer sus comprensiones y todo lo que tenían que decir para aportar en las soluciones, por otro lado, el desarrollo de la creatividad más allá de habilidades manuales, también tiene mucho que ver con la resolución de conflictos y las otras formas de ver y entender el mundo, esto se debe a que:

Las personas creativas, cuando dialogan, buscan los diferentes sentidos y significados de lo que se está expresando, y consideran que para lograr esto son importantes el interés, la claridad y la honestidad, pues la idea es descubrir realidades, develar misterios, establecer consensos, precisar los desacuerdos (Alvarado et al., 2002, p.63)

Ahora, en cuanto a los caminos ético y político, encontramos que no se refieren únicamente a una formación en valores, sino que tienen mucho que ver con la reflexión tanto de las acciones propias, como de lo que ocurre a su alrededor; también responden a la responsabilidad de construir en conjunto y debatir opiniones respetuosas como ocurrió en el conversatorio del taller 13 “Debatiendo por la paz”.

Adicional a lo expuesto en el presente trabajo, creemos que dejamos un acercamiento con respecto a la investigación con comunidades afectadas directamente con el conflicto armado, principalmente, con población infantil, en donde encontramos una diversidad de voces y sentires que dan muestra de las concepciones que llegan a desarrollar frente a una problemática tan grande como lo es esta. Dentro del programa de Licenciatura en Educación Infantil (LEI), se aborda a las infancias interculturales con un enfoque un poco débil, que llega a ser reconocido con mayor fuerza hasta el momento de pertenecer a la línea de educación intercultural y comunitaria. Por lo cual, creemos que es necesario abordar y potenciar en las/os maestras/os estos ejes temáticos que hacen parte de la formación docente con mayor fuerza desde los primeros semestres. Sin embargo, el presente trabajo permitirá a futuras/os maestras/os retomar, continuar o innovar en la participación investigativa, fortalecimiento de rutas de paz y trabajo con niños

y niñas afectados por el conflicto armado; para que así, sigan escuchando sus voces, dando visibilidad a problemáticas que vulneran sus derechos y reconociendo a la diversidad de infancias que habitan en el país como maestras/os objetivas que apropien y brinden una educación digna desde las necesidades que evidencian en los territorios y culturas que nos permiten llegar a sus espacios.

Realizar este trabajo dejó en nosotras una nueva concepción de infancia, dónde empezamos a asumir a los niños y niñas más allá de lo descrito por autores como Piaget y Vygotsky los cuales establecen unas etapas de desarrollo sujetas a cuestiones neuro biológicas o de socialización, e incluso a las implantadas en las escuelas oficiales, pues encontramos otras formas de describir los procesos de vida desde sus capacidades, intereses y responsabilidades dentro de una comunidad. Además, fortalecimos nuestra visión de los niños y niña como sujetos políticos que no solo reciben una cultura, sino que también la apropian y la transforman, es por ello por lo que se destaca su importante participación dentro de los diálogos de paz y así mismo, los roles que se le son dados dentro de organizaciones como la guardia escolar, en dónde asumen autoridad, liderazgo y responsabilidad.

Además, la guardia escolar como un ejercicio de gobierno propio, les permite a las infancias comenzar a moverse en los distintos espacios políticos de su comunidad, acercándolos así a la apropiación de sus tradiciones y las realidades que atraviesa su territorio, permitiendo generar así unas reflexiones en torno a lo que el conflicto significa y el por qué, se debe preservar la cultura como una forma de pervivencia y resistencia. También da esperanza a otras posibilidades de futuro que se alejen de la idea de unirse a las filas de un grupo armado, sino más bien, aportar a la erradicación de estos sujetos que expanden la violencia, pues se ve como desde el origen de la guardia y de la chonta se ha ido transmitiendo de generación en generación el ideal de contrarrestar las armas con unión y no repetición.

De otra manera, nos permitimos reconocer otro tipo de necesidades frente a la educación intercultural, las problemáticas tan marcadas que evidenciamos en esta zona del país, el aprender a escuchar activamente y dar importancia a las voces de

los niños y niñas frente al conflicto armado o el diario vivir. De igual manera, nos sensibilizó aún más con los estudiantes, ya que, no estuvimos únicamente en el aula, estuvimos de manera constante en procesos comunitarios, en la preparación de escenarios en los que ellos eran protagonistas, ayudamos a resaltar sus ideas frente a la comunidad escolar, para que así demostraran que los niños y niñas si tienen cosas por decir sobre temas 'importantes'.

De la misma forma, nos damos cuenta, que ser maestras no es solo brindar un espacio académico, es también generar vínculos con los estudiantes, llegar a marcar en sus vidas de manera positiva; además, nos ayudó a reconocer y ampliar una mirada más allá de la educación formal, que llega a ser la más usual en la ciudad, por lo cual nos permitió ver que si es posible otros tipos de educación, como lo fue en este caso, la educación propia en donde prima la formación política, ambiental y cultural, desde la primera infancia hasta los grados superiores. Con respecto a lo anterior, sentimos que nos llevamos algunas prácticas culturales que retomamos en varios espacios pedagógicos como lo fue la tradición oral, la cual es uno de los ejes centrales para la cultura Nasa. De allí aprendimos a relatar historias, transmitir nuestros saberes y de igual forma, aprender de todo lo que los niños y niñas tenían por decir, a conocer la cultura por medio de los mayores y mayores, de maestros dinamizadores y de espacios tradicionales como las armonizaciones; todo esto también, se dio gracias a los registros etnográficos, lo que nos permitió generar una mayor conciencia entorno a la observación y el análisis de diversas situaciones cotidianas.

Finalmente, queremos destacar la importancia que tuvieron las voces de los niños y niñas de los momentos familiar y territorial para poner en diálogo el asunto del conflicto armado dentro de la comunidad con respecto a las concepciones de las afectaciones y rutas de paz, pues gracias a ellos se logró generar un proceso de reflexión desde el aula que se expandió a charlas con dinamizadores y comuneros que desde sus opiniones y experiencias también aportaron en la construcción del concepto de paz.

Referencias

Aguilera, Alcira (2023) Una gramática de la infancia oprimida. Revista Brasileira, Educación e Realidades. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/369832560_Una_Gramatica_de_la_Infancia_Oprimida

Alvarado, Sara; Loaiza, Julián; Santa colma, Juliana (2011) Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores y Constructoras de Paz: una experiencia de acción desde la socialización y la subjetividad política. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130416015029/Experienciasalternativas.140-160.pdf>

Bermúdez, M. & López, A. (2022). Procesos de valoración intercultural, recreados en el calendario propio- Institución Educativa Indígena el Mesón-Cauca. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11371/541>

Bermúdez, W. (2018). El vivero escolar como herramienta para interiorizar valores ambientales en la institución educativa indígena el mesón. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11371/1846>

Bolaños, Graciela, "Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia", Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007, pp. 53-62.

Comisión de la verdad (2022) No es un mal menor volumen 1. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado.

Comisión de la verdad (s.f.) Contexto histórico. Recuperado de <https://web.comisiondelaverdad.co/especiales/norte-cordillera-cauca/contexto.html>

Consejo Regional Indígena del Cauca (2022) cincuenta voces. Testimonio sobre las afectaciones del conflicto político armado a los pueblos indígenas que conforman el Consejo Regional Indígena de Cauca- CRIC, 1971 – 2021. Editorial Universidad Del Cauca. Recuperado de Cincuenta_voces[1].pdf

Consejo Regional Indígena del Cauca (2022) Entonces ¡hablamos! Informe sobre las afectaciones del conflicto político armado a los pueblos indígenas que conforman el Consejo Regional Indígena de Cauca- CRIC, 1971 – 2021. Editorial Universidad Del Cauca. Recuperado de Caratula entonces hablamos

Consejo Regional Indígena del Cauca. (2020). Documento Fundamentación Jurídica del SEIP

CRIC página web 2017 “*Autoridades tradicionales de la Zona Occidente de Morales, rechazamos la presencia de actores armados en nuestros territorios*” consultada el 15 de noviembre del 2024 <https://www.cric-colombia.org/portal/autoridades-tradicionales-de-la-zona-occidente-de-morales-rechazamos-la-presencia-de-actores-armados-en-nuestros-territorios/>

Defensoría del Pueblo de Colombia (12 de febrero de 2024) El reclutamiento de niñas, niños y adolescentes es un crimen de guerra que debe parar de inmediato. Tomado de <https://www.defensoria.gov.co/-/el-reclutamiento-de-ni%C3%B1as-y-adolescentes-es-un-crimen-de-guerra-que-debe-parar-de-inmediato>

Flor Bermúdez, Jairo (2014) La tradición oral: fortalecimiento a la sabiduría indígena y la educación propia en la escuela San José, Institución Educativa Indígena El Mesón, municipio de morales Cauca. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/288078322.pdf>

Flor, Erly; Fernandez, Miryam (2016) Contexto internacional de los niños en la guerra. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319506067_Contexto_internacional_de_los_ninos_en_la_guerra

GONZÁLEZ TERREROS, M^a ISABEL; AGUILERA MORALES, ALCIRA (2015) "Una Universidad "de" y "para" el movimiento indígena", CISMA. Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas. (6). 3º año. 1-18.

Guiso, Alfredo (1999). El taller en procesos de investigación interactivos Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. V, núm. 9, junio, 1999, pp. 141-153 Universidad de Colima México. Tomado de file:///C:/Users/famil/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/FCWQEEMF/31600907[1].pdf

Herrera, Jose Dario; Runge, Andrés; Agudelo, Alexandra; Herrera, María; León, Mónica; Bermúdez, Lizeth; Hurtado, Valentina; Castaño, Carlos; Jiménez, Leonardo (2024) Construyendo Paz desde los territorios. Sistematización de experiencias educativas en municipios con espacios de reincorporación. Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia, Universidad Autónoma Latinoamericana.

Institución Educativa Indígena el Mesón. (2020). Proyecto Educativo Comunitario - PEC

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2006) Código de la infancia y la adolescencia. tomado de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Lizarralde, Mauricio (2012) Ambientes educativos y territorios en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo.

Molano, Alfredo (2015) Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010).

Montoya, Ana Milena (2008) Niños y jóvenes en la guerra en Colombia. Aproximación a su reclutamiento y vinculación.

Núñez, María Pilar (2009) Literatura infantil: una aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades.

Ospina, Hector; Alvarado, Sara; Arenas, Julio; Echavarría, Carlos (2002) Formar para la paz en escenarios educativos. Manual de formadoras y formadores.

ROJAS, S (2021) Entre versos y poemas, explorando la poesía para niños. Módulo de lectura literaria. Aula Virtual Licenciatura en Educación Básica Primaria.

Salazar, Maria Cristina (2006) Los esclavos invisibles: autoritarismo, explotación y derechos de los niños en America Latina.

Sosenski, Susana (2012). Memorias de infancia: la Revolución Mexicana y los niños a través de dos autobiografías. En Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones. México (México): UNAM.

Torres, Alfonso (1997) Aprender a investigar en comunidad II. Enfoques cualitativos y participativos en investigación social.

Torres, Alfonso (1998) Estrategias y técnicas de investigación cualitativa.

Wills, María Emma (2010) *Recordar y narrar el conflicto: herramientas pedagógicas para la escuela*. Recuperado de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/Recordar-y-narrar-el-conflicto.pdf>

Yonda Canencio, Gustavo Adolfo (2015) Khwen Tama A' Juan Tama de la Estrella Serie Río de Letras Territorios Narrados PNLE Primera edición. Recuperado de https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/plan-lectura-2021/territorios-narrados-parte-2/Khwen_Tama_A_Juan_Tama_de_la_Estrella.pdf

Zemanate, Esther Cecilia (2020) Proyecto pedagógico Institución Educativa Indígena El Mesón. Caracterización sociocultural de las familias de la Institución Educativa Indígena El Mesón, para la búsqueda de acciones colectivas que permitan fortalecer el buen vivir.

