



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

**Tesis doctoral**

**Niñez y participación en contextos de conflicto armado:  
colectivo de comunicación popular Alharaca por la paz  
(Caquetá - Colombia)**

**María Paula Lizarazo Angulo**

**Directores de tesis:  
Cecilia Ceraso y Xavier Giró Martí**

**Tutor académico:  
Jaume Soriano**

**Doctorado en Medios, Comunicación y Cultura  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Septiembre de 2022**

Agradezco a las mujeres que con valentía han abierto espacios en el mundo y guían el camino: a mis abuelas, a mi madre, a mi hija Martina, a maestras como Ceci Ceraso que con su presencia firme y poderosa enseñan de rigurosidad y amor en la academia, a mis amigas y compas de camino.

A Xavi Giró por decirme con franqueza que ya era hora de construir mi propia barca para descolonizar mi mente.

## Contenido

Introducción.....	5
Capítulo 1. Conflicto armado en Colombia, específicamente en el departamento de Caquetá .....	9
1.1. Actores del conflicto armado en Colombia .....	10
1.2. Acuerdo final para la terminación del conflicto.....	15
1.3. Causas del conflicto en Colombia .....	20
1.4. Línea del tiempo del conflicto armado en Colombia .....	36
1.5. Sobre el conflicto armado en Caquetá .....	38
Capítulo 2. Niñez y participación.....	45
2.1. Concepto hegemónico de niñez .....	45
2.2. Adultismos y adultocentrismo .....	49
2.3. Niñez y derechos .....	51
2.4. Toda niñez es política .....	59
2.5. Niñez y conflicto armado en Colombia.....	60
2.6. Movimientos/colectivos de niños, niñas y adolescentes en Colombia .....	67
2.7. Niñez para la transformación (Diálogos intergeneracionales): De la agencia a la participación.....	73
Capítulo 3. De la comunicación para el desarrollo a la comunicación para la transformación en América Latina .....	80
3.1. Comunicación para el desarrollo .....	80
3.2. Comunicación y cambio social.....	87
3.3. Comunicación comunitaria, local y participativa .....	94
3.4. Comunicación para la transformación.....	100
Capítulo 4. Metodología .....	105
4.1. Marco teórico.....	105
4.1.1. Análisis Crítico del Discurso.....	105
4.1.2. ACD Multimodal .....	108
4.1.3. Investigación acción participativa y anticolonial .....	110
4.1.4. Etnografía colaborativa con niñas, niños y adolescentes .....	115
4.2. Objeto, objetivo general y específicos, hipótesis general.....	120
4.3. Procedimientos .....	123
4.3.1. Análisis de los cortometrajes.....	123
4.3.2. Trabajo de campo a partir de la Investigación Acción Participativa .....	126

Capítulo 5. Resultados .....	133
Capítulo 6. Conclusiones.....	157
7. Bibliografía .....	169
8. Anexos.....	182
Anexo 1: Transcripción cortometraje .....	182
Anexo 2. Fichas de Análisis.....	199
Anexo 3: Transcripción entrevistas trabajo de campo .....	243
Anexo 4. Matriz Analítica Trabajo de Campo .....	263

## Introducción

La tesis doctoral nace del proceso actual de reconstrucción (postconflicto) de la sociedad colombiana, profundamente dividida por un conflicto armado de más de 60 años y se detiene en una práctica de comunicación comunitaria popular y alternativa: el colectivo de comunicación Alharaca por la paz, para comprender la participación de niños, niñas y adolescentes de 8 a 12 años de la región de Caquetá - Colombia en acciones de cambio social.

A través de la pregunta: ¿Cómo el colectivo de comunicación Alharaca por la paz promueve acciones de cambio social dentro de una comunidad afectada por el conflicto armado? El presente documento describe cómo niños, niñas y adolescentes son agentes de cambio en sus comunidades al promover acciones de reconstrucción del tejido social, a través de la producción de cortometrajes y estrategias de comunicación comunitaria, local y participativa.

De ese modo, el documento se divide en ocho partes. El primero capítulo ubica al lector/a en el contexto colombiano, a partir de la definición del conflicto armado en Colombia como un conflicto prolongado y complejo en razón al uso, distribución y poder sobre la tierra y sus recursos naturales (González, 2016; Molano, 2011; Calderón, 2021) y describe las principales causas del conflicto armado, particularmente en el departamento de Caquetá al que pertenece el colectivo de comunicación.

El segundo capítulo se aproxima a la relación niñez y participación a la luz de teorías críticas y movimientos populares en Latinoamérica, desde la categoría de *co-protagonismo* para la creación de espacios de diálogo intergeneracionales

como los promovidos por colectivos de comunicación comunitaria (Liebel, 2019; Ashcroft, 2001; Morales, 2022).

El tercer capítulo propone un recorrido de la comunicación para el desarrollo a la comunicación para la transformación (Beltrán, 2015; Chaparro, 2013; Gumucio, 2008; Mata, 2011; Barbero, 2003; Ceraso, 2019), que describe cómo la comunicación en Latinoamérica se materializan en la creación de colectivos de comunicación comunitaria, local y popular, que en el contexto colombiano son claves para comprender los procesos de transformación social y resistencia en sociedades silenciadas por el conflicto.

Lo metodológico es desplegado en el cuarto capítulo, al presentar el marco teórico, objetivos y procedimiento desde los cuales se analiza las representaciones y acciones de cambio social de las niñas, niños y adolescentes, a partir del análisis crítico de discurso multimodal de cinco cortometrajes creados por el colectivo de comunicación, y de la observación y análisis de las acciones de cambio social producidas por el colectivo, a través de un ejercicio de investigación acción participativa.

Luego, el quinto capítulo expone objetivo por objetivo los resultados arrojados a partir del análisis crítico de discurso multimodal y del trabajo de campo desde la investigación acción participativa con niños y niñas. Finalmente, el capítulo seis de conclusiones expone de forma sintética los hallazgos más representativos de la investigación y los ubica en el tiempo actual de Colombia. Para finalizar con un aparatado de bibliografía y anexos (siete y ocho) en el que el lector/a podrá conocer y ampliar la información entregada.

Pero antes de entrar en materia, es necesario explicar como contexto general, que el colectivo de comunicación popular<sup>1</sup> Alharaca por la paz, fue creado en 2017, luego de la firma del *Acuerdo final para la terminación del conflicto armado en Colombia*, con la financiación de la cooperación internacional a través de la agencia estadounidense USAID y el apoyo técnico del Proyecto Comunicación Cultural y Niñez (PCCN) del Ministerio de Cultura<sup>2</sup> como un espacio de goce, participación y formación para niños, niñas y adolescentes que permitiera procesos de creación a partir de sus propias narrativas, con el fin de potenciar sus habilidades comunicativas y promover acciones colectivas en sus entornos cercanos<sup>3</sup>.

El colectivo Alharaca por la paz se ha transformado desde 2017 hasta el presente, pero ha mantenido las apuestas que buscan el auto reconocimiento, la participación y el co-protagonismo de las y los niños, a través de la creación de contenidos desde la exploración de sus entornos y de la generación de diálogos intergeneracionales, con el fin de contribuir a la reconstrucción del tejido social comunitario, que en síntesis busca aporta a una cultura de paz en Colombia.

---

<sup>1</sup> Un colectivo de comunicación popular se define como: “grupos organizados de personas que en sus espacios regionales, locales y comunitarios o barriales exploran y apropian la comunicación no sólo para crear, producir y circular contenidos, sino también para construir sentidos con la participación directa de diferentes actores” (Cantillo, 2019: 6)

<sup>2</sup> El PCCN es fruto de una larga historia de reflexión y puesta en marcha de una política pública que reconozca a los y las niñas como sujetos de derecho y promueva espacios de participación desde sus territorios, este antecedente se amplía en el capítulo 3 sobre comunicación para la transformación en Colombia.

<sup>3</sup> A partir del documento: *Una propuesta para el hacer: Proyecto Comunicación Cultural y Niñez -PCCN-*, elaborado en 2018 por Lorena Cantillo y el equipo del Ministerio de Cultura de Colombia (John Sánchez, María Paula Lizarazo y Adder Samayoa), que impulsó la creación del colectivo de comunicación popular Alharaca por la paz.

Los niños, niñas y adolescentes que conforman el colectivo de comunicación popular Alaraca por la paz se encuentran entre los 7 a los 16 años. En esta investigación se tiene en cuenta el proceso de cambio de la niñez a la adolescencia/juventud de los y las niñas que conforman el colectivo. Alharaca busca que los niños, niñas y adolescentes potencien su capacidad de participar y narrar de formas diversas temas o situaciones para que se hagan públicos y movilicen acciones en su comunidad.

## Capítulo 1. Conflicto armado en Colombia, específicamente en el departamento de Caquetá

*El país está lleno de prejuicios, sometido a ellos. Han sido contruidos con método, calculadamente, a mansalva y sobre seguro. Surgen de los miedos e intereses de los poderosos. Y avasallan, envuelven y destruyen. No sólo no dejan oír, sino que tampoco dejan ver. O más bien, dejan ver sólo lo que a través de sus oscuros cristales quieren ellos que se vea: un mundo de buenos y malos donde estos no son nunca ellos. Desde hace más de un siglo se está elaborando esa mirada, esa muralla, esa frontera.*

- Alfredo Molano -

Este capítulo describe el conflicto armado en Colombia como un conflicto prolongado y fratricida (Bar-Tal, 2007) y hace énfasis en cómo se ha desarrollado el conflicto armado en la región del Caquetá, ubicada al sur oriente de Colombia, donde el colectivo de comunicación Alharaca por la paz fue creado.

Para iniciar vale la pena anotar que el conflicto armado en Colombia es reconocido como el más antiguo de América Latina (inició en 1958) y según el Registro Único de Víctimas<sup>4</sup>, ha verificado hasta el año 2021<sup>5</sup> un total de 9.237.051 víctimas<sup>6</sup>, de las cuales 1.074.389 son víctimas mortales y 201.870 son casos de desaparición forzada, cifras en las que las víctimas civiles campesinas han sido las más afectadas.

---

<sup>4</sup> El Registro Único de Víctimas (RUV), es una declaración que deben realizar todas aquellas personas que se consideren víctimas del conflicto armado en Colombia, hace parte de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, institución creada en enero de 2012 a partir de la Ley 1448 (sobre víctimas y restitución de tierras), por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno.

<sup>5</sup> Fuente: Red Nacional de Información. Fecha Corte: lunes, 31 de enero de 2022.

<sup>6</sup> Se consideran víctimas, según la ley 1448 de 2011 de Colombia, a aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1° de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno.

Según este Registro, Colombia es el país con más desplazados por conflicto armado en el mundo, con 7.816.000 personas que han huido de la violencia; superando a países como Siria. Adicionalmente, según el informe de 2019 de la organización internacional para la defensa de los derechos humanos *Global Witness*, Colombia es el país más peligroso para los y las defensoras del medio ambiente; se ha convertido en el territorio donde más líderes ambientales han sido asesinados y la tasa de impunidad es del 92%<sup>7</sup>.

Describir el conflicto armado colombiano desde cifras de desplazamiento y asesinato de líderes y lideresas ambientales no es gratuito, primero se busca desnaturalizar las cifras, convirtiéndolas en relatos que permitan conectar hipótesis para ampliar las posibilidades de comprensión; y segundo, la tesis fundamental que busca defender esta investigación es que el conflicto colombiano ha sido tan prolongado y complejo en razón al uso, distribución y poder sobre la tierra y sus recursos naturales. Asunto que se desarrollará más adelante en el apartado que busca describir las causas del conflicto armado.

### 1.1. Actores del conflicto armado en Colombia

La guerra en Colombia ha sido perpetuada por tres actores predominantes: guerrilla, paramilitarismo y fuerza armadas públicas. Las cifras son imprecisas aún y la memoria del conflicto está en construcción. Sin embargo, se estima que la mayoría de los hechos violentos (violencia contra la vida e integridad física por ataques, afectaciones a la población civil y combatientes en estado de indefensión), fueron perpetuados por grupos paramilitares.

Para 2007 el gobierno nacional admitió que existían 23 grupos paramilitares en los que las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) era el grupo más reconocido y el que originó el paramilitarismo en el país. Ese grupo operó desde el 18 de abril de 1997 hasta el 15 de agosto de 2006. La historia y constitución de los ejércitos de autodefensa en Colombia es muy compleja, en gran medida porque aún siguen vigentes.

---

<sup>7</sup> Desde 2016 hasta el 13 de julio de 2022 se han asesinado 1328 líderes ambientales y comunitarios y 324 exguerrilleros de las FARC-EP firmantes del Acuerdo, según cifras de Indepaz (<https://indepaz.org.co/>).

Como descripción general se definen como organizaciones paralelas al ejército nacional de Colombia, que según Cubides (2005) se crearon con financiación de grandes terratenientes y empresarios y bajo el amparo de caciques políticos muy poderosos en las regiones<sup>8</sup>, que en la sombra protegieron a estas organizaciones ilegales y criminales, conformadas por mercenarios privados pagos, para contener la expansión de la guerrilla e incursionar en las zonas donde estos grupos guerrilleros tenían sus fuentes de financiamiento, principalmente del narcotráfico.

La expansión de los grupos paramilitares se da con la intensificación de las masacres ocurridas entre 1998 y 2001, en las regiones de la Sierra Nevada de Santa Marta, Norte de Santander, Chocó, Urabá, Magdalena Medio, Montes de María y Nariño, donde los grupos armados actuaron con especial intensidad atacando civiles, para lograr el control sobre corredores y zonas de retaguardia, para la obtención de recursos económicos, esto es el narcotráfico. Hoy persisten y se han fortalecido grupos 'neoparamilitares' en lo que se encuentran: las Bacrim, los Rastrojos, los Paisas, la Oficina de Envigado, las Autodefensas Gaitanistas de Colombia, entre otros, todos en una disputa por el control del territorio para continuar la empresa criminal del narcotráfico. Esta investigación no se detiene en este tema en particular, pero sí reconoce la importancia de comprender este actor como determinante y complejo dentro del conflicto armado.

Cabe la pena resaltar que este proceso ha sido extenso en el tiempo y complejo por la variedad de actores involucrados (grandes caciques políticos, terratenientes, empresarios, instituciones gubernamentales y en general personalidades de mucho poder político y económico en Colombia). El

---

<sup>8</sup> Esto aún sigue en investigación y es uno de los escenarios de disputa del poder más complejo en Colombia. Es el caso actual del exgobernador de Córdoba (departamento del norte de Colombia), Benito Osorio, quien ante la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) en enero de 2022 rindió testimonio en el caso, en el que fue hallado responsable por aliarse con paramilitares en la región para apropiarse de tierras, cuyos verdaderos dueños resultaron desplazados.

surgimiento y auge de las autodefensas fue avalado y protegido por los gobiernos locales y el gobierno nacional, creando la denominada 'parapolítica'<sup>9</sup>.

Como lo menciona López (1995) "Desde comienzos de los años setenta, los dineros provenientes del negocio de las drogas dieron cabida no solo a la irrupción de un nuevo actor socio económico, sino también a la articulación de importantes sectores de la élite empresarial y política del país con el narcotráfico. En el campo de la política, los capitales del narcotráfico, desde su aparición, han financiado campañas electorales de concejales, alcaldes, diputados, gobernadores, representantes, senadores y presidente de la república" (p. 15)

De este modo el tráfico de drogas y la narcopolítica han afectado no solo a Colombia sino a la región de centro y sur América con violencia, corrupción y la captura criminal del Estado, esto lejos de ser un problema que se haya resuelto, actualmente está empeorando en países como México y Colombia.

El segundo número de hechos violentos se efectuó por parte de las guerrillas, en las que se agrupan las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército Popular), el ELN (Ejército de Liberación Nacional), el M19 (Movimiento 19 de abril) y EPL (Ejército Popular de Liberación). Esta investigación no se detiene en el surgimiento de las guerrillas en Colombia, pero si establece un hilo conductor que describe a grandes rasgos la presencia de las FARC-EP en el departamento del Caquetá.

El origen de estas guerrillas se da en un contexto caracterizado por tres elementos estructurales que describiremos en adelante y González (2016) enumera como:

---

<sup>9</sup> La parapolítica es descrita por (González, 2016) como la captura o reconfiguración cooptada del Estado, (...) el aprovechamiento de las nuevas oportunidades arrojadas por la autonomización creciente de los poderes locales y regionales frente a las políticas de reforma y paz concebidas desde el centro, junto con la consiguiente crisis de la articulación bipartidista de las regiones con el Estado central, las transformaciones sociales y políticas que la economía de la coca provocó en algunas regiones, las tensiones sociales provocadas por el crecimiento de algunas regiones que superaba la capacidad regulatoria del Estado y la creciente movilización social por fuera del marco de intermediación del sistema bipartidista" p. 53

1. La configuración social de las regiones, su poblamiento y cohesión interna, ligados a un problema agrario nunca resuelto;
2. La integración territorial y política de las regiones y sus pobladores mediante el sistema político bipartidista (conservadores y liberales);
3. Las tensiones y contradicciones sociales que se derivan de los dos procesos anteriores, frente a la incapacidad del régimen para tramitarlas adecuada y pacíficamente.

En Colombia existió la llamada violencia bipartidista (1946-1957) entre conservadores y liberales, caracterizada por su crueldad. La polarización extrema entre conservadores católicos y oligarcas, y liberales populistas, con ideas modernizantes, produjo uno de los periodos de mayor demencia y barbarie en la violencia en Colombia, que se recrudeció con el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948.

“La tendencia a la generalización del conflicto recibió un impacto notable con el asesinato de Gaitán el 9 de abril de 1948, que marcó un momento culminante en este proceso: la protesta de las masas gaitanistas en muchas regiones y localidades produjo como respuesta la intensificación de la represión oficial, junto con ciertas formas de “guerra sucia” en las cuales la policía se articulaba con poderes locales para la eliminación física de liberales reales o supuestos” (González, 2016: 288)

Este periodo es un momento de quiebre en la medida en que, en palabras de María Victoria Uribe (1990) se rompen las solidaridades primarias y horizontales, mientras se afirma el sentido de pertenencia al partido (liberal o conservador), que supone la exclusión del otro: “No importaba que fuera un alma justa, pero si era liberal había que matarlo” y viceversa. Aquí se conforman bandas civiles parapoliciales y paramilitares de carácter local que delataban a “gente extraña” y tenían la orden de provocar y atacar.

Luego de esta época denominada como la *época de la violencia*, y para dar fin a esta masacre entre liberales y conservadores inicia el denominado Frente Nacional (1958 – 1974), en el que se turnaba el poder, un periodo presidencial (4 años) conservador, otro liberal. Caracterizado por el clientelismo, que en

palabras de González (2016) impidió la ampliación y modernización del Estado, debido a lo cual no se alteró significativamente la debilidad y el sectarismo de la política tradicional. “El Estado privatizado, atrapado entre liberalismo económico y el conservadurismo político, tiene muchas dificultades para configurarse como espacio público de resolución de conflictos y de gestión de los intereses de la colectividad” (González, 2016: 270)

Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército Popular (FARC-EP) tienen su origen a finales de la década de los 40' e inicio de los 50', en este contexto bipartidista y surge, según Fernán González (2016) del campesinado de las regiones del Huila, Tolima, Cauca y Quindío, que se agruparon como guerrillas liberales de orientación comunista ortodoxa. “El caso más célebre es el de Pedro Antonio Marín, más conocido como ‘Manuel Marulanda Vélez’ o ‘Tiro Fijo’, proveniente del sur tolimense [donde] arrancaron las famosas “columnas de marcha” formadas bajo la orientación de militares del Partido Comunista, que agruparon campesinos de la región en “autodefensas de masas” para resistir la represión desatada por el gobierno conservador de Laureano Gómez” (p. 300)

Las FARC como otras guerrillas (ELN y EPL), son guerrillas comunistas en su inicio que agrupan la organización campesina en la región del Sumapaz con Juan de la Cruz Valera; en la región del sur del Tolima con Marulanda Vélez, que recibía la herencia de la resistencia de los indígenas pijaos desde la conquista con Quintín Lame y la región del Magdalena Medio específicamente en los municipios de San Vicente de Chucurí y Barrancabermeja con Rafael Rangel, pasando por el corredor del pie de monte llanero con el movimiento liberal liderado por Guadalupe Salcedo.

Como lo establece González (2016): “De alguna manera, el surgimiento de las FARC va a responder, tanto a condiciones estructurales de larga duración como a la no resolución del problema agrario, evidenciadas en la colonización campesina de las zonas periféricas y las dificultades de las instituciones estatales para funcionar en regiones que estaban fuera del control de los partidos [políticos] tradicionales” (p. 333) El asunto de la no resolución constante del problema agrario se describirá más adelante en las causas del conflicto armado.

Finalmente se estima un número considerable de víctimas de agentes del Estado, conformado por fuerzas militares y policía. La presencia de militares y policías en el conflicto armado ha creado instituciones muy rígidas y ambivalentes, según Alejo Vargas (2020), "todo en la policía y el ejército en Colombia es muy único, debido al conflicto armado, porque históricamente se han usado a los militares y a los policías para cualquier cosa, con el resultado de que tenemos una policía muy militarizada y un ejército muy policial". Esto se acrecentó en los últimos años (2017 – 2021) con las masivas movilizaciones exigiendo la implementación de los Acuerdos de paz y derechos fundamentales luego del recrudecimiento de la pobreza debido a la pandemia por Coronavirus. De acuerdo con la ONG Temblores<sup>10</sup> entre 2017 y 2019, cada mes murieron un promedio de 18 civiles a cuenta de presuntos abusos policiales.

Es así como la complejidad del conflicto armado colombiano es evidente y por tanto en palabras de Carlos Martín Beristain (2009): "es necesario entender que es un conflicto complejo, más no confuso, para lograr pasar de la lógica de la confusión a la de la complejidad".

### 1.2. Acuerdo final para la terminación del conflicto

Dentro de este contexto de conflicto armado prolongado con múltiples actores complejos involucrados (agentes del Estado, guerrillas y paramilitares), se firmó el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, entre uno de los grupos guerrilleros (las FARC-EP) y el Gobierno Nacional. Este acuerdo fue firmado luego de haber sido objeto de consulta al pueblo, a través de un plebiscito que tuvo como veredicto la prevalencia del NO sobre el SI.

---

<sup>10</sup> La ONG Temblores, busca "activar y movilizar procesos comunitarios de transformación social que pongan a tambalear a las estructuras hegemónicas que garantizan el mantenimiento de la exclusión, la violencia, la discriminación y la negación sistemática de los derechos de las comunidades y poblaciones que han sido históricamente marginadas e ignoradas por el Estado". El papel que han cumplido en el registro, investigación y denuncia de la violencia policial, particularmente desde el 21 de noviembre de 2019 con el primer estallido social ocurrido en Colombia para exigir la implementación de los Acuerdos de paz al gobierno de Iván Duque y luego por la pobreza ocasionada en la pandemia, ha sido de vital importancia y reconocido internacionalmente.

Con una de las tasas de abstención electoral más alta en décadas (63%), un 50,21% de los colombianos dijeron que NO y un 49,78% dijeron que SI al Acuerdo. Lo que dentro del mismo Acuerdo de paz se establece, “sin que ello significara rechazo al derecho a la paz ni a los derechos fundamentales” (Acuerdo Final, p. 31), sino las reservas a contenidos del Acuerdo Final por parte de ciertos sectores, lo que llevo a la mesa negociadora a realizar modificaciones en algunos de los puntos, sobre todo los relativos a la reforma rural y participación política de las FARC-EP. En este contexto vale recordar que la pregunta del plebiscito fue: “¿Apoya usted el acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera?”

Las razones por las que la abstención es tan alta en Colombia, fundamentalmente se debe a la desconfianza en las instituciones, resultado de prácticas clientelistas (compra de votos) que han sido usadas históricamente en el país, sobre todo en la región del norte de Colombia. Y en este caso la segunda causa de la abstención y el resultado tan parejo (50,21% contra un 49,78%) se debe también a la narrativa utilizada por los promotores del NO que usaron el miedo y el odio como materia prima para esparcir mentiras/posverdades respecto al documento final del Acuerdo.

La apropiación del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* fue muy precaria por parte de la población, es un documento de 526 hojas que tuvo muy poco tiempo para ser comunicado de forma efectiva, con estrategias de comunicación y educación. De esto se valió la campaña del NO para esparcir ‘rumores’ o también llamadas ‘posverdades’<sup>11</sup>.

Así la campaña del NO se hizo fuerte con narrativas en torno al odio a los guerrilleros y a la ‘ideología de género’ que haría de este país tan conservador un país proclive a la homosexualidad y al ‘castrochavismo’ (termino que alude a

---

<sup>11</sup> El término posverdad es definido como un fenómeno que se produce cuando los hechos objetivos tienen menos influencia en definir la opinión pública que los que apelan a la emoción y a las creencias personales. Tomado de: Diccionario Oxford (Consultado el 16.04.22)

Fidel Castro y Hugo Chávez creado y popularizado por la extrema derecha en Colombia).

Este acuerdo es el resultado de los denominados *diálogos de La Habana*, iniciados en el año 2012, durante el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, con el objetivo de poner fin a la violencia con la guerrilla más grande en Colombia (las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo), luego de más de cincuenta años de conflicto armado e impedir que hubiera más víctimas y así construir una paz estable y duradera.

Por la vía del Acuerdo de Paz, las FARC se comprometieron a entregar todas sus armas a las Naciones Unidas; a no incurrir en delitos como el secuestro, la extorsión o el reclutamiento de menores; a romper sus vínculos con el narcotráfico; y a cesar los ataques a la Fuerza Pública y a la población civil.

Las FARC-EP se comprometieron de igual modo, a garantizar verdad, justicia y reparación para las víctimas, y a hacer política sin armas, esto es: crear el partido político Comunes. De igual modo el Acuerdo incluyó un plan de desarrollo agrario integral con acceso a tierras y servicios y una estrategia de sustitución sostenible de cultivos ilícitos<sup>12</sup>. Estos puntos: *Punto 1. Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma rural integral*, que contempla el acceso y uso y la formalización de la propiedad; el *Punto 2. Participación política: Apertura democrática para construir paz*, que contempla la reincorporación de las FARC-EP a la vida civil – en lo social, económico y político-, y el *Punto 4. Solución al problema de las drogas ilícitas*, que se detiene en los programas de sustitución de cultivos ilícitos, son los puntos que han sido más cuestionados por los sectores políticos y económicos que impulsaron la campaña del NO solicitando reformas particulares a sus contenidos.

---

<sup>12</sup> Tomado de la Cartilla Pedagógica: Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, 2016. Ver más en: <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabcdelacuerdofinal2.pdf> (consultado en febrero de 2022)

Puede decirse también que estos tres puntos del Acuerdo Final<sup>13</sup> son los más estructurales y complejos para su implementación, se explicará adelante en el apartado sobre las causas del conflicto, por qué los puntos de tierras y participación política son tan determinantes.

De otro lado, como resultado de la firma del *Acuerdo final para la terminación del conflicto armado en Colombia*, se creó el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, que está compuesto por: la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP); la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición; y la Unidad para la Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas.

La Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) tiene la función de administrar justicia transicional y reconocer los delitos en el marco del conflicto armado cometidos antes del 1 de diciembre de 2016. La existencia de esta entidad del Estado no podrá superar los 20 años.

La Comisión de la Verdad “busca el esclarecimiento de los patrones y causas explicativas del conflicto armado interno que satisfaga el derecho de las víctimas y de la sociedad a la verdad, promueva el reconocimiento de lo sucedido, la convivencia en los territorios y contribuya a sentar las bases para la no repetición, mediante un proceso de participación amplio y plural para la construcción de una paz estable y duradera”<sup>14</sup>.

Y finalmente, la Unidad para la Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas, “es una entidad del Estado de carácter humanitario y extrajudicial que dirige, coordina y contribuye a la búsqueda de personas dadas por desaparecidas en el marco del conflicto armado (...) tiene como objetivo la implementación de las acciones humanitarias de búsqueda y localización de personas dadas por desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto

---

<sup>13</sup> Para conocer el Acuerdo final para la terminación del conflicto y construcción de una paz estable y duradera, ver el documento completo en: <https://www.jep.gov.co/Normativa/Paginas/Acuerdo-Final.aspx> (consultado en febrero de 2022)

<sup>14</sup> Tomado del sitio web de la Comisión de la Verdad: <https://comisiondelaverdad.co/la-comision/que-es-la-comision-de-la-verdad> (consultado en: 03.03.22)

armado que se encuentren con vida y, en los casos de fallecimiento, cuando sea posible, la recuperación, identificación y entrega digna de cuerpos”<sup>15</sup>

Que el resultado del plebiscito fuera el NO, y se tuvieron que reformular algunos de los puntos del Acuerdo, sumió a Colombia en un ambiente de inestabilidad e incertidumbre que hoy se ha recrudecido con el gobierno que termina en agosto de 2022 del presidente Iván Duque. Como se mencionó, una de las partes más cuestionadas del acuerdo fue el *Punto 2. Participación política: Apertura democrática para construir paz*, que contempla la reincorporación de las FARC-EP a la vida civil – en lo social, económico y político-, esto garantizaba que las FARC pudieran conformar un partido político (Comunes), con cinco escaños en el Senado y cinco en la Cámara de Representantes para los dos siguientes períodos legislativos.

Otras objeciones se centraron en que los culpables de crímenes de guerra y de lesa humanidad -tanto de las FARC como de las fuerzas del Estado- no necesariamente irían a la cárcel, sino que entrarían en la Justicia transicional<sup>16</sup>, y para ello en Colombia fue creada la JEP.

Así, desde noviembre de 2016 el país se encuentra en la etapa de implementación de los acuerdos de paz, una implementación marcada por una profunda politización y polarización. Implementación que ha dejado en evidencia que el país no estaba preparado para una etapa de posconflicto, que las estructuras estatales, comunitarias y sociales no estaban fortalecidas para la retirada de las FARC-EP y la puesta en marcha de las instituciones creadas por el Acuerdo en un ambiente de hostilidad y apatía debido a la victoria del partido

---

<sup>15</sup> Tomado del sitio web de la Comisión de la Verdad: <https://ubpdbusquedadesaparecidos.co/acerca-de-la-ubpd/que-es-la-ubpd/> (consultado en: 03.03.22)

<sup>16</sup> “La justicia transicional alude a las formas en que países que dejan atrás periodos de conflicto y represión utilizan para enfrentarse a violaciones de derechos humanos masivas o sistemáticas, de tal magnitud y gravedad que el sistema judicial convencional no puede darles una respuesta adecuada” Tomado del Centro Internacional para la Justicia Transicional (2021) en: <https://www.ictj.org/es/quienes-somos> (consultado el 03.03.22)

opositor (Centro Democrático, dirigido por Álvaro Uribe Vélez) en las presidenciales de 2018, apenas dos años después de la firma.

### 1.3. Causas del conflicto en Colombia

En este apartado se busca describir las causas del conflicto armado en Colombia a partir de cinco características que asientan el análisis de conflicto y permiten comprender su complejidad y violencia.

**Estado fallido.** Existe una tesis que se ha generalizado acerca de la idea de que el Estado en Colombia desde su creación nunca ha sido pacífico, y por tanto es un Estado fallido. Ciertamente es que desde el inicio del Estado con las denominadas guerras de independencia hispanoamericanas (1810); la guerra de los mil días (de 1899 a 1902); pasando por la llamada época de la 'Violencia' (de 1946 a 1958) que se materializa con la muerte de Jorge Eliécer Gaitán (9 de abril de 1949) y que de inicio al periodo contemporáneo de guerra de guerrillas en las que las guerrillas liberales mutan a guerrillas comunistas y luego con la guerra contra el narcotráfico y el paramilitarismo, no ha existido en Colombia un periodo largo de paz.

El pensador e investigador Fernán González en el libro *Poder y violencia en Colombia* (2016) parte de afirmar que el país en vez de haber perdido el monopolio de la fuerza y la justicia en buena parte de su territorio – calificación que la acercaría al concepto de Estado fallido -, ha creado un proceso gradual y conflictivo de construcción de las instituciones estatales, sobre todo en el vasto territorio colombiano, esto ha hecho que la integración de las regiones y la articulación de su población a la vida económica y política sea paulatina y desigual.

Por ello, el Estado ha perdido el monopolio de coerción, eso no lo convierte en un 'Estado fallido', sino más bien en un Estado caracterizado por ser fuertemente centralista, clasista y patriarcal, que ha ido integrando gradualmente nuevos territorios y poblaciones marginales (ciudadanos que pertenecen a poblaciones étnicas, afro raizales, palenqueras, mujeres, comunidades campesinas, personas LGBTIQ+) a través de una presencia no homogénea y desigual de las instituciones estatales en el territorio. "(...) de acuerdo con el grado de articulación de esas regiones con el centro del país y según el tipo de relación

que se establece entre el Estado central y los poderes de hecho, existen las regiones” (p. 60)

Para entender esta afirmación, hay que detenerse brevemente en el concepto de Estado Nación, en relación con la manera como el Estado se proyecta sobre el territorio y cómo genera relaciones con la ciudadanía, asunto central para comprender el origen del conflicto armado en Colombia.

Según Norbert Elias (1969) el Estado tiene que ver con el monopolio de la fuerza, en función de un aparato burocrático (instituciones y leyes), que tiene la capacidad de ejercer poder (tomar decisiones) en un territorio. Así, el Estado es un proceso de larga duración, que compite por un poder territorial, económico y un poder asociado a la fuerza militar.

González (2016) explica de qué manera este proceso de conformación del Estado en Colombia, es un proceso de larga duración, que evidencia cómo la violencia tiene sus raíces en la creación del Estado Nación. El autor resalta que, al hablar de Estado en Colombia se debe tener en cuenta no solo la perspectiva histórica, sino, sobre todo, la perspectiva geográfica – territorial, el Estado no se vive de la misma forma si se está en la capital del país (Bogotá), debido a los privilegios que en su mayoría tiene la población de la capital, que si se está en Tame - Arauca, o cualquier población de la periferia, que no ha tenido el mismo desarrollo (presencia del Estado) en términos de infraestructura para el acceso a servicios públicos básicos como salud, educación y oferta cultural, debido a que el sistema político, económico y social altamente centralista, no se lo ha permitido. Es así como la relación del Estado con la población varía según el lugar donde se esté y qué tipo de ciudadano/a sea, lo que implica que el Estado en Colombia es aun profundamente centralista, racista, clasista, extractivista y patriarcal.

Según la abogada e investigadora colombiana Julieta Lemaitre Ripoll (2019), en Colombia el Estado es la representación de una élite que desde la independencia ha existido y se ha alimentado de visiones y prejuicios coloniales, racistas, patriarcales, católicos y de capitalismo extractivista.

Por tanto y siguiendo a Lemaitre la relación que establece el Estado con la ciudadanía es siempre reactiva. Esto implica que en Colombia según quien habla hay un Estado, si se es víctima, si se es burócrata, hombre de clase media con privilegios, si se es mujer de clases populares, o si se es militar o policía, el Estado establece una relación particular. Lo que plantea una paradoja fundamental: Existe un Estado según el origen social de la ciudadanía.

Por tanto, es evidente una presencia diferenciada del Estado según el espacio y el tiempo. En palabras de González (2016) “la manera diversa como las instituciones estatales se relacionan con las diferentes regiones y las redes de poder (...), según sus particularidades, su tipo de poblamiento y el grado de cohesión y jerarquización social que hayan alcanzado” p. 60

Este concepto de “presencia diferenciada del Estado en el espacio y el tiempo”, alude a la manera cómo funcionan las instituciones estatales en las regiones más integradas del país, ej. Bogotá o Medellín, de aquellas que se encuentran en el mundo rural y de las periferias, ej. Timbiquí o San Vicente del Caguán.

Es necesario en esta investigación hablar de esta “presencia diferenciada del Estado”, ya que es ahí donde se disputa la vida o la muerte de los Acuerdos de paz actuales. La configuración no homogénea del Estado afecta la construcción de paz, ya que es la presencia estatal, esto es, cómo se presenta el Estado en los territorios y cuál es la relación que propone con la ciudadanía, lo que dio origen y ha perpetuado el conflicto armado en Colombia.

La forma como esto se traduce en el ejercicio de poder y dominación de una manera particular de comprender el Estado en Colombia es la manera como el Estado llega a las regiones a través del monopolio de la fuerza, es decir a través del ejército. La relación del Estado con la ciudadanía es a través del monopolio de la fuerza (ejército), reproduciendo lo que Said definió en el libro *Orientalismo* (2007) “las sociedades humanas, al menos las culturas más avanzadas, raramente han ofrecido al individuo algo diferente que imperialismo, racismo y etnocentrismo a la hora de tratar con las “otras” culturas.” (p. 273)

Esta relación centro – periferia, debido a la presencia diferencia del Estado en los territorios colombianos tiene su origen en una visión centralista, hegemónica

y patriarcal que se ha construido sobre un genocidio (proceso de conquista y colonia que aún no ha terminado), que ha perpetuado la existencia de una clase dirigente oligárquica (familias / clanes que gobiernan desde hace siglos el país) que construye su hegemonía a partir de la alianza con la burguesía y quiere mantener sus privilegios y poder a partir de un discurso de dominación, que gestó la idea de Estado Nación.

Para ilustrar esta idea de dominación vale la pena traer lo desarrollado por Edward W. Said (2016), a partir de la distinción realizada por Gramsci entre sociedad política y sociedad civil. Según Gramsci (1970), la sociedad política está formada por instituciones coercitivas (ejército, policía, burocracia central) en las que la dominación se da de manera directa, mientras que la sociedad civil, cuando no se trata de una sociedad totalitaria, está formada por asociaciones voluntarias (prensa, ateneos, asociaciones), donde la dominación se da de manera indirecta mediante el “consenso”, “supremacía cultural” o “hegemonía”. (Said, pg. 26 y 27)

El caso de la primera constitución de la Gran Colombia en 1821 ejemplifica la manera como el dominio de la corona española materializado en un modelo de Estado hispánico europeo se perpetúa a partir de la legalidad. La primera república en Colombia (1821 a 1832) la lideran quienes gestaron la independencia y la creación de la constitución, hombres criollos ilustrados que, a partir de sus privilegios de clase, género y raza, conciben una revolución política que nunca planteó cambiar el orden social, porque ese orden social era el que les daba esos privilegios de los que gozaban, por eso desde el catolicismo y la idea de dominación colonial, nada cambió.

Según la historiadora María Teresa Calderón (2021) la primera constitución de Colombia de 1821 fue un consenso entre élites, en donde ni el orden social, ni el orden jurídico cambió, sino por el contrario siguió siendo el mismo de la colonia. “Las guerras de independencia parten de tensiones heredadas del orden colonial y sobre todo de las relaciones entre elites locales y poder central (...) La crisis de las relaciones coloniales en el mundo hispánico empiezan con la crisis de España con la invasión de Napoleón, no antes” p. 25

Según Calderón (2021) el Estado moderno se organiza a partir de procesos violentos, para buena parte del mundo, un verdadero Estado-nación es más una aspiración futura que una realidad presente. Y en el caso de América Latina y el Caribe el principal problema sigue siendo la falta de una verdadera democracia participativa, que la hace ser una de las regiones más ricas del mundo por su diversidad natural y cultural, pero paradójicamente la más desigual del planeta<sup>17</sup>, ya que siempre ha estado en manos de las mismas élites (hombres racistas, clasistas y que representan el orden patriarcal). “El problema en América Latina no reside en los conflictos étnicos y religiosos, sino en las desigualdades sociales” (p. 43).

El caso colombiano entonces no es una anomalía o un desarrollo deficiente respecto al modelo ideal de Estado, es más bien un estilo propio de construcción estatal, no tan lejano de los procesos conflictivos que terminaron en los Estados consolidados de la Europa occidental, de donde el modelo fue abstraído. Por tanto, la idea de modelo Estado-nación tiene su origen en el conflicto y la violencia.

El desafío doscientos años después de la independencia, sigue siendo el mismo: ¿cómo dejar de construir un Estado-nación cooptado por las élites que en el caso colombiano es una élite aún más poderosa y corrupta por el problema del narcotráfico?

***Ausencia del Estado.*** Colombia se caracteriza por ser un territorio muy extenso y diverso, “*mucho territorio, poco Estado*”, adicionalmente, y como se ha mencionado, la precariedad de la capacidad regulatoria del Estado en las diferentes regiones (relaciones centro – periferia), hace que sea muy compleja su presencia en todo el territorio nacional.

La extensa, diversa y compleja geografía colombiana, con una extensión de 1.142 millones km<sup>2</sup>, y seis regiones naturales: Amazonía (selva); Andina (montaña); Caribe

---

<sup>17</sup> Según el informe sobre desarrollo humano (2019) realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-, América Latina y el Caribe es la región del mundo que registra mayor desigualdad de ingresos: el 10% más rico en América Latina concentra una porción de los ingresos mayor que en cualquier otra región (37%), y viceversa: el 40% más pobre recibe la menor parte (13%).

(mar Atlántico); Insular; Orinoquía y Pacífico, hacen de este país el segundo más megadiverso del mundo. Ya lo dijo el antropólogo Wade Davis en su libro *Magdalena. Historias de Colombia* (2020) “No hay en Colombia un lugar que esté a más de un día de todos los hábitats naturales que hay en el mundo” p. 24

Esto hace que “en Colombia haya más territorio que Estado”, por tanto, la dimensión territorial y su relación con el modelo de desarrollo económico, es vital para comprender el conflicto armado en Colombia. Describir la importancia del espacio geográfico para comprender de manera diferenciada cómo las regiones se insertaron en el conflicto armado, relacionándose de maneras muy diferentes con los diversos actores armados y en consecuencia con sus proyectos económicos de desarrollo.

Según Roldán (1989), la violencia en Colombia no puede explicarse por la ausencia del Estado en algunas comunidades: “la escasa presencia del Estado en la mayor parte de las poblaciones colombianas no debe ser tomada como un vacío de autoridad. En vez de esto, o más bien, en conjunción con una muy limitada presencia del Estado, existían aún en los más pequeños reductos de población, mecanismos autóctonos de control social y de organización política” (p. 64)

Para Daniel Pécaut (2001), la precariedad del Estado colombiano es más el contexto y no la causa de la recurrente violencia en el país; esta precariedad constituye el rasgo central de la política colombiana, pero no se debe solamente con la ausencia de funcionarios y entidades estatales en vastas porciones del territorio nacional, sino más bien con la incapacidad de las instituciones estatales para regular la vida de la sociedad. De ahí, se deduce que “la tendencia persistente de las políticas clientelistas, el no surgimiento de movimientos populares y la ausencia por otro lado, de gobiernos militares. Esta precariedad de la capacidad regulatoria del Estado ha tenido como ventaja, la neutralización de tendencias autoritarias y populistas en el Estado colombiano” (Pécaut, 2001: p. 222)

Esa ausencia del Estado es la que permite que más adelante sea la guerrilla (FARC y ELN) la que ejerzan esta presencia y regulación. Como lo menciona

Alfredo Molano (2011)<sup>18</sup>, las guerrillas son las autoridades reales en las zonas donde el Estado no llegó, son las que establece los linderos de las tierras, sancionan matrimonios y llevan registros demográficos. Lo que hace que la guerrilla sea la ley durante la década de los 70', 80' y 90' en los territorios que han sido excluidos por el aparato Estatal que como ya mencionamos es fuertemente centralista, clasista, racista, extractivista y patriarcal.

Para finalizar este apartado y trayendo la investigación de Claudia Alejandra Ciro (2013) en *"Unos grises muy berracos" poder político local y configuración del estado en el Caquetá, 1980-2006*, "se busca incluir en la comprensión de la configuración del Estado, el papel de los poderes locales, tanto ilegales como legales, no ya como obstáculos en la formación del estado colombiano sino como sujetos intrínsecos de su constitución. Esto para que se deje de considerar la experiencia social colombiana como la de una simple "anomalía" o "desvío" frente al proceso teleológico de constitución de un Estado moderno" p. 26

**Estado ilegal.** Como hemos mencionado antes, la violencia ligada a la persistencia de un poder clasista, racista, extractivista y patriarcal ha estado en la génesis de Colombia y su máxima manifestación es la conformación de un Estado ilegal que se nutre del narcotráfico y se regula por la parapolítica.

"La cocaína ha sido la maldición de Colombia, pero el motor que subyace a su comercio siempre ha sido el consumo. En los primeros años, cuando los pequeños traficantes colombianos se asociaron con los veteranos estadounidenses de la guerra de Vietnam -pilotos que llevaban la cocaína en sus aviones a Texas y a Florida- nadie se imaginó lo sórdido que se volvería el negocio, la violencia fratricida que iba a desencadenar" (Davis, 2020: p. 20)

---

<sup>18</sup> En este capítulo se usa extensamente dos conferencias dadas por el sociólogo colombiano Alfredo Molano Bravo en la Universidad Nacional de Antioquia y el Parque Explora en 2011. Molano dedicó su vida a la comprensión del conflicto armado en Colombia, a través de la mirada de las minorías sociales, especialmente las campesinas. Hizo parte de los 11 comisionados/as de la Verdad, al frente del esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición en la región de la Orinoquia (departamentos de Meta, Caquetá, Guaviare, Casanare, Vichada, Vaupés y Guainía). En sus libros recopila de manera extensa y rigurosa el acervo histórico del conflicto armado, a partir de testimonios de primera mano de campesinos/as de la extensa y diversa geografía colombiana, falleció en 2019.

Pero para comprender el problema de la cocaína y cómo este lleva a la configuración de un estado ilegal, vale la pena iniciar aclarando que milenariamente la hoja de coca (utilizada como base para la producción de la cocaína) es una planta sagrada andina-amazónica que tienen una altísima virtud energética y nutritiva. En palabras del sociólogo Alfredo Molano (2011), “la hoja de coca alimenta, nutre y sostiene”, esto lo saben hace miles de años los pueblos indígenas desde el sur de Argentina hasta el norte del Caribe colombiano. La hoja de coca es muy utilizada aún hoy por las comunidades indígenas amazónicas y de la zona de la Sierra Nevada de Santa Marta al norte del país, es una planta de poder que da energía y claridad. Para los pueblos indígenas arhuacos y coguis de la Sierra Nevada es una planta sagrada que conecta con la divinidad que habita en cada persona, por ello su consumo es de profunda solemnidad y respeto, ya que de forma sutil actúa sobre el dar y recibir, la generosidad, el hilar la palabra, resolver problemas, construir comunidad y encontrar caminos. Esto hace que su uso por los pueblos indígenas les permita una comprensión más amplia del mundo y del otro/a.

La coca ha sufrido un proceso de criminalización y estigmatización al ser transformada en cocaína, en cuyo nombre se hace la guerra. Por tanto, es necesario explicar cómo este tipo de producción llega a Colombia, ya que como hoja seca o ‘mambe’, triturada con polvo de concha, reducción de tabaco (ambil) o rapé (polvo de tabaco) se ha consumido milenariamente como se mencionó.

La cocaína es un polvo blanco que se fabrica a partir de hojas secas de la planta de coca, generalmente mezclada con otras sustancias inertes, tales como maicena, talco, azúcar o cal. Este tipo de fabricación no ceremonial/ritual en forma de polvo blanco fue introducido en Colombia, según lo explica el sociólogo Alfredo Molano (2011) en la década de los 60’ cuando inicia la llamada Alianza para el Progreso en América Latina.

Como contexto general en esta década se desarrollaba la guerra de Vietnam, en la que los ejércitos usaban alucinógenos como el opio, la marihuana, la cocaína y la morfina con el fin de relajar o estimular a la tropa, práctica muy recurrente en guerras anteriores.

La Alianza para el Progreso fue una estrategia política, económica y social, que se creó con el fin de evitar que la revolución cubana se extendiera en América Latina, sobre todo el esquema de la revolución agraria. Este programa de ayuda se llevó a cabo entre los años 1961 y 1970, en el gobierno del presidente John F. Kennedy. Se proyectó una inversión de 20.000 millones de dólares provenientes de Estados Unidos, por medio de sus agencias de ayuda multilaterales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y agencias de cooperación como la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), entre otros, con el sector privado canalizados a través de la Fundación Panamericana de Desarrollo.

Una de las agencias federales que participó de la Alianza para el Progreso fue la llamada "Cuerpos de paz", que tiene como misión: "ayudar a países a través de voluntarios capacitados. Estos voluntarios trabajan en un país extranjero por dos años y ayudan en las áreas de salud, educación, negocios y agricultura, entre otras"<sup>19</sup>, fue creada en 1960 y ha trabajado con más de 210.000 voluntarios en 139 países.

Estos jóvenes estadounidenses voluntarios de la agencia "Cuerpos de Paz", que no ya no iban a la guerra llegan a Latinoamérica con el ánimo de experimentar y conocer las 'tierras exóticas' y en ese camino consumen marihuana y hoja de coca, empiezan a crear un mercado, en el que a partir de una baja importación de marihuana y coca a Estados Unidos y a las tropas en Vietnam, se hace evidente el potencial lucrativo y se alían con experimentados pilotos de guerra estadounidenses para iniciar un tráfico intermedio. Es allí cuando se crean alianzas con los contrabandistas del norte de Colombia (comunidades indígenas wuayús y mestizas caracterizadas por ser pueblos nómadas, rebeldes y resistentes ya que viven en la zona más desértica del país) y surge la primera bonanza marimbera (marihuana) como ensayo inicial para la introducción de la cocaína.

---

<sup>19</sup> Para más información ver: <https://www.usa.gov/espanol/agencias-federales/cuerpo-de-paz> (Consultado el 30.03.22)

Al ser sustancias ilegales (Estado Unidos convirtió en delito la producción y consumo de marihuana y cocaína en la década de 1970 ante las Naciones Unidas), se empieza a regular y poner normas al negocio a través de las armas. Y es ahí cuando se convierte en un negocio altamente lucrativo y criminal.

Los voluntarios de los “Cuerpos de paz” visibilizan la gran demanda de drogas ilícitas en Estados Unidos y las tropas en Vietnam lo que crea un contexto propicio para que los primeros traficantes de marihuana (marimberos/contrabandistas del norte de la Guajira) empiecen a organizarse alrededor del cultivo, producción y comercio de cocaína, ya que la marihuana es llevada a Estados Unidos para ser cultivada y comercializada y Colombia se concentra en el cultivo, producción y comercialización de la cocaína. Así, como los territorios en los que se cultivó marihuana son usados para iniciar los cultivos de hoja de coca, todo esto en la década de 1980.

Vale la pena describir brevemente el contexto político económico de Colombia en los años 80'. El país se encontraba en una crisis agraria (que no ha terminado), con el fracaso del modelo de reforma agraria que proponía industrializar el campo, invirtiendo en maquinaria, pesticidas, etc. (desarrollismo), para impulsar más que la diversificación de la agricultura familiar y comunitaria, que permitiera que las y los campesinos fueran propietarios de tierra y cultivaran productos locales, una entrada masiva de terratenientes que pusieran a producir grandes hectáreas de tierra de mono cultivo (extensos cultivos de café y palma de cera, por ejemplo) y ganadería extensiva, para hacer productivo el campo con un modelo de desarrollo heredado de las década de 1950 con el Plan Marshall<sup>20</sup> y la Alianza para el Progreso, que evitó solucionar el problema estructural de la propiedad y producción de la tierra en Colombia y

---

<sup>20</sup> Plan Marshall conocido en América Latina, como la Alianza para el progreso, en la que, a través de programas de ayuda, en coalición con la política pública, el mercado, la iglesia católica y las corporaciones, buscaban crear una economía de desarrollo en Latinoamérica, centrada en la modernización de la producción agroindustrial, producto del excedente en maquinaria industrial de Estados Unidos luego de la segunda guerra mundial.

se concentró en hacerla productiva desde la idea del capitalismo extractivista, asunto que desarrollaremos más adelante.

Esta crisis de la sustitución por la industrialización del agro genera el ambiente propicio para la creación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesino (ANUC) en la década de 1970, e inicia un proceso de resistencia a partir de invasiones y colonización de regiones como el pie de monte llanero y el Magdalena Medio. El perfil del colono se caracteriza por ser un campesino sin tierra, desplazado, libertario y rebelde, ya que no se resignaba a vivir como peón de un gran terrateniente o asalariado en una fábrica. Tiene en palabras de Molano (2011) “un espíritu de aventura y un carácter recio para ‘civilizar’ la selva”. Es así como estos colonos se apropiaban de tierras para sembrar maíz, plátano y arroz; el capital que usaban lo conseguían a crédito, acumulando año tras año una deuda que hacía que no fuera rentable el negocio. La coca entra a estas zonas de colonización campesina hacia los años 80’, como un negocio mucho más rentable para el cultivador.

Pero este campesino que se transformó en colono cultivador de hoja de coca no estaba solo, lo acompañaba grupos guerrilleros que se habían replegado a las zonas de cultivo, convirtiéndose en la autoridad real, ya que el Estado, como vimos anteriormente es un Estado ausente en la mayoría de territorio y solo hace presencia a través del monopolio de la fuerza militar (ejército y policía). La guerrilla de las FARC en el sur del Tolima y el pie de monte llanero y el ELN en el Magdalena Medio son quienes establecen linderos, sancionan matrimonios, llevan registros demográficos y protegen al colono cultivador de hoja de coca, esto durante finales de los 70, la década de los 80 y 90’.

Así, en palabras del sociólogo Alfredo Molano (2011), la guerra en Colombia está asociada al problema de la distribución de la tierra, al narcotráfico y a los cultivos ilícitos que son la forma moderna del problema agrario.

Con el cultivo de hoja de coca por primera vez el campesino hace rentable su trabajo. Y con el control del negocio a manos de narcotraficantes<sup>21</sup> (grandes familias o carteles como los Rodríguez Orejuela en Cali y Pablo Escobar en Medellín) y la protección en el territorio por parte de la guerrilla, inicia un periodo de bonanza de la coca, que ha permitido en palabras de Molano (2011) una movilidad vertical de las clases sociales, en la que fue posible en un país tan clasista y elitista desde su génesis, que personas de clases populares llegaran a ser clase media y que ascendieran hasta convertirse en élite política y social, es el caso emblemático de Pablo Escobar, que alcanzó el rango de representante de la cámara en el senado de la república en 1982.

En síntesis, el cultivo de la hoja de coca comenzó siendo una solución para el campesinado y terminó siendo la columna vertebral de una cultura mafiosa, ilícita y criminal que permeó sobre todo la política del país. Comprender a Colombia sin detenerse en el narcotráfico es desconocer la influencia mafiosa que creó nuevas estructuras clasistas, pero más violentas e ilegales.

**Problema agrario.** Una de las causas más estructurales es la existencia del conflicto armado interno vinculado a la distribución y ordenamiento agrario. Coller y Hoffler (2002) sostienen a partir del estudio de una extensa base de datos acerca de guerras civiles ocurridas entre 1965 y 1999, que los mayores factores de riesgo en la creación de un conflicto armado son la dependencia de la exportación de bienes primarios, los bajos ingresos promedios prevalecientes en los Estados y el exiguo crecimiento del país (González, 2016: 71).

Según estos autores otros factores como la geografía (población dispersa), la historia (conflictos previos), la demografía (población joven creciente), la economía (pocas oportunidades educativas o decrecimiento económico) y la composición étnica (discriminación de minorías) son factores importantes que caracterizan las hibridaciones de la violencia en las guerras civiles. De este modo, la tenencia de la tierra y la llegada del Estado a los territorios de periferia

---

<sup>21</sup> El narcotráfico en Colombia se refiere al negocio de las drogas ilícitas, especialmente su distribución. El narcotráfico ha tenido directa influencia en la vida política, social y económica del país.

o a la totalidad del territorio han sido factores claves para la perpetuación del conflicto armado.

Según Ceraso (2018) la violencia persiste y cobra protagonismo en las zonas en donde se encuentran la mayor cantidad de unidades productivas territoriales en uso; de este modo, las zonas con mayores índices de conflicto coinciden con las más ricas en recursos naturales, biodiversidad, climas, etc. “Mientras que las potencias (EEUU - Unión Europea) viven en paz en sus territorios trasladando la guerra afuera, se apoyan y benefician con las guerras de diversa intensidad generadas fuera de sus fronteras” (Ceraso, 2018, p. 66)

En Colombia ha crecido el reconocimiento sustentado por los Acuerdos de paz con las FARC de la existencia de un conflicto armado interno fuertemente vinculado a la estructura agraria y en el que el reconocimiento de las víctimas y la restitución de sus tierras es el centro. Por tanto, vale la pena revisar la historia en relación con el problema agrario.

La ley 200 de 1936 es un caso que ejemplifica especialmente por qué en Colombia el problema agrario, tenencia, titularidad y trabajo de la tierra es un problema estructural nunca resuelto, que es fundamental para comprender la duración y permanencia del conflicto armado.

El presidente liberal López Pumarejo, impulsó la Reforma Agraria de 1936 (Ley 200) en la que buscaba reglamentar la llamada *función social de la propiedad*, que pretendía iniciar un proceso en el que no solo se trataba de tener un título de propiedad sobre la tierra, sino de trabajarla, para así detener el enorme crecimiento de terratenientes.

“La ley 200 trataba de cancelar los conflictos dándole legitimidad al *statu quo*: la exigencia de que los propietarios de predios invadidos antes de 1935 presentaran los títulos originales favorecía a los campesinos ya asentados, quienes podían reclamar como baldíos las tierras sin titular” (González, 2016: 266)

Los terratenientes se ven fuertemente amenazados por esta ley y con el líder conservador Laureano Gómez inician una campaña de ‘legítima defensa’, en la que institucionalmente se autoriza “hacer inviable la república liberal” y en

legítima defensa amenazar y asesinar a liberales campesinos que han iniciado un proceso de reclamación de baldíos que tradicionalmente han trabajado y en donde han vivido sus familias por generaciones. Lo que hizo inviable el proyecto de reforma agraria.

Durante el Frente Nacional (alternación del poder por parte de los partidos liberal y conservador) y en el contexto de la Revolución Cubana y la Guerra Fría (1959), Estados Unidos crea la Alianza para el Progreso, de la que se ha hablado anteriormente, que interviene en América Latina con capital, tecnología y tropas para evitar la propagación de la ideología de la Revolución Cubana, sobre todo el componente de reforma agraria estructural que proponía.

En este contexto se decide hacer una segunda reforma agraria en el país, con la creación del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA), en el año 1961 durante el gobierno del liberal Alberto Lleras Camargo. Para crear grandes distritos de riego e invertir en tecnología para el agro; de este modo y según Alfredo Molano (2011), esta reforma hace una titulación superficial de baldíos y se concentra en impulsar la productividad del campo con maquinaria y tecnología traída de Estados Unidos para 'modernizar el campo', pero seguir postergando una ley de tenencia de tierra por parte de los y las campesinas que la trabajan y concentrarse en la inversión y reglamentación del uso del suelo, evitando una reforma real sobre la tenencia y titularidad (propiedad) del suelo. Esta reforma se convierte con el pasar del tiempo en una reforma altamente burocrática, que, según González (2016) crea un ambiente que inhibe a los grandes terratenientes en un estado de comodidad y fortalece la resistencia guerrillera en el campo que se encuentra en un estado constante de injusticia social.

En 1967, en el gobierno del liberal Lleras Restrepo para dar impulso a la reforma agraria creada por su primo Lleras Camargo, crea la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), organización que en palabras de Molano (2011) es una asociación gremial de campesinos, que le daba acceso a tierras y a créditos gubernamentales a los campesinos colombianos en el papel, pero que en la realidad fortaleció a las organizaciones campesinas para invadir tierras, propiedad de grandes terratenientes para hacerlas productivas.

Aquí cabe la pena detenerse en el concepto de agricultura campesina, familiar y comunitaria, con que con tanta insistencia campesinos lucharon, para así comprender el problema estructural que representa la distribución, propiedad y productividad de la tierra en Colombia.

Según la pensadora argentina Cecilia Ceraso (2018) “la agricultura campesina familiar es el principal modo de producción agrícola del planeta y produce el 56% de los alimentos que se consumen en el mundo. El 35% de la agricultura a gran escala produce lo que consumimos y el resto de su producción es utilizado como materia prima para biocombustible y alimentación de ganado también criado a gran escala. (...) En América Latina y el Caribe, los agricultores familiares producen hasta el 80% de la canasta de productos alimentarios básicos y poseen alrededor de 17 millones de unidades productivas. Con procesos de alta concentración, los agricultores familiares tienen un acceso limitado al uso y tenencia de la tierra y el agua” p. 68

Continuando con Ceraso (2018), la agricultura familiar se caracteriza por utilizar la fuerza de trabajo familiar, donde el proceso productivo lo realiza el núcleo familiar (abuelos, padres, hijos, nietos y bisnietos). En los países en desarrollo tres millones de personas viven en áreas rurales (eso equivale a casi la mitad de la población mundial). De esta población 2.500 millones están vinculados directamente a la agricultura, de los cuales 1.500 millones corresponden a pequeños agricultores y agricultura familiar.

Adicionalmente, la agricultura familiar contribuye a mantener el equilibrio entre los diferentes sistemas de producción, los recursos naturales y la biodiversidad; tiene poco o nulo uso de fertilizantes, pesticidas, hormonas y antibióticos; el manejo de desechos está en correspondencia con la capacidad de absorción de los suelos, y estimula e integra el mercado local y regional.

Cabe mencionar, además que según Ceraso (2018), el 40% del trabajo es realizado por mujeres; sin embargo, menos del 5% son propietarias y sufren más que los hombres la falta de acceso a la tierra, al crédito y a la tecnología.

En Colombia la agricultura campesina, familiar y comunitaria (ACFC) se define como un sistema de producción y organización, gestionado y operado por

mujeres, hombres, familias y comunidades campesinas, indígenas, afrodescendientes, raizales y palenqueras, que conviven en los territorios rurales del país. En este sistema se desarrollan principalmente actividades de producción, transformación y comercialización de bienes y servicios agrícolas, pecuarios, pesqueros, acuícolas y silvícolas, que suelen complementarse con actividades no agropecuarias<sup>22</sup>.

A pesar de que el país tiene un gran potencial para convertirse en una de las grandes despensas de alimentos del mundo, según estimaciones del Departamento Nacional de Planeación (DNP), UPRA y FAO, los productores que hacen parte de la ACFC producen más del 70% de los alimentos del país y más del 50% de las personas que trabajan en el sector agropecuario hacen parte de esta economía, desde el inicio de la República independiente el problema agrario ha dejado ver la fragilidad del Estado Nación, que como se mencionó antes, es un Estado principalmente ausente, elitista, patriarcal, racista y extractivista, que busca reproducir las estructuras de privilegio y dominación centro/periferia, perpetuando a los terratenientes (hombres mestizos, con poder y capital político y económico) como únicos poseedores de tierras productivas y a los campesinos como simples peones asalariados y en condiciones de vida indignas.

Vuelve la paradoja sobre el problema agrario, al ver las cifras actuales del Ministerio de Agricultura en las que se estima que el 74.1% de las Unidades Productivas Agropecuarias del sector rural disperso (zonas apartadas del país) que componen la ACFC para el año 2038 se proyectará como la principal impulsora del desarrollo rural con enfoque territorial, así como también como uno de los principales pilares para la consolidación de la paz.

En conclusión la violencia en Colombia ha sido una violencia política, que desde los años cincuenta se han caracterizado por la penetración de la economía del narcotráfico en la sociedad colombiana, y por tanto, los nexos de actores ilegales en la vida pública y que esos actores de gran poder económico y político han

---

<sup>22</sup> Ministerio de Agricultura Colombia <https://www.minagricultura.gov.co> (revisado 23.03.2022)

sido los principales motivadores de la configuración de una relación de violencia e ilegalidad, llegando a afectar concreta y profundamente la manera cómo funciona el Estado en Colombia.

Según Claudia Alejandra Ciro (2013) existen una 'zonas grises' que contrastan la presencia de las FARC-EP y los paramilitares en los territorios, mientras que los paramilitares se insertan en las regiones como actor exógeno, sin mayor relación con la población y sus élites locales; las FARC nunca funcionaron como 'repúblicas independientes', sino por el contrario se interrelacionaron de manera compleja con las autoridades locales y la población, dejándolas siempre entre la espada y la pared. Haciendo del conflicto colombiano un conflicto fratricida, en el que la población y los líderes locales estaban enfrentados unos con otros, en familias en las que el padre podría ser guerrillero, el hijo militar y el primo paramilitar.

Como lo menciona Wade Davis (2020) "en una nación de cuarenta y ocho millones de habitantes, el número de combatientes en un momento dado - contando Ejército, las guerrillas izquierdistas y todas las fuerzas paramilitares - nunca superó los doscientos mil. La gran mayoría de los colombianos han sido víctimas inocentes de una guerra alimentada casi exclusivamente por las extraordinarias ganancias del narcotráfico." (p. 20)

#### 1.4. Línea del tiempo del conflicto armado en Colombia

A partir del trabajo de Beatriz Marín (2018), en el que se busca comprender el conflicto colombiano por medio de infografías y visualizaciones de datos, se propone la siguiente línea de tiempo para describir hitos en el conflicto armado en y los acuerdos de paz fallidos, donde se hace evidente que, durante 36 años, todos los presidentes incluyeron en sus agendas programáticas y planes de gobierno por lo menos un acercamiento a los grupos armados:

1953: Los grupos guerrilleros de los Llanos Orientales; bajo el mando del comandante Guadalupe Salcedo, firman un tratado de paz durante el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla.

1982: Belisario Betancourt propone el proyecto de amnistía a integrantes de grupos armados ilegales, crea la comisión de paz acercándose a los líderes guerrilleros (FARC-EP, ELN, EPL y M-19)

1984: Se origina el primer acuerdo de cese al fuego con las FARC-EP y se crea el partido de la Unión Patriótica (UP). El Centro Nacional de Memoria Histórica estima que 4.153 fueron las víctimas de la UP asesinadas, desaparecidas o secuestradas, en hechos ocurridos entre mayo de 1984 y diciembre de 2002<sup>23</sup>. Es reconocido como el “Genocidio contra la Unión Patriótica” y declarado como crímenes de lesa humanidad.

1985: Por falta de garantías e incumplimiento de acuerdos por parte del gobierno y los grupos armados ilegales, los diálogos de paz llegan a su fin.

1990: En el mandato de Virgilio Barco se desmoviliza el M-19 y el EPL (Ejército de Liberación Popular)

1992: En México inician negociaciones con las FARC, ELN y EPL. Que finalizan con el secuestro y muertes de Argelino Durán (Gobernador de Norte de Santander)

1998: El presidente Andrés Pastrana organiza diálogos de paz con las FARC en San Vicente del Caguán, pero por falta de voluntad de ambas partes no se concreta el acuerdo.

1995-2009 Periodo más cruel de la guerra en Colombia

2005: Durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, se crea la ley de justicia y paz que contribuye con la desmovilización de 30.000 integrantes de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).

2008: Acuerdos humanitarios para la liberación de secuestrados por grupos armados ilegales.

2012: Apertura de los diálogos de paz con las FARC-EP en la presidencia de Juan Manuel Santos en la Habana, Cuba.

---

<sup>23</sup> Tomado de: “JEP revive caso de genocidio de UP con generales implicados”, de: Fundación Paz y Reconciliación, 4 de marzo de 2019.

2017: año más pacífico que ha tenido Colombia

2021: más de mil líderes asesinados desde la firma de los Acuerdos. Según Francisco de Roux, presidente de la Comisión de la Verdad y actor fundamental en la historia de la reconciliación en Colombia<sup>24</sup>, cada mes 5 excombatientes son asesinados.

#### 1.5. Sobre el conflicto armado en Caquetá

El departamento de Caquetá está ubicado en el sur del país, en la región del pie de monte amazónico. Limita con siete departamentos: en el norte con Meta y Huila, en el oriente con Guaviare y Vaupés, al sur con Amazonas y Putumayo y en el occidente con Cauca y Huila. Es el tercer departamento más extenso de Colombia con 89.000 km<sup>2</sup> y según el DANE a 2015 se registran 477.619 habitantes.

El departamento se extiende desde el piedemonte andino hasta la selva amazónica y tiene una temperatura que oscila entre 27 y 29 C°. Caquetá está conformado por 16 municipios (Florencia, San Vicente del Caguán, Puerto Rico, El Doncello, El Paujil, Cartagena del Chairá, Montañita, Milán, Morelia, Belén de los Andaquíes, San José del Fragua, Albania, Valparaíso, Curillo, Solita y Solano) y su capital es Florencia.

---

<sup>24</sup> Francisco de Roux es sacerdote jesuita, economista, filósofo y gestor de paz colombiano. Considerado una de las piezas fundamentales en los procesos de reconciliación y posconflicto en Colombia, es reconocido como “un hombre que siempre ha tenido como prioridad en su vida la búsqueda de la paz en las regiones en las que el Estado solo ha hecho presencia con fuerzas militares” (Olivares, D. *Francisco de Roux, apóstol de la paz*, Revista Semana, 2017)



Mapa Colombia, ubicación departamento de Caquetá



Río pescado bajando la Cordillera, foto de: Niny Ledesma

Según Helka Quevedo (2018), la región del Caquetá ha sufrido impactos de guerra y poder históricamente. Es así como en la primera mitad del siglo XX sucedieron las llamadas “caucherías” – procesos extractivos de caucho, durante los cuales esclavizaron y murieron cientos de indígenas -. En las décadas de los setenta, ochenta y noventa el narcotráfico, las acciones guerrilleras y la violencia política dejaron cientos de víctimas. Luego, los grupos de autodefensas se

instalaron en el sur del departamento a finales de los años noventa y principios de los dos mil.

Luego de la firma del Acuerdo de Paz, la violencia y los impactos de la guerra en el Caquetá han disminuido, pero no han cesado. Uno de los impactos más profundos se concentra en la desaparición forzada, la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, en su Registro Único de Víctimas, presenta la cifra de 47.131 víctimas directas de desaparición en el país entre 1985 y 2018, de las cuales 1.914 corresponden a Caquetá. En cuanto a las cifras manejadas por el Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica se relaciona que, en el país, entre 1958 y 2017, desaparecieron de manera presuntamente forzada 82.998 personas. De estas, 3.004 son de Caquetá.

La importancia de la región en la formación de movimientos sociales tiene una historia amplia. El hecho de que la base social de dos de los movimientos guerrilleros más importantes del país (Movimiento 19 de abril: M-19, y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia–Ejército del Pueblo: FARC–EP) se concentrara en los departamentos del Caquetá, Meta, Huila, Putumayo y Cauca; que la ocupación de estas regiones se hiciera principalmente por intermedio de olas de migrantes; y que la mayor producción de hoja de coca haya salido históricamente de esta región, han hecho que estos territorios hayan sido cuna de conflictos sociales de naturaleza diversa.

Según González (2016) en algunas regiones, como el Bajo Cauca y el norte de Antioquia, Cauca, Norte de Santander, Arauca y Caquetá, las FARC lograron poner a la defensiva a las fuerzas estatales. Por tanto, estos territorios han sido a su vez estigmatizados por el resto del país. La imagen que un colombiano, que vive en alguno de los centros urbanos, tiene sobre el sur del país, es que éste es un territorio de guerra, selva, coca e indios. La narrativa propuesta por los grandes medios sobre esta región ha alimentado durante años esa mirada.

Además, son estos mismos medios de información a los que las personas que habitan esos lugares tienen acceso. Esto ha dado como resultado que la narrativa social de sus propios territorios se impone y distribuye desde el centro del país, por personas que muy posiblemente nunca han puesto un pie en la

región. Las estéticas, paisajes, formas de hablar, colores, espacios sociales y tipos de relatos que nacen desde la comunidad no tienen cabida dentro de los grandes medios, lo que imposibilita la identificación local con esas narrativas, y en su lugar impone narrativas de guerra y de violencia (Ramírez, 2021:16)

Aunque las historias de violencia hacen parte del paisaje cultural del Caquetá, lo que las hace ineludibles (...) también es importante saber que no todo está definido por la guerra y la violencia. (Ramírez, 2021: 22) A pesar de que los efectos sociales de la guerra, los desplazamientos forzados, los asesinatos en masa y selectivos, la desconfianza, y la destrucción de economías locales, siguen estando presentes hasta varias generaciones después de finalizada la violencia armada (Nordstrom & Robben, 1995; Oda, 2007).

A mediados del siglo XX una amplia migración de campesinos desplazados por La Violencia posibilitó la consolidación de una relación Estado-región en la que el Caquetá se integró a la economía nacional bajo la faceta de reserva agropecuaria. Miles de hectáreas de selva, al igual que patrones de ocupación de tipo indígena y extractivo -ligados a una dinámica económica fluvial y en gran parte pan amazónica-, serían desplazados con la colonización y bajo la premisa de la “necesidad” de una “mayor presencia estatal en la región” (Ciro, 2009).

Así, durante este proceso colonizador, impulsado por entidades oficiales como el INCORA, que se nombró anteriormente, fueron los intereses de los empresarios ganaderos huilenses los más beneficiados con el impulso que se le dio a la economía agropecuaria. Será además esta clase económica de origen huilense la que se constituirá en la clase política del Caquetá. Entonces, más que un proceso neutral de “expansión estatal” hacia una “región marginal”, como tradicionalmente se ha visto el proceso colonizador, lo que hubo en Caquetá fue una nueva articulación regional, mediada por dinámicas tanto locales como nacionales y enmarcado en los procesos de configuración del Estado-nación.

Como lo menciona Ciro (2013), entre 1998 y el 2002 la región del Caquetá fue objeto de significativa atención nacional e internacional por ser el escenario del proceso de negociación entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Así, en 1996 y en contravía de la opinión de la mayoría de políticos, alcaldes y líderes sociales del departamento, el

Caquetá fue decretada como zona especial de orden público, lo cual significaba que bajo el control del Ejército se limitaban algunas garantías individuales y se implantaban restricciones “como a los derechos de circulación y residencia, toque de queda, restricción a la circulación por determinadas vías, realizar retenes o exigir salvoconductos para la movilización de personas fuera de las cabeceras municipales” (p. 11) La preocupación era que el conflicto se exacerbara y que la principal afectada fuera la población civil.

En consecuencia, en 1998 se produjo la primera incursión del proyecto paramilitar de los hermanos Castaño al Caquetá. Incursión que en un primer momento fracasó y que vino a reforzarse en 2001 cuando alias “Macaco”, al frente del Bloque Central Bolívar, volvió a intentar tomarse la región, unificando los preexistentes frentes Próceres del Caguán, Héroes de los Andaquíes y Héroes de Florencia y consolidando unas importantes zonas de operación en el costado occidental del departamento, en el municipio de Valparaíso, de histórica tradición conservadora. (Ciro, 2013:10)

Caquetá entonces se convirtió en una región estratégica para las FARC por su condición de retaguardia, así, más que de marginalidad o de precariedad del Estado en la región, los procesos políticos que se han desarrollado en el Caquetá dan cuenta del tipo de configuración de Estado que se ha desarrollado en este territorio. En su condición de bastión histórico de las FARC, el haber sido objeto de un despeje militar para la realización de unos diálogos nacionales de paz y al sufrir a su vez de la incursión del proyecto nacional del paramilitarismo durante los diálogos de paz de San Vicente del Caguán, se hace manifiesta la dificultad de hablar de esta región en términos de marginalidad y más bien muestra su trascendencia para la comprensión del complejo proceso de formación del Estado Nación en Colombia.

“En el trasfondo de esta relación de las FARC con el poder local un elemento fundamental son las reivindicaciones de los pobladores por una mayor “inclusión” al estado-nación. A la luz de los pobladores, más allá de la presencia guerrillera, el origen de los problemas regionales era la escasa “presencia del estado” expresada en inversión en infraestructura etc.” (Ciro, p. 83)

Esto tuvo como resultado una idea generalizada de que “(...) la presencia insurgente en algún momento pudo ser asociada positivamente por la población como atractiva para la inversión estatal. Así existe la percepción de que la presencia guerrillera atrae la inversión estatal, de manera que la expectativa de mejoramiento en el corto plazo haría aumentar el apoyo social. Este tipo de apoyo crea una especie de demanda por presencia guerrillera que es realizada por la población de zonas potencialmente beneficiarias de la inversión estatal” (Deas, 1995: 82) La pavimentación de parte de la vía San Vicente-Balsillas durante la zona de despeje como parte de los compromisos asumidos por el gobierno con las FARC es un buen ejemplo de esta dinámica de ‘inclusión o presencia estatal’.

Así, la región demandaba presencia guerrillera, ya que esta demanda estaba asociada al interés de los pobladores por tener una mayor integración al Estado-nación. Reivindicaciones que se veían respaldadas por el interés que atraían las FARC del gobierno nacional y por los acuerdos a los que podían llegar. No hay que olvidar que los habitantes de esta región eran oriundos del interior andino del país, y por ello mismo, aspiraban reproducir en este territorio los escenarios y dinámicas de su vida anterior a la colonización. Si vinieron a estos territorios era buscando comenzar de nuevo su vida, y un territorio sin vías, sin infraestructura, sin escuelas, sin acueducto o alcantarillado, sin acceso al mercado, los alejaba de este ideal (Ciro, 2009: 82)

Es posible, por tanto, distinguir dos niveles de relación de las FARC con el Estado en el departamento del Caquetá. En un primer nivel, coyuntural y de la lucha militar, las FARC se oponen abiertamente al poder constituido. Sin embargo, en un segundo nivel, desde una perspectiva de larga duración, el papel de las FARC se entiende como configurador del Estado: “(...) las formas de poder local configuradas por las FARC, más que oponerse al Estado, buscan ser “incluidos” por él. De allí se explica que la guerrilla promueva las reivindicaciones campesinas que exigen reiteradamente una “mayor presencia estatal”, como fue el caso de las marchas cocaleras de 1996 (Ramírez, 2001).

Así, en las regiones de mayor influencia de las FARC y en el marco de una mentalidad colona que sostenía que “un pueblo sin ley no es un pueblo”, la

guerrilla acogió la petición de la comunidad y de los políticos del sector y decidió “tomar el lugar del papá legal ausente” ejecutando, incluso, labores de control político a los gobernantes locales. (Ciro, 2009: 44).

De otro lado, en esta región es donde se manifiesta más cruelmente que el conflicto armado es fratricida, ya que: “No hay un caqueteño que no tenga un familiar en la guerrilla” Más allá de que no sea cierto en estricto sentido, lo que hay en el fondo de esta expresión es el hecho de que la coexistencia histórica entre insurgencia y civiles ha sido tal que la imbricación entre estas dos esferas es porosa, pues son muchos los lazos de vecindad, parentesco entre otros, que se han tejido independientemente del marco legal (Ciro, 2013: 91)

A modo de conclusión, es posible decir que, se esperaba que la finalización del conflicto armado entre las FARC-EP y el Estado no provocaría automáticamente la consecución inmediata de la paz, sino que crearía un escenario favorable para realizar las transformaciones necesarias, que serían el verdadero “motor de la paz”, convicción que ha sido difícil de mantener luego de seis años de la firma del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la no repetición*.

Mientras el problema agrario, tenencia y explotación de la tierra a manos de las élites política y económicamente poderosas, siga existiendo y el negocio del narcotráfico siga siendo tan lucrativo por su ilegalidad, Colombia no está cerca de ver resultado el conflicto armado. Aquí es necesario un desarrollo rural integral, que implique la desmilitarización del Estado, para regular la presencia y relación que tienen el Estado con los y las ciudadanas en todas las regiones; también la presencia de políticas públicas que incluyan a la población desde el acceso a los derechos humanos fundamentales (salud, educación, etc.), reformas socioeconómicas radicales, construidas desde la justicia, el reconocimiento de la diversidad y desde los territorios, y la convicción de que la paz va más allá del silencio de fusiles y la desmovilización de los combatientes, e implica, sobre todo, la transformación del Estado, esto es, el cambio del sistema político, económico y militar que ha mantenido a las mismas élites patriarcales y clasistas en el poder.

## Capítulo 2. Niñez y participación

*Se trata de silenciar a los niños, aunque el proverbio dice:  
'La boca de los niños dice la verdad'. Algunos adultos  
piensan que los niños no tienen nada importante que decir.  
Los adultos no se dan cuenta de que los niños pueden sentirlo.  
– Chiara, 10 años –<sup>25</sup>*

Este capítulo propone caracterizar teóricamente la niñez como sujeto central de esta investigación y observarla a la luz de teorías críticas y movimientos de participación en Latinoamérica. Al centrar la pregunta de investigación en niñas, niños y adolescentes de 8 a 14 años pertenecientes al Colectivo de Comunicación popular Alharaca por la paz, es fundamental describir teóricamente a qué tipo de niñez y adolescencia nos referimos desde el Sur Global<sup>26</sup> y qué aportes hacen a los procesos de transformación o cambio social a través de su participación como co-protagonistas en la creación de espacios de diálogos intergeneracionales en contextos de conflicto como el colombiano.

Así pues, las claves para navegar a través de este capítulo son la comprensión de la niñez desde el Sur Global, la participación y la consecuente creación de diálogos intergeneracionales en el contexto colombiano.

### 2.1. Concepto hegemónico de niñez

Partimos de la comprensión de los y las niñas como actores que, mientras actúan están afectados por las estructuras y los patrones culturales de la sociedad en la

---

<sup>25</sup> Testimonio dentro de la Red de Información sobre los Derechos del Niño (CRIN) con el título de Ciudadanos silenciosos (Silent Citizens: CRIN, 2018), en: Liebel, M. (2019) Infancias dignas, o cómo descolonizarse, Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe, IFEJANT “Mons. Germán Schmitz”, Perú.

<sup>26</sup> Cuando se habla desde el Sur Global no es en un sentido geográfico sino geopolítico que toma en cuenta la división y las desigualdades que siguen entre y dentro de las diferentes regiones del mundo. “Ya no se trata de la mera desigualdad de poder económico y político entre Europa, los EE.UU. y el *resto del occidente* (*the rest of the West*: Hall, 1994), como lo demuestran los llamados estados tigres de Asia, China o los llamados países emergentes en América Latina (p. ej. Brasil). Pero conquistas coloniales que salieron de Europa y las aplicaron en un modelo de industrialización capitalista hasta hoy se manifiestan en la estructura de poder de lo que se llama globalización” (Liebel, 2019: 21)

que viven, pero que también influyen esas estructuras y contribuyen a sus cambios. Por lo tanto, partimos de la comprensión de que no hay sólo una infancia, sino diferentes infancias, que en el caso colombiano es evidente a partir de la multiculturalidad y diversidad geográfica y cultural del territorio. Por tanto, esas diferentes infancias están atravesadas por biografías individuales, que responden a diferentes sociedades y culturas.

Aquí vale la pena hacer un recorrido a través de la idea ‘moderna’ de infancia que según Liebel (2018) surge y se desarrolla en paralelo con la colonización y se consolida como una forma de conquista de un territorio extranjero, desconocido, vacío, natural e incivilizado.

Es así como la concepción de infancia que surge en la modernidad se caracteriza por la diferenciación radical entre infancia y adultez, a través de sus espacios, actividades y naturalezas, en la que prevalece: (i) la dicotomía entre un ser inacabado o incompleto (niño/a) y un ser acabado (adulto); (ii) la idea siempre presente de vulnerabilidad de la infancia, con su consecuente necesidad de protección y resguardo por parte del mundo adulto, que se exagera en contextos de conflicto armado como el colombiano; (iii) la necesidad constante de niños y niñas de ser educados, la ‘educabilidad’, conectada a la necesidad de preparación para la vida adulta, con la idea siempre presente de que la niñez es el ‘futuro’, que no permite a niñas y niños ser en el presente; (iv) y finalmente el paternalismo como dependencia de niñas y niños a los adultos, construida a través de relaciones de poder (adultocentrismo).

La idea moderna de infancia surge y se desarrolla en paralelo con la colonización de América (sesgo eurocéntrico), que evoca/produce una niñez incivilizada, débil y pasiva. Esta idea generalizada y naturalizada de civilizar al salvaje, al bárbaro, al infante, produce una imagen hegemónica de la infancia como forma de conquista de un territorio extranjero e incivilizado.

Es bien conocido cómo para el filósofo liberal inglés John Locke (1632–1704) el niño es una tabula rasa, o en términos más populares una “hoja en blanco”; para el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) en su obra *El Emilio* (1762), el niño es “naturaleza pura” que en sí ya constituye un valor y que es corrompida por la civilización, lo que permite hacer un paralelismo con la idea

del “buen salvaje”, de la colonización; y finalmente para Immanuel Kant (1787) el niño es salvaje, ‘incapaz de razón, al igual que los pueblos primitivos’.

“La metáfora de Locke del niño como tabla rasa, como hoja en blanco, establece una relación explícita entre la edad adulta y la impresión de libros, pues la civilización y la madurez se imprimirían en la tabla de la mente infantil. Para Locke, el niño es una persona aún no formada que puede convertirse en un adulto civilizado mediante la lectura, la escritura, la educación, la razón, el autocontrol y la vergüenza. En cambio, Rousseau sostiene que el niño no formado tiene habilidades y capacidades de candidez, comprensión, curiosidad y espontaneidad que deben conservarse y re-descubrirse. El conflicto entre estas dos visiones refleja la contradicción inherente al concepto imperial del sujeto colonial” (Ashcroft, 2001: 41).

Para Ashcroft (2001) el niño, en tanto concepto filosófico nació en la misma época que surgió el concepto de “raza” como categoría de diferenciación física y biológica. “Mientras que la ‘raza’ no podía existir sin racismo, es decir la necesidad de una jerarquía de las diferencias, la idea del niño atenúa la enemistad inherente a ese sistema de medidas, ofreciendo una justificación ‘natural’ para el dominio imperial sobre los pueblos sometidos” (p. 50). Por tanto, la correlación del niño con lo salvaje corresponde a la idea general que se difundía durante el siglo XIX de que las “razas” representaban diferentes niveles de desarrollo.

Ashcroft (2001) sostiene que, “fue la mutua fecundación entre los conceptos de infancia y primitivismo que ha permitido que estas expresiones se conviertan en conceptos mutuamente importantes en el discurso imperial”. (p. 37) En efecto, esta concepción de infancia, se justifica en el actuar paternalista propio de la época de la colonia y que prevalece en el discurso desarrollista de la cooperación internacional que actualmente opera en América Latina, en el que la inocencia de la naturaleza como la ‘tabla rasa’ del niño no formado equivalen a un sujeto colonial que sin acceso a un proceso de colonización y educación no tiene significado. No es gratuito que como lo describe Liebel (2019) y Ashcroft (2001) en las culturas europeas, la ‘infancia’ comienza con la tarea de aprender a leer y escribir; y de esta misma manera, la educación (formal) y la literacidad son

decisivas para la expansión de Europa, pues establecen una superioridad ideológica de los valores de los colonizadores y separan a los colonizadores/donantes 'adultos' de los colonizados/beneficiarios 'infantiles'.

En Latinoamérica y particularmente en Colombia es evidente cómo la colonialidad impregnó la subjetividad y terminó por naturalizarse lo que hace casi cinco siglos, Étienne De la Boétie acuñó como 'la servidumbre voluntaria', que alude al "acostumbramiento tranquilizante al paternalismo jurídico, ideológico y social". Que en palabras de Mauricio Lazzarato (2019) es el papel que cumple hoy la sociedad-mercado en el marco del capitalismo cognitivo y de emociones, que se define como la fabricación del ciudadano deudor, auto atado, auto sometido, auto dependiente y auto explotado.

En este sentido y siguiendo a los autores, el colonialismo ha sido también un "colonialismo educativo" que se atribuye la tarea de liberar a los colonizados de la tiranía y de la oscuridad intelectual (Osterhammel, 2005). Y más aún, la equiparación de los colonizados con niños permitió edulcorar esta pretensión como obligación moral y carga del hombre blanco, europeo y cispatriarcal. "El dominio colonial fue glorificado como regalo y acto de misericordia de la civilización, como una especie de intervención humanitaria permanente" (Osterhammel, 2005: 115).

Es así como uno de los efectos más visibles de esta vinculación (infancia y conquista colonial) fue el concepto de desarrollo que surgió a fines del siglo XIX y que constituyó a los países no europeos como eternamente atrasados. Tema que constantemente emerge en los capítulos de esta investigación; este concepto de desarrollo relacionado con el campo de la comunicación y del conflicto armado ha sido la columna vertebral de las tensiones y contradicciones en Colombia. Sus significados nacen del relacionamiento del primitivismo e infantilidad (*infantility*) y de la correspondiente necesidad de 'maduración' y 'crecimiento'" (Ashcroft, 2001). Como resultado, aún hoy se suele equiparar infancia con primitivismo/salvajismo.

De aquí se deduce un claro sesgo eurocéntrico y androcéntrico, en el cual al sujeto niño se lo presenta siempre varón y por tanto, desempeñando su rol asociado a lo masculino heteronormativo/cispatriarcal. Vale la pena precisar que

hay una diferencia de dos siglos en el ingreso de las niñas a la escolarización y doce siglos para su ingreso a la universidad y ni qué decir de su mención en la historia como protagonistas (Fernández, 2009).

Es por esto por lo que se hace evidente un sesgo patriarcal y de clase, históricamente a las niñas de la burguesía europea se les preparaba para ser futuras esposas y madres, bajo los preceptos de virginidad e ignorancia y su circulación estaba restringida al ámbito doméstico. Mientras que a los niños de la burguesía europea se les daba escolarización, para prepararse para ser los futuros dirigentes y/o profesionales, y más importante que nada, su condición infantil masculina fue erigida como modelo y 'normalidad' de la infancia universal.

De esta manera, la infancia moderna como concepto entra dentro del monopolio del poder patriarcal del que hacen parte nuestras sociedades heteronormativas; en el que el orden binario, del UNO, de quien domina y es ese sujeto universal masculino, blanco, letrado, europeo, propietario, hetero cis, adulto, sin discapacidad, que crea las leyes, programas, teorías y normas de las que deberán los sujetos minorizados ser nombrados en el lenguaje propio de él (Rita Segato, 2016).

## 2.2. Adultismos y adultocentrismo

En este contexto surge el adultismo como consecuencia de esta concepción de la niñez moderna eurocéntrica y colonial, como un sub-sistema del heterocispatriarcado, en el que el monopolio del poder patriarcal se halla en manos de varones adultos hetero cis (Duarte Quapper, 2001).

El adultismo, por tanto, se define como la discriminación llevada a cabo por los adultos contra las personas jóvenes (Alexgaias, 2005), es un tipo de discriminación por edad, que se concretiza en prácticas, espacialidades y lenguajes e instituciones del carácter adultocéntrico de nuestras sociedades (Morales, 2022).

De este modo la idea hegemónica de la infancia como concepto moderno nace luego de un proceso de colonización ("buen salvaje") y se fortalece dentro de un sistema de creencia, prácticas y usos del lenguaje que crean en el

adultocentrismo una categoría propia de sociedades herterocispatriarcales producto de la colonia.

Como se mencionó anteriormente, la edad como sucede con la raza y el género es una categoría inventada para naturalizar una dominación justificada científicamente. La edad, la raza y el género están asociadas a diferencias identificables a simple vista, que se han ido construyendo a lo largo de la historia como argumento que justifica la dominación de una clase de personas sobre otras (niños, niñas, negros, mujeres, población LGBTIQ+, etc.)

Vale la pena aclarar que la edad no es una categoría exacta, es más bien polisémica, para Martín Criado (1998) la edad es un dato manipulado y manipulable, que permite tipificar diferentes tipos de edad (edad cronológica, edad biológica, edad psicológica, social y legal). Por tanto, lo que en esta investigación se denomina concepto hegemónico de niñez se construye, como se ha descrito, a partir de sesgos de clase, androcéntricos y etnocéntricos, que construyen un parámetro general y universal para establecer cuál es la forma 'normal' en la que se debe existir en diferentes edades, de manera que, si un grupo de niños y niñas no se ajustan a ese canon resultan patologizados.

Por otro lado, el adultocentrismo responde a un análisis de cómo ocurren los vínculos intergeneracionales y propone pensar la infancia como la privatización/binarización de ciertos cuerpos (niñas y niños). Esta privatización de los cuerpos se da a partir de un sistema capitalista que divide el mundo entre propietarios (hombres blancos hetero cis) y quienes son propiedad (niños, niñas y mujeres). El Estado cuida de la propiedad privada y divide el mundo entre quienes son sujetos y quienes son objeto de cuidado, placer, protección.

De allí que es posible afirmar que América Latina luego del proceso de colonia fue construida como objeto de Europa, así América Latina y particularmente Colombia se convierte en el no ser de Europa y la infancia en América Latina y sobre todo la infancia rural y campesina colombiana es un doble 'no ser': no ser adulto y no ser europeo.

Cabe mencionar aquí de qué manera la niñez y la familia como conceptos que institucionalizan la colonia son creadas para mantener la producción y el capital.

En esta lógica de la producción y la productividad (capitalismo) el tiempo es progreso y el ideal de desarrollo construye una idea del tiempo lineal ascendente que lleva al progreso material, a la acumulación y al consumo. En este contexto la niñez reivindica la pausa, el no saber, el presente; y por tanto la niñez no sirve porque no produce, no acumula. Sin embargo, es ese capitalismo que mira al niño como un sujeto de control y protección, pero a la vez improductivo que en países de Latinoamérica es visto desde la explotación, haciéndole trabajar desde muy pequeño sin contemplar sus derechos.

En esta cronormatividad (Val Flores, 2022) existen otras formas de ser y estar en el tiempo y espacio que van en contra de las ideas desarrollistas del tiempo y del progreso, estas otras formas se gestan a través de procesos comunitarios, populares y locales de niños, niñas y adolescentes de los territorios periféricos de Colombia como el Colectivo de comunicación Alharaca por la paz.

El adultocentrismo, por tanto, no es un adjetivo o una forma de describir una conducta, lenguaje o decisión, es un régimen político, un sistema de dominio de carácter histórico (Morales, 2022), que no solo cuestiona que las personas adultas sean el centro, sino que se erige como una nueva categoría que nombra viejas incomodidades y cuestionamientos relativos a la discriminación por edad, que problematizan los vínculos intergeneracionales (padre-hijo/, maestro/estudiante) basados en violencias estructurales y por tanto apunta hacia horizontes que permitan la superación de desigualdades existentes entre las diferentes 'clases de edad'.

Horizontes que se quieren explorar en esta investigación, a través de procesos de creación de contenidos y estrategias de comunicación comunitarias, locales y populares creadas por niñas, niños y adolescentes en el marco del colectivo de comunicación Alharaca por la paz.

### 2.3. Niñez y derechos

A continuación, se realiza un breve recuento histórico para ubicar al lector/a en aquella concepción de niñez que interesa a esta investigación, que se sustenta en el reconocimiento de los derechos de las niñas y los niños desde una visión no hegemónica y emancipada que las y los pone en el centro, de los llamados

‘derechos vivos’ o ‘derechos desde abajo’ (Liebel, 2009; Migistris, 2022) de niñas y niños reales en contextos diversos y complejos como los latinoamericanos.

Estos ‘derechos vivos’ deben su aparición de forma tardía al discurso predominante de protección y a la fuerte benevolencia del cuidado, que subrayó el mito de la infancia y feminidad (Firestone, 1970), fruto de la tensión protección – participación, sujeto activo, protagonista versus objeto de cuidado y protección como se mencionó antes. Pasar del discurso de la protección al de la acción es el camino que se quiere relatar en este apartado.

Pero antes, vale la pena mencionar la aproximación a los derechos desde una visión más hegemónica y universalista (eurocéntrica), o ‘derechos desde arriba’, que en palabras de Liebel (2009) reglamentan las normas dirigidas a la protección de un tipo de niño (varón, blanco y europeo como norma universal/normalizante, que ve a otros desde una mirada centro-periferia, civilizado-exótico), normas centradas en el interés de cuidar, proteger y educar a la infancia para el futuro tanto del Estado, como de la economía, y así capacitarles para lograr una inserción rápida y eficaz al sistema capitalista.

Mientras la historia de los derechos humanos comenzó con los derechos de libertad de ciudadanos, lo que marcó el inicio del reconocimiento de los derechos de los niños no fue la libertad y la acción como ciudadanos, sino la protección. Hay que recordar que los derechos implican reconocer que los y las niñas pueden ejercerlos, esto es: garantizar que nada puede ocurrir en contra de su voluntad.

A pesar de que desde la terminación de la Primera Guerra Mundial surgieron iniciativas para otorgar esa voluntad expresada en derechos a niñas y niños, no pasaron de ser declaraciones transitorias limitadas en tiempo y espacio; y solo hasta 1989 con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) se otorgó a los niños y niñas derechos vinculantes al nivel del Derecho Internacional, como veremos a continuación.

La primera declaración del niño fue creada en 1924 por Eglantyne Jebb, maestra británica, en Ginebra. Jebb alertó sobre la necesidad de la protección especial para los niños, como resultado de la Primera Guerra Mundial y para ello fundó en Londres en 1919 *Save the Children Fund*, con el objetivo de ayudar y proteger a los niños afectados

por la guerra, y el 28 de febrero de 1924 con el apoyo del Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), ratificó la primera Declaración de los Derechos del Niño.

En 1959 se proclama la Declaración de los Derechos del Niño aprobada unánime por todos los 78 Estados miembros de la ONU<sup>27</sup>. Cabe subrayar aquí que se habla más que de derechos, susceptibles de ser ejercidos por niñas y niños de obligaciones que los adultos tienen sobre los niños.

En 1989 como se mencionó antes, se creó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), hay que mencionar que fueron formulados por adultos *para* niños y niñas y no *con* los niños y las niñas, esto es clave anotararlo ya que prevalece esta idea de adulto protector y de niñez universal y homogénea, sin matices (diversidad auténtica y no exótica de fotografía) y agencia plena.

La CDN reconoce tanto los derechos civiles y políticos como los derechos económicos, sociales y culturales de los y las niñas. Derechos como la vida, identidad, familia, participación, asociación, nivel de vida adecuado, salud, educación, juego, familia, seguridad social, derechos y garantías penales son reconocidos, lo que significa un gran avance en la conquista de derechos y participación en la vida social. Sin embargo, “en la medida en que la Convención sobre los Derechos del Niño se ocupa de los niños como personas no

---

<sup>27</sup> Que contiene 10 principios fundamentales:

1. El derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.
2. El derecho a tener una protección especial para el desarrollo físico, mental y social del niño.
3. El derecho a un nombre y a una nacionalidad desde su nacimiento.
4. El derecho a una alimentación, vivienda y atención médicos adecuados.
5. El derecho a una educación y a un tratamiento especial para aquellos niños que sufren alguna discapacidad mental o física.
6. El derecho a la comprensión y al amor de los padres y de la sociedad.
7. El derecho a actividades recreativas y a una educación gratuita.
8. El derecho a estar entre los primeros en recibir ayuda en cualquier circunstancia.
9. El derecho a la protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación.
10. El derecho a ser criado con un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos y hermandad universal.

especificadas y sin personalidad, tiende de hecho a ocuparse de los niños blancos, varones y relativamente privilegiados” (Liebel, 2012: 87)

En Colombia la entrada en vigor de la Convención de los Derechos del Niño en 1989 y la posterior incorporación de sus directrices a la Constitución Política de 1991, “elevó a rango constitucional a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de especial protección, cuyos derechos deben garantizarse con la participación corresponsable de familia, sociedad y Estado. Desde entonces, en Colombia prima el interés superior de las niñas, niños y adolescentes, lo que en la práctica supone la prevalencia de sus derechos”<sup>28</sup>

Con el fin de evitar el dilema de una comprensión eurocéntrica y uso correspondiente de los derechos del niño, Roy Huijsmans (2016) en una investigación sobre el uso de los derechos del niño desde la CDN en la India y Egipto, propuso “de-centrar” la idea de los derechos de los niños. Esta idea no rechaza los derechos de los niños debido a su pre-historia europea, sino acaba proponiendo reconceptualizarlos desde la perspectiva de los niños en las diferentes regiones del mundo postcoloniales. Esto es, localizarlos de nuevo en contextos no-europeos, para ser usados “desde abajo”.

Aquí vale puntualizar que, si bien la CDN amplía el concepto de niñez más allá de la protección e introduce la noción de los niños y niñas como sujetos de derechos que terminará configurando un nuevo paradigma, al menos en el discurso, se queda corta en considerar que no son solo derechos individuales, sino también colectivos, es decir, un complejo entramado de interrelaciones y

---

<sup>28</sup> Artículo 44 de la Constitución Política de Colombia: «Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás». (Informe final Comisión de la Verdad, Cap. *No es un mal menor*, 2022:9)

obligaciones mutuas, que debe ser construido con personas de diferentes generaciones, adultas.

Poco se mencionan movimientos que en un camino independiente de las legislaciones y grandes organizaciones internacionales han tenido procesos en los que se piensan sus derechos saliendo de la esfera de la protección y entrando al escenario de la co-construcción con adultos, para el pleno ejercicio de su libertad y que al fin de cuentas fortalece la posición social de los y las niñas y su influencia en la vida social, asunto crucial en esta investigación.

Mencionaremos en las siguientes páginas, algunos hitos en ese trayecto en la creación de 'derechos vivos' o también denominados derechos 'desde abajo' (Therborn, 1993; Liebel, 2009; Migistris, 2022), movimientos que nacieron de contextos de revoluciones y crisis no hegemónicas, que permitieron el reconocimiento de la niñez como ciudadanía con libertad y capacidad de acción en sus comunidades.

#### *1918: Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño y la Niña*

La carta magna de los derechos de la niñez elaborada por el grupo de pedagogos denominado '*Educación libre para Niños*', durante la Revolución Rusa de 1917-1918 es paradigmática e inspiró una corriente en la historia de los derechos de la niñez, aquí se presentan algunos fragmentos:

1. Todo niño, independientemente de su edad es una personalidad determinada y en ninguna circunstancia deberá ser considerado propiedad ni de sus padres, ni de la sociedad, ni del Estado.
2. Ningún niño podrá ser obligado por la fuerza a asistir a una institución educativa o formativa. La educación y formación en todos sus niveles serán un asunto de libre decisión del niño. Todo niño tiene el derecho de abandonar la educación y formación si ésta no corresponde a su individualidad.
3. Desde muy temprana edad, todo niño participará en el trabajo productivo necesario para la sociedad en la medida en la que lo permitan sus fuerzas y capacidades.

4. Todos los niños tienen el derecho de participar en la redacción de las normas que regulan su vida y sus actividades. Estas reglas serán la expresión de su voluntad en general<sup>29</sup>.

Los derechos de la niñez en esta declaración son comprendidos desde la autodeterminación y la emancipación, buscan una mayor participación (política) para niñas y niños al ser reconocidos/as como ciudadanos plenos con igualdad de derechos y pretende “fortalecer la posición de niñas y niños en la sociedad y lograr la igualdad de sus derechos frente a las personas adultas – independientemente de la edad de los niños. Este objetivo está en franca oposición a la visión dominante de la época en la que lo primordial es proteger a la niñez de los peligros de la vida urbana y del trabajo asalariado” (Liebel, 2016: 25)

*1920 – 1939: Janusz Korczak*

Korczak fue pediatra, pedagogo y escritor judío-polaco asesinado en el campo de exterminio nazi de Treblinka, junto con las y los niños de los orfanatos que dirigía. Como director de los orfanatos judíos *Dom Sierot* (junto con Stefania Wilczyńska, 1912-1942) y *Nasz Dom* (junto con María Falska, desde 1919) en Varsovia creó un sistema de auto-gobierno, organizado en asambleas lideradas por los y las niñas entre 7 y 14 años, que ponían en práctica el concepto de autogobernabilidad. Los orfanatos se concebían como una sociedad infantil que creaba sus propias instituciones como el parlamento, tribunal, sistema de guardias, notaría, caja de préstamos y su propio periódico: el *Maly przeglad* (*La Pequeña Revista*), fundada en 1920, publicación pionera creada por y para niños y niñas.

En su libro “*Cómo amar a un niño*”, escribía:

“Queremos construir una sociedad de niños basada en los principios de justicia, fraternidad, igualdad de derechos y deberes. [...] Queremos reemplazar la

---

<sup>29</sup> Título original: *Deklaracija prav rebenka* (1918), en: Liebel, Manfred (2016). “La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia”. *Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, 62, p. 24-42

coerción por la adaptación voluntaria del individuo a las formas de vida comunes”<sup>30</sup>

Korczak redactó una Carta Magna de los Derechos del Niño, en la que reivindicaba que: (i) el niño tiene derecho a vivir en el presente: “Los niños no son las personas de mañana, son las personas de hoy”; (ii) el niño tiene derecho a equivocarse: “Renunciemos a la ilusión de tener niños perfectos”; (iii) el niño tiene derecho a ser tomado en serio, a desear, pedir y reclamar: “¿Quién pide su opinión o su consentimiento al niño?”; (iv) el niño tiene derecho a protestar contra una injusticia: “Debemos acabar con el despotismo”; y finalmente, (v) el niño tiene derecho a morir prematuramente: “El amor profundo de la madre por su hijo debe dejarle el derecho a morir prematuramente, a tener un ciclo de vida de una o dos primaveras solamente. No todos los arbolillos se convierten en árboles”<sup>31</sup>

*1970: Movimiento para la liberación de los niños (Children’s Liberation Movement – CLM)*

Richard Farson inspirado en el movimiento norteamericano por los derechos civiles que hacía énfasis en visibilizar las múltiples formas de opresión de la sociedad por raza, género o edad, escribe la obra *Birthrights* (1974), en la que explica cómo en Estados Unidos durante la década de los 70 diferentes minorías étnicas empezaron a exigir igualdad de derechos (mujeres, comunidad LGBTIQ+) y la niñez sería, en palabras de Farson la última minoría cuya emancipación está pendiente. “No hay en una sociedad libre y democrática ningún argumento fundamentado para que a los niños no les esté permitido participar en decisiones importantes” (Farson, 1974: 178)

Para el CLM es necesario ver de manera crítica la práctica tradicional de la protección infantil, ya que perpetúa un comportamiento paternalista y profundiza las desigualdades en las relaciones de edad. Para Farson, “seremos una ayuda para los niños cuando dejemos de inmiscuirnos permanentemente en su protección y cuando mediante un trabajo constante, aseguremos sus derechos

---

<sup>30</sup> Cita de Korczak en: Falska, M. (1983: 302)

<sup>31</sup> Tomado de los libros: *El derecho del niño al respeto* (1928) y *Cómo querer a un niño* (1976) de Janusz Korczak.

civiles en su totalidad (...) También los adultos llegarán a conocer a los niños en todas sus facetas, si reconocieran los derechos infantiles y respetaran todas las posibilidades que ellos tienen” (Farson, 1974: 13)

En definitiva, la CLM buscaba dejar de infantilizar y seguir docilizando a los y las niñas. “A los niños, no se les debe ver solo como futuros adultos, sino tomarlos como ellos son (...) Al igual que los miembros de otras clases sociales sometidos, los niños no podrán emanciparse individualmente, sino solo como clase” (Liebel, 2009: 37)

Ahora bien, los movimientos de niños y niñas para el reconocimiento de sus derechos y de una ciudadanía en América Latina han sido bien diversos, nacidos para mejorar sus condiciones, surgen de niñas y niños marginados, trabajadores y en el contexto de la educación popular (Freire, 1968), donde hablar de emancipación era un ideal posible. Algunos de ellos fueron:

*El Movimiento de adolescentes y niños trabajadores hijos de obreros cristianos (MANTHOC – Perú) de 1976*

*El Movimiento nacional do meninhos y meninas da rua (Brasil) de 1980*

*El Movimiento de chicx del pueblo (México) de 1987*

*La Declaración final del Mundialito de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores en Huampani (Perú), producto de la red de Niños y Niñas Trabajadores (NATs) en 1997*

Estas iniciativas centradas en sectores populares fueron creadas y gestionadas por los propios niños y niñas con la participación de adultos. “Su idea se sustenta en que, en calidad de sujetos competentes, los que mejor conocen su situación y los que mayor aptitud tienen para defender sus intereses y sus derechos son los niños mismos y sus organizaciones” (Liebel, 2009: 39)

Es evidente que existen dos visiones en lo que se refiere a los derechos de la niñez: una primera centrada en la protección exclusiva, en la que el y la niña no se entiende desde su multiplicidad y posibilidad de acción en la vida social de su presente y en la que adicionalmente, se hace un énfasis en la garantía de unas condiciones de vida dignas, desde una mirada normalizante y universal

(hegemónica), que si bien ha abonado el camino sigue siendo absolutamente adultocentrista y eurocéntrica, esto es, desde la voz de hombres cis, heteros, blancos, capitalistas.

Y una segunda visión que apunta a la igualdad de derechos, al reconocimiento de las diversas infancias y sobre todo a una participación activa de los niños y las niñas en la sociedad como co-protagonistas. Esta mirada cuestiona la manera como la infancia ha sido entendida como objeto de protección u objeto decorativo, especialmente para la cooperación internacional que aún sustenta su acción a partir de discursos de reconocimiento de una niñez universal bastante útil para usar a niños y niñas del Sur Global para despertar compasión y lástima y no verles como sujetos activos, resilientes y capaces de transformar su realidad individual y colectivamente, sino como beneficiarios de fondos de cooperación y de políticas públicas exógenas a sus contextos, intereses y necesidades.

#### 2.4. Toda niñez es política

*“Haber estado en esos lugares en mi adolescencia buscando a mi padre en un montón de cadáveres me hizo decir «este país está mal». Este país no puede permitir que más jóvenes sigamos viendo cadáveres como si fueran animales tirados en un hueco. Esas imágenes que le quedan a uno en la cabeza, yo quisiera que nunca en la vida nadie, ninguna persona, las tuviera que vivir.”*  
Sebastián, niño campesino desplazado a los once años de Lejanías, Meta - Colombia<sup>32</sup>

Como se mencionó antes, la naturalización de aquella concepción de la niñez hegemónica, vinculada a la protección, al ámbito privado (doméstico) en el que el y la niña es exclusivamente visto como individuo objeto de protección y cuidado de la institución familiar y escolar, despoja a la niñez como colectivo de todo poder político, esto es, de accionar sobre la sociedad en la que habitan.

---

<sup>32</sup> Página 8, Capítulo: *No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado*, en: *Hay futuro si hay verdad*. Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición, directora del volumen Diana Britto Ruiz, Julio 2022, Colombia.

Aquí se hace una distinción entre lo político, entendido como un proceso de representación y la gestión para el mantenimiento del funcionamiento de la sociedad mediante el Estado (democracia representativa), y la política, como el accionar de un grupo de personas que crean nuevos trayectos sociales y subjetivos desde lo cotidiano y lo comunitario (colectivos/movimientos sociales).

Para esta investigación, la niñez vista desde una mirada emancipada, como colectivo social, co-protagonista de la sociedad en la que vive, capaz de crear repertorios/acciones de cambio social en sus comunidades es política, ya que propone diálogos intergeneracionales que permite establecer nuevos caminos para ver problemas antiguos, como la reconstrucción de una sociedad tan fracturada y dividida como la colombiana. No se trata solo de protegerles o consultarles creando políticas públicas, se trata de generar espacios de diálogos intergeneracionales liderados por los intereses y metodologías de colectivos de niños y niñas organizados en los territorios periféricos de Colombia.

#### 2.5. Niñez y conflicto armado en Colombia

Según el reciente informe de la Comisión de la Verdad<sup>33</sup>, entre 1985 y 2021 en Colombia 64.984 menores de edad murieron por causa del conflicto armado, y 28.192 menores fueron desaparecidos de manera forzada. Según la Unidad de Víctimas de Colombia, en este mismo periodo, el conflicto armado en el país afectó a más de dos millones de niños, niñas y adolescentes, a través del desplazamiento, el confinamiento, el reclutamiento, el abuso y la violencia sexual, entre otros<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Esta Comisión busca que se genere un proceso que promueva el reconocimiento de los impactos de la violencia sufrida por distintas generaciones de niños, niñas y adolescentes, reconociéndoles como ciudadanos y ciudadanas, sujetos de derechos, así como los impactos de esta violencia para la sociedad colombiana, con el propósito de propiciar la reflexión y promover un rechazo social frente a lo ocurrido. Asimismo, es necesario reconocer que el conflicto armado los ha impactado de manera diferencial. (Tomado de: <https://comisiondelaverdad.co/> Consultado el 24.06.22) El Informe Final se hizo público el 28 de junio de 2022 y aquí se relatan algunos de los hallazgos del capítulo: No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado, del Informe Final.

<sup>34</sup> COALICO 2021; UN SC. <https://reliefweb.int/report/colombia/colombia-impacto-del-conflicto-armado-en-los-ni-os-ni-y-adolescentes-31-de-marzo-del> (Consultado 19.06.22)

A pesar de que la violencia disminuyó tras la desmovilización de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) en 2016 luego de la firma de *El Acuerdo final para la terminación del conflicto armado*, los intentos por parte de otros grupos armados para controlar áreas anteriormente dominadas por las FARC han aumentado los niveles de conflicto. Cabe resaltar que entre 2020 y 2021, hubo un aumento del 88% (de 12.481 a 23.465)<sup>35</sup> en el número de niños, niñas y adolescentes afectados por el conflicto; el desplazamiento impactó a unos 13.000 niños y niñas.

En este mismo periodo de tiempo el reclutamiento forzado<sup>36</sup> de niñas y niños aumentó también un 256%; y finalmente al día de hoy 2.120.323<sup>37</sup> menores de edad son víctimas del conflicto armado<sup>38</sup>.

Esto sin mencionar que no existe una aproximación real de la cantidad de menores que quedaron huérfanos a causa del conflicto armado. Sin embargo, el informe final de la Comisión de la Verdad afirma que: “Colombia es un país de huérfanos”<sup>39</sup>. En Colombia la guerra llegó de forma devastadora a la vida de

---

<sup>35</sup> Cifras COALICO 2021.

<sup>36</sup> Según la ONU el reclutamiento forzado es una modalidad en la que niños y niñas son secuestrados y golpeados hasta lograr su sumisión. Si bien no cabe duda de que muchos grupos siguen secuestrando y obligando a los y las niñas a sumarse como soldados, hay otros factores motivadores que los llevan a involucrarse en el conflicto armado como la pobreza. El reclutamiento de menores por grupos al margen de la ley en Colombia es una de las prácticas más nocivas y crueles que cometen los grupos ilegales alzados en armas en el marco del conflicto armado. Consultado en: <https://childrenandarmedconflict.un.org/es/> (04.07.22)

<sup>37</sup> Dado que la falta de datos confiables es uno de los hallazgos de la Comisión de la Verdad, es posible afirmar que, por más dramáticas que resulten estas cifras, hay un alto nivel de subregistro. El subregistro es resultado de varios factores: la ocurrencia del hecho cuando no era considerado delito; el control territorial de los actores armados que amedrentaba a las comunidades; la ausencia de una entidad institucional en los territorios que permitiera denunciar o la desconfianza en dichas instituciones; la falta de investigación y sanción por parte de las autoridades competentes, lo que desestimulaba las denuncias, y la naturalización del reclutamiento de personas menores de dieciocho años en algunas comunidades; entre otros. (Tomado del Informe Comisión de la Verdad, 2022: 11)

<sup>38</sup> Jurisdicción Especial para la Paz -JEP, 2021.

<sup>39</sup> Capítulo: No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado, en: *Hay futuro si hay verdad*. Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición, directora del volumen Diana Britto Ruiz, Julio 2022, Colombia.

niñas y niños según este mismo informe, 81 escuelas o comunidades educativas fueron atacadas entre 1980 y 2021. “(...) Lo que muestra la forma y la frecuencia con la que la violencia se presentó es que niñas y niños fueron objetivo específico de la guerra, lo cual se evidencia por el lugar en el que ocurrieron muchos de los hechos documentados por la Comisión de la Verdad: parques y colegios o sus alrededores, lugares propios de la niñez y la adolescencia. Espacios que fueron escenario de hostigamientos y reclutamientos y que, además, fueron sembrados de minas antipersona pese a que deberían estar al margen de la guerra, ya que son bienes civiles protegidos a la luz del Derecho Internacional Humanitario” (Informe Final Comisión de la Verdad, Capítulo *No es un mal menor*, 2022: 10)

En una desproporción con los responsables de los ataques, donde: el 29,63% fue responsabilidad de agentes del estado como ejército y policía; 22,47% de los paramilitares<sup>40</sup>; 19,98% de grupos no identificados; y finalmente un 16,46% de responsabilidad de grupos guerrilleros<sup>41</sup>. Estamos aquí ante un ataque sistemático a menores de edad por parte del Estado principalmente, que hasta ahora es reconocido y relatado con el trabajo que ha realizado la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición, que se describió ampliamente en el capítulo 1 de esta investigación.

“Un factor común entre las experiencias de las personas que vivieron la violencia en la niñez o adolescencia es la vulnerabilidad en la que crecieron y las dificultades para el goce efectivo y pleno de sus derechos, los cuales no fueron garantizados de manera suficiente por el Estado, la sociedad y las familias. Por eso, narrar lo que les ocurrió a las niñas, niños y adolescentes durante la guerra implica recorrer una cadena de hechos violentos que, por lo general, se originó en un contexto de vida precario: lugares en los que no hay acceso a la salud, a la educación o a los servicios básicos para vivir y crecer de forma digna, y donde

---

<sup>40</sup> Ejércitos privados de mercenarios entrenados y financiados por ganaderos, empresarios y políticos para exterminar a las guerrillas. Su origen se explica en el capítulo 1 de *Conflicto Armado en Colombia*.

<sup>41</sup> Cifras del capítulo: *No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado*, en: *Hay futuro si hay verdad*. Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición, directora del volumen Diana Britto Ruiz, Julio 2022, Colombia.

se instala la ley del más fuerte, porque incluso el Estado, cuando se hace presente, lo hace casi siempre a través de la fuerza pública.” (Informe Final Comisión de la Verdad, Capítulo *No es un mal menor*, 2022: 8)

Como grupo poblacional los y las niñas han sido históricamente víctimas, usados como instrumentos de y para la guerra. Esta afectación ha sido desproporcionada e invisible. “En las zonas de mayor intensidad del conflicto, el lenguaje, los juegos, las formas de relación y de conocer el mundo de los niños, niñas y jóvenes están ligados a los símbolos y expresiones propios de los hechos de violencia que se dan en medio de la guerra. Esto implica, que además de las pérdidas humanas, económicas y ambientales, materiales, culturales y sociales que deja la guerra, la violencia política produce en los menores profundos impactos psicosociales, pues estamos frente a un conflicto en el cual los niños/as y jóvenes son obligados, no solo a sufrir las consecuencias como víctimas, sino a involucrarse activamente, cada vez de forma más frecuente, en las dinámicas propias del conflicto” (Díaz, 2001: 17)

Esto ha producido en Colombia un deterioro del tejido social y construyó subjetividades de niños y niñas en contextos donde la violencia es una experiencia cotidiana, que se va naturalizando como una forma ‘normal’ de socializar en ambientes en los que el silencio impuesto, la arbitrariedad, la represión, el hostigamiento, la polarización, las estrategias de sobrevivencia para salvarse de la muerte, los actos de riesgo para defender el territorio y el dogmatismo se han naturalizado.

Ejemplos de esta ‘normalización’ son las experiencias y situaciones descritas en los casos emblemáticos del Grupo de Memoria Histórica de Centro Nacional de Memoria Histórica<sup>42</sup>, que ilustran de qué manera la exposición a actos violentos como tomas guerrilleras, masacres, desplazamiento, que no terminan cuando

---

<sup>42</sup> El Centro Nacional de Memoria Histórica, busca “contribuir a la reparación integral y al derecho a la verdad, a través de la recuperación, conservación y divulgación de las memorias plurales de las víctimas, así como del deber de memoria del Estado y de todos los victimarios con ocasión de las violaciones ocurridas en el marco del conflicto armado colombiano, sin ánimo de venganza y en una atmósfera de justicia, reparación y no repetición”, ver más en: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/contexto/> (consultado el 22.06.22)

finalizan los actos violentos, sino que se prolongan en el tiempo, afectan gravemente los procesos de socialización y construcción de la identidad de niños y niñas, y por tanto, alteran su desarrollo psicosocial.

“(…) la muerte de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como la destrucción de sus referentes, expectativas de vida y de sus espacios de formación y socialización, tienen relación con un asunto de mayor alcance: la estructuración tanto de la identidad y de la vida cotidiana de una sociedad, como de los procesos de aprendizaje social o de repetición de contextos de muerte y guerra” (Bello, 2014:15)

Lo relevante aquí es que la lógica del conflicto armado colombiano, definido por aspectos sociopolíticos y culturales, radicó en que el conflicto está enmarcado en un grave fenómeno de violencia en el ámbito de lo privado y en el ámbito de lo público (Aguirre, 2001). En el mundo de lo privado, la violencia intrafamiliar expresada en el maltrato infantil, el abuso sexual, la violencia doméstica entre cónyuges, la descomposición familiar marcaron a esta población.

En este sentido, niños, niñas y adolescentes debieron asumir roles de adultos y en muchos casos convertirse en sostén emocional, afectivo y material de sus padres y madres. Según Sánchez (2014), dado lo prolongado del conflicto armado dentro de una estructura cultural patriarcal e impositiva como la colombiana ha generado que las violencias derivadas de los escenarios de conflicto se naturalicen en la cotidianidad de las comunidades y se normalicen. Ejemplo de ello son las violencias sexuales que se visibilizan en el enamoramiento de las niñas por parte de miembros de grupos armados estatales y no estatales asumido como una estrategia de guerra.

Aquí la noción de víctima se relaciona con un efecto traumático introducido por vivencias cotidianas y prolongadas a la barbarie. “El trauma implica un acontecimiento vital del sujeto frente al cual está inerme y su capacidad de respuesta es precaria por su intensidad, su carácter sorpresivo y por el exceso al que es expuesto. Se relaciona con un choque ligado a sentimientos emocionales con impresiones duraderas (...)” (Díaz, 2001: 67)

Otro ejemplo de estas violencias cotidianas y prolongadas es la experiencia dolorosa del desplazamiento forzado vivida por miles de niños y niñas en Colombia. En ese sentido la Corte Constitucional colombiana, mediante el Auto 251 de 2008, señaló el impacto cuantitativa y cualitativamente diferencial del desplazamiento en esta población. En primer lugar, los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado se enfrentan a pérdidas y desarraigos abruptos, a un deterioro sensible de su calidad de vida por el hacinamiento, el hambre y el encierro en nuevos lugares donde deben establecerse de forma precaria y temporal. De otro lado, la vida en las grandes ciudades del país los expuso a nuevas humillaciones, exclusiones y discriminaciones raciales, étnicas y de clase. (Bello, 2014)

Resulta entonces paradójico que a pesar de que niños y niñas hayan sido históricamente testigos silenciosos de muchos actos en la guerra poco sea el interés por conocer de primera mano sus experiencias, solo hasta el proceso que lideró la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición, luego de la firma de los Acuerdos de paz de 2016. A pesar de que han sido afectados profunda y ampliamente por el conflicto armado, poco se conocen sus voces respecto a sus experiencias y sobre todo poco se conocen las acciones que proponen para superar la violencia, de forma que la sociedad escuche lo ocurrido y sus propuestas para el futuro desde el relato de ellas y ellos mismos.

Esto demuestra la brecha entre lo ocurrido, lo conocido y lo que vendrá de voz propia de los niños y las niñas, por tanto, es posible concluir que la vinculación y participación de las, los niños y adolescentes en el conflicto armado ha sido invisible y esa invisibilización ha sido una de las modalidades de victimización que más ha funcionado como estrategia de ocultamiento empleada por los actores armados, que ha generado también la rutinización de la violencia y la indiferencia social e institucional.

Es necesario comprender desde la voz y acciones de niños y niñas organizados localmente, que la violencia del conflicto armado ha dejado impactos desproporcionados en sus vidas y que dicha experiencia ha afectado su bienestar y proceso de desarrollo, cuyo impacto se puede traducir en

consecuencias físicas, materiales, emocionales, relacionales y espirituales que pueden llegar a ser devastadoras.

En este contexto el reto ahora que asumen colectivos/movimientos de niños, niñas y adolescentes en Colombia como Alharaca por la paz, luego de tantas décadas de guerra es aportar a reconstruir el relato de lo sucedido y las relaciones sociales dentro de sus comunidades, desde sus propios repertorios estéticos, narrativos y estratégicos, en escenarios donde se impusieron lógicas totalitarias y estigmatizantes. Por ello es clave verlos como co-protagónicos del posconflicto y fortalecer sus habilidades para desaprender la guerra y reconstruir el tejido comunitario local.

Acá se subraya la importancia de reconocer dentro del contexto armado a los y las niñas como sujetos de derecho y ya no exclusivamente como objetos de protección, por ello es necesario replantear la actuación de las y los adultos en relación con la participación de los niños y las niñas, especialmente en escenarios de conflicto armado, para deconstruir paradigmas que obstaculizan reconocer su dignidad y su acción emancipadora.

Como lo referencia Liebel (2019), la participación de niños y niñas en conflictos armados en el mundo muestra de qué manera, aunque esté particularmente en peligro sus vidas e integridad física, buscan formas de hacer que la situación sea la mejor para ellos y las personas que les rodean. “A veces, como se muestra, por ejemplo, en las batallas contra el apartheid en Sudáfrica o las intifadas contra la ocupación israelí en Palestina, los niños están entre los protagonistas de la resistencia (ver Punamäki et al., 2001; Boyden, 2003; Brett & Specht, 2004; Rosen, 2005; 2014; Özerdem, Thiessen & Qassoum, 2017). En la guerra civil, que ha estado sucediendo durante años en Siria, los niños se hacen cargo, por ejemplo, de tareas para cuidar a las personas gravemente heridas en los hospitales clandestinos o de alentar por cantos a sus conciudadanos a no dejarse llevar (ver Syrian Revolt, 2013; Taylor, 2016). Todo esto no disminuye e incluso exagera los peligros a los que están expuestos los niños, pero también ayuda a reducir las consecuencias psicológicas de las experiencias traumáticas y hace que los niños sean más resistentes” (ver Punamäki et al., 1996)” (p. 44)

## 2.6. Movimientos/colectivos de niños, niñas y adolescentes en Colombia

Acá nos centramos en describir tres experiencias y dos procesos estatales que desde la comunicación permitieron que niñas, niños y adolescentes se concibieran más allá de sujetos de protección víctimas del conflicto armado, como sujetos de 'derechos desde abajo', protagonistas de sus proyectos de vida y co-protagonistas de transformaciones sociales en sus comunidades.

Como se mencionó antes, habitar un territorio en guerra produce traumas generacionales profundos y permanentes, pero la resistencia y la resiliencia han sido características/habilidades permanentes en las poblaciones que habitan los territorios periféricos colombianos. Quienes se han quedado y resistido han creado formas amplias y conmovedoras de hacerlo, en este apartado se describen algunas iniciativas de niñas, niños y adolescentes que acompañados por adultos han buscado restablecer las relaciones que se han quebrado, a través de narrativas que descentran, conmueven y movilizan a sus comunidades desde los medios comunitarios y locales, haciendo uso estratégico de la comunicación popular.

De aquí, el papel fundamental que los medios comunitarios y ciudadanos han jugado en el contexto colombiano, asunto que se desarrolla ampliamente en el capítulo 3 sobre comunicación para la transformación. A continuación, se realiza una descripción general del Colectivo de Comunicación Línea 21 (CCMML21) en el caribe colombiano; la Escuela Audiovisual Infantil en Belén de los Andaquíes, Caquetá; y el festival de cine Ojo al Sancocho en Bogotá.

En la región de los Montes de María en el norte de Colombia, el Colectivo de Comunicación Línea 21 (CCMML21) fue creado como un medio ciudadano para empezar con adolescentes y jóvenes a reconstruir el tejido social, recuperando espacios comunitarios y narrando su territorio desde sus estéticas y propios lenguajes. "Este colectivo, en su afán por recuperar la noche y la calle del miedo y de la guerra, utilizó el cine como herramienta para 're-existir'; es decir, como una forma de decirle a los violentos que la comunidad no les tenía miedo (GMH, 2013: 377).

La región de los Montes de María fue una de las más afectadas por la violencia paramilitar entre los años 2000 y 2002, uno de los episodios más crueles fue la

masacre de El Salado, esta población tuvo que presenciar cómo “entre el 18 y el 20 de febrero del año 2000 los paramilitares decapitaron y torturaron a 46 campesinos sin que la fuerza pública hiciese presencia. Esto provocó el desplazamiento de 7000 personas (300 familias) y que la población perdiese el 76 por ciento de sus habitantes en siete años” (Rodríguez, 2008: 22).

Sus habitantes experimentaron cómo el ejército y los paramilitares declaraban toques de queda en las carreteras intermunicipales, siendo autorizados a disparar sin previo aviso a quien incumpliera la norma y estuviera en la calle. En este contexto, y desafiando el miedo que había en la región, el colectivo Línea 21 empezó a hacer cine callejero en el municipio de El Carmen, departamento de Bolívar (Ramírez, 2020: 74). La estrategia sirvió como espacio de encuentro, un lugar para recuperar la confianza.

El colectivo sigue activo y se ha recreado constantemente a partir de la creación del Festival Audiovisual de los Montes de María y del Museo Itinerante de la Memoria y la Identidad de los Montes de María (MIM), que en palabras de Soraya Bayuelo, su creadora: “es una plataforma de reparación simbólica, donde se recupera la voz pública y política de las comunidades y víctimas afectadas por el conflicto en los Montes de María”<sup>43</sup>. Desde su creación el colectivo ha tenido cuatro lineamientos principales: (i) posicionar a las y los niños dentro de los proyectos de desarrollo comunitario; (ii) fortalecer el papel de la mujer en este mismo sentido; y (iii) recuperar las identidades locales, desarrollar y legitimar los medios locales que sirvan como herramienta para recuperar dichas identidades (Rodríguez, 2008).

Del otro lado del país la Escuela Audiovisual Infantil (EAI) nace en el municipio de Belén de los Andaquíes, localizado en el departamento del Caquetá al sur de Colombia, en la zona de transición Andino-Amazónica. Justo en este pequeño municipio nace la cordillera Oriental de los Andes Colombianos, al desprenderse del Macizo Colombiano.

La Escuela es fruto del primer experimento nacido en Radio Andaquí en el año 1992, que buscaba sacar la radio a la calle y no esperar que la gente fuera a ella,

---

<sup>43</sup> Para conocer más, consultar: <https://mimemoria.org/>

a través de una unidad de transmisión móvil: la radiocicleta. Este particular invento consistió en la adaptación de una bicicleta que pudiera sostener una antena y un transmisor para que les permitiera a los locutores salir y transmitir desde las calles de Belén (Rodríguez, 2011). Durante más de 10 años la radiocicleta estuvo presente en las celebraciones, en las misas dominicales, en marchas y encuentros trayendo la opinión de los belemitas a la radio sin que ellos tuvieran que ir a la cabina de la emisora. En diciembre de 2001, en medio de uno de los períodos de violencia más fuertes que vivió la región, la radiocicleta fue oficialmente bautizada cuando salió a transmitir las novenas de navidad. Al ver a la radio recorriendo a Belén, las y los niños sacaron sus propias bicicletas y empezaron a seguir la radiocicleta (Ramírez, 2020).

Según Alirio González creador de la EAI, “fue común que la radiocicleta pasara más tiempo dañada que en la calle, porque siempre que estaba en la calle los niños jugaban con ella y se dañaba. Los niños se apropiaron de la emisora cuando nadie quería ni tenía tiempo para transmitir, y también fueron los primeros en ser privados de los usos de la emisora cuando ésta se empezó a volver ‘un medio serio en donde ya no se podía hablar carreta’” (González, 2011, en Ramírez, 2020). Después de 10 años de estar al frente de Radio Andaquí, Alirio González decidió que quería crear un proyecto que involucrara a los niños y niñas de Belén (Ramírez, 2020: 86)

Hoy la Escuela Audiovisual es en palabras de su fundador “un centro creativo, un laboratorio de ideas” (González, 2019) y es referente en la creación de contenidos comunitarios y locales, desde las voces de niñas, niños y adolescentes. Con su lema: “Sin historia no hay cámara”, la línea estructural de la EAI es motivarles a crear historias desde sus propios lenguajes y narrativas, historias traídas por la gente y sobre todo por ellos y ellas.

Producen contenidos de ficción que mezcla el *liveaction* con la animación y han ganado dos premios India Catalina<sup>44</sup> a mejor producción comunitaria con la serie

---

<sup>44</sup> Los Premios India Catalina de la Industria Audiovisual Colombiana son celebrados anualmente desde 1984 en el marco del Festival Internacional de Cine de Cartagena, para resaltar y premiar el esfuerzo, la calidad y el talento de las producciones de la televisión nacional. Tomado de Wikipedia (08.07.22)

*TeleGordo y Relatos de adultos contados por niños*<sup>45</sup> co-producida con la Comisión de la Verdad en 2021. Inicialmente circulaban sus contenidos de manera local, haciendo exhibiciones en los patios de las casas, ahora mantienen estos medios de circulación y movilización y adicionalmente cuentan con plataformas digitales como un canal de YouTube, Facebook e Instagram.

De otro lado y en la capital del país, en 2007 se creó la Escuela EKo Audiovisual Infantil, hoy Escuela Popular de Cine y Video Comunitario Ojo al sancocho, que se ha caracterizado por ser “itinerante, abierta, constante, extraescolar; así como por no depender de espacios físicos y tecnológicos para la continuidad de sus procesos”. (Bejarano & Gallego, 2020: 98)

Esta escuela nació como una alternativa de educación audiovisual dirigida a niños, niñas y jóvenes de la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá, localidad especialmente estigmatizada por ser foco de pobreza y violencia. En palabras de sus creadores Daniel Bejarano y Alba Yaneth Gallego (2020) esta formación basada en elementos artísticos permite a los y las niñas recuperar la autoestima, valorar y defender lo que son, lo que quieren ser y hacer, pues en la medida que tengan autonomía van adquiriendo una comprensión del medio que lo rodea e identidad personal.

A partir de la metodología de cine y video comunitario han logrado crear un espacio seguro para dialogar y pensarse continuamente a partir del encuentro con otros y otras. A pesar de que es un proyecto creado e impulsado por adultos jóvenes es valioso ver el camino que han recorrido en la reconstrucción del tejido social en una zona muy golpeada por la desigualdad y la violencia.

Cabe mencionar aquí a la Asociación Radio Comunitaria de San Gil – La Cometa, ubicada al sur del departamento de Santander que desde 1997 emite junto con organizaciones sociales, eclesiales, privadas y educativas, vinculando

---

<sup>45</sup> Para más información de la Escuela Audiovisual Infantil ver:  
[https://www.youtube.com/watch?v=yROZ\\_LG\\_nn4&ab\\_channel=SEMANARURAL](https://www.youtube.com/watch?v=yROZ_LG_nn4&ab_channel=SEMANARURAL) y  
[https://www.youtube.com/channel/UCBaaQNvZcSOzsb7li\\_QDcGg](https://www.youtube.com/channel/UCBaaQNvZcSOzsb7li_QDcGg)

de manera directa a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, a través del colectivo infantil Cometines y el colectivo juvenil Sin Frecuencia<sup>46</sup>.

Institucionalmente desde el Estado se crearon las condiciones necesarias para el fortalecimiento de estos colectivos de niños, niñas y adolescentes en Colombia con el Proyecto de Comunicación para la Infancia (PCiN), que de 1989 al 2003 contribuyó en la generación de cambios culturales y en el desarrollo de políticas, que reflejaran el reconocimiento y el respeto de las niñas y los niños como sujetos de derecho y los posicionara como actores protagónicos dentro del universo de la comunicación<sup>47</sup>.

El PCiN es el resultado de los convenios de cooperación entre UNICEF y el Estado colombiano para apoyar programas de desarrollo social en beneficio de la niñez, que luego se fortaleció como un proyecto de carácter estatal que se centró en realizar estrategias de comunicación con el fin de producir sentido social, que permitiera crear una cultura que transformara las relaciones sociales mediadas por la comunicación entre adultos y niñas y niños colombianos (PCiN, 2003).

Este proyecto introdujo una mirada fundamental al interpelarlos como protagonistas de su realidad y su propio desarrollo, con capacidad de ejercer sus derechos, de exigir su cumplimiento y de participar en procesos sociales. Este relato venido desde la política pública refrescó y permitió un proceso de pedagogía con actores adultos del Estado y en las regiones que facilitó el reconocimiento de niñas y niños como protagonistas de sus trayectorias de vida y como co-protagonistas del devenir de sus comunidades y así, facilitó la creación de colectivos locales como los anteriormente descritos.

El Proyecto de Comunicación para la Infancia fue fundamental en la creación de colectivos de comunicación de niños, niñas y adolescente ya que convocó a

---

<sup>46</sup> Tomado del libro “Sentidos Locales: Reflexiones sobre colectivos de comunicación en Colombia”, Sánchez, J. y Cantillo, L. (2019), resultado de la caracterización de la Dirección de Comunicaciones del Ministerio de Cultura de Colombia para conocer el estado actual de los colectivos de comunicación en el país.

<sup>47</sup> Tomado del Relato del Proyecto de Comunicación para la Infancia, 2003.

quienes trabajan con niñez en los territorios más azotados por el conflicto armado. Se caracterizó por tomar en serio las voces y experiencias de niñas y niños como sujetos de derecho y por generar un diálogo permanente desde las políticas públicas, la experiencia en los territorios rurales de Colombia y el contacto respetuoso con las comunidades, para la producción de contenidos y conocimiento que reflejara las realidades de la niñez en Colombia.

Luego del cierre del PCiN y continuando el camino de tejer puentes entre la niñez y la comunicación para hacer visible en la sociedad civil sus miradas, intereses y preocupaciones, y permitir desde las políticas y la gestión estatal que colectivos de niñas y niños actúen en el escenario público, fue creado en 2013 el Proyecto de Comunicación Cultural y Niñez de la Dirección de Comunicaciones del Ministerio de Cultura de Colombia.

Manteniendo el principio de que “un niño o una niña que participa y se interesa por las decisiones de su comunidad – bien sea para mejorar el medio ambiente; para elegir las actividades culturales (...) o para mejorar los procesos educativos de su escuela – es un niño que está ejerciendo su derecho a la comunicación. Un niño que ejerce su derecho a la comunicación tiene más destrezas y competencias para participar ciudadanamente y exigir sus derechos” (Díaz y Orozco, 2001:124), el Proyecto de Comunicación Cultural y Niñez, que se fortaleció en el tiempo como la estrategia Alharaca se apalancó en procesos de educación popular y comunitaria extraescolares para fortalecer ese tejido que ya se había creado y se constituyó como “una estrategia que busca que los niños de diferentes lugares del país descubran a través de la creación de contenidos comunicativos y artísticos que pueden opinar, indagar, proponer e — idealmente— movilizar a sus comunidades en torno a temas que consideren importantes.” (Sánchez, 2019: 109)

El objetivo de la estrategia Alharaca del Proyecto de Comunicación Cultural y Niñez, del que surge el Colectivo de comunicación popular Alharaca por la paz, es crear las condiciones para que los y las niñas descubran que participar es necesario y que los adultos que hacen parte de sus contextos cercanos reconozcan y validen su agencia social y cultural.

Ambos proyectos (PCiN y el Proyecto Comunicación Cultural y Niñez del Ministerio de Cultura) fueron en palabras de Sánchez (2019) referentes muy importantes de la comunicación comunitaria, local y participativa en Colombia y diseñaron políticas y estrategias que fomentaron la participación de la niñez, que se han actualizado según las formas de interacción, producción y consumo de contenidos comunicativos por parte de niños y niñas.

Cabe anotar como conclusión de este apartado que los colectivos de comunicación y proyectos estatales descritos anteriormente no son iniciativas creadas exclusivamente por niños y niñas, son más procesos de formación con y para niños y niñas, nacidas de organizaciones sociales lideradas por adultos.

En el trabajo desarrollado por estos proyectos y colectivos de comunicación se concreta un paso inicial en la participación y la creación de una ciudadanía de la niñez en Colombia y se empieza a movilizar desde la práctica el interés por transitar de la protección y cuidado exclusivo de la niñez, al reconocimiento de niñas y niños como sujetos de 'derechos vivos' y co-protagonistas de sus realidades sociales.

## 2.7. Niñez para la transformación (Diálogos intergeneracionales):

### De la agencia a la participación

En la parte final de este capítulo se presenta la apuesta más relevante de la relación niñez – participación que se concreta en la creación de diálogos intergeneracionales en contextos de conflicto coprotagonizados por niños, niñas, adolescentes y adultos en contextos comunitarios, locales y populares. Para ello nos referiremos en primer lugar al concepto de agencia.

Se presentan dos enfoques iniciales respecto al abordaje general de la agencia en la niñez: uno que tiene que ver con una distinción tradicional entre lo social y lo político; lo público / privado; o la familia / el Estado, que supone una acción racional intencional y unas acciones políticas bajo la responsabilidad de actores con capacidad de influencia en sector público, es el caso de proyectos como el PCiN o la Estrategia Alharaca del Ministerio de Cultura en Colombia.

Existe un segundo enfoque, que según Liebel (2019) inicia con la politización de lo privado, lo personal y más mundano, que tiene que ver con la disputa sobre las relaciones anteriores (lo público / privado; o la familia / el Estado) y reconoce

variedad de agencias. Lo que los feminismos han puesto sobre la agenda pública: “Todo lo personal es político”.

Lo que estos dos enfoques iniciales de agencia nos dicen es que toda acción es al mismo tiempo constitutiva del sujeto político. Lo que lleva a la comprensión de que la agencia política de niños y niñas varía según una escala macro o micro y es siempre contextual.

Pero vale detenerse con mayor cuidado en el término inglés *agency*, término que nace de los *new childhood studies* y que según Liebel (2019) “incluye tanto la capacidad subjetiva de actuar, como las oportunidades reales de adquirir y hacer uso de estas capacidades” (p. 22). Lo que se ha denominado la agencia social y cultural de la niñez, procura equilibrar la relación de poder que tradicionalmente está establecida en los diferentes entornos que habita la niñez, donde el adulto es el que determina y controla las acciones y el margen de acción de los niños y niñas es muy bajo o nulo (Rowlands, 1997). Este desbalance en la relación de poder es naturalizado por los adultos y también por niños y niñas, y en consecuencia la capacidad de agencia busca desnaturalizar ese desequilibrio y restablecer un balance (Sánchez, 2019).

De ahí la idea de agencia como la capacidad de actuar en determinados contextos para desnaturalizar el desequilibrio generacional en la relación niñez/adulthood desde el interés adulto de que el niño/niña *se sienta capaz de* y sea efectivamente *capaz de acción* (Sánchez, 2016), que implica permitir que el niño/niña se perciba a sí mismo como sujeto que puede asumir el control de situaciones concretas, que afectan su vida. Esto en palabras de Sánchez (2016) tiene como resultado la mejora de la autoestima del niño/niña.

Según Sánchez (2016) para que el autodescubrimiento de la agencia se concrete, es necesario que la percepción (*sentirse capaz de*) se confirme con la acción (*ser capaz de*); de lo contrario, la falta de correspondencia entre estos dos elementos llevaría a la frustración y, por lo tanto, a un efecto negativo en todo el proceso. Por ello muchos procesos que buscan fomentar la agencia en niños y niñas propone ejercicios de formación en habilidades o competencias a partir de metodologías y contenidos previamente definidos por adultos, lo que en estricto sentido reduce la capacidad de acción de los y las niñas como

colectividad y los reducen a individuos en formación y no sujetos emancipados en el presente.

De este modo el concepto de agencia que es muy común en los estudios sociales de la niñez y anteriormente descrito se orienta fundamentalmente a una idea burguesa de actuar de manera individual y autónoma, lo que corresponde al concepto de un sujeto (UNO) básicamente masculino, adulto, blanco y eurocéntrico (Tisdall & Punch, 2012).

Para Norma Del Río (2019) en este concepto de agencia predomina una actitud adultocéntrica con respecto a la colocación de los saberes y verdades en instituciones que legitiman la regulación de las vidas y destinos de esos seres “aún-no”, por “expertos” que entienden de manera estática y esencialista la “naturaleza infantil”, e intervienen los espacios y los tiempos en donde debieran estar segmentados por edades, por niveles de desarrollo y por tareas sociales asignadas con un corte educativo y formativo.

Pero la pregunta clave aquí es: ¿qué pasa con las demás infancias que no están donde debieran estar?, infancias dislocadas, que viven en condiciones sociales complejas como las infancias rurales y campesinas en Colombia, que para fines de las políticas públicas se convierten en objetos de intervención/protección y en sujetos estigmatizados por la pobreza o la violencia, que son llamadas a reformar o a formar.

La categoría de agencia desde el lugar que le ocupa a esta investigación debe ser confrontada con otras categorías, como la del co-protagonismo, neologismo acuñado por organizaciones de niños, niñas y adolescentes de América Latina, el Caribe y de Sur África en 2005, que expresa “esa interdependencia generacional, convivencial, la posibilidad de descolonizar la actual condición de las mayorías de ser clientes-deudores, de que las edades cronológicas se miren también desde las edades socio-culturales para una mejor comprensión de lo que se ha llamado contemporaneidad diferencial” (Liebel, 2019: 9)

Este desplazamiento de una agencia como capacidad de acción de unos niños y niñas en formación, a una agencia como co-protagonismo con adultos, se nutre de los impactos de los estudios sobre infancias diversas desde el Sur Global,

influidas por consideraciones conceptuales de la geografía social de las infancias (Holt, 2011; Kallio & Hakli, 2015) y, de la influencia de teorías feministas que discuten de manera autocrítica el concepto de agencia, que ha estado en los últimos años en el centro de la investigación social de la infancia.

Como bien lo menciona Liebel (2019) después de tanto tiempo considerando a los y las niñas principalmente como producto de protección resultado de procesos de socialización y apéndice de la institución familiar, la agencia como propiedad específica de niños y niñas permitía su emancipación como “clase oprimida” (Ariès, 1987 y Firestone, 1970). Pero hoy en día el concepto de agencia no es suficiente y a pesar de que debe reconocerse, debe ser criticado.

“Se critica que el concepto de la infancia anteriormente dominante como una etapa de desarrollo hacia el adulto imaginado como ser humano completo y el niño como inherentemente vulnerable había sido sustituido por una versión esencialista de la agencia. (...) Al absolutizar el niño como actor en sí, se había perdido o no dado la suficiente atención a la relación con la base biológica (el cuerpo) y las condiciones sociales de vida de los niños (Prout, 2000). Además, se había perdido la referencia al orden generacional, otro concepto clave de las ciencias sociales de la infancia, donde las acciones de los niños pueden tener funciones tanto reproductivas como transformadoras. Esto ahora es conectado a la pregunta básica de cómo los niños son individual y colectivamente posicionados en diferentes contextos sociales, por lo que requiere de imaginar no sólo una sino diferentes infancias”. (Liebel, 2019: 42)

Otra crítica al concepto general de agencia viene del concepto de cuidado, desde las teorías feministas que han formulado principios de relación interdependiente frente a las expectativas de un sujeto autónomo. “Una teoría de la agencia no puede transferir sólo ficciones de la autonomía, que se atribuyen a los adultos (varones), a los niños y de esta manera negar su dependencia de otras personas que cuidan de ellos (Wihstutz, 2016). (...) Se basan en el supuesto de que la agencia no es una característica inherente personal, sino que siempre resulta de las relaciones sociales y se entrelaza en ellas” (Liebel, 2019: 42)

Esto se explica a partir de lo que Sen (1999) y Nussbaum (2011) han llamado la ‘agencia multidimensional’, que describe cómo “la agencia se constituye

intersubjetivamente, dentro de parámetros establecidos y habilitados a través de estructuras representadas en el espacio social. Por lo tanto, la agencia infantil siempre se constituye a través de restricciones y oportunidades, ya sean aceptadas, negociadas o resistidas” (Stoecklin & Fattore, 2017: 15).

En el contexto colombiano se hacen más notorias estas restricciones y oportunidades que proponen las diversas infancias para dejar de concebir a los niños y las niñas en situación de calle, o en contextos de conflicto armado como exclusivamente víctimas. De este modo existen reflexiones teóricas al concepto de agencia en contextos no europeos, que observan infancias diversas desde el Sur Global, para entender la capacidad de actuar de las niñas y niños de acuerdo con condiciones concretas de vida.

Para Lorenzo Bordonaro y Ruth Payne (2012) la llamada ‘agencia ambigua’, se basa en la observación de las realidades de niños y niñas “que tienen que afirmarse en situaciones para las cuales no existen soluciones unívocas o definitivas y para los que por lo general no son previstos caminos legales. O que los niños están en situaciones que no están previstas en el concepto de infancia burguesa dominante, con el resultado de que se les considera una vez como una víctima y otra vez como agresor o delincuente. Actúan de situación contradictoria en sí misma y sus acciones pueden ser evaluadas ni tan claramente “buena” ni “mala” (por ejemplo, niños en situación de calle, niños en conflictos armados, niños trabajadores). En cuanto a la práctica cotidiana de los niños que viven en las calles de Dhaka, la capital de Bangladesh, y tratan de lograr su sustento y un mínimo de seguridad, Sally Atkinson-Sheppard (2017) acuña el concepto de “agencia protectora” (protective agency). Los niños en cuestión aquí no pueden ser entendidos ni simplemente como víctimas indefensas, ni como personas que pueden actuar a voluntad o encontrar respuestas perfectas a todos los problemas que tienen que enfrentar” (Lieber, 2019: 44)

De ahí que Lieber (2019) proponga la decolonialidad de las infancias como imperativo ético y político, que vaya más allá de la Convención Internacional de Derechos del Niño e introduzca el concepto de co-protagonismo solidario como reconocimiento de interdependencia generacional.

“La agencia no es un hecho que existe o no existe, que es perfecto o imperfecto, correcto o incorrecto, sino que surge y siempre cambia en un contexto concreto en el que contribuye más o menos a protegerse de los riesgos, permite la supervivencia y da forma a la propia vida. Otra diferenciación de las formas de agencia podría ser si los niños contribuyen a la reproducción o a la transformación de las condiciones de vida en las que tienen que imponerse. Una de las características de una forma de agencia transformadora es que los niños y niñas en sus lugares de vida adquieren ideas de una vida mejor juntos y se comprometen colectivamente para ello. Esta forma de agencia puede encontrarse, por ejemplo, en los movimientos sociales de los niños y niñas trabajadores, y en ocasiones se la denomina “protagonismo infantil” (Liebel, 2019: 46)

Ahora bien, en el camino para comprender esta ‘agencia transformadora’ en el contexto colombiano, es necesario aproximarse a la palabra protagonismo que desde los movimientos populares de América Latina indica no sólo resistencia, sino la capacidad de voz propia y de ocupación de nuevos espacios públicos, para el reconocimiento de la ciudadanía, la participación y la acción de subjetividades diversas de niños y niñas.

“Para entender las formas de agencia, que surgen en las constelaciones postcoloniales, debe manejarse con cuidado el concepto del sujeto, sin duda. Se caracteriza por una historia que ha culminado en la imaginación de una figura autónoma, auto-controlada, sometiendo la naturaleza y, finalmente, conquistando el mundo, que ha sido identificado en gran medida con el hombre europeo “blanco”. Ella se expresó por primera vez en forma pura en la fórmula “*Cogito, ergo sum*” (“Pienso, por lo tanto soy”) del filósofo francés René Descartes (1596– 1650) y ha conducido al predominio de una racionalidad que es considerada superior que todas las demás dimensiones de la existencia humana. Para liberarse de esta historia y las asociaciones consiguientes, de vez en cuando se habla de sujetos sociales y se hace hincapié tanto en los aspectos intersubjetivos de la existencia humana como en relaciones dialógicas y respetuosas con la naturaleza no humana. Cuando se hace referencia en este contexto a las subjetividades en lugar de hablar de sujetos, se refiere a una

comprensión de la condición humana que no separa la racionalidad del cuerpo, sino que conecta los componentes racionales con los físicos y psíquicos (Dreyfus & Taylor, 2015).

En el co-protagonismo entendido como movimiento confluyen diferentes manifestaciones locales y comunitarias que reconocen que los niños y las niñas de una comunidad no viven en una esfera separada del mundo de los adultos, sino que participan en la sociedad en su conjunto e influyen en ella.

“De acuerdo con este entendimiento, los niños no dejan de ser niños (por ejemplo, si trabajan o asumen co-responsabilidad en la sociedad), pero no se excluye a los niños de la sociedad y no los hace “más pequeños” de lo que son y cómo se ven ellos mismos (que a veces se denomina “infantilización”). Las expectativas asociadas pueden describirse mejor como una nueva forma de ciudadanía de los niños que viene desde abajo y no se limita a la preparación para la ciudadanía real”. (Liebel, 2019: 14)

En Colombia las habilidades de colectivizar y resistir de las comunidades campesinas han permitido ver cómo los y las niñas asumen un papel co-protagónico en beneficio de la comunidad, poniendo en práctica iniciativas de transformación local como en la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes en Caquetá, o el Colectivo Línea 21 en los Montes de María, descritos anteriormente, los y las niñas han encauzado su poder para crear y movilizar procesos a través de la comunicación comunitaria como estrategia y herramienta endógena de cambio social.

Estos procesos de cambio/transformación social creados a partir de iniciativas de niñas y niños coprotagonizadas con adultos, se materializan en la generación de diálogos intergeneracionales como los producidos al interior del Colectivo de Comunicación Alharaca por la paz, que proponen la reconstrucción de las relaciones que han sido quebradas por la guerra. Aquí se busca una agencia transformadora que permita a los y las niñas ser reconocidos ya no solo como sujetos de protección y derecho, que es fundamental, sino además como subjetividades diversas con capacidad de organización y acción transformadora al interior de sus comunidades.

### Capítulo 3. De la comunicación para el desarrollo a la comunicación para la transformación en América Latina

*Aprendí quién soy y mi voz ya no suena a disculpa*  
- Verónica Recalde -

Este capítulo expone qué se entiende por comunicación en la investigación a partir del recorrido de la comunicación para el desarrollo a la comunicación para la transformación, pasando por definiciones de comunicación para el cambio social y comunicación comunitaria, local y participativa.

El capítulo busca reivindicar la materialidad de la comunicación al interior del territorio latinoamericano. Se habla de materialidad en la medida en que la teoría, en este continente, se transforma en colectivización, a través de ejercicios de comunicación comunitaria, local y participativa, que se materializan en la creación de colectivos, que en el contexto específicamente colombiano son claves para comprender los procesos de reconciliación y transformación social en sociedades profundamente divididas por el conflicto armado prolongado y en consecuencia, silenciadas por grupos armados, gobierno y medios masivos de comunicación.

Por lo tanto, la comunicación en esta investigación es un campo de conocimiento y de búsqueda colectiva, que ha privilegiado el hacer y se pregunta por las relaciones de poder y las acciones de resistencia.

#### 3.1. Comunicación para el desarrollo

Como lo menciona Luis Beltrán en el texto *La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo* (2005), en América Latina la práctica, ciertamente, antecedió a la teoría, dos iniciativas desde el hacer comunitario y no desde los centros de investigación iniciaron la búsqueda por una comunicación propia, local y participativa, a finales de la década de 1940 e inicios de la década de 1950.

El párroco Joaquín Salcedo de la iglesia del municipio de Sutatenza en el departamento de Boyacá, Colombia, se valió de la radio para llegar a los campesinos con el fin de fomentar el desarrollo rural, con la creación de

radioescuelas. Esta estrategia consistía en la creación de programas producidos para el campesinado, con el fin de fortalecer el tejido comunitario y mejorar la producción agropecuaria, la salud y la educación, a través de guías que los motivaban a practicar lo escuchado.

Así, gradualmente, se conformó un colectivo católico denominado Acción Cultural Popular (ACPO) que, al cabo de una década contaba con una red de ocho emisoras; un periódico campesino (primero en el país); dos institutos de formación para el campesinado y un centro de producción de materiales comunicativos para la enseñanza<sup>48</sup>.

De otro lado en Bolivia, las radios mineras se crearon a finales de la década de los 50, con el propósito de que trabajadores indígenas contratados en precarias condiciones en extracción minera pudieran comunicarse entre sí y hacerse oír en español y quechua. “Estos sindicalistas establecieron por sí solos – con cuotas de sus magros salarios y sin experiencia en producción radiofónica – pequeñas y rudimentarias radioemisoras autogestionarias de corto alcance. Las emplearon democráticamente instaurando en forma gratuita y libre la estrategia de ‘micrófono abierto’ al servicio de todos los ciudadanos” (Beltrán, p. 8)

El contenido de estos programas variaba entre información de interés y comentarios sobre sus luchas contra la explotación minera, emitían desde socavones, ingenios mineros, sedes sindicales, y también desde escuelas, iglesias, mercados, canchas deportivas, plazas y hogares. Se tomaban los espacios comunitarios y comprendían que cualquier lugar puede ser estratégicamente comunicativo. Estas emisoras, lograron conformar una red nacional, algunas de las cuales serían más tarde objeto de violenta represión gubernamental.

Silvio Waisbordo en el texto *Árbol genealógico de teorías, metodologías y estrategias en la comunicación para el desarrollo* de la Fundación Rockefeller de

---

<sup>48</sup> Existen miradas críticas al proceso de Radio Sutatenza que plantean la instrumentalización del campesinado al servicio de la cooperación internacional, una suerte de “domesticación” del campesino que luego se comprenderá a profundidad en los planteamientos de Paulo Freire y la llamada “alienación de los oprimidos”.

2001, hace una recopilación de los principales paradigmas y modelos que hicieron de la comunicación una herramienta clave para el desarrollo de planes y proyectos en alianzas entre la cooperación internacional y el Estado.

Para él, programas como la radioescuelas de Colombia y las radios Mineras en Bolivia, tienen su origen en los programas de ayuda internacionales de la posguerra para los países de Latinoamérica, Asia y África, que buscaban la aplicación de estrategias y principios de la comunicación en el mundo en vías de desarrollo.

Estos programas surgen como política internacional del presidente estadounidense Harry S. Truman, que en 1949 instauró luego de finalizada la segunda guerra mundial (1945) el *Plan Marshall* o como fue conocido en América Latina, la *Alianza para el progreso*, en la que, a través de programas de ayuda, en coalición con la política pública, el mercado, la iglesia católica y las corporaciones, buscaban crear una economía de desarrollo en Latinoamérica, centrada en la modernización de la producción agroindustrial.

Así, a través del discurso de la modernización del agro se posicionaba un discurso que buscaba mejorar las condiciones de vida del campesinado y de esa forma erradicar el hambre, ecuación que permitía a Estados Unidos a partir de créditos y programas de asistencia social que se valían de la comunicación como herramienta de difusión, instalar cambios de hábitos para provocar nuevos deseos de consumo.

Como lo afirma Waisbordo (2001) “los medios de comunicación estimulan, de forma directa e indirecta, la movilidad y el desarrollo económico; ellos son los ‘motivadores’ y ‘movilizadores’ para el cambio y la modernización” (p. 6) De este modo el discurso de desarrollo se implanta de afuera hacia dentro, sin dialogar con los intereses y necesidades reales del campesinado y de las sociedades latinoamericanas en general. En este contexto surge el binomio comunicación (información-propaganda) y desarrollo de manera perversa. (Chaparro, 2013)

Es así como la asociación de ambos términos, comunicación y desarrollo surge en Estados Unidos en la década de 1950 desde la necesidad de influir en aquellas sociedades consideradas ‘atrasadas’ (no desarrolladas) y que, por

tanto, no satisfacían las necesidades de consumo de una maquinaria de producción que al terminar la II Guerra Mundial no quería detenerse. La obsesión por la modernización escondía razones interesadas, conquistar el control del comercio internacional y los mercados (Escobar, 1996).

La práctica de la comunicación para el desarrollo aplicando los formatos operativos de origen estadounidense se confirmó en la segunda mitad de la década de 1950 y se consolidó en 1960. Los gobiernos de Estados Unidos, España, Alemania y Holanda, entre otros, crearon multinacionales de escala mundial como la FAO, la UNESCO, la OPS, UNICEF y el PNUD; así como fundaciones privadas como la Rockefeller, la Kellogs y la Ford. La cooperación entre países fue tan amplia, diversa e intensa en la región, que permitió que la UNESCO organizara en 1974 en Bogotá la primera conferencia intergubernamental sobre políticas nacionales de comunicación en América Latina, y fue allí donde se consolidó la estrecha relación entre comunicación y desarrollo en América Latina.

De este modo, desde la década de los 60 y fuera del territorio latinoamericano empezó una teorización sobre qué era la comunicación para el desarrollo, que inició Daniel Lerner (1958), sociólogo del Instituto Tecnológico de Massachussets, Estados Unidos, quien empezó a hablar en la academia sobre la extinción de la “sociedad tradicional” para dar paso a la “modernización”. Lerner, verificó la clara correlación entre el desarrollo nacional y la comunicación social y halló que esa transición se daba en las siguientes etapas: (i) urbanización (aparejada con industrialización); (ii) participación de la gente en la comunicación masiva; (iii) alfabetismo; y (iv) participación en política.

De tal modo, propuso que las funciones de la comunicación eran: crear nuevas aspiraciones (nuevos deseos de consumo y endeudamiento); y fomentar nuevos liderazgos y mayor participación de la ciudadanía para introducir y sostener los cambios traídos de fuera y popularizarlos a través de la comunicación para el desarrollo.

En 1962 Everett Rogers, sociólogo rural de la Universidad del Estado de Michigan, divulgó su teoría de la difusión de innovaciones como motor de la modernización de la sociedad. Afirmó que para que la innovación fuera lograda,

la conducta tenía que pasar por 5 etapas: percepción; interés; evaluación; prueba y adopción.

Finalmente comprobó que los innovadores eran, en general, “aquellos que poseían elevados índices de ingreso, educación, cosmopolitismo y comunicación”. De nuevo un énfasis en la modernización como modelo económico dominante y en elevar el poder adquisitivo en la sociedad latinoamericana a través de programas de asistencialismo y planes de endeudamiento.

En 1964 Wilbur Schramm, comunicólogo de la Universidad de Stanford escribió en *La Creación de un Clima para el Cambio*, estudio sobre comunicación y cambio en los países “en desarrollo”, cómo la comunicación masiva como creadora de una atmósfera propicia para la consecución del cambio social era indispensable para lograr el desarrollo.

De este modo sostuvo que los pasos para conseguir este “anhelado” desarrollo eran: (1) estar informados de los planes, acciones, logros y limitaciones del esfuerzo pro-desarrollo; (2) hacerse partícipe del proceso de toma de decisiones sobre asuntos de interés colectivo; y (3) aprender las destrezas que el desarrollo les demanda dominar. La UNESCO adoptó este argumento y terminó de consolidar la definición de comunicación y desarrollo.

De estos tres autores estadounidenses que leen la realidad Latinoamericana desde sus contextos de privilegio (patriarcales: hombres blancos de las élites educadas; hegemónicos: ciudadanos estadounidenses que hacen parte de un imperio que ha querido imponer la libertad y democracia en el mundo; y capitalistas: hombres que viven en una sociedad que se rige por el mercado y la riqueza material y entiende que el bienestar depende de la capacidad adquisitiva) se puede concluir que la comunicación para el desarrollo se caracteriza por:

1. El uso de los medios masivos de comunicación como factor instrumental para el logro de metas prácticas de proyectos y planes de asistencialismo y endeudamiento estatal en pro del desarrollo económico.
2. La creación de una atmósfera pública favorable al cambio que se considera indispensable para lograr la modernización de sociedades

tradicionales (campesinas) mediante el adelanto tecnológico, el crecimiento económico y el progreso material. (Beltrán, 2005)

De aquí surgen varias preguntas:

¿Por qué el desarrollo se entiende exclusivamente como crecimiento económico y progreso material?, ¿Qué sucedía realmente en los territorios de la América Latina?, ¿Cuáles eran los intereses y necesidades, potencialidades y habilidades propias de los habitantes de los territorios latinoamericanos?, ¿Cómo la teoría académica e institucional en Estados Unidos lee la agenda práctica de la vida en Latinoamérica?

Vale la pena cuestionar el tipo de desarrollo que la cooperación internacional buscaba, en contraste con otras formas de acercarse al concepto de desarrollo.

El desarrollo más allá de crecimiento económico, asociado al progreso lineal, ascendente y centrado en el 'hombre', humano blanco heteropatriarcal "es un proceso que implica la transformación de las relaciones humanas, la generación de crecientes niveles de auto dependencia de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología" (Max-Neef 1986), reconoce lo local al mismo nivel de lo global, la naturaleza al igual que al humano, lo comunitario con lo individual.

Como lo menciona Ceraso (2019) "el desarrollo es un proceso de transformación de las condiciones de vida de los seres humanos, no sólo a través del despliegue de las fuerzas productivas de un lugar, sino de la capacidad de adquirir la conciencia individual y social necesaria para enfrentar y asumir dificultades y generar caminos de solución a los problemas". (p. 57)

De este modo, más allá de un interés por el desarrollo como proceso de transformación social, lo que buscaba la creación de estas agencias de cooperación internacionales surgidas del Plan Marshall en adelante era implementar un modelo económico a través de estrategias efectivas de comunicación, desde prácticas económicas y culturales.

Continuando con la definición de los límites y alcances del modelo de comunicación para el desarrollo, se describen a continuación dos modelos dominantes:

El modelo jerárquico, que entiende la comunicación como transmisión de información para cambiar comportamientos, a través de la ecuación transmisión /persuasión. Es unidireccional, lineal y busca cambiar tradiciones culturales por valores y comportamientos “modernos”. Se entiende en este contexto por cultura moderna, todo aquello que lucha en contra de la pobreza económica, el analfabetismo, la mala salud y la falta de infraestructura económica política y social.

Los principales modelos de cambio de comportamiento son: a) el modelo de Shannon y Weaver desde la ingeniería que centra su atención en la relación emisor-receptor-mensaje; b) el modelo de propaganda desarrollado durante la segunda guerra mundial, de medio – efectos; y finalmente c) la teoría del líder de opinión, donde los medios dan pantalla a líderes de opinión para influir en el cambio de comportamiento (Lazarsfeld y Kats, 1955).

Más adelante la investigación para la difusión, propone que lo que motiva el cambio no es la economía, sino la comunicación y la cultura. De esta manera, los modelos de difusión de “arriba abajo”, difundidos para instrumentalizar el cambio son reevaluados, para dar paso a nuevas teorías como: a) el marketing social, con énfasis no tanto en transformar ideas y actitudes, sino en influenciar el comportamiento; b) la promoción de salud o educación para la salud, que dejó de entender la promoción de la salud como limitada a los esfuerzos educacionales y los cambios individuales, sino a la promoción de políticas públicas responsables de formar un ambiente sano; y c) el edutretenimiento educativo, concebido como una estrategia para maximizar el alcance y efectividad de los mensajes de salud combinando entretenimiento y educación.

El entretenimiento educativo tiene como premisa que los individuos aprendan comportamientos observando modelos, especialmente en los medios de comunicación (telenovelas, caricaturas y en general contenidos infantiles)<sup>49</sup> Se

---

<sup>49</sup> Para entender la visión crítica desde la comunicación a los productos mediáticos, ver: *Para leer al pato Donald* de Ariel Dorfman, Armand Mattelart (1972). Escrito durante el gobierno de Salvador Allende en Chile, es como sus autores lo definen un “manual de desconolización”, en el que se analizan los contenidos mediáticos producidos por Walt Disney y sus efectos en Latinoamérica.

refiere al “proceso de diseñar deliberadamente e implementar un mensaje en los medios para entretener y educar, a fin de incrementar el conocimiento de la audiencia acerca de asuntos educativos, generar actitudes favorables y cambiar el comportamiento” (Singhal y Rogers, 1999).

De este modo, el campo de la comunicación para el desarrollo se dividió en dos grandes enfoques: uno que revisó, pero más que nada continuó las premisas y objetivos de las teorías de la modernización y difusión; y otro, que defendió una visión participativa de la comunicación en contraste con las teorías centradas en la información y el comportamiento. Pero aquí, vale la pena precisar que los dos enfoques son para dominar, uno desde la economía y el otro desde la cultura.

### 3.2. Comunicación y cambio social

En la década de los 70, pensadores latinoamericanos, como el brasilero Paulo Freire (1973) y el venezolano Antonio Pasquali (1973), influenciados por la teoría crítica fruto de la Escuela de Frankfurt<sup>50</sup>, empezaron a cuestionar el imperante modelo clásico de comunicación, en el que existía un proceso unidireccional (monológico) y vertical (impositivo) de transmisión de mensajes, de fuentes activas a receptores pasivos sobre cuya conducta se ejercía presión persuasiva para asegurar el logro de los efectos que se buscaban (Beltrán, 2005)

Paulo Freire, inicia su camino en la educación y comprende cómo a través de la comunicación entendida como diálogo se construye el conocimiento y se subvierte el orden de lo establecido. Fue él quien a inicios de los 70 hace una crítica profunda al modelo clásico en su libro: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.*

Según Ceraso (2019) Freire entiende por extensión al acto en el cual el sujeto activo (el que extiende) transmite un contenido (la extensión según esta concepción es una entrega “de algo” que es llevado por un sujeto que se encuentra “detrás del muro”, a aquellos que se encuentran “fuera del muro”). Es

---

<sup>50</sup> En la Escuela de Frankfurt que nace dentro Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt del Meno surge la doctrina de la Teoría Crítica en filosofía, que establece una crítica a la teoría tradicional, a la cultura y a la moral occidental. Algunos de los representantes que fueron leídos en Latinoamérica y tuvieron una gran repercusión teórica son: Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, entre otros.

por esto que, entendida de este modo, la extensión, supone un mesianismo por parte de quien extiende, al mismo tiempo que una superioridad basada en los contenidos de quien entrega y una inferioridad de los que la reciben. En términos comunicacionales podría decirse que el énfasis y el poder están puestos en el emisor.

De este modo, para Freire la extensión es una invasión cultural a través del contenido llevado, que refleja una visión de mundo que se superpone a la visión del mundo de los que en forma pasiva reciben estos contenidos. Esta práctica de subestimación del emisor al receptor es una constante repetición que determina las formas culturales en América Latina.

Freire escribe de qué manera el conocer no es un acto a través del cual un sujeto es transformado en objeto, y recibe, dócil, pasivamente los contenidos que otro le da o le impone. El conocimiento, por el contrario, para Freire exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere de su acción transformadora sobre la realidad.

Esto es clave comprenderlo, para entender esta visión crítica con la que Freire observa los procesos de comunicación y desarrollo, implementados por la cooperación internacional y sus estructuras ya establecidas en instituciones, planes y proyectos gubernamentales a lo largo y ancho de Latinoamérica, que se venían desarrollando desde la década de los 50 y 60.

Dice Freire: “En el proceso de aprendizaje sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede - por eso mismo - reinventarlo. Aquel que es capaz de aplicar lo aprendido/aprehendido a las situaciones existenciales concretas. Por el contrario, aquel que es “llenado” por otro de contenidos cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradicen su propia forma de estar en su mundo, sin que sea desafiado, no aprende” (Freire, 1973, p. 26).

Freire hace una crítica aguda a esta mirada de comunicación y desarrollo impuesta desde fuera, entendiendo que cualquier proceso educativo es comunicativo en la medida en que es dialógico, esto es, en el que se reconozca

que tanto emisor como receptor son sujetos de conocimiento, capaces de comprender, apropiarse y transformar su realidad.

A partir de entender la comunicación para el desarrollo como muy rígida y extensionista (Freire, 1970), surge el modelo participativo, que critica teorías de la modernización y difusión, asumiendo que produce ciudadanos dependientes y no autónomos. El análisis de la dependencia, originalmente desarrollado en Latinoamérica, fue forjado por teorías marxistas y críticas según las cuales los problemas del “Tercer Mundo” reflejaban la dinámica general del desarrollo capitalista. Los problemas de desarrollo respondían a la distribución desigual de los recursos creada por la expansión global del capitalismo occidental.

De allí, surgieron teorías y enfoques participativos, que criticaban la visión de la comunicación para el desarrollo como una estrategia que promovían una visión de desarrollo desde arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro, etnocéntrica y paternalista. Sostenían que el modelo de la difusión proponía una concepción de desarrollo asociada a la visión occidental de progreso.

Así, emergen enfoques participativos como el *media advocacy* (medio para promover el cambio social) que consiste en el uso estratégico de los medios de comunicación para promover las iniciativas de políticas sociales o públicas (Wallack, 1993). Sus objetivos nacen para estimular el debate y promover la representación y cobertura responsables de los temas de salud.

Esta estrategia supone la movilización a través de recursos para cambiar la opinión y las decisiones en la esfera pública, y así obtener aceptación política y social de asuntos relativos sobre todo a salud pública, a través del uso de estrategias y canales comunicativos.

En conclusión, el *media advocacy* pretendía construir un modelo de intervención comunitaria en los asuntos de salud. El desarrollo aquí es definido como el bienestar de las comunidades y se logra a través de políticas públicas, de nuevo venidas desde afuera, haciendo uso de un lenguaje, posicionando unas agendas temáticas, a través de unas lógicas comunicativas ajenas a las comunidades.

Otro enfoque es la *movilización social* que implicó una necesaria participación a fin de que las comunidades pudieran apropiarse las innovaciones y no se vieran como impuestas externamente (Wallack, 1989).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) utiliza el término *movilización social* para describir un enfoque de planificación que pone énfasis en la construcción de una coalición política y de acción comunitaria (UNICEF, 1993). Es un proceso que se caracteriza, según UNICEF por reunir a todos los aliados sociales posibles de diversos sectores a fin de promover la conciencia y demanda de programas de desarrollo, asistir los procesos de distribución de recursos y de presentación de los servicios, así como fortalecer la participación de la comunidad para su sustentabilidad e independencia.

Así, la *movilización* consiste en un proceso en el que los miembros de una comunidad toman conciencia de un problema, lo identifican como de alta prioridad para la acción de la comunidad y deciden los pasos a seguir para iniciar la acción (Thompson y Pertschuk 1992). Es una metodología que busca cambiar el proceso para que no sea instruccional y vertical y se sustenta en la participación, en la que la comunidad comienza con la evaluación y análisis del problema a nivel comunitario y moviliza su acción hacia los rumbos elegidos, acompañados por diversidad de aliados estratégicos en todos los niveles. Lo central en las intervenciones en forma de *movilización* es la delegación de poderes o el proceso mediante el cual los individuos o las comunidades toman el control directo de sus vidas y entorno (Minkler 1990).

Estos enfoques según Wallack estimulan el relato y no se centran en el cambio de comportamiento individual, a través de difusión de mensajes en medios de información masivos, sino en generar estrategias que van a través de diferentes canales de comunicación individuales y comunitarios a fin de obtener aceptación política y social. Pero en definitiva el receptor sigue siendo considerado pasivo/beneficiario y el emisor sigue modelando su conducta, a pesar de proponer un proceso más participativo, sigue siendo de afuera hacia adentro; ya no imponiendo, sino creando acuerdos, muchas veces 'simulados' en procesos de participación.

Roger Hart publicó en 1992 una versión adaptada para UNICEF de la escalera de la participación de Sherry Arnstein (1969), que describe de manera acertada los niveles de participación en procesos auténticos o simulados. En los que en el caso de UNICEF niños, niñez, jóvenes y las comunidades a las que pertenecen son manipuladas, usadas como decoración o de forma simbólica para afirmar una política pública o cambio de comportamiento social, alejándolos de procesos participativos auténticos y no simulados, en los que la información circula de forma transparente, sin subestimar al interlocutor y en los que los procesos son iniciados por la misma comunidad, con el reconocimiento y valoración de su contexto, dignidad, intereses y necesidades.

Los procesos de movilización social en la mayoría de los casos no son iniciados por las mismas comunidades, sino son más bien procesos de participación de tipo consultivo o decorativo para que las agencias de cooperación internacional tengan evidencias de procesos más horizontales, pero aún desde una visión colonial y exógena que reafirma estereotipos, desigualdades y exclusiones dentro de las comunidades.

De este modo la comunicación y los medios continúan siendo utilizados, en estos enfoques como herramientas para la “modernización”, sigue siendo un tipo de comunicación instrumentalista, que no contribuye a un verdadero diálogo de saberes, donde emisor y receptor construyen un nuevo conocimiento, a partir de encontrarse en igualdad de escenarios y posibilidades comunicativas.

En este contexto surge la comunicación para el cambio social, definida en 1999 en la Conferencia de Comunicación de la Fundación Rockefeller, en Italia como “un proceso de diálogo privado y público que contribuye a que las comunidades, a partir de su autodeterminación, puedan resolver sus problemáticas”.

La comunicación para el cambio social fue promovida por la Fundación Rockefeller y llevada a la acción desde la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). La denominación ‘cambio social’ fue propuesta a la Conferencia Mundial de la Comunicación para el Desarrollo, celebrada en Roma en 2006, en la que no permitieron participar a los movimientos ciudadanos. Esta conferencia estaba promovida por el Banco Mundial, la FAO y la Fundación Rockefeller actuando en nombre de la USAID.

Cabe resaltar que sigue siendo promovida desde fuera, a partir de una agencia estadounidense (USAID) que inventa lo que intervendrá, es decir: crea la definición de comunicación para el cambio social mucho más participativa y plural, pero desde una lógica exógena, colonia y patriarcal, de afuera hacia dentro, que al final justificará y perpetuará la intervención en el continente desde lógicas extractivistas y dominadoras y no dialógicas.

“La Comunicación para el Cambio Social concreta su acción en ‘ayudar’ a las sociedades consideradas más atrasadas. ¿Atrasadas en qué, en no vivir bajo los esquemas occidentales de consumo? ¿En no haber diseñado a tiempo estrategias de supervivencia colonial?” (Chaparro, p. 8) Y cabe destacar que esta comunicación se constituye como herramienta para alcanzar -nada menos que- los Objetivos del Milenio.

En septiembre del año 2000, los líderes de los países que hacen parte de las Naciones Unidas se reunieron en Nueva York para crear la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas. En esta declaración, los países asumieron el compromiso en una nueva alianza mundial para reducir la pobreza extrema y se estableció una serie de ocho objetivos, con plazo límite de 2015, conocidos como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Hoy, son cuestionables muchos de los resultados del informe de 2015, a la luz de la catástrofe ambiental y las secuelas de una pandemia mundial (COVID 19), que sacó a la luz las profundas desigualdades y la ineficiencia de los modelos políticos y económicos que han dado bienestar y estabilidad, solo una pequeña fracción de la población mundial (países de la Europa occidental y Estados Unidos) a costa de la explotación de otros pueblos colonizados y vistos siempre como subdesarrollados. Ahora más que nunca los objetivos de desarrollo del milenio son relativos.

Es entonces que se puede afirmar que la comunicación para el desarrollo y la comunicación para el cambio social fueron un cambio de discurso con una misma intención de imponer una visión de mundo de progreso y desarrollo económico continuo. Se entiende este desarrollo como una estrategia de afuera hacia adentro que no contempla las formas propias de comunicar y estar en el mundo del territorio Latinoamericano.

Resulta paradójico, sabiendo además que desde 1975 se presentó en la Unesco el informe *¿Qué hacer?*, elaborado por la fundación sueca Dag Hammarskjöl, que coincidió con otros posicionamientos y lecturas críticas hacia el modelo desarrollista. En el informe se señalan los conflictos del desarrollo, las desigualdades y desequilibrios que se estaban produciendo al aumentar la brecha de los excluidos en vez de reducirla.

Por primera vez de manera pública y ante el máximo organismo internacional, se denuncia el paradigma del crecimiento (desarrollo económico). El informe concluía con una propuesta de acción básica que se resumía en cuatro puntos: limitar el consumo de carne y petróleo, construir edificaciones más racionales, poner fin a la obsolescencia programada de artículos alargando su vida útil y reducir al máximo (suprimir) los vehículos individuales en favor del transporte público. (Chaparro, 2013)

Comunicación para el desarrollo y comunicación para el cambio social necesitan ser definidas y reinventadas en Latinoamérica para hablar con autenticidad desde la región y brindar alternativas a los grandes desafíos que vivimos como humanidad y que han sido anunciados desde hace décadas, como bien queda claro en el informe *¿Qué hacer?*

Es así como el investigador boliviano Alfonso Gumucio (2008) quiso aportar a la comprensión del tránsito de la comunicación para el desarrollo a la comunicación para el cambio social, desde una perspectiva latinoamericana y propuso cinco condiciones indispensables para transitar de una perspectiva exógena e instrumental a una participativa y local:

1. Participación comunitaria y apropiación: se refiere al compromiso de los actores sociales como sujetos de cambio y su manera de involucrarse con los procesos comunicativos de una manera que va más allá del acceso, en tanto propicia apropiación en la construcción de los contenidos.
2. Lengua y pertinencia cultural: es una comunicación acorde con los contextos culturales propios, así como procesos de interacción cultural que privilegian las miradas autóctonas, la cultura local y las expresiones particulares.

3. Producción de contenidos locales: los saberes comunitarios y el intercambio de conocimiento le da horizontalidad al proceso comunicativo y habilita la construcción de contenidos propios.
4. Uso de tecnología apropiada: esta comunicación privilegia los procesos por encima de los instrumentos y da respuestas tecnológicas acordes con las necesidades de los procesos.
5. Convergencias y redes: la gestión de un diálogo más amplio se dinamiza en la construcción y participación de redes que contribuyen a fortalecer y enriquecer los procesos.

Se ve en Gumucio el impacto del pensamiento crítico de Freire; a la luz de las prácticas que afirman que la comunicación no debe ser instrumentalizada, desde esta comprensión se acerca la teoría al quehacer y así se reconoce teóricamente las prácticas y desarrollos de la comunicación comunitaria local y participativa, que se define desde Latinoamérica como el derecho a expresarse y al acceso a información, medios y narrativas propias, que consiste en la oportunidad de toda persona –no sólo de expresarse y recibir información– sino también de tener medios de comunicación propios que respondan al interés de sus comunidades (Valdés, 2019)

### 3.3. Comunicación comunitaria, local y participativa

La comunicación comunitaria, por tanto, permite que las comunidades que habitan un territorio y comparten una identidad, usen y creen medios y narrativas propias, para generar procesos de participación y apropiación más auténticos. Este tipo de comunicación se caracteriza por tener unas prácticas y lógicas comunitarias que son representadas y valoradas, e implica un desplazamiento del discurso de desarrollo al reconocimiento de las prácticas culturales y el valor de estas en la creación de narrativas y canales comunicativos que pertenecen a las comunidades y no son impuestas desde fuera.

Esto no le es funcional a los modelos modernizadores, porque jerarquiza las prácticas culturales de producción; profundiza las formas propias de cada territorio y promueve un desarrollo endógeno (de adentro hacia afuera).

“La comunicación comunitaria amplifica la voz de los pobladores, para que tengan eco y logra aflorar la autonomía y participación. (...) Es un paradigma comunicativo que se basa en la participación y la construcción de ciudadanías donde cobran especial importancia las historias cotidianas, las identidades, la convivencia, las agendas de los movimientos sociales y el ejercicio de los derechos humanos” (Valdés, p. 136)

Estos procesos son especialmente importantes en Colombia, ya que gran parte del territorio está compuesto por zonas silenciadas y estigmatizadas por la guerra, que en palabras de Valdés (2020) requieren recrear/tejer lazos con el conjunto de la sociedad, donde el derecho a la palabra sea parte de la reparación moral y simbólica de las víctimas.

De allí, Ma. Cristina Mata, pensadora argentina (2011), rescata el término comunicación popular como la posibilidad de hablar, de expresarse; y retoma a Jesús Martín Barbero, quien, en 1981, definía la comunicación popular desde el conflicto “(...) el conflicto histórico a través del cual lo popular se define en cuanto movimiento de resistencia, de impugnación de la dominación estructural en nuestra sociedad” (Barbero, p. 10).

De este modo, las comunidades de campesinos, mujeres, niños, niñas y jóvenes, personas que hacen parte del movimiento LBGTIQ+, entre tantos otros, son sujetos de derecho que usan los medios como una plataforma para encontrarse entre vecinos, entre iguales y diferentes. Un lugar estratégico para hacer públicas sus iniciativas de cambio, su cotidianidad y sus formas de narrar; dándole valor y haciéndolo masivo, para de este modo convertirlo en acción política con una fuerte dimensión cultural.

La comunicación popular, local y comunitaria opera a través de medios de comunicación, acciones públicas y mediaciones culturales, agrupando una amplia gama de expresiones artísticas y culturales a través de las cuales las comunidades circulan sus agendas y propician múltiples diálogos. “No se trata de receptores de mensajes sino de líderes, artistas, maestros, jóvenes, indígenas, consejos comunitarios y familias agricultoras, quienes narran sus historias y plantean sus asuntos para conversar” (Valdés, p. 138)

La cultura es aquí una dimensión clave para imaginar y crear nuevos modelos económicos y políticos, por tanto, la comunicación comunitaria, local y participativa o también llamada comunicación alternativa es un espacio para definir nuevos modelos sociales. Un espacio para proponer nuevos valores y nociones, donde puedan tejerse nuevas relaciones entre los sujetos.

De allí que Martín Barbero en su obra *De los medios a las mediaciones* (2003) sea altamente relevante, al plantear que: La cultura es la gran mediadora de todo proceso comunicativo y los medios son hoy espacios claves donde las múltiples redes de poder y de producción cultural tienen lugar.

Para Martín Barbero (1984) la comunicación tiene que ver con la cultura y las estrategias, esto significa que la comunicación popular dentro de las culturas populares de Latinoamérica, se ha conformado como espacio de participación, incidencia política y resignificación cultural.

De allí, Barbero invita a repensar no solo el uso de los medios, sino la estructura misma de la comunicación: “Se trata de aprender de esos nuevos modos de comunicación, una estructura no vertical, no paternalista; de aprender otros modos de valorar la comunicación donde no es la medida de la información, donde no es la potencia del canal, donde el valor de una noticia viene dado por un tipo de criterio, mucho más ligado al sentido de su vida, al sentido de su trabajo, al sentido de su solidaridad” (p. 8)

Es así como Barbero propone comprender la relación entre cultura, comunicación y política que hegemónicamente se ha impuesto, dando valor al proceso comunicacional, no es solo un problema de medios o canales de comunicación, es más bien un proceso de producción social de sentidos.

Como lo menciona Jorge Huergo (2005) Martín Barbero provoca un desplazamiento en los estudios culturales de la comunicación, al abandonar una perspectiva que pone énfasis en la comunicación como proceso de dominación y rastrea de qué manera la dominación se conforma en un proceso de comunicación.

En términos de Martín Barbero, ‘mediación’ “es la zona donde se articulan los procesos de producción de sentidos de los sectores dominantes con los de

producción de sentidos de los sectores dominados. De modo que sería imposible imaginar discursos sociales producidos por fuera de los procesos de dominación. El campo de las mediaciones se halla constituido por los dispositivos a través de los cuales la hegemonía transforma desde dentro el sentido del mundo y de la vida cotidiana” (Martín Barbero, 1989, p. 207).

De este modo, la triada: emisor – mensaje - receptor deja de ser comprendida como partes separadas y asépticas, para observarse como parte de unas prácticas culturales. De allí que se deje de analizar el mensaje o producto, para situar la mirada en el sentido construido desde el proceso de producción de esos mensajes y su relación con los sujetos y su cultura.

“Los emisores ya no transmiten unos mensajes - significados elaborados en virtud de un instrumento neutro. Tanto en la esfera de la emisión como en la de la recepción existe producción de sentido, y no mera transferencia de los primeros a los segundos, aun cuando ella sea desigual, no simétrica” (Mata, María Cristina, 1994)

Es así como, Jesús Martín Barbero es uno de los grandes observadores de su tiempo en Latinoamérica y describe desde la teoría lo que en la práctica sucedía en Colombia. Barbero empieza a relatar el nacimiento desde la década de los 80 de una gran cantidad de colectivos de comunicación comunitaria, que coincide con el recrudecimiento del conflicto armado. Estos colectivos se agrupan colaborativamente para hacer de la comunicación popular, local y comunitaria una forma de existencia y resistencia.

Los colectivos de comunicación comunitaria son, “grupos organizados de personas que en sus espacios regionales, locales y comunitarios o barriales exploran y apropian la comunicación no sólo para crear, producir y circular contenidos, sino también para construir sentidos con la participación directa de diferentes actores” (Cantillo y Sánchez, 2019, p.6)

En los ejercicios de comunicación que realizan estos colectivos constantemente reconocen que los medios son herramientas culturales y políticas, y escenarios fundamentales para el diálogo y la movilización. Se reconocen como creadores

y esto es fundamental en un escenario en el que el Estado y la cooperación internacional los ve como 'víctimas' o 'beneficiarios'.

Ser capaces de organizarse en colectivo y crear para ser vistos y ser escuchados, para denunciar e imaginar nuevas formas de ser y estar en el territorio es lo que estos colectivos de comunicación realizan constantemente. Son ellos y ellas las que proponen desde diversidad de miradas y voces una transformación real en sus territorios, todo esto desde procesos de comunicación popular, local y comunitaria.

Como bien lo menciona Omar Rincón (2011) en el libro *Tácticas y estrategias para contar*: "La posibilidad de crear mensajes propios partiendo de los relatos situados de los protagonistas permite pensar en los lenguajes como prácticas de comunicación, que a través de diversos procesos hacen públicas las experiencias y expectativas privadas y personales" (p. 55)

Cecilia Ceraso recoge la definición de comunicación popular que María Cristina Mata (1994) expone, caracterizada por cinco voluntades: voluntad democrática y democratizadora; voluntad participativa; voluntad formadora; voluntad identificadora y voluntad pública.

Que se resumen en restaurar las identidades propias de los sectores populares; participar en la creación de discursos públicos que potencien y legitimen nuevas voces; favorecer la comprensión a partir del diálogo; reconocerse y valorarse como grupos identitarios y finalmente tener la intención clara de hacer presencia en espacios públicos.

En este contexto la comunicación comunitaria es comprendida por estas comunidades como: "un proceso que permite un intercambio de saberes donde prima el reconocimiento del otro, donde se construyen sentidos compartidos que llevan a una búsqueda de mejores condiciones de vida que se sustenten en la importancia de escuchar, de construir relaciones de confianza, de entender el valor de la diferencia para así alcanzar mejores niveles de empatía, que lleven a procesos de convivencia más pacíficos. (...) La comunicación es un proceso que debe transformar lo humano. Es decir, que no es lo técnico ni es los equipos." (Peña, 2019, p. 61)

Por tanto, la comunicación va más allá de los medios (tecnología), y es estratégica en la medida que posibilita un intercambio y diálogo de diversos sentidos. Es un factor capaz de estimular la transformación social para la dignificación de la vida, el diálogo cultural y la participación de las comunidades en su propio desarrollo.

Como bien lo dice Mónica Valdés (2020) la comunicación popular y comunitaria tiene el potencial de hablar de lo que los otros medios no hablan y, por ello, su contenido está inmerso en la vida cotidiana de la gente y da cuenta del acontecer local. Asimismo, ofrece la capacidad de llegar a los contextos y poblaciones donde los otros medios no llegan, dirigiéndose a públicos más definidos, con base en la demografía, la geografía e intereses. Y, en esencia, establece una relación participativa con la ciudadanía.

Esto solo es posible en contextos de silencio impuesto, como el latinoamericano y especialmente el contexto colombiano, en el que, colectivos de comunicación rompen este silencio y como lo dice María Cristina Mata (2011), el poder radica en “pronunciar la palabra acallada por el poder económico y político expresado en los sistemas de explotación y los regímenes dictatoriales o las democracias autoritarias. Pero más complejamente [alude] a cuestionar el poder de quienes en diferentes ámbitos [establecen] las reglas del juego del decir” p. 3

De esta forma las prácticas de comunicación popular son uno de los tantos modos que distintos colectivos, organizaciones y movimientos desarrollan para cambiar las lógicas del poder que son también las lógicas de la comunicación hegemónica, lógicas que hemos descrito anteriormente, caracterizadas por ser impuestas, exógenas, coloniales y patriarcales.

La comunicación popular y comunitaria, por tanto, es la respuesta a un conflicto de naturaleza política, son prácticas culturales que desde lo local y desde las agendas de los territorios ejercen estrategias de cambio social para una transformación coherente, nacida desde dentro y no imitada desde fuera. De este modo, esta comunicación es en palabras de Gilberto Giménez (1978) “un conjunto de procesos que implican al menos tendencialmente el quiebre de la lógica de la dominación y se realizan desde el pueblo mismo” (p. 29)

### 3.4. Comunicación para la transformación

Esto permite que haga camino un tipo de comunicación transformadora que en palabras de Cecilia Ceraso pensadora argentina (2009), aparece como la dimensión cultural de la acción política.

De allí, la importancia de producir mensajes propios para definir estrategias de transformación: “La producción de mensajes, fortalece la identidad, porque invita a la reflexión permanente sobre quiénes somos y qué tenemos para decir sobre nuestra realidad y nuestras propuestas de cambio. Desde esta perspectiva no sólo es posible reconocer a los actores involucrados en procesos de conocimientos, sino también en las decisiones que toman respecto de las transformaciones deseadas en sus vidas comunitarias” (Ceraso, 2019, p. 56)

Se da paso finalmente a la comunicación transformadora como la relación estrecha entre lo comunitario/popular, la acción política y la reinención cultural. Esta comunicación, como bien lo dice Ceraso (2019) “es una comunicación que no se opone solamente a los medios hegemónicos de información/formación sino que se está oponiendo a un orden económico/social injusto y a una repetición insaciable de la dominación y la conservación de determinadas creencias sobre todo patriarcales y capitalistas. La comunicación transformadora aparece en el seno de la relación dialógica que se establece entre las nociones científicas sobre comunicación producidas en los países denominados “desarrollados”, en contradicción o inter jugando con la realidad concreta y excluida de América Latina” (p. 37)

Por tanto, la comunicación para la transformación nace y se reafirma en los sectores populares, que se autodefinen como creadores y actores de la transformación. La comunicación para la transformación se define por la construcción de un proyecto popular y de resistencia de múltiples colectivos que han sido silenciados históricamente y deciden apropiarse de los canales y crear relatos/narrativas en las que se vean representados y se imaginen un futuro posible.

No es solo una comunicación de denuncia contra la hegemonía patriarcal, capitalista y colonial, es una forma de reinventarse y fortalecerse colectivamente.

Así emergen las ‘juntanzas’<sup>51</sup> de mujeres, de niñas, niños y jóvenes, de personas LGBTIQ+ y una infinidad de colectivos que hacen de esta comunicación su refugio seguro.

Muchos movimientos sociales de campesinos, LGBTIQ+, mujeres, afros, indígenas, población con discapacidad, entre otros, han apropiado la comunicación como eje, tanto desde la resistencia, como desde escenarios públicos para poner en diálogo sus agendas, sus subjetividades, narrativas, propuestas y puntos de vista, algunos además en los que participan niñas, niños y adolescentes, asunto que se abordó ampliamente en el capítulo 2 sobre niñez y participación.

El centro de estos nuevos movimientos no ha sido la resistencia a un poder unívoco, sino la posibilidad de poner en agenda pública sus identidades, sus formas de ver el mundo, sus sensibilidades y sobre todo sus formas propias de representarse, desde sus propias resistencias y tensiones.

De otro lado, el acceso más masivo a bienes tecnológicos (computadoras y móviles) y a las posibilidades del lenguaje digital ha generado cambios en los movimientos de comunicación popular en el continente. Los cuáles han introducido cambios en las prácticas y metodologías de creación desde lo colaborativo, introduciendo lógicas de ‘laboratorio’ como formas de producción, y explorando nuevos formatos como el transmedia, haciendo una ruptura con los medios y formatos tradicionales, lo que conlleva a proponer unos cambios en la cadena de preproducción, producción, post producción y circulación, que avizoran nuevos caminos en Latinoamérica.

---

<sup>51</sup> Según Navarro y Uribe (2020) la *Juntanza* es un término ampliamente usado entre colectivas feministas latinoamericanas, sobre todo colombianas, para avocar la solidaridad y complicidad entre mujeres. Es por tanto una “acción colectiva” de acompañamiento y organización creada por feministas donde, a partir de la construcción de redes de relacionamiento, se generan espacios de confianza, apoyo incondicional, cooperación, cuidado, sanación y comprensión de la experiencia humana con base en la reflexión y el actuar político. La *juntanza* se entiende como un ejercicio de resistencia, dado que busca contraponerse a esquemas y lógicas individualistas, capitalistas, patriarcales, coloniales y racistas de vida y relacionamiento, a partir de la creación de espacios de creación y de formación alternativos.

Aquí es cuando se hacen más inminentes las palabras de Paulo Freire (2001) en su clásico, ya antes mencionado, *¿Extensión o Comunicación?*, al comprender la educación como la práctica social de humanizar al hombre en la acción consciente de transformar el mundo.

Conocer, dice Freire, “no es el acto a través del cual un sujeto transformado en objeto recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone. El conocimiento, por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere de su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención.” (p. 2)

Entonces una experiencia de comunicación es transformadora cuando hace parte de un movimiento de cambio, de invención o reinención cultural. En ese sentido, Ceraso, Arrúa y Retola (2004) proponen que es desde la creación que esa reinención es posible, “la producción de mensajes propios en procesos de desarrollo endógeno y de emancipación es entendida como una acción hacia la transformación” (p. 61)

De allí que se vuelva a la resignificación del sentido, esto es, a la comprensión de que ninguna recepción es lineal, unívoca y definitiva, sino que es por el contrario una construcción comunitaria de sentidos.

Entonces la comunicación para la transformación se caracteriza por procesos de resistencia y re-existencia o reinención comunitarios, anclados en lo popular; que se centran en un proyecto político y que entienden la creación desde un accionar táctico.

La estrategia, como bien lo señala Michel De Certeau (1996), es el cálculo de las relaciones de fuerza que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y poder (sea un ejército, una empresa o un colectivo) que otro sea aislable o dejado de lado. Dice Huergo (2005) que la estrategia es entonces, un lugar que puede entenderse como algo propio, lugar desde el cual es posible administrar las relaciones con lo exterior.

Según Huergo (2005) el discurso del desarrollo y el progreso, han necesitado de un cálculo e intervención estratégica, caracterizada por ser racional, manipuladora, controladora y dominante, en palabras de Habermas (1992), una

acción instrumental que es de tipo totalizante y configura una identidad única, que está orientada a la manipulación, el control y el dominio sobre el otro.

En contra posición está la acción comunicativa que basada en la diferencia, esto es, en el reconocimiento de la otredad y su diversidad, hace uso de un tipo de acción estratégica, pero, radicalmente distinta a la instrumental; que se caracteriza por una especie de voluntad o de acción transformadora, que da cuenta de las relaciones de poder y de las contradicciones existentes en las prácticas sociales.

Por tanto, las acciones estratégicas, teniendo en cuenta sus intereses y evaluando su sentido, pueden ser instrumentales (dominadoras, calculadoras y controladoras) o comunicativas (basadas en el reconocimiento de la diferencia, críticas y transformadoras).

De otro lado y continuando con la estrategia, es el mismo M. de Certeau (1996) quien comprende la vida cotidiana desde las prácticas culturales y las caracteriza en dos modos: 'estrategias' y 'tácticas'. "Las estrategias pertenecen a los poderosos o fuertes y se caracterizan por disponer y calcular los lugares de la interacción haciéndolos propios. Entretanto, las tácticas pertenecen a los débiles quienes, valiéndose de usos y prácticas, actúan en un lugar que no les es propio; las tácticas no tienen más lugar que el del otro: el poderoso, y actúa en un terreno organizado por una fuerza extraña" (De Certeau, 1996).

En este sentido, la táctica es el arte del débil, frente a la racionalización del fuerte. Pero, además, toda acción estratégica está en posición dominante en cuanto dispone de un lugar o escenarios propios de lucha.

De aquí es posible sostener que toda acción estratégica es proyectiva; construye un proyecto no sólo para justificarse y legitimarse, sino también para producir un sentido (Huergo, 2005). Ese proyecto es un conjunto articulado de representaciones que se presentan en el imaginario en la doble dimensión espacio-temporal. El proyecto supone un espacio y tiempo, de manera que contiene la imagen de un 'lugar-en-el-futuro', que justifica los procesos que desencadenan acciones estratégicas y tácticas.

Por tanto, la comunicación transformadora se ubica en el territorio de la acción comunicativa y de la táctica, haciéndose proyecto político y cultural, esto es, produciendo sentidos desde el lugar del débil, de la diversidad, de la otredad.

De aquí que cobre sentido lo que Chaparro afirmó en 2013, “la próxima comunicación es una comunicación para el empoderamiento y la gobernanza propia de los pueblos”, que solo se logra en un accionar táctico/estratégico capaz de incidir políticamente y de crear nuevas narrativas que transformen la cultura, que nos permitan como latinoamericanos conocer y valorar todo lo que somos desde proyectos y tácticas transformadoras y comunicativamente auténticas y propias.

## Capítulo 4. Metodología

*“Metodología son todos los saberes que se incorporen a la práctica de la errancia y al riesgo infinito de la reflexión.*

*La metodología será pues, un camino, un ensayo, un viaje, una travesía, una búsqueda, una estrategia y una mirada reflexiva sobre ello”*

*- Germán Retola -*

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico adoptado por la investigación, explicado en primera instancia desde un marco teórico las principales fuentes que nutren la metodología; para luego detenerse en la pregunta, objetivo general, objetivos específicos e hipótesis general; y finalmente dar paso al procedimiento, en el que se expone los pasos que se siguieron para diseñar los instrumentos de análisis y recolección de información.

### 4.1. Marco teórico

#### 4.1.1. Análisis Crítico del Discurso.

La metodología es entendida en esta investigación como un proceso de construcción de conocimiento, comparable a trazar un mapa con caminos inciertos. Ya lo dijo Borges, valen más los caminos que condujeron al secreto, que el secreto mismo<sup>52</sup>, por ello, lo que impulsó este proceso metodológico fue el andar caminos inciertos y retadores, más que descubrir secretos/verdades.

“(…) el método encierra la experiencia del viaje (…) somos nómadas, que recorren diferentes bordes y geografías, construyendo caminos al andar, recorriendo viejas geografías con nuevas miradas. Caminantes que no nos quedamos en un solo lugar, no vemos desde una sola perspectiva, no estamos convencidos en ningún sitio. El método no es un lugar estanco, cerrado, que garantiza los hallazgos deseados. Es, sobre todo, la mirada por sobre lo andado y la construcción de mapas para seguir.” (Retola, 2005:77)

---

<sup>52</sup> Jorge Luis Borges (1969) en: Elogio de la sombra, editorial Emecé.

Es sí como este camino de investigación nace de una profunda experiencia personal, al ser colombiana y vivir de primera mano el proceso actual de reconstrucción de una sociedad hondamente dividida por el conflicto armado y se detiene en una práctica de comunicación comunitaria popular y alternativa que aporta a la política pública de comunicación en Colombia (colectivo de comunicación comunitaria Alharaca por la paz), para comprender la participación de niños, niñas y adolescentes de 8 a 12 años de la región de Caquetá - Colombia en acciones de cambio social.

En este trabajo de investigación, se ve intensamente confrontada mi experiencia personal como investigadora. Por ello, el trabajo se vale del enfoque lingüístico sociológico de análisis crítico de discurso (ACD) para distanciarse de esa realidad altamente confrontadora. Elige la investigación acción participativa (IAP) para involucrarse en un ejercicio colaborativo de creación con los y las niñas y adolescentes del colectivo de comunicación y algunos actores claves de la comunidad, para activar dispositivos de producción de conocimiento.

De este modo, para analizar la narrativa audiovisual de los cortometrajes producidos por los y las niñas y adolescentes se utilizó el análisis crítico de discurso multimodal y para observar y analizar las acciones de cambio social que produjo el colectivo de comunicación en sus comunidades, se utilizaron herramientas de la investigación acción participativa.

Según (Wodak y Meyer, 2001), el análisis crítico del discurso (ACD) es un enfoque sociolingüístico que reúne diversidad de teorías y métodos, y se caracteriza por no ser puramente académico, ya que se centra en problemas sociales, esto es: *quiénes sufren; quiénes tienen el poder; quiénes tienen los medios y quiénes las oportunidades para resolver.*

De este modo, el ACD estudia el lenguaje como práctica social en relación con su contexto de uso y se centra en la triada lenguaje - poder – conflicto, esto a partir de su materialización: el discurso.

“El discurso en general se puede concebir como el fluir del conocimiento en el tiempo (Jäger y Sigfried, 1999), como el caudal de un río compuesto de múltiples corrientes. (...) Al exponer desde qué concepción analizamos los discursos

asumimos que no poseemos una certeza absoluta, sino que también estamos dentro del fluir del conocimiento en el tiempo” (Giró, 2012: 6)

Juergen Link (1983) define el discurso como, “un concepto de habla que se encontrará institucionalmente consolidado en la medida que determine y consolide la acción y de este modo, sirva ya para ejercer poder” (p. 89). Esta definición permite acercarse al caso de estudio de la presente investigación, en tanto, el objeto de estudio se centra en cortometrajes. Estos dispositivos que materializan un discurso consolidan una acción y ejercen un poder relativo al conflicto armado y a la reconstrucción de tejido social desde la perspectiva de niñas, niños y adolescentes de 8 a 12 años.

El discurso audiovisual aquí, es el fluir del conocimiento, fluir que determina la acción formativa de los hechos individuales o colectivos, así como la acción formativa que moldea la sociedad en la que habitan estos niños y niñas y de este modo, el poder que se ejerce sobre ellos y ellas.

El ACD es, por tanto, una disciplina que se ocupa de “analizar (...) las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje” (Wodak y Meyer, 2001: 19), es decir, el ACD propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como se expresa, señala y legitima a través de los usos del lenguaje, es decir, en el discurso.

Se parte aquí de la premisa de que “el lenguaje es un medio de dominación y una fuerza social que sirve para legitimar relaciones de poder” (Habermas, 1986: 62) Es así como el discurso es la materialización del lenguaje, como una unidad básica de la comunicación y todo discurso, por tanto, es un objeto históricamente producido e interpretado, se halla situado en un tiempo y espacio (Wodak y Meyer, 2001).

Tres conceptos, por tanto, configuran el ACD: el concepto de poder; el concepto de historia; y el concepto de ideología, que según Leeuwen (1993) se ocupa de dos aspectos: del discurso como instrumento de poder y de control y también del discurso como instrumento de construcción social de la realidad. Asunto que interesa explorar a partir de los cortometrajes realizados por el colectivo de comunicación Alharaca por la paz, desde una perspectiva emancipatoria,

enfrentándose a los problemas desde la visión de lo que se podría denominar 'los perdedores' o 'las minorías', en este caso quienes no ostentan el poder del discurso: los y las niñas.

De este modo y como se ha dicho antes, el ACD no es un método, es un enfoque y es interdisciplinar, ya que la noción de contexto incluye elementos sociopsicológicos, políticos e ideológicos. El ACD debe ser esencialmente diverso y multidisciplinar, "puede realizarse en o combinarse con cualquier enfoque o subdisciplina de las humanidades y ciencias sociales" (VanDijk, 2003: 144)

#### 4.1.2. ACD Multimodal

Adicionalmente, en la presente investigación se tiene en cuenta que "los estudios de ACD han de incluir siempre trabajo de campo (observación participante como mínimo) y datos etnográficos, con el fin de explorar el objeto sometido a investigación y ello como condición previa para cualquier ulterior análisis y teorización" (p. 49)

Pero antes de adentrarse al proceso de observación participante como herramienta utilizada de la investigación acción participativa (IAP), vale la pena aclarar por qué en este estudio el discurso es multimodal, al materializarse a través del lenguaje audiovisual (cortometrajes).

El análisis crítico del discurso multimodal (ACDM) como campo de investigación académica, es un fenómeno relativamente reciente, asociado con los estudios adelantados por Djonov y Zhao (2014) acerca de *Reading Images*, que describen un enfoque emergente, relativo a las teorías cognitivas de la comunicación.

"El análisis del discurso multimodal explora el potencial de creación de significado de diferentes formas de comunicación, los modos y medios y su uso real e interacción dinámica con cada uno y con el contexto sociocultural en el que se desenvuelven" (Djonov y Zhao, 2014: 1)

El análisis multimodal se conecta con el análisis crítico del discurso, con el fin de obtener una comprensión más profunda de los discursos en diversos lenguajes, entendiendo aquí que la comunicación humana es siempre multimodal. Como lo afirma (Kress, 2010), la creación de significado implica siempre seleccionar

diferentes modos (lenguaje escrito, sonido, gesto, visual) y diferentes medios (cara a cara, impresos, hipermedia). Esto permite describir más de cerca la interacción entre los modos verbales y no verbales en el discurso, que por largo tiempo fueron ignorados por el ACD por ser excesivamente lingüístico (ver Machin, 2007; Machin y Mayr 2012; Djonov y Zhao 2014).

La asociación entre lo multimodal o multicanal (diversidad de medios, formatos y lenguajes comunicativos) se da de manera fluida con el ACD, ya que quienes realiza este tipo de análisis “se basan en gran medida en el trabajo realizado en los estudios culturales y de medios, que tiene una larga tradición de examinar la naturaleza ideológica de las representaciones visuales y el poder de los medios para definir visualmente la naturaleza de las personas y los eventos en el mundo” (Machin 2007:14).

Djonov y Zhao (2014) amplían la aproximación a partir del estudio de Leeuwen (2013) quien incluye el habla, la imagen y el movimiento corporal al ACD, y suman otros formatos, medios y lenguajes comunicativos para aproximarse a los discursos populares y así analizar las actitudes y prácticas que movilizan. Sin embargo, Leeuwen (2013) ha argumentado que el ACDM aún no se ha establecido como un campo con una clara identidad académica, pero por su naturaleza intertextual e interdisciplinar promete futuros desarrollos centrados en los discursos populares; por lo pronto en esta investigación se alude al enfoque del ACDM para analizar las proposiciones y presuposiciones de contenidos audiovisuales (cortometrajes) en tanto discursos, que representan la diversidad de textos y fenómenos multimodales.

Según Giró (1999), las presuposiciones, ya que forman parte o del conocimiento o bien de otro tipo de creencias (si no son objetivas, son valorativas) necesarias para poder entender una oración, es decir, que podamos formar una representación mental a partir de ellas - son necesariamente también una parte integrante de la coherencia semántica de la oración. De forma similar, para que una serie de oraciones forme un todo, es necesario que el conjunto esté ligado por una coherencia semántica -local, para este conjunto-. A veces, una de las oraciones contiene una de las presuposiciones que constituyen esta coherencia -el cemento que las aglutina, y, a veces, hay que inferirla gracias al conocimiento

contextual. En todo caso, se trata de presuposiciones que dotan de coherencia el fragmento de discurso considerado y que pueden también introducir proposiciones ideológicas de 'verdad' controvertida” (p. 143)

De este modo, el análisis que se realiza a la muestra de cuatro cortometrajes se hace a partir del enfoque de análisis crítico del discurso multimodal, ampliando las posibilidades performativas del discurso y desde la abstracción de presuposiciones y proposiciones que emergen del audiovisual como discurso multimodal, para rastrear las representaciones que los y las niñas y adolescentes del colectivo de comunicación tienen del conflicto y de la reconstrucción del tejido social. Teniendo siempre como brújula la premisa dicha por VanDijk (2003): “El análisis debe poder ser compartido por otros, en especial por los grupos dominados” (p. 145)

Finalmente, se entiende el ACDM como un enfoque multidisciplinar que analiza acontecimientos comunicativos (discursos), en diversos medios, formatos y lenguajes (cortometrajes) y hace visible la interacción de los elementos del discurso, al producir relaciones significativas. Se entiende entonces, que los discursos poseen una vida propia y, por tanto, determinan la realidad, a través de sujetos que intervienen activamente en sus contextos como coprotagonistas.

#### 4.1.3. Investigación acción participativa y anticolonial

Ya que los discursos ejercen poder, al inducir en comportamientos y generar otros discursos, lo que busca el análisis de los cortometrajes desde este enfoque es comprobar si los niños, niñas y adolescentes generaron ese poder discursivo en sus comunidades, a través de acciones de cambio social producidas estratégicamente al interior del colectivo de comunicación local, popular y comunitaria.

“Los discursos ejercen el poder porque transportan un saber con el que se nutre la conciencia colectiva e individual. Este conocimiento emergente es la base de la acción individual y colectiva, así como el fundamento de la acción formativa que moldea la realidad” (Wodak y Meyer, 2001: 69)

El objetivo desde la aproximación del ACDM es comprobar qué tanto esos discursos (actos comunicativos multimodales) moldean la realidad conflictiva y

aportan a reconstruir el tejido social de las comunidades donde viven los y las niñas.

Ahora bien, la investigación acción participativa nutre esta tesis doctoral, para ampliar el debate que introduce Boaventura De Sousa (2009), acerca de la distancia existente entre la teoría y la práctica. En el contexto latinoamericano es evidente cómo la teoría es eurocéntrica, perpetuada por la academia que se caracteriza aún por ser clasista, racista y patriarcal, y la práctica es popular, colectiva y reivindicativa del saber local. La teoría habla de los visibles, esto es, de quienes han creado la Ciencia y la práctica es propia de los invisibles, de la resistencia de quienes siempre han existido y no han sido narrados (mujeres, niñas, niños, afrodescendientes, indígenas, comunidad LGBTQ+) y en general todas las formas de ser disidentes a la norma patriarcal.

Por tanto, esta investigación quiere reconocer y conectar el saber teórico y el saber práctico desde el contexto latinoamericano, para ampliar la mirada a los problemas sociales y proponer nuevos dispositivos de construcción de conocimiento en el campo de la comunicación, desde lo popular, lo local y lo comunitario.

La Investigación Acción Participativa (IAP) es un enfoque metodológico que a la vez es una forma de ver la vida y posicionarse en el mundo, porque según Rocha (2016) “tiene que ver con la manera como construimos el presente y el futuro. Tenemos la opción de vivir la vida de manera individual o de manera colectiva. Esta metodología le apuesta a la colectividad, a la construcción de tejido social a partir del diálogo de saberes. Es decir, es una metodología que nace de la vida de la gente y pretende reconocer esas subjetividades para construir nuevas realidades que contribuyan a su mejor calidad de vida” (p. 7)

Vale la pena reseñar aquí el origen de este enfoque metodológico que nace como investigación participativa en Tanzania en 1970 y luego se concreta como investigación acción participativa en Cartagena (Colombia), durante la conferencia de 1977, gracias a los desarrollos del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda y un grupo de intelectuales radicales latinoamericanos que crearon la Red de Investigación Acción Participativa, que reivindicó el lugar de ‘la acción comunitaria’ en la investigación tradicional y abonó un terreno de rebelión

popular, transformación y descolonización en los estudios sociales en Latinoamérica<sup>53</sup>.

“Fals Borda es a la sociología lo que Paulo Freire es a la pedagogía y Frei Beto a la teología, es decir, un pensador de la liberación de los pueblos del sur” (Cabrera, 2013:1). Según Hall (2005), ha sido el enfoque de investigación elegido en muchas de las intervenciones de los movimientos sociales de los últimos 20 años en el sur Global<sup>54</sup>.

Todos los desarrollos de la IAP tienen en común la idea fundamental de que la investigación y la acción deben ser hechas 'con' personas y no 'en' o 'para' personas, por tanto, la base de este enfoque es el proceso de *acción-reflexión-acción* siempre continuo; proceso en el que las acciones son fundamentales para el logro de los propósitos colectivos, pero también la reflexión y, sobre todo, la reflexión colectiva. “En la investigación acción participativa, lo más importante es el sujeto, y en términos de participación, el sujeto colectivo. Es un sujeto que

---

<sup>53</sup> Algunos de los principios de la declaración de Cartagena son: 1. Las relaciones públicas involucran a toda una gama de grupos de personas sin poder: explotados, los pobres, los oprimidos y los marginados, esto implica la participación plena y activa de la comunidad en la todo el proceso de investigación. 3. El objeto de la investigación se origina en la propia comunidad y el problema es definido, analizado y resuelto por la comunidad. 4. El fin último del proceso investigativo es la transformación radical de la realidad social y la mejora de la vida de las propias personas. 5. El proceso de investigación participativa puede crear una mayor conciencia en la gente de sus propios recursos y movilizarlos para el desarrollo autosuficiente. 6. Es un método o investigación más científico en el que la participación de la comunidad en el proceso de investigación facilita un análisis más preciso y auténtico de la realidad social. 7. El investigador es un participante comprometido y un aprendiz en el proceso de investigación, es decir, un militante más que un observador distante. (Sala, 1978: 5, En: Hall, 2005: 10)

<sup>54</sup> Se entiende en esta investigación el Sur Global no en sentido geográfico sino geopolítico, que toma en cuenta la división y las desigualdades que siguen entre y dentro de las diferentes regiones del mundo. “Ya no se trata de la mera desigualdad de poder económico y político entre Europa, los EE.UU. y el *resto del occidente* (*the rest of the West*: Hall, 1994), como lo demuestran los llamados estados tigres de Asia, China o los llamados países emergentes en América Latina (p. ej. Brasil). Pero conquistas coloniales que salieron de Europa y las aplicaron en un modelo de industrialización capitalista hasta hoy se manifiestan en la estructura de poder de lo que se llama globalización” (Liebel, 2019: 21)

hace posible transformaciones sociales participando con otros de proyectos colectivos que buscan el bien común” (Rocha, 2016: 17)

La IAP, por tanto, apunta a la construcción de procesos de investigación participativos para alcanzar una transformación social. Con ello Fals Borda y quienes hicieron parte de la Red adoptando este enfoque, dejan de lado la supuesta ‘neutralidad’ y ‘objetividad’ científica, para asumir una ‘subjetividad’ colectiva, crítica y transformadora.

“Estos conceptos y enfoques de la Investigación Acción Participativa se convierten en los elementos epistemológicos claves tanto de una manera particular de construir conocimientos –basados en el diálogo y la construcción colectiva– como de una apuesta política por el reconocimiento de los diversos saberes sociales” (Rocha, 2016: 10)

¿Pero qué implica pasar de la relación sujeto-objeto a una relación sujeto-sujeto, y por tanto a los denominados por Fals Borda (2009) “conjuntos de acción”?

En primer lugar, es necesario abrir en el/la investigador/a la sensibilidad para tener en cuenta las demandas o necesidades de los sujetos como condición para que se conviertan en coprotagonistas del proceso de investigación, esto a través de un ejercicio de cooperación y de confianza, “(...) la cooperación se obtiene gracias a una relación de confianza generada entre varios y a unas interacciones en las que los valores como la participación, la reciprocidad y el apoyo mutuo se convierten en significados compartidos” (Rocha, 2016: 31)

Es así como la escucha a las demandas sociales es uno de los primeros eslabones de la investigación participativa. Las demandas aparecen, en ocasiones, de manera espontánea, pero también surgen como resultado de una reflexión colectiva. Es sobre ellas que se debe fundamentar la investigación acción participativa y no, exclusivamente, sobre los intereses de los investigadores. Y en esto es radical el enfoque de IAP, las demandas son la base fundamental para la construcción y desarrollo de los proyectos de investigación participativa y sin atender a esas demandas genuinas de las comunidades es probable que los proyectos de investigación no prosperen.

Como lo menciona Rocha (2016) los proyectos de investigación acción participativa pueden ser creados por los mismos sujetos, quienes trabajan alrededor de sus propias demandas/necesidades, o pueden ser creados por los investigadores, pero escuchando atentamente las solicitudes de las comunidades que estudian. Finalmente, los y las investigadoras deben implicarse en las dinámicas sociales.

En este punto es posible pesar que la línea entre el activismo y la investigación es muy delgada, por ello Fals Borda (2009) explica que “si se teoriza sin que esa teoría se alimente de la práctica, no estamos hablando de IAP. Pero si la investigación se concentra en el activismo sin la reflexión, tampoco es IAP” (p. 82)

En este enfoque metodológico la acción y reflexión van de la mano, cuando se habla de acción Fals Borda se refiere a acciones colectivas, producto de la reflexión, que se dan en diversidad de contextos. “En la IAP no se realizan acciones únicamente en el ámbito directo en donde se presentan las demandas. Las acciones pueden estar encaminadas a la construcción de sentido en otros espacios necesarios para la gestión de una determinada problemática” (Rocha, 2016: 33)

Estas acciones colectivas nacen de sectores populares que participan en grupos para compartir sus ideas sobre las preguntas de investigación y, sobre todo, para conectar la investigación con la realidad social de esas comunidades.

Es así como la interdisciplinariedad y la incertidumbre son los elementos esenciales que la IAP propone para la comprensión de las realidades sociales:

1. Interdisciplinariedad: La apuesta está en un diálogo de saberes en el cual la construcción colectiva de conocimiento es el producto de la correlación de saberes académicos y populares.

2. Incertidumbre: Como lo afirma Rocha (2016), por siglos el conocimiento ha sido sinónimo de certidumbre, de verdad, y el ciclo de la ciencia se sustenta en la renovación de conocimiento que se avala como cierto/verdadero (Kuhn, 1999). En el mundo social lo que reina no es certidumbre, sino incertidumbre. Vivimos en una sociedad que se encuentra en el orden, pero también en el

desorden, en el caos. El orden tiene que ver con lo cierto, con lo asible, con lo manejable. El desorden es caótico, inmanejable, fragmentado. La sociedad entonces es orden y desorden a la vez.

Como lo explica Morin (1999), en la sociedad no contamos sino con algunas certezas, porque nos encontramos en un “océano de incertidumbres”. La sociedad se autoorganiza permanente, por tanto, toda sociedad es cambiante y eso cambios/transformaciones hacen visibles formas de vida de quienes han estado excluidos del relato cierto/verdadero de la Ciencia.

En consecuencia, la IAP requiere de un/a investigador/a con creatividad social, esto es, con la capacidad de crear colectivamente para aportar a la transformación social, no es gratuito que este enfoque metodológico se haya consolidado en Colombia en la década de los 70' y que aún sea indispensable pensar en una investigación académica que atraviese y transforme las realidades sociales.

La creatividad, por tanto, se produce en la acción colectiva, en las construcciones de significados compartidos, que suponen superar una comunicación unidireccional (sujeto-objeto), y propone una comunicación dialógica, entre sujetos en horizontalidad. Pensar esto justo en la investigación con niñas, niños y adolescentes es un desafío digno de explorar.

#### 4.1.4. Etnografía colaborativa con niñas, niños y adolescentes

De este modo, el ejercicio de trabajo de campo que se propuso a través de la IAP fue la etnografía colaborativa, en el que no solo se quiso sumar las voces de los y las niñas y adolescentes, sino permitir su participación como interlocutores. Siguiendo lo que dice Milstein (2019), las formas de preguntarse de los y las niñas interactuando con los problemas de conocimiento de los y las investigadoras, producen nuevas maneras de percibir, redefinen preguntas y problemas, reorientan el trabajo de campo y la representación de resultados.

Por tanto, la apuesta metodológica de la IAP se materializa a través de los instrumentos y herramientas de la etnografía colaborativa, esto es, de dos principios básicos: la participación y la concreción. La denominada “cogeneración de conocimiento” (Huerta, Clemente y Córdova, 2021) en la que los y las investigadoras hacen explícitos los procesos de interacción con las y los

niños, enfatizando en cómo los hallazgos que se producen son resultado de percepciones, revelaciones y comprensiones compartidas con ellos y ellas.

“(…) la colaboración de niños, niñas y jóvenes (NNJ) durante los procesos de investigación, configuran una relación inseparable de la reflexividad activa de lxs etnógrafxs y lxs NNJ. Y muestran que estas modalidades de incorporar a NNJ en procesos de “cogeneración de conocimiento” contribuyen a desnaturalizar y revertir nociones que tienden a infantilizar a NNJ y, con ello, a des-jerarquizar sus apreciaciones y comprensiones de los mundos sociales compartidos” (Milstein, 2019: 149)

De este modo, se partió del enfoque de la investigación acción participativa para diseñar el trabajo de campo y se utilizó como herramienta la etnografía colaborativa para forzar a la investigación a romper con el esquema vertical de extracción de información. Este sin duda fue un reto que se basó en la construcción de estrategias metodológicas (talleres y observaciones participantes durante varios periodos en dos años) para dar lugar a interactuar con la reflexividad de los y las niñas y adolescentes.

“(…) Construir la tendencia de lo colaborativo implica entrar en sus mundos de comprensión y enfrentar las perspectivas centradas en el mundo de los adultos investigadores, para establecer una relación dialógica que desnaturalice el modo de ser adulto y dé paso a las voces y subjetividades de los niños, niñas y jóvenes como grupos sociales, con un amplio potencial transformador” (Di Caudo, 2019: 214)

El campo de investigación de la infancia ha estado, y sigue estando aún bajo la influencia de epistemologías y metodologías provenientes de escuelas de la psicología clínica, muy centradas en el desarrollo y aprendizaje, que proponen nociones universalistas de la infancia y obvian la diversidad individual y cultural. Como lo afirma Milstein (2019), los problemas de investigación se formulan también a partir de las preocupaciones del mismo Estado (Bourdieu, 1993). Es decir, investigar para mejorar en el sentido que al Estado le interesa. Esto explica el auge de investigaciones de la ‘infancia en peligro o peligrosa’, que los observa como sujetos vulnerables de protección y no como coprotagonistas de su realidad social, asunto que se amplió en el capítulo 3 de Niñez y Participación.

Por ello, proponer desde la investigación acción participativa dispositivos y herramientas metodológicas colaborativas con niñas, niños y adolescentes, permite acercarse a la mirada de la niñez desde la comprensión de sus voces y del entramado de significaciones de sus interacciones en contextos tan complejos como el colombiano.

Para Clara Inés Carreño-Manosalva, Marina Camargo-Abello (2019), existen tres modalidades de colaboración con niños y niñas, estas son:

1. Niñas y niños que trabajan colaborativamente en todo el proceso de trabajo etnográfico<sup>55</sup> (formulación pregunta/problema, trabajo de campo, publicación).
2. Niñas y niños que participan en la formulación pregunta/problema y el trabajo de campo (el trabajo de formulación de pregunta y de campo son en colaboración).
3. Niñas y niños que participan en el trabajo de campo (no hay actividad de formulación de una pregunta /problema en colaboración con el investigador).

En el caso del presente proceso de investigación se exploró la tercera opción en la que los y las niñas participaron en el trabajo de campo, pero fue la investigadora quien formuló la pregunta/problema y la contrastó en colaboración con ellos y ellas. En este proceso fue fundamental darle prioridad a la comunicación audiovisual y corporal, se confirmó que para acceder al universo de las y los niños y adolescentes es necesario ampliar el horizonte del lenguaje meramente verbal. Por eso se hizo uso de recursos comunicativos tales como dibujos, fotografías, improvisaciones teatrales, juegos de roles, entre otros, como instancias de construcción de conocimiento compartido entre la investigadora y ellos y ellas.

---

<sup>55</sup> Se entiende la etnografía como método de investigación, no está exenta de deliberaciones epistémicas acerca del poder y la enunciación sobre los sujetos que la ejercen. Incluso es más sugestiva la discusión cuando las etnografías pretenden dar cuenta de la forma como hace la vida un grupo social, lo que tiene que ver con voz, agencia y resistencia, como con el papel que cumplen los investigados en tanto sujetos autónomos, que podrían hablar por sí mismos y dar cuenta de su comprensión del mundo. (Marcus, 2001:113)

Aquí se buscó practicar la alteridad para evitar infantilizar, homogeneizar e invisibilizar conocimientos significativos, complejos y valiosos de los y las niñas y adolescentes (Milstein, 2019), e iniciar el camino hacia una experiencia de coautoría como instancia innovadora en la generación de conocimiento sobre comunicación, niñez y conflicto.

Como lo afirma Milstein (2020) “investigar sobre o con niñas, niños y jóvenes es, por un lado, una manera de sintetizar un cuestionamiento a las relaciones que establecemos con quienes nos vinculamos cuando hacemos trabajo de campo, un modo de afirmar que los nativos son sujetos y no objetos de estudio<sup>56</sup>. Por otro lado, condensa un cuestionamiento a abordajes de objetos genéricos e imprecisos -el niño, la niña, el joven, la joven- que esencializan, homogeneizan y neutralizan las presencias concretas y tangibles de NNJ cuyos rasgos, comportamientos, modos de comunicarse e interactuar, etc., suelen tener poca relación con las abstracciones que pretenden abarcarlos. Y también, hace referencia a polémicas referidas a las posiciones en las que se ubican las y los investigadores con respecto a sus interlocutores, tanto durante el trabajo de campo como cuando los representan en los textos” (p. 196)

Esta perspectiva guía la presente investigación, ya que el lugar que se quiere dar a la niñez y adolescencia es un lugar esencial y protagónico, reconocerles como creadores de contenidos y acciones de cambio social, desde su presente y desde sus propios procesos de colectivización y participación.

Los y las niñas y adolescentes pueden convertirse en investigadores de sus propias experiencias, son sujetos de conocimiento que investigan, reflexionan, diagnostican y evalúan su realidad; “son ellos los que mejor conocen su propia realidad porque la viven. Por esa razón son analizadores de su realidad y constructores de alternativas de transformación. Una investigación participativa considera a los actores sociales como sujetos colectivos, no como objetos de estudio” (Rocha; 2016: 17)

---

<sup>56</sup> Vale la pena aclarar que, en esta investigación el objeto de estudio nunca han sido las personas, sino su discurso y los efectos de su acción discursiva.

Por ello, este enfoque metodológico, quiere a través de herramientas colaborativas permitir un extrañamiento en mí, como investigadora, desde el trabajo de campo hasta la escritura del documento final, para hacer visible las suposiciones “naturalizadas” que como “nativa” adulta tengo. De este modo, y como bien lo dice Milstein (2005) lo que motiva e impulsa a superar las dificultades propias del trabajo de campo, es darse a sí mismo/a la posibilidad de sorprenderse, de tener experiencias que generen nuevos conocimientos, no totalmente prediseñados en las posiciones iniciales, que logre comprender con claridad que, bastante a menudo, no es nada claro lo que se suponía quería decir.

De este modo, la apuesta metodológica de la investigación se nutre de la IAP y de la etnografía colaborativa y desde este modo dinámico de trabajo, la problematización, ya que como lo menciona Diana Milstein (2015), el pensamiento occidental, en el que se gestó y desarrolló la etnografía y en general la investigación, se basa en una lógica binaria; que produjo pares en oposición, a partir de dicotomías que aprehendimos como existentes y dadas, como propias de la naturaleza. Estas dicotomías tales como hombre/mujer, hombre/animal, centro/periferia, desarrollo/subdesarrollo, blanco/indio, adulto/niño, están incorporadas a las formas de percibir, sentir, hablar, leer, actuar y pensar de las y los investigadores, y por eso siempre están presentes de una manera difusa, casi imperceptible, constituyendo modos de plantear los problemas de investigación.

Por tanto y siguiendo el hilo que propone Milstein, los y las investigadoras necesitamos estar atentos y controlar el funcionamiento de estas dicotomías que constituyen los prejuicios etnocéntricos y adultocéntricos que distorsionan los planteamientos teóricos, desde el momento que es formulada la pregunta de investigación porque ésta está atravesada por una preocupación por la alteridad.

Al proponer hacer etnografía colaborativa esta investigación busca acercarse a lugares donde suponemos que vamos a poder compartir algo de la vida con Otros (niños, niñas, adolescentes y sus comunidades). El trabajo de campo que desde la etnografía colaborativa incluye una variedad siempre abierta de formas

de observar participando, participar conversando, escuchando, mirando, caminando y una variedad de formas de llevar un registro de estas actividades.

“Esta modalidad guarda relación con la importancia de estudiar de primera mano y documentar lo que la gente hace, dice y dice que hace en contextos particulares en los que llevamos adelante nuestro trabajo de campo para definir nuestros interrogantes, construir los problemas de investigación y alcanzar el propósito de comprensión de algún fenómeno social y cultural.” (p. 195)

De este modo, se trata de hacer explícito los procesos de interacción con los y las niñas y adolescentes de San Vicente del Caguán y Florencia, enfatizando cómo los hallazgos que se producen son resultado de percepciones, revelaciones y comprensiones compartidas con ellos y ellas.

En última instancia la apuesta del trabajo de campo desde una perspectiva de IAP y etnografía colaborativa con niñas, niños y adolescentes es poner en cuestión "la dimensión de autoridad, en particular, la que separa la investigación con adultos de la investigación con niños" (Fine y Standstrom; 1988: 14).

#### 4.2. Objeto, objetivo general y específicos, hipótesis general.

El trabajo de tesis doctoral **titulado** *Niñez y participación en contextos de conflicto armado: colectivo de comunicación popular Alharaca por la paz (Caquetá-Colombia)*, tiene como punto de partida la **pregunta**, ¿Cómo el colectivo de comunicación Alharaca por la paz promueve acciones de cambio social dentro de una comunidad afectada por el conflicto armado?

Los **objetos de estudio** de la investigación son:

- A. Cortometrajes creados por niños, niñas y adolescentes (NNA) del colectivo de comunicación Alharaca por la paz
- B. Las acciones de cambio social (reconstrucción del tejido social), que generaron en las comunidades a las que pertenecen, a través de las estrategias de comunicación comunitaria, local y participativa que diseñaron para movilizar los cortometrajes.

A partir de una **muestra** de cuatro cortometrajes realizados entre los meses de junio y octubre de 2017, por el colectivo de comunicación comunitaria, local y

participativa Alharaca por la paz, en los municipios de San Vicente del Caguán y Florencia en el departamento del Caquetá, Colombia.

Se ha seleccionado esta muestra de un total de 10 cortometrajes producidos por el colectivo de comunicación, ya que representa una variedad temática; los videos ponen en escena un tipo particular de conflicto y a su vez proponen una resolución. Y de otro lado, se ha priorizado la calidad técnica para poder ser reproducidos de manera más efectiva y son estos cuatros cortometrajes los que mejor factura técnica tienen. Cabe resaltar que todo el proceso creativo (preproducción, producción y postproducción) fue realizado por los niños, las niñas y adolescentes del colectivo de comunicación.

Por tanto, la muestra la componen 2 cortometrajes realizados en San Vicente del Caguán y 2 creados en el municipio de Florencia. Estos cortometrajes tratan conflictos derivados de contextos de guerra prolongada, ya sea explícitamente un conflicto armado (“Los niños paran la guerra” y “Algo que olía muy mal”); un conflicto ambiental derivado de un contexto de guerra prolongada (“La talación de árboles”) y un conflicto cotidiano, esto es, pandillismo y microtráfico de drogas (“Riñas callejeras”).

De este modo, el **objetivo general** se centra en analizar la narrativa audiovisual de cuatro cortometrajes producidos por el colectivo de comunicación Alharaca por la paz de Caquetá - Colombia y las acciones de cambio social producto de la movilización de esos cortometrajes; para conocer cómo desde la comunicación comunitaria, local y participativa producida por los y las niñas, niños y adolescentes se contribuye a la reconstrucción del tejido social de comunidades profundamente divididas por el conflicto armado.

Los **objetivos específicos** son:

*1. Analizar una muestra de cortometrajes, a partir del análisis crítico del discurso multimodal (ACDM), a la luz del concepto de violencia para:*

- 1.1 Identificar los tipos de violencia representados en los cortometrajes
- 1.2 Identificar las causas de la violencia representadas en los cortometrajes

1.3 Identificar los efectos de la violencia presentados en los cortometrajes

**2. Analizar una muestra de cortometrajes, a partir del análisis crítico del discurso multimodal (ACDM), a la luz del concepto de reconstrucción del tejido social<sup>57</sup>, para:**

2.1 Identificar desde los actores la verdad de los hechos victimizantes. Para saber qué paso, porqué, cómo, cuándo, dónde y quiénes participaron.

2.2 Identificar el concepto de justicia en la narrativa de los cortometrajes, qué actores se identifican y qué grado de complejidad del conflicto se aporta

2.3 Identificar qué futuro proponen, qué tipo de compromiso demandan con relación a la no-repetición de la violencia, a la construcción de paz.

2.4 Identificar qué tipo de reparación propone los protagonistas, esto es, qué tipo de compensación económica o simbólica para las víctimas aparece en las piezas audiovisuales.

2.5 Identificar el rol del Estado en la narrativa de los cortometrajes, para percibir la construcción de confianza en las instituciones.

**3. Identificar las repercusiones de los cortometrajes en las comunidades a las que pertenecen (estrategias de comunicación comunitaria, local y participativa que diseñaron para movilizar los cortometrajes).**

**4. Identificar aprendizajes para contextos de conflicto diversos, poniendo a los y las NNA en el centro, como coprotagonistas de acciones de cambio social.**

Y finalmente, la **hipótesis general** propone que los NNA promueven acciones de cambio social (reconstrucción del tejido social) en sociedades profundamente divididas por el conflicto armado prolongado, a través de un cambio de narrativa

---

<sup>57</sup> Más allá de la reconciliación en el proceso de investigación se ha confirmado que el aporte a la creación de acciones de reconstrucción del tejido social es propio del colectivo. Resulta muy ambicioso poner en manos de un colectivo de niños, niñas y adolescentes la creación de acciones efectivas de reconciliación, como se había afirmado al inicio del proceso de investigación.

respecto al imaginario de niño/a y adolescente y respecto al conflicto, descentrando una visión adultocéntrica, colonial y patriarcal.

### 4.3. Procedimientos

#### 4.3.1. Análisis de los cortometrajes

En este aparato se presenta lo realizado desde el análisis crítico del discurso multimodal (ACDM) y el diseño del trabajo de campo desde un enfoque de investigación acción participativa (IAP).

El trabajo de ACDM inició con la formulación de tres preguntas transversales al elegir la muestra de 3 cortometrajes realizados en el municipio de San Vicente del Caguán y 2 creados en el municipio de Florencia. Estos cortometrajes muestran de una manera directa un conflicto, ya sea explícitamente un conflicto armado: “*Los niños paran la guerra*”, “*Mujeres de paz*” y “*Algo que olía muy mal*”; un conflicto ambiental derivado de un contexto de guerra prolongada: “*La talación de árboles*” y un conflicto cotidiano, esto es, pandillismo y microtráfico de drogas “*Riñas callejeras*” y “*Mujeres de paz*”. Todos los cortometrajes tratan conflictos derivados de contextos de guerra prolongada<sup>58</sup>.

1. Qué tanto estos discursos generan otros discursos: ¿Se habla luego?, ¿De qué se habla?
2. Qué tanto estos discursos ‘moldean / afectan’ la realidad / contexto: ¿Cambian algunas prácticas?
3. Qué conocimientos, actitudes e ideologías transmiten estos cortometrajes: ¿Se habla de la guerra, de la violencia cotidiana, de las reacciones a esa violencia, de los macro y micropoderes?

Luego de este ejercicio se formularon dos categorías gruesas de análisis: violencia y reconciliación, para desde allí observar el contenido de los audiovisuales.

---

<sup>58</sup> Se anexa la transcripción de cada uno de los cortometrajes (*Anexo 1: Transcripción cortometrajes*). Para conocerlos en su totalidad, ver: <https://bancodecontenidos.mincultura.gov.co/AppAvanzado/?palabrasClave=Alharaca%20por%20la%20paz> (consultado: 27.07.2022)

En el transcurso de la investigación la aproximación al concepto de reconciliación se transformó en reconstrucción del tejido social, lo que se explica ampliamente en el capítulo de resultados. Por lo pronto se presenta la matriz inicial de análisis diseñada, donde la primera columna hace referencia a los objetivos planteados inicialmente y la segunda columna presenta los posibles resultados.

<b>Categorías ACDM</b>		
Violencia		
Obj 1	Identificar los tipos de violencia representados en los cortometrajes	Las violencias presentes en los cortometrajes están relacionadas con: - Violencia Directa (cotidiana) - Violencia Estructural (sistema) - Violencia Simbólica (prácticas culturales)
Obj 2	Identificar las causas de la violencia representadas en los cortometrajes	Las causas de la violencia que presentan los cortometrajes son: - Pobreza (injusticia social) - Falta de presencia del Estado en el territorio/distribución del territorio - Extracción indiscriminada de riqueza natural
Obj 3	Identificar los efectos de la violencia presentados en los cortometrajes	Los efectos de la violencia se localizan en un pasado/presente/futuro, es un fenómeno que se considera constante en Colombia y son: - Desconfianza en las instituciones y en la sociedad - Polarización - Miedo - Baja autoestima individual y colectiva
Reconciliación / Reconstrucción del tejido social		
Obj 4	Identificar qué tipo de verdad de los hechos victimizantes presentan los cortometrajes	Búsqueda y reconocimiento: saber qué paso, porqué, cómo, cuándo, dónde y quiénes participaron
Obj 5	Identificar el concepto de justicia en la narrativa de los cortometrajes	Se identifican todos los actores del conflicto, se reconoce la complejidad del conflicto.
Obj 6	Identificar qué futuro proponen los cortometrajes	Compromiso de no repetición y de la construcción de una paz estable y duradera, a través de la restauración de relaciones afectadas por la violencia
Obj 7	Identificar qué tipo de reparación proponen los videos	Compensación económica y/o simbólica a las víctimas
Obj 8	Identificar el rol del Estado en la narrativa de los cortometrajes	Construcción de confianza

De este modo por cada uno de los cortometrajes se realizó una ficha de análisis, en la que se realizó una descripción general, una transcripción y finalmente el análisis a partir de cada uno de los objetivos formulados. Se presenta como

ejemplo un fragmento de una de las fichas de análisis, para verla en su totalidad consultar (*Anexo 2: Fichas de análisis*)

Análisis cortometraje 1.

Nombre: "Los niños paran la guerra"

Ficha técnica	
Duración:	0:01:55
Año:	2017
Lugar:	Colombia, Caquetá, Florencia
Creadores:	María José Medina, Yeimy Duval, Duvier Andrés Ordoñez, Frank Andrés Galindo, Surlly Camila Beltrán, Shirley Estefanía Acevedo, Valentina Gómez y Sarah Juliana Rojas.
Palabras Claves:	Guerra, paz, reconciliación
URL:	<a href="https://bancocontenidos.mincultura.gov.co/FichaDocumental/?id=11659">https://bancocontenidos.mincultura.gov.co/FichaDocumental/?id=11659</a>

*Sinopsis:* Dos ejércitos en guerra en un país (Colombia), ocasionan muchos daños, en especial a los y las niñas. Un día, los niños deciden hablar de paz y hacer algo para hacer reflexionar a los ejércitos. Logran que la guerra termine al poner a hablar a los dos ejércitos y los y las niñas se sienten muy alegres porque con sus ideas ayudaron a hacer la paz.

*Transcripción:*

Diálogo	Imagen	Descripción de la escena
<p>Escena 1 Narradora: Había una vez un país en guerra, las personas se peleaban, los niños y niñas estaban cansados de ver a dos ejércitos peleando.</p>		<p>Música de fondo de suspenso, sonidos de hombres de un ejército marchando, sonidos de una batalla, disparos. Niños y niñas con expresiones de aburrimiento, cansancio y tristeza.</p>



*Análisis:*

Objetivo 1 Identificar los tipos de violencia representados en los cortometrajes				
Fragmento relevante		Análisis		
Descripción escena	Diálogo	Proposición (Idea relevante extraída del video a partir del objetivo)	Explicación de la proposición extraída (Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la triangulación entre lo que propone el video, el objetivo y el contexto)
Música de fondo de suspenso, sonidos de hombres de un ejército marchando, sonidos de una batalla, disparos. Niños y niñas con expresiones de aburrimiento, cansancio y tristeza.	<i>Había una vez un país en guerra, las personas se peleaban, los niños y niñas estaban cansados de ver a dos ejércitos peleando.</i>	Los niños y niñas están cansados de ver dos ejércitos pelear en una guerra larga	Los niños y niñas son espectadores de una guerra que pasa al frente de la pantalla. Reaccionan con caras de tristeza y aburrimiento.	La violencia presente en el cortometraje se vincula a violencia directa (disparos, guerra prolongada) y violencia simbólica que a la población, en especial a niños y jóvenes, como espectadores pasivos, los deja agotados, cansados, hartos de no poder vivir en paz, en conclusión sin capacidad de agencia.

4.3.2. Trabajo de campo a partir de la Investigación Acción Participativa

A continuación, se presenta el diseño del trabajo de campo realizado en octubre de 2021, vale la pena aclarar que el trabajo de campo inició a finales de 2019, momento en el que decidí vivir por una temporada con mi hija en el departamento de Caquetá, para poder acercarme a la comunidad y crear lazos de confianza.

Mi hija (Martina) de 11 años favoreció mi relación con los niños y niñas del lugar y a partir de esta construcción de confianza la comunidad también me legitimó.

El primer viaje fue realizado entre los meses de noviembre de 2019 y febrero de 2020 y luego entre los meses de junio y agosto de 2020. Para finalmente tener el terreno abonado e ir en octubre de 2021 a realizar los talleres de co-creación y las entrevistas a profundidad. Lo que se presenta a continuación es el diseño de los instrumentos aplicados en octubre de 2021.

Partiendo del propósito de la investigación doctoral, el objetivo del trabajo de campo se centró en observar la reconstrucción de una sociedad profundamente dividida por un conflicto armado interno prolongado, a la luz de una práctica de comunicación para el cambio social (colectivo de comunicación comunitaria, local y participativa).

El trabajo de campo exploró de qué forma cuando las niñas, niños y adolescentes son reconocidos como agentes de cambio en sus comunidades (coprotagonistas de su comunidad), a través del ejercicio de una comunicación local, comunitaria y participativa, aportan a la reconstrucción de sociedades profundamente divididas por el conflicto armado.

Esto se realizó a través de un ejercicio de observación participante (etnografía colaborativa), durante los años 2019 al 2021. Teniendo en cuenta que la producción de los cortometrajes sucedió hace cuatro años y, por lo tanto, lo que cuentan de aquello es un recuerdo reconstruido desde su presente, interés rastrear que existan en la actualidad pistas/pruebas directas de los efectos de la comunicación desatada por los cortometrajes.

Objetivos del trabajo de campo:

Obj 1. Reconstruir el proceso de creación de los cortometrajes: Reconstrucción de la experiencia a partir de una línea de tiempo creada colaborativamente en un taller en Florencia y San Vicente del Caguán.

Obj 2. Analizar los cortometrajes colaborativamente: Reconstruir colaborativamente las categorías de análisis propuestas (violencia y reconciliación), a partir de redes (socio-gramas, concepto-gramas)

Obj 3. Describir los efectos de las acciones y las producciones mediáticas (cortometrajes) del colectivo, a partir de entrevistas colectivas (conversaciones).

Desarrollo metodológico:

- Dos talleres (uno por municipio) con niños y niñas para rever/recordar
- Cinco entrevistas en profundidad
- Conversaciones intencionadas informales (tomar café/almorzar)
- Crear con los y las niñas crear un grupo de WhatsApp y enviar inputs luego de los talleres: ¿Qué otras cosas recordaron?, ¿qué sucedió luego de los encuentros?

*Taller 1*

Objetivo: Reconstruir la experiencia de creación de los cortometrajes y de ser parte del colectivo de comunicación a través de un ejercicio de fotografía y dibujo.

Desarrollo: Momento 1 (8-10am): A través de la creación de una línea de tiempo creada colaborativamente reconstruiremos el proceso de creación de los cortometrajes.

Vamos a ver apartes de la socialización de los cortometrajes, para conectar con el recuerdo y la experiencia de los y las NNA, luego la tallerista invita a los y las niñas a hablar de su experiencia desde 2017, haremos en conjunto una línea de tiempo con dibujos, fotografías e intervenciones tipo collage.

Receso (10-10:30am)

Momento 2 (10:30-12:30m): Reconstruiremos colaborativamente las categorías de análisis propuestas (violencia y reconciliación), a partir de la creación de redes de conceptos y relaciones.

Vamos a ver dos a tres cortometrajes realizados en 2017, luego la tallerista propondrá dividir el grupo en dos y pintar en una cartulina tamaño afiche dos árboles de palabras (lluvia de palabras).

¿Qué pensaban en ese momento de la violencia?

¿Qué piensan ahora?

¿Qué es para ustedes la reconciliación?

¿Cómo le contaría a un amigo/a del contenido de los cortometrajes que realizaron?

¿Cómo han crecido en estos 4 años, cómo lo vivieron y cómo lo ven ahora, qué otros elementos influyen o afloran ahora?

¿Cómo crecieron durante este proceso en autonomía y autodeterminación?

¿Cómo se han transformados desde 2017, a través del ejercicio de hacer parte del colectivo de comunicación?

Al tomar la palabra, ¿cómo se reconocen como sujetos de derechos y como sujetos políticos?

#### *Taller 2*

Objetivo: Preparar colaborativamente el diálogo colectivo con padres de familia, profesores y comunidad, para describir los efectos de las acciones y las producciones mediáticas (cortometrajes) del colectivo.

Desarrollo: Momento 1: ¿Qué esperamos que suceda con sus padres, madres, profesores y vecinos?

Algunas pistas para el trabajo con padres/madres y comunidad:

¿Recuerdan lo que hicieron los NNA en Alharaca por la paz?

Veamos dos cortometrajes

¿Qué dicen los NNA y cómo lo dicen del conflicto, de la reconciliación en esos cortometrajes?

¿Cómo lo vamos a registrar?

Se propone hacer por grupos sociodramas (puesta en escena/representación) de lo que piensan y sienten luego de ver el cortometraje

#### *Fecha de realización de los talleres:*

Semana del 05 al 15 de octubre de 2021

#### *Lugares:*

Institución Educativa el Arenal sede rural – San Vicente del Caguán

Institución Educativa Migani – Florencia

Participantes:

<i>San Vicente del Caguán</i>	<i>Florencia</i>
Juan David Fierro	María José Medina
Neider Tovar	Duvier Andrés Ordoñez
Sharith Mayorga	Frank Andrés Galindo
Jeidi Parra	Shirley Estefanía Acevedo
Nicolás Vallejo	Carlos Rivera
Danna Michel Fierro	Oscar Fernando
	Sara Juliana Rojas

Entrevistas a profundidad<sup>59</sup>:

1. Mariana García (tallerista Alharaca por la Paz)
2. Patricia Ortiz (profesora-coordinadora académica Institución Educativa Migani – Florencia)
3. Ferney Núñez (profesor Institución Educativa Migani – Florencia)
4. Wilton Muñoz (profesor Institución Educativa el Arenal sede rural – San Vicente del Caguán)
5. Alirio González (creador de la Escuela Audiovisual infantil de Belén de los Andaquíes, Caquetá. Referente de procesos de comunicación, niñez y territorio)

<b>Agenda Trabajo de Campo Caquetá</b>					
<b>Día</b>	<b>Hora</b>	<b>Actividad</b>	<b>Participantes</b>	<b>Lugar</b>	<b>Materiales</b>
Martes 05 octubre	1:30pm	Llegada a San Vicente	Paula + Martina	Aeropuerto	Avión + Taxi para ir al hotel
	2 - 4	Instalarse en el hotel		Hotel	NA
	4 – 6pm	Conversa con Wilton	Wilton + Paula	Hotel	Notas

<sup>59</sup> Para conocer el contenido completo de las entrevistas, ver *Anexo 3: Transcripción entrevistas trabajo de campo*.

Miércoles 06	8 a 12m	Encuentro 1 con NNA Reencontrarnos y recordar	Seis NNA + Paula	Escuela rural el Arenal	Videobeam, parlantes, cámaras fotográficas, grabadoras de audio + materiales papelería traídos por Paula
	4 a 6pm	Conversa con profesora Denis Torres	Danis + Paula	Hotel o Cafeteria	Notas
Jueves 07	8 a 12m	Encuentro 2 con NNA Planear conversa con adultos	Seis NNA + Paula	Escuela rural el Arenal	Videobeam, parlantes, cámaras fotográficas, grabadoras de audio + materiales papelería traídos por Paula
	12 a 2pm	Almuerzo con NNA	Seis NNA + profe Denis + Martina + Paula	Escuela rural el Arenal	Pedir almuerzos a la escuela
Viernes 08	8 a 10m	Conversación / taller con adultos	Seis NNA + Paula + 5 adultos (padres de familia, docentes, comunidad)	Escuela rural el Arenal	Videobeam, parlantes, cámaras fotográficas, grabadoras de audio + materiales papelería traídos por Paula + refrigerio
	12 a 1pm	Almuerzo agradecimiento con Wilton y Denis	Wilton + Martina + Paula + Denis	Restaurante	NA
	2 a 5pm	Viaje a Belén de los Andaquíes	Martina + Paula	Taxi	NA
Sábado 09	Todo el día	Belén de los Andaquíes conversa con Mariana, Niny y Alirio por separado	Mariana + Alirio+ Niny + Paula	EAI	Notas
Domingo 10					
Lunes 11					
Martes 12	7am	Viaje a Florencia	Martina + Paula	Taxi	NA
	8 a 12m	Encuentro 1 con NNA Reencontrarnos y recordar	Seis NNA + Paula + Mariana	Colegio Migani	Videobeam, parlantes, cámaras fotográficas, grabadoras de audio + materiales papelería traídos por Paula
	12 a 2pm	Almuerzo/conversa con profe Patricia	Patricia + Paula	Colegio Migani	Notas
	3 a 5pm	Trabajo con profes Migani	Profes + Mariana + Paula	Colegio Migani	Notas
Miércoles 13	8 a 12m	Encuentro 2 con NNA Planear conversa con adultos	Seis NNA + Paula + Mariana	Colegio Migani	Videobeam, parlantes, cámaras fotográficas, grabadoras de audio + materiales papelería traídos por Paula

	12 a 2pm	Almuerzo con NNA	Seis NNA + Mariana + Martina + Paula	Colegio Migani	Pedir almuerzos al colegio
Jueves 14	8 a 10am	Conversación / taller con adultos	Seis NNA + Mariana + Paula + 5 adultos	Colegio Migani	Videobeam, parlantes, cámaras fotográficas, grabadoras de audio + materiales papelería traídos por Paula + refrigerio
	12 a 2pm	Almuerzo agradecimiento con Mariana + Profe Migani	Mariana + Profe Migani + Martina + Paula	Restaurante	NA
Viernes 15	8 a 11am	Espacio para encontrarse con padres o trabajar con profes Migani	Paula + profes o adultos	Colegio Migani	Notas
	12:30m	Estar en el aeropuerto (regreso a Bogotá)	Martina + Paula	Aeropuerto	Avión

En el capítulo 5 se presentará los resultados del ACDM y del trabajo de campo.

## Capítulo 5. Resultados

*“En nuestro departamento reina el miedo, la desconfianza y la desesperanza; estos espacios de encuentro permiten a los niños ganar en confianza en sí mismos y en los demás. Permite a partir de la comunicación potenciar habilidades para la vida; se deben replicar en salones, barrios, grupos asociados y qué mejor que hacerlo con la comunicación no como el simple medio y la construcción de piezas comunicativas, sino como propiciadora de diálogo, de confianza, de conocimiento” – Mariana García<sup>60</sup> -*

Retomando el objetivo general de la investigación, que se centra en analizar la narrativa audiovisual de cuatro cortometrajes producidos por el colectivo de comunicación Alharaca por la paz de Caquetá - Colombia y las acciones de cambio social producto de la movilización de esos cortometrajes, se presentan por objetivos específicos, los resultados arrojados luego del proceso de investigación teórica y empírica, con el fin de conocer cómo desde la comunicación comunitaria, local y participativa producida por los y las niñas, niños y adolescentes se contribuye a la reconstrucción del tejido social de comunidades profundamente divididas por el conflicto armado.

Primero se presentarán los objetivos planteados desde el análisis crítico del discurso multimodal (ACDM) y luego, los objetivos del trabajo de campo, desde la investigación acción participativa (IAP).

---

<sup>60</sup> Entrevista 15 de octubre de 2021, Florencia – Caquetá. Mariana García es comunicadora social con especialización en Comunicación estratégica para las organizaciones y formulación y evaluación de proyectos, es presidenta de la asociación de la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes, Caquetá; fue tallerista y pieza fundamental en la conformación del colectivo de comunicación Alharaca por la paz en Florencia, Caquetá.

A continuación, se describen brevemente los cortometrajes<sup>61</sup> analizados<sup>62</sup>

Nombre Cortometraje	Duración	Palabras Claves	Sinopsis
"Los niños paran la guerra"	0:01:55	Guerra, paz, reconciliación	Dos ejércitos en guerra en Colombia ocasionan muchos daños, en especial a la niñez. Un día, los niños y niñas deciden hablar de paz y hacer algo para que los ejércitos se encuentren a través del diálogo, así logran que la guerra termine.
"La tala de árboles"	0:03:51	Conflicto ambiental, pobreza, autoridad	Una familia humilde que vivía en el campo decide talar algunos árboles de mango para ganar dinero. La policía se da cuenta de la situación y decide ponerlos bajo arresto. Al cumplir la pena, son liberados. La policía les da dinero, pero siempre y cuando, decidan cuidar el medio ambiente y no volver a talar árboles.
"Algo que olía muy mal"	00:03:22	Conflicto, desaparición	En una vereda de San Vicente del Caguán, existía una escuela muy bonita, que tenía un bosque muy tenebroso. Un día un niño cayó en un hueco del bosque y cuando fueron a rescatarlo, otras personas también cayeron; de ese lugar provenían malos olores y se dieron cuenta que, en los tiempos del despeje <sup>63</sup> arrojaban a la gente asesinada.
"Riñas callejeras"	0:05:45	Pandillas, microtráfico, perdón	La pelea entre dos grupos de jóvenes por el control del parque del barrio termina con un joven herido de gravedad y su agresor en la cárcel. Tiempo después, el joven cumple la condena y es liberado. Su estadía en la cárcel lo hace reflexionar y buscar al joven que ahora está incapacitado para pedirle perdón.

<sup>61</sup> Para ver los cortometrajes completos consultar:

<https://bancodecontenidos.mincultura.gov.co/AppSeries/RecursosSeries/?idSerie=11674>  
(13.08.22)

<sup>62</sup> Para conocer la información completa y la matriz de análisis de cada uno de los cortometrajes, consultar Anexo 2 *Fichas de Análisis*.

<sup>63</sup> La época del *despeje* hace referencia al proceso llevado a cabo en el municipio de San Vicente del Caguán de negociación o también llamado diálogos de paz en el Caguán, intento fallido por parte del grupo guerrillero Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el gobierno del presidente conservador Andrés Pastrana para comenzar un proceso de paz y terminar con el conflicto.

**Objetivo 1.** *Analizar una muestra de cortometrajes, a partir del análisis crítico del discurso multimodal (ACDM), desde el concepto de violencia para:*

### **1.1 Identificar los tipos de violencia representados en los cortometrajes**

Johan Galtung (2003) hace referencia al triángulo de la violencia, en el que la investigación se sustenta para caracterizar los tipos de violencia encontrados en la narrativa de los cortometrajes analizados. Este triángulo está compuesto por:

(i) La violencia indirecta o estructural, en la que concurre un emisor determinado y un actor intencionado sobre las consecuencias de esa violencia. Existen dos principales formas de violencia estructural: la política (represión) y la económica (explotación), ambas actúan sobre el cuerpo y la mente, pero no son necesariamente intencionadas.

Este tipo de violencia está inserta en los espacios personales, sociales y mundiales, no es intencionada, es una violencia que se manifiesta en la política y economía y está respaldada por la penetración, segmentación, fragmentación y marginación estructurales.

(ii) La violencia directa, vista desde la perspectiva de quien la recibe, es decir, cuando hay un actor intencionado (emisor) y uno que recibe las consecuencias de esa violencia (receptor), se puede hablar de violencia directa. En palabras de Galtung (2003), es un tipo de violencia que se define en espacios personales, sociales y mundiales, es intencionada por acciones individuales o por personas en colectividades, puede ser verbal o física y daña el cuerpo, la mente y el espíritu, se caracteriza por que genera trauma.

(iii) La violencia cultural o simbólica, que tiene como función mantener la estructura está presente en los contenidos de la religión, la ideología, el lenguaje, el arte, la ciencia, el derecho y se transmite a través de la educación, la familia, los medios de comunicación, la iglesia, etc. Su función es “legitimar la violencia directa y estructural” (Galtung, 2003:20) Este tipo de violencia se ejerce al

motivar a los actores a cometer violencia directa o a evitar contrarrestar la violencia.

En resumen, “(...) la violencia directa es un ‘acontecimiento’, la violencia estructural es un proceso con altos y bajos, y la violencia cultural es una constante, un permanente” (Galtung, 2003: 265). En el triángulo *la violencia cultural* es la que legitima, teniendo un carácter constante/permanente y siendo por tanto de larga duración, ej. la estructura patriarcal de la institución familiar en la que el hombre es quien ejerce el rol de proveedor y la mujer el de cuidadora exclusivamente. *La violencia directa* es un acontecimiento, caracterizado por ser eventual, ej. una paliza (golpiza) propinada por un hombre a su pareja (mujer). Y *la violencia estructural* es un proceso coyuntural con picos de mayor intensidad y duración, ej. la violencia de género, el feminicidio en América Latina.

De este modo, los tipos de violencia representadas por las, los niños y adolescentes en los cortometrajes fueron:

#### **Violencia directa:**

- Las agresiones físicas directas, imposición de la fuerza y el poder a través de la violencia física (golpes, agresiones verbales y con armas). Muestran las armas sin pudor, naturalizando una violencia directa.

#### **Violencia simbólica:**

- Las prácticas culturales de la guerra hacen a la población sentirse en constante amenaza, por tanto, el miedo y la desconfianza son una constante, lo desconocido es estigmatizado y es enemigo.
- El machismo y exclusión en mayor medida en las madres de la ruralidad (mujeres campesinas).

#### **Violencia estructural:**

- Un territorio siempre en disputa. Distribución inequitativa de la tierra lo que produce pobreza y desigualdad.
- Un Estado que no hace presencia en el territorio, no regula, no cuida.

- El Estado que debe proteger y garantizar los derechos básicos actúa con violencia, a través del monopolio de la fuerza (presencia del ejército y la policía). La única manera que llega el Estado al territorio es través del ejército (monopolio de la fuerza)

## **1.2 Identificar las causas de la violencia representadas en los cortometrajes**

Como se describió ampliamente en el capítulo 1 sobre el conflicto armado en Colombia, el problema de la tierra (tenencia, propiedad y cultivo) es estructural y es la base para la comprensión de la complejidad del conflicto armado en el país. Por tanto, una de las causas fundamentales para entender los orígenes del conflicto armado es el problema agrario, asunto que se describe con nitidez en los cortometrajes realizados por los y las niñas y adolescentes.

Es el caso del cortometraje "La talación de árboles" en el que la familia protagonista decide talar un árbol de mango, ya que no tienen qué comer, pero talan el árbol para vender la madera y los mangos y así conseguir dinero, es decir, prefieren el dinero a mantener el cultivo. Describen por tanto los y las niñas el giro a las prioridades que en el campo se está dando en Colombia, en el que tener dinero es más eficiente que cultivar la tierra.

A pesar de vivir en un campo rico y muy bonito, la familia en el cortometraje no puede trabajar la tierra y por tanto es pobre y debe talar de forma ilegal árboles de mango, no para comer sus frutos, sino para vender su madera. Desde la perspectiva de las y los niños talar árboles puede ser ilegal en la medida en la que la tala se ha convertido en una práctica cotidiana en el piedemonte amazónico donde la deforestación se ha incrementado altamente en la última década.

La dignidad campesina es un asunto en mora en este país, debido a la perpetuación de lógicas feudales, en las que grandes terratenientes son propietarios de extensiones enormes de tierra concentrando el poder económico y político en las regiones donde el conflicto armado entró con mayor fuerza. Cabe recordar aquí, que la lucha guerrillera inició por la distribución de la tierra, rica en recursos naturales y con gran potencial de explotación. El territorio, su

distribución y explotación ha sido la causa que transversaliza el conflicto en Colombia y ha marcado el imaginario de las niñas, niños y adolescentes de la región de Caquetá.

Cuando paralelamente a esta mala distribución de la tierra existen millones de campesinos, que son una clase social que está siendo exterminada y han sido los sujetos de genocidio y desplazamiento, y son quienes han recibido de primera mano la violencia de la guerra.

De otro lado, y como es representado en el cortometraje "Riñas callejeras", el asunto de la tierra y del territorio siempre ha estado en disputa en Colombia. ¿Quién defiende el territorio?, ¿de quién es el territorio?, en medio de una historia de tanta violencia, despojo y desarraigo, la población queda huérfana, no hay Estado que garantice la seguridad y los derechos de la población. Aquí un grupo de jóvenes que conforman una pandilla ejercen las veces de autoridad y vigilancia de su territorio (barrio).

El parque en el cortometraje representa 'lo público' ese escenario siempre en disputa y que en Colombia no es de nadie y debe ser protegido por 'para' ejércitos (pandillas, grupos armados, guerrillas), que existen de forma paralela a quienes deben ejercer el monopolio de la fuerza institucional del Estado (policía y ejército).

La falta de presencia del Estado, por tanto, dio vía libre para que las FARC fueran quienes regularan y administraran la justicia y la seguridad en el departamento de Caquetá. Los y las niñas y adolescentes representan al Estado a través de sus instituciones, como un Estado ausente, que cuando hace presencia es bajo el monopolio de la fuerza con el ejército y la policía.

La policía y ejército que son según las y los niños la presencia del Estado en el territorio tienen una imagen ambigua, sin uniforme, como mercenarios privados armados que imponen la ley y el orden a través de la fuerza, es el caso del cortometraje "Riñas callejeras" en el que la violencia directa y el microtráfico pasa delate de quienes representan la autoridad y su manera de reaccionar es a través de la imposición de una mayor violencia.

### 1.3 Identificar los efectos de la violencia presentados en los cortometrajes

La realidad de los, las niñas y jóvenes más vulnerables de Colombia, es una realidad sin un proyecto de vida ni de futuro. Se está en constante lucha, donde se nace se muere y no es posible soñar o proyectar una vida diferente, no existen las condiciones materiales para garantizar derechos básicos como educación de calidad, acceso a bienes culturales, posibilidad de planear y decidir sobre sus vidas. Así es el relato de los y las jóvenes que participaron del cortometraje "Riñas callejeras", el no futuro se expresa en este diálogo:

*“Sebastián: No, no sé cucha<sup>64</sup>, estábamos peleando en el barrio*

*Mamá: ¿Y por qué estaban peleando?*

*Sebastián: ¿No socia, sabe qué? Esos pirobos<sup>65</sup> estaban en el barrio de nosotros*

*Mamá: No importa, ese barrio es de todos*

*Sebastián: No cucha, ahí nosotros nacimos y ahí vamos a morir”<sup>66</sup>*

De otro lado, la estructura social patriarcal deja a la figura de la madre siempre en el lugar de la sumisión al poder, el sacrificio de su propia vida y la espera para el cuidado de otros. Así lo representan los y las adolescentes en el cortometraje “Riñas callejeras”, la madre (mujer) es la que sufre y sacrifica. El hijo siempre vuelve a la madre, el patriarcado en su máxima expresión.

Como lo expresa Galtung (2003) hay tres factores que sostienen la guerra: “el patriarcado (dominación de la especie humana por el género masculino), el sistema estatal con su monopolio de violencia y el sistema super estatal o de los superpoderes con el definitivo monopolio de hegemonías” (p. 24) De este modo en Colombia lo que ha sostenido la guerra es la estructura patriarcal, machista, racista, clasista y capitalista que ha dejado a las mujeres, las niñas, niños y

---

<sup>64</sup> *Cucha*: forma popular para llamar a las mujeres adultas en Colombia, viene de la lengua nativa chibcha/muisca que significa mamá/abuela.

<sup>65</sup> *Pirobo*: En Colombia es un sustantivo que refiere a una persona, despreciable.

<sup>66</sup> Fragmento cortometraje “Riñas callejeras”, 2017, San Vicente del Caguán.

jóvenes alejados de los escenarios de disputa del poder, siendo vistos siempre como sujetos de protección y cuidado, más no como sujetos plenos de derechos y de poder emancipatorio.

De otro lado, los efectos de la violencia que se localizan en un pasado/presente/futuro de la población colombiana, se observan claramente en los cortometrajes a través del miedo, el silencio impuesto, la desconfianza y la baja autoestima individual y colectiva, en la que no hay futuro para los niños, las niñas y jóvenes.

El miedo y el silencio fue la marca permanente en el departamento de Caquetá, luego de los picos de violencia producidos por el conflicto armado prolongado, “se veía, se escuchaba, pero no se decía nada por miedo a perder la vida”<sup>67</sup>.

Así lo relatan los y las niñas y adolescentes que produjeron el cortometraje "Algo que olía muy mal". En el cortometraje se hace evidente la manera como la escuela no es un lugar seguro, es en cambio un lugar de miedo. La escuela Arenoso, de donde son los y las niñas del colectivo de comunicación Alharaca por la paz fue usada en el tiempo del despeje (1998-2002) en el fracasado acuerdo de paz con las FARC-EP, como una fosa común, donde se escondían cadáveres de personas asesinadas.

Uno de los efectos más contundentes y profundos del conflicto armado en Colombia es el miedo y la desconfianza en las instituciones (ejército y policía) y en la comunidad (vecinos). Sentirse en constante amenaza hace parte del *ethos* de la guerra en Colombia y así lo muestran los cortometrajes “Algo que olía muy mal” y “Riñas callejeras”.

Otro de los efectos más contundentes después de generaciones enteras involucradas en la guerra es la baja autoconfianza, o autoeficacia que se manifiesta individual y colectivamente. Se está constantemente en ‘la lucha’ y no se valora lo que se es como individuo o como comunidad, la guerra a aniquilado

---

<sup>67</sup> Fragmento de la entrevista realizada a los y las maestras de San Vicente del Caguán en octubre de 2021.

la propia valía y la dignidad individual y colectiva. De esto trata ampliamente el corto “Riñas callejeras”, no se es nadie, se nace para sufrir.

**Objetivo 2.** *Analizar una muestra de cortometrajes, a partir del análisis crítico del discurso multimodal (ACDM), a la luz del concepto de reconstrucción del tejido social<sup>68</sup>, para:*

**2.1 Identificar desde los actores la verdad de los hechos victimizantes. Para saber qué paso, porqué, cómo, cuándo, dónde y quiénes participaron.**

Existe una complejidad en los actores del conflicto armado en Colombia, como se abordó en el capítulo 1 todos los actores del conflicto armado han sido víctimas y victimarios y eso ha llevado a una desconfianza profunda en las instituciones y un deterioro del tejido comunitario, como lo muestra el cortometraje “Riñas callejeras”, donde cualquier foráneo es una amenaza.

En el cortometraje “Algo olía muy mal” son los y las niñas quienes proponen reconocer qué paso, porqué, cómo, cuándo, dónde y quiénes participaron, de manera comunitaria, llaman a los y las maestras y traen la voz de lo que la “gente dice” para poner sobre la mesa un tema tabú en la comunidad: la desaparición forzada en el municipio de San Vicente del Caguán en la época del despeje, por parte de actores armados ilegales (guerrilla y paramilitares) y de fuerza pública (ejército).

**2.2 Identificar el concepto de justicia en la narrativa de los cortometrajes, qué actores se identifican y qué grado de complejidad del conflicto se aporta**

En el cortometraje “La talación de árboles” quién es victimario, es víctima también de un Estado ausente, la familia campesina es agresora y agredida y la

---

<sup>68</sup> Más allá de la reconciliación en el proceso de investigación se ha confirmado que el aporte a la creación de acciones de reconstrucción del tejido social es propio del colectivo de comunicación Alharaca por la paz. Resulta muy ambicioso poner en manos de un colectivo de niños, niñas y adolescentes la creación de acciones efectivas de reconciliación, como se había afirmado al inicio del proceso de investigación.

policía tiene un doble rol de juez y agresor. La cárcel es presentada como un espacio de justicia.

La justicia también es representada por los y las niñas y adolescentes desde el lugar del perdón, en el cortometraje “Riñas Callejeras”, los dos jóvenes son capaces de verse frente a frente luego del incidente de agresión, y pedir y aceptar el perdón.

### **2.3 Identificar qué futuro proponen, qué tipo de compromiso demandan con relación a la no-repetición de la violencia, a la construcción de paz.**

En el cortometraje “Los niños paran la guerra” los niños y niñas dejan de ser espectadores de una guerra fratricida y deciden hacer algo para pararla. La guerra en Colombia deja a los niños, niñas en situaciones no solo de vulneración de sus derechos, sino también paralizados como se explica en el capítulo 2 de niñez y participación. El corto propone romper ese ciclo de violencia y parálisis, y convertirlo en un camino de autonomía y co-protagonismo con adultos.

La propuesta del colectivo Alharaca por la paz es escuchar a los más jóvenes, como una posibilidad para buscar alternativas creativas para salir de la espiral del conflicto prolongado y reconstruir el tejido social roto por los ciclos de violencia. En el cortometraje, los ejércitos, los y las cuidadoras pueden escuchar a los niños y al escucharlos ser capaces de reflexionar y actuar (darse cuenta de su error y dialogar con el enemigo). Aquí las ideas e iniciativas de los y las niñas son reales, posibles y al ser tenidas en cuenta traen soluciones a los conflictos.

Cabe resaltar que este cortometraje fue realizado por los y las niñas más jóvenes del colectivo, con alrededor de 7 a 8 años en 2017, en los talleres de creación liderados por Mariana García. En el territorio de Caquetá la niñez tiene históricamente en el ADN cultural un poder propio, ya que la comunidad ha respetado sus acciones, su toma de la palabra y su capacidad de comunicar, esto se puede afirmar gracias a la experiencia de la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes que se describe en el capítulo 2.

Esta escuela concebida como un espacio emancipador, colectivo y comunitario reconoce a los y las niñas como sujetos políticos y de derecho, lo que abona un

terreno fértil para que en la región fructifiquen colectivos populares de niños y niñas. Mariana García es gestora y tallerista en Alharaca por la Paz y en su niñez perteneció a la Escuela Audiovisual Infantil, de la que hoy es presidenta; su presencia como profesional adulta ha permitido que el proceso del colectivo Alharaca en Florencia se nutra y fortalezca.

La niñez como sujeto político en Colombia ha sido relevante, ya que, ante el silencio impuesto por la guerra, son ellos y ellas los que pueden hablar sin que los maten tan precipitadamente. En un contexto de tanta violencia directa, simbólica y estructural son los adultos las y los más silenciados, por eso en regiones donde el conflicto ha sido más cruento han nacido colectivos de comunicación popular de niños y niñas, es el caso del Colectivo de comunicación Línea 21 en la región de los Montes de María, que se describe también en el capítulo 2, que “a principios de la década del 2000 (...) decide trabajar con niños y niñas, pues eran tierra fértil para desarrollar la comunicación como mediadora para el diálogo, comprensión y circulación de la palabra. Afirma Soraya Bayuelo (su creadora): “los jóvenes no sabíamos dónde estaban o lo sospechábamos: unos tenían mucho miedo, otros fueron huyendo del territorio para no ser atrapados por los guerreros y otros me imagino que desafortunadamente se fueron para la guerra, pero los niños tenían un sustento como sujetos políticos capaces de aprender y de apropiarse sus derechos y sus responsabilidades respecto a una ciudadanía activa” (Ceraso, 2019: 104)

El futuro que propone el cortometraje “Riñas callejeras” es un futuro en el que la no repetición de actos violentos y el perdón son centrales: Luego de unos años el agresor sale de la cárcel con la intención de restaurar la relación afectada por la violencia con el joven agredido.

**2.4 Identificar qué tipo de reparación proponen los protagonistas, esto es, qué tipo de compensación económica o simbólica para las víctimas aparece en las piezas audiovisuales.**

En el cortometraje “Riñas callejeras” se propone una reparación simbólica a través de un acto de perdón auténtico. En un país donde por el conflicto armado las relaciones de familia y comunidad se han quebrado, los límites entre víctimas

y victimarios es muy sutil y el acto de encuentro para pedir perdón es muy poderoso.

De otro lado, en el cortometraje “La talación de árboles” se propone una compensación económica a la familia campesina que ha sido víctima y victimaria, esto con el fin de garantizar derechos básicos como la alimentación, la salud y la educación. Los y las creadoras del cortometraje explican que de no haber justicia social y de no dignificar la vida de todas y todos los campesinos de Colombia no habrá paz.

### **2.5 Identificar el rol del Estado en la narrativa de los cortometrajes, para percibir la construcción de confianza en las instituciones.**

En el cortometraje “La talación de árboles” los y las niñas proponen reconstruir la confianza en instituciones del Estado como la policía para que le permitan tener a las familias campesinas lo básico para vivir dignamente: tierra, alimento, educación, salud. Para que nunca vuelvan a pasar hambre el policía que representa la institucionalidad del Estado les entrega un cheque (dinero) para que compren o cultiven comida (vida digna, derechos reales).

**Objetivo 3.** *Identificar las repercusiones de los cortometrajes en las comunidades a las que pertenecen (estrategias de comunicación comunitaria, local y participativa que diseñaron para movilizar los cortometrajes).*

Se presenta a continuación la línea de tiempo de las acciones llevadas a cabo por el colectivo de comunicación Alharaca por la paz, reconstruida a partir del trabajo de campo realizado desde un enfoque de Investigación Acción Participativa, particularmente a partir de las entrevistas realizadas en octubre de 2021<sup>69</sup> a Patricia Ortiz Mazabel, coordinadora de la Institución Educativa Juan Bautista Migani; Ferney Núñez Guzmán, maestro de la misma institución quien estuvo como tallerista en los dos primeros años de Alharaca por la Paz y Mariana García, comunicadora social, gestora y tallerista en Alharaca por Paz, con amplia trayectoria en comunicación comunitaria y niñez.

---

<sup>69</sup> Para conocer el contenido completo de las entrevistas, ver Anexo 3: Transcripción entrevistas trabajo de campo.

A fin de identificar hitos en el proceso de creación y consolidación del colectivo, especialmente en el municipio de Florencia, para conocer cómo desde la comunicación comunitaria, local y participativa producida por los y las niñas, niños y adolescentes se contribuye a la reconstrucción del tejido social de comunidades profundamente divididas por el conflicto armado.

#### *Línea del tiempo Alharaca por la paz*

**Fase 1. 2017:** Alharaca por la paz nace de la estrategia denominada *Alharaca los niños tenemos la palabra* de la dirección de comunicaciones del Ministerio de Cultura, con fondos de la cooperación internacional USAID<sup>70</sup> y con el acompañamiento técnico del Ministerio de Cultura, en un contexto de incertidumbre luego de la firma del Acuerdo final para la terminación del conflicto armado en Colombia en 2016.

Como antecedente general Alharaca por la paz se nutre de un proceso largo y riguroso de la política pública nacional, que nace con el Proyecto de Comunicación para la Infancia (PCiN), que tenía como objetivo reconocer la expresión de las niñas y los niños y su papel como ciudadanos, al implementar estrategias de comunicación social que promovieran su participación activa en iniciativas comunitarias. Una de sus fundadoras (Lorena Cantillo) hizo parte de la creación de Alharaca por la paz y por tanto preservó el reconocimiento de la niñez como sujeto político y de derecho, como se explica en el capítulo 2 sobre niñez y participación en Colombia.

Alharaca por la paz fue concebido como “una metodología de comunicación y participación que buscaba generar procesos de reconciliación y construcción de paz con niños, niñas y adolescentes, usando la comunicación como herramienta de creación e interlocución, con el objetivo de fomentar la ciudadanía de la niñez

---

<sup>70</sup> Según la página oficial de la *United States Agency for International Development* esta organización: “lidera los esfuerzos humanitarios y de desarrollo internacional para salvar vidas, reducir la pobreza, fortalecer la gobernabilidad democrática y ayudar a las personas a progresar más allá de la asistencia”, en el capítulo 3 sobre comunicación para la transformación se desarrolla la presencia que ha tenido en Colombia la cooperación internacional, especialmente USAID.

para la construcción de una cultura de paz”<sup>71</sup>, este tipo de programas concentraron una gran financiación internacional luego de la firma del Acuerdo final, a pesar de lo complejo del momento histórico luego del triunfo del NO en el plebiscito para aprobar los acuerdos de paz, asunto que se explica ampliamente en el capítulo 1 sobre el conflicto armado en Colombia.

En este año inicia la creación del Colectivo de Comunicación Alharaca por la paz, a través de talleres de comunicación participativa con un énfasis en producción audiovisual, para fomentar y desarrollar habilidades ciudadanas para la resolución pacífica de conflictos de niños y niñas entre 8 a 12 años, en los municipios de Florencia dentro de la Institución Educativa Juan Bautista Migani y en San Vicente del Caguán en la escuela rural el Arenoso.

Se realiza un proceso de 8 meses en el que los y las niñas producen una serie de cortometrajes que luego se presentan a toda la comunidad en un evento de socialización en agosto de 2017. Este evento marcó la cotidianidad de niños, niñas y su comunidad al estar pensado como un espacio público y masivo en el que el pueblo completo pudo asistir a la presentación de los cortometrajes.



Niña ve cortometraje creado por el colectivo Alharaca por la paz. San Vicente del Caguán, agosto 2017.

---

<sup>71</sup> Del documento técnico “Alharaca - Una propuesta para el hacer” Proyecto Comunicación Cultural y Niñez -PCCN-, Dirección de Comunicaciones, Ministerio de Cultura, 2018.



Muestra final del Colectivo Alharaca por la paz. San Vicente del Caguán, agosto 2017.

En este espacio de socialización de los cortometrajes no solo asistieron los padres, las madres y familiares de los y las niñas y adolescentes sino también sus maestros, maestras, sus vecinos y funcionarios públicos en los que se destaca la presencia del alcalde de San Vicente del Caguán, secretarios de educación, policías y militares, esto hizo del evento un momento de encuentro fuera de la escuela que congregó a través de las producciones del colectivo a toda la comunidad. Lo que posicionó a los niños y las niñas como sujetos políticos que toman la palabra.

Al venir el alcalde, los y las maestras, los vecinos, las madres y los padres la socialización se convirtió en un hecho político; ya era un hecho cultural y en ese momento fue un acontecimiento político. Como lo menciona la pensadora Cecilia Ceraso (2021)<sup>72</sup> los hechos performativos que habitan a la comunicación popular y a la educación popular abren cauces para que haya nuevas construcciones de sentido en la toma de la palabra de los y las niñas como protagonistas.

---

<sup>72</sup> Comunicación personal.



Muestra final del Colectivo Alharaca por la paz. San Vicente del Caguán, agosto 2017.

**Fase 2. 2018:** Etapa de exploración sonora, centrada en la creación de contenidos radiales con las y los niños. A partir de laboratorios sonoros, se desarrolló la preproducción, producción y postproducción de programas radiales. Esta etapa fue financiada por USAID a través del Ministerio de Cultura. El énfasis de los talleres fue la exploración sonora, para que los niños y niñas entre 6 y 12 años, desarrollaran habilidades ciudadanas para la resolución pacífica de conflictos y la creación de contenidos para la radio.

De nuevo el objetivo fue salir de la escuela, por tanto, se propuso transmitir desde la plaza central del municipio de Florencia, en este espacio, niños y niñas se tomaron de nuevo el espacio público y a través de un especial de un día de entrevistas transmitieron en vivo reuniendo a la comunidad alrededor de los temas de paz y convivencia.

Gracias a este proceso la emisora se fortaleció con los equipos y las metodologías compartidas por el equipo técnico del Ministerio de Cultura. De este modo el colectivo de comunicación se organizó a través de un equipo de reporteros y reporteras para hacer cubrimiento a las diferentes actividades escolares y comunitarias. Una de ellas fue la entrevista a la deportista,

biciclista, ciclista de BMX, medallista de plata y doble medallista de oro olímpica Mariana Pajón. En este punto ya buscaban al colectivo de comunicación Alharaca por la paz en el municipio de Florencia para realizar cubrimientos a diferentes eventos que se realizaban fuera de la escuela. Los niños, niñas y adolescentes ya eran reconocidos como colectivo de comunicación local.

En palabras de Mariana García (2018) “(...) el proceso de formación diseñado tuvo como resultado productos radiales ricos en diversidad de voces, que reflejaban la opinión de niños y niñas en temas de reconciliación y construcción de paz. El hecho de haber co-creado la metodología teniendo en cuenta el contexto local y los aprendizajes del personal que conforma el equipo, permitió que los contenidos fueran acordes a los objetivos del proceso Alharaca por la Paz. Los talleres de comunicación participativa en exploración sonora, permitieron que los niños y niñas fomentaran y desarrollaran sus habilidades ciudadanas para la resolución pacífica de conflictos”<sup>73</sup>.



Talleres de exploración sonora, colectivo Alharaca por la paz. Florencia, marzo 2018.

---

<sup>73</sup> García, M. (2018) “Informe de gestión final Alharaca por la paz”



Talleres de exploración sonora, colectivo Alharaca por la paz. Florencia, marzo 2018.

**Fase 3. 2019:** El colectivo de comunicación continúa sin financiación de USAID y sin el acompañamiento del Ministerio de Cultura. Patricia Ortiz y Ferney Núñez inician el diplomado impartido entre el Ministerio de Cultura y la Universidad Sur Colombiana, acerca de procesos de comunicación, participación e infancia, a fin de fortalecer Alharaca por la paz.

El colectivo entonces se fortalece como una propuesta de comunicación comunitaria y participativa que abre cauces (bifurcaciones, opciones) para que los niños y niñas crezcan en la escuela y como referente de la política pública en niñez y juventud al haber sido gestado desde el Ministerio de Cultura.

Se logra vincular el colectivo de comunicación al Proyecto Educativo Institucional (PEI), se articula la comunicación a todas las áreas de conocimiento, de modo que la relación comunicación/educación se convierte en esencial para facilitar el trabajo de los y las maestras. Con el cubrimiento de eventos dentro y fuera de la institución educativa el colectivo tiene mayor reconocimiento en la comunidad y con el fortalecimiento del Encuentro Departamental de Periodismo Escolar, realizado anualmente por la Institución Educativa queda clara la importancia del colectivo en la escuela.

Se inicia un proceso de semillero con los niños pequeños para poder alimentar el colectivo de comunicación. Los jóvenes de bachillerato diseñan talleres para trabajar temas de comunicación y medios con las y los niños de primaria.

Adicionalmente, el colectivo trabaja con la serie de televisión *Profesor Super O*, emitida en el canal público Señal Colombia, temas de reconciliación a través de diferentes acciones territoriales, como obras de teatro y talleres.

Finalmente, los y las maestras a cargo del colectivo de comunicación Alharaca inician un proceso de formación en periodismo y paz en la Fundación Gabo de periodismo<sup>74</sup>

**Fase 4. 2020 – 2021** El colectivo sigue trabajando desde la emisora escolar y el Encuentro Departamental de Periodismo Escolar que anualmente se realiza con un énfasis en convivencia y construcción de paz. A pesar de la pandemia producida por el COVID entre 2019 y 2021 se ha mantenido un equipo base de niñas, niños y adolescentes que siguen haciendo ejercicios de periodismo escolar, a través del cubrimiento de diferentes actividades de la comunidad.

En palabras de los y las talleristas que acompañaron el proceso de creación y consolidación del colectivo de comunicación permitió<sup>75</sup>:

1. **Ampliar las posibilidades de participación de niños, niñas y adolescentes:** al compartir opiniones y posibles soluciones a conflictos cotidianos no solo con el grupo de amigos/as, sino en su colegio, en sus casas, en sus escenarios públicos cotidianos.
2. **Hacer parte de procesos de creación colectiva:** Alharaca por la Paz potencia el trabajo colectivo para la transformación. A partir de la necesidad de ver en el otro un apoyo, un complemento y no una amenaza. Esto es especialmente significativo en el territorio de Caquetá donde reina la falta de afecto, el miedo, la desconfianza y la desesperanza. El colectivo permitió reflexiones acerca del autoconocimiento, del reconocimiento de las propias habilidades y de la importancia de ponerlas al servicio de los demás, de un bien común.

---

<sup>74</sup> Institución creada en 1995 por el periodista y nobel de literatura colombiano Gabriel García Márquez, con el fin de fortalecer la labor de los y las periodistas en Iberoamérica.

<sup>75</sup> Tomado de García, M. (2018) “Informe de gestión final Alharaca por la paz” y de la serie de entrevistas realizadas durante octubre de 2021, en el marco del trabajo de campo en los municipios de Florencia y San Vicente del Caguán.

### **3. El uso y apropiación de herramientas comunicativas y artísticas:**

Este proceso permitió que los niños, niñas y adolescentes fortalecieran sus habilidades comunicativas.

A través del dibujo, el juego y el goce los y las niñas crearon productos audiovisuales y sonoros en los que estaban sus opiniones y les fue posible compartirlas (movilizarlas) para usarlas en beneficio de la reconstrucción del tejido social en sus comunidades, esta movilización se realizó a través de un proceso de indagación a partir de preguntas formuladas por los y las niñas, que usaron como materia prima para crear los cortometrajes. Estas preguntas involucraban a toda la comunidad, recurrían a sus familias, vecinos y maestras para responder cuestionamientos acerca de conflictos cotidianos, esas conversaciones iniciales impactaron a los y las adultas y fue clave la toma del espacio público por parte de los y las niñas con micrófonos y cámaras para grabar lo cotidiano.

### **4. El fomento y desarrollo de habilidades ciudadanas:** Los niños, niñas y adolescentes participantes de Alharaca se sienten orgullosos de hacer parte de este proceso. El colectivo aporta a la construcción de ciudadanos más pacíficos, que van perdiendo el miedo a opinar, a compartir sus saberes y a entablar conversaciones intergeneracionales con adultos/as de sus familias y comunidad.

El colectivo Alharaca por la paz diseñó espacios públicos de socialización y conversación en los que funcionarios públicos, como el alcalde de turno de San Vicente del Caguán; vecinos, padres y madres de familia, maestras y maestros eran invitados para ver, escuchar, pensar y conversar acerca de los contenidos que proponía los y las niñas.

### **5. La propuesta, realización y/o participación en acciones colectivas de diálogo y reconstrucción del tejido social:** El colectivo permitió fortalecer en los y las niñas y adolescentes habilidades de escucha y la importancia de tener en cuenta al otro para construir de manera pacífica, de manera que el diálogo sea la mejor opción para la construcción de paz en sus casas, en su colegio, en sus espacios cotidianos.

La reconciliación en el proceso de trabajo de campo se convirtió en reconstrucción del tejido social, en la medida en la que niños, niñas, adolescentes y maestros que hicieron parte del proceso de creación y consolidación del colectivo Alharaca por la paz, insistían en que "(...) cuando se habla de reconciliación inmediatamente se piensa en perdón y olvido y esa frase ha sido muy manoseada... pero, yo hace mucho tiempo, prácticamente desde que llegue la IE la Pradera que es rural he visto la necesidad de pronto de reconciliarnos primero con nosotros mismos, más iniciar un proceso para que ellos acepten que por decir algo, ser pobre económicamente no es un pecado. Hacer un trabajo para que ellos sepan que de eso de lo que ellos viven y de eso que ellos son se pueden sacar muchas cosas, eso fue lo que hizo Alharaca, ellos se sintieron importantes, que tenían herramientas y capacidades cada niño eran muy importante!"<sup>76</sup>

De este modo, en el proceso de Alharaca por la paz el reconocimiento y valoración del yo individual (habilidades/potencialidades/autoestima) y el reconocimiento de los conflictos cotidianos (en la familia con padre-madre /cuidadores; con las y los amigos y en el barrio con vecinos) fueron fundamentales para acercarse a proponer acciones que aportaran a la reconstrucción del tejido social.

Las muestras de socialización, permitieron una toma del espacio público por parte de las y los niños y adolescentes con el fin de generar conversaciones intergeneracionales, estos escenarios permitieron que los y las niñas se reconocieran como coprotagonistas del presente de su comunidad.

En este sentido en los talleres realizados desde el enfoque de investigación acción participativa en 2021, los niños, las niñas y adolescentes<sup>77</sup> reconocieron en los cortometrajes que realizaron hace 4 años problemas como la pobreza; el daño a la naturaleza/medioambiente (talar árboles o botar basura/contaminar,

---

<sup>76</sup> Dennis Torres, maestra Escuela Rural el Arenoso. Entrevista octubre 2021.

<sup>77</sup> Información contextual: hace cuatro años la mayoría de los niños y niñas tenían entre 7 a 12 años, ahora tienen de 13 a 16 años, hay un cambio físico y emocional de la niñez a la adolescencia.

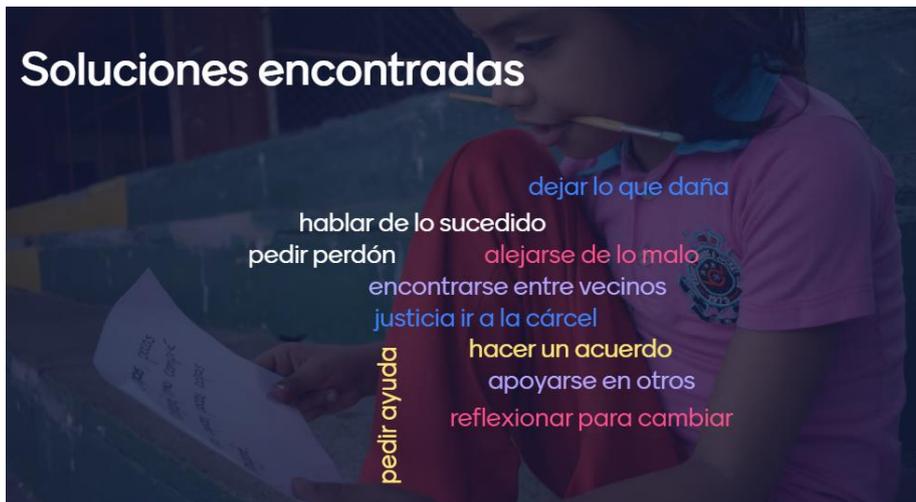
malgastar el agua); la violencia física, representada a través de peleas en los barrios; jóvenes que tienen "malas juntazas" / malos amigos, que los llevan a robar y a entrar en el negocio del narcotráfico y al mundo de la drogadicción.

Otros de los problemas identificados tienen que ver con la desaparición forzada: "la gente mataba y echaba en la escuela los muertos, hacían cementerios". Los padres que son mal ejemplo para sus hijos; los niños saben lo que causa la guerra; los niños están cansados de la guerra de su país. En el siguiente gráfico se ilustran los problemas a partir de una nube de palabras:



Problemas que aún persisten seis años después de la firma del Acuerdo final y que se han recrudecido como la drogadicción muy relacionada con el microtráfico; la pobreza estructural; la crisis medioambiental producida por una economía que se sustenta en la extracción y la explotación indiscriminada de los recursos naturales de Colombia, asociada con el incremento de asesinatos a líderes sociales, ambientales y exguerrilleros, son algunos de los problemas que los y las niñas y adolescentes aún registran en su territorio.

Del mismo modo, durante los talleres reconocieron en los cortometrajes posibles soluciones a los conflictos presentados, que se representa también a partir de una nube de palabras:



Pedir ayuda, dialogar, apoyarse en otros; impartir justicia a través de la cárcel como castigo; hacer un acuerdo; encontrarse con la gente del barrio y conversar sobre lo sucedido; dejar de hacer lo que produce el daño (ej. Dejar de botar basura); encerrar, estar solo para luego pedir perdón; hacer una reunión para hacer recapacitar; pedir perdón; reflexionar para cambiar; pedir ayuda a un psicólogo; y alejarse de malas influencias son algunas de las maneras que el colectivo encuentra como soluciones a los conflictos representados en los cortometrajes.

Juan David Fierro de 14 años dice: "Tratar de pasar más tiempos con los hijos para saber qué problemas tienen, ayudarles a decidir qué está bien y mal":

Mientras que Shirley Estefanía Acevedo de 12 años afirma que: "Los niños podemos salir a protestar, siempre se puede llegar a un diálogo; el poder que tenemos los niños para parar la guerra y hacer un mundo mejor y feliz es muy grande".

**Objetivo 4.** *Identificar aprendizajes para contextos de conflicto diversos, poniendo a los y las NNA en el centro, como co-protagonistas de acciones de cambio social.*

Finalmente, la investigación arrojó como resultado la identificación de una serie de aprendizajes que en otros contextos de conflicto pueden ser útiles, con el fin de que los y las niñas estén en el centro de sus comunidades aportando desde su voz y sus acciones en co-protagonismo con adultos.

1. Se hace necesario que las y los adultos que hacen parte de la institucionalidad del Estado y construyen política pública transformen la narrativa de la niñez ya no exclusivamente como sujeto de cuidado y protección, sino como sujeto de derecho y coprotagonista del presente de sus comunidades.
2. El trabajo de base desde lo popular, colectivo y comunitario mantiene y reconstruye el tejido social y la cooperación internacional debe integrarse a ese entramado para lograr acciones efectivas de cambio social con las comunidades y no exclusivamente para las comunidades.
3. La comunicación entendida como lenguaje de expresión, desde la creatividad y la acción política que transforma los cauces de sentido de la vida cotidiana de una comunidad, es fundamental para gestionar los conflictos que siempre emergerán en las relaciones sociales.
4. Los y las niñas y adolescentes desde su estar en el presente, generan movimientos poderosos que cuestionan y conmueven a las y los adultos. Y en su accionar como colectivo y no como individuos son generadores de diálogos intergeneracionales, vitales para superar los traumas de la guerra y reconstruir las relaciones dentro de una comunidad.



Colectivo Alharaca por la paz. Florencia, 2017

## Capítulo 6. Conclusiones

*“Saludo a las mujeres de Colombia (...) a la juventud colombiana, a los niños y niñas que con alegría estuvieron presentes en este sueño, a los maestros, maestras, trabajadores, a la comunidad con discapacidad, al pueblo indígena que estuvo firme, al pueblo campesino, a la comunidad afrodescendiente, racial y palenquera (...) Después de 214 años logramos un gobierno del pueblo, un gobierno popular, el gobierno de los nadie y las nadie de Colombia. Vamos hermanos y hermanas a reconciliar esta nación (...) vamos por la dignidad”*

– Francia Márquez Mina<sup>78</sup>-

Estas conclusiones se escriben luego del triunfo de Gustavo Petro y Francia Márquez, electos como primer presidente de izquierda y primera vicepresidenta afrodescendiente de la historia del país. Y decir esto no es gratuito, ya que la tesis doctoral se escribió durante un año de mucha tensión en el país, que marcó el proceso de investigación.

Estar viviendo de primera mano la transformación de un país que ha estado en guerra por más de 60 años y hoy busca un cambio estructural, determina lo que en estas páginas se consigna. Durante 2022 fue evidente el recrudecimiento de la violencia por la falta de implementación de los acuerdos de paz por parte del gobierno del expresidente Iván Duque. Desde inicios de 2018 al primero de agosto de 2022, 957 líderes, lideresas y defensores/as de derechos humanos

---

<sup>78</sup> Fragmento del primer discurso de Francia Márquez como vicepresidenta electa el 19 de julio de 2022, del gobierno de Gustavo Petro Urrego, primer presidente electo de una izquierda progresista en Colombia. Márquez es un referente fundamental para comprender el presente de Colombia, es lideresa social, activista medioambiental, defensora de derechos humanos, feminista, abogada y política colombiana. Ha recibido varias distinciones por sus actividades sociales y ambientales, entre ellas los premios Goldman de medio ambiente y Joan Alsina de derechos humanos.

fueron asesinados; 261 firmantes del acuerdo de paz fueron asesinados; y ocurrieron 313 masacres<sup>79</sup>.

Colombia es un país enfermo<sup>80</sup> y su población está agotada con tanta violencia, por eso es trascendental que actualmente se escuchen voces que mencionan a los y las *nadies* en los que se encuentran, mujeres, niños, niñas, jóvenes, indígenas, afrodescendientes, comunidad LGBTIQ+ y desde allí se proponga reconstruir el tejido social tan cruelmente roto por tantas décadas, para hacer que la dignidad de la vida de todas, todos y todes los colombianos se vuelva costumbre.

A partir de este nuevo contexto de país, que no se busca idealizar, pero que trae consigo ventanas de oportunidad y grandes desafíos para procesos de investigación como este, se presentan las conclusiones finales para extraer comentarios, reflexiones y deducciones que aporten a dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo el colectivo de comunicación Alharaca por la paz promueve acciones de cambio social dentro de una comunidad afectada por el conflicto armado?

### **Conclusión 1.**

Los tipos de violencia identificados y representados por las, los niños y adolescentes en los cortometrajes son las violencias que viven cotidianamente en sus comunidades. La naturalización del uso de la fuerza y del porte de armas (violencia directa); la desconfianza y el miedo impuesto (violencia simbólica) y la clara ausencia de la institucionalidad del Estado (violencia estructural) son claves

---

<sup>79</sup> Fuente INDEPAZ (2022) en el informe: Cifras durante el gobierno de Iván Duque. Para consultar completo, ver: <https://indepaz.org.co/cifras-durante-el-gobierno-de-ivan-duque-balance-de-la-violencia-en-cifras/> (Consultado: 28.08.22)

<sup>80</sup> Así lo afirma la serie 'Frente al Espejo', programa de la Comisión de la Verdad producido en alianza con Capital Sistema de Comunicación Pública, con el apoyo de la Unión Europea, que se propone como "una terapia colectiva, diseñada para que los colombianos podamos mirar de frente la historia de lo que nos ha pasado, pero sobre todo podamos sentir todos los dolores pendientes, todos los duelos no hechos, todas las reconciliaciones aplazadas, con miras a sanar y no seguir repitiendo las cosas que nos hacen daño". Para ver la serie: <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/frente-al-espejo-la-apuesta-televisiva-de-la-comision-de-la-verdad> (Consultado: 28.08.22)

para comprender de qué manera el conflicto afecta su cotidianidad y la de sus comunidades. Este impacto se manifiesta en la forma como se establecen las relaciones familiares y comunitarias, en las que el territorio (cuerpo, hogar, barrio, municipio) debe ser cuidado y regulado por ellos mismos o por grupos al margen de la ley “paralelos”, a partir del uso de la fuerza. Es ese territorio (cuerpo/barrio) donde inicia la construcción de la relación social, y el que constantemente es vulnerado a través de violencia directa, simbólica y estructural.

Los y las niñas y adolescentes, al igual que las mujeres son ese primer territorio violentado y acallado, su voz es subestimada, ya que solo se escuchan en tanto sujetos de cuidado y protección, despojados de toda agencia que les permita una real participación política como colectivo social.

De aquí que se extraiga que los niños y niñas se han visto desde el Estado colombiano desde una individualización, infantilización y reducción a las categorías de cuidado y protección, sometiéndolos a un silencio impuesto; esto ha limitado su interlocución como colectivo social clave para la reconstrucción de las relaciones rotas por el conflicto.

En respuesta a este contexto institucional, los y las niñas especialmente de la región de Caquetá han creado formas de resistencia y cuentan con repertorios propios de recursos que les permite proponer conversaciones difíciles con los y las adultas de sus familias y comunidad. A partir de la construcción de preguntas, de la indagación curiosa y de la creación a través de herramientas de comunicación como el video, traducen de forma sencilla y clara problemáticas que son tabús en sus comunidades, como la desaparición forzada; la crisis ambiental producida por la extracción ilimitada de recursos naturales de la región del piedemonte amazónico; la violencia intrafamiliar; y la crisis en la guerra contra las drogas que se ha impuesto a través de la prohibición de un negocio altamente lucrativo y criminal que utiliza a la niñez y juventud como traficantes de cocaína (microtráfico).

## ***Conclusión 2.***

El problema agrario es estructural en el conflicto colombiano y es causa y efecto de la violencia que cotidianamente tienen que vivir las familias y los y las niñas

del departamento de Caquetá. Hasta que no se distribuya de forma justa la tierra, se dignifique la vida del campesinado y se resuelva el problema de las drogas con su legalización, para que deje de ser tan lucrativo el negocio del narcotráfico, Colombia está destinada a seguir viviendo en guerra.

Esto conduce a tres reflexiones: la primera en torno a la soberanía alimentaria, la segunda relativa a la dignificación del campesinado colombiano como clase social y la tercera en relación a la crisis ambiental que se traduce en la deforestación del piedemonte amazónico.

Es paradójico que un país megadiverso como Colombia no tenga la capacidad para alimentar a toda su población, a pesar de poder hacerlo. Según cifras de gobierno nacional, en 2021 se importaron 12 toneladas de alimento, en las que 6 millones representaban maíz traído de Canadá, Estados Unidos, Rusia y Ucrania<sup>81</sup>. De acuerdo con un estudio de la Universidad de Cambridge, desde 2013<sup>82</sup> con la firma de los tratados de libre comercio países como Canadá y Estados Unidos han aumentado la producción de alimentos esenciales en la dieta colombiana como el maíz, mientras que Colombia ha decrecido o se ha estancado para responder la demanda de su propia población.

Un ejemplo claro del problema de producción agraria en Colombia es el maíz, que a pesar de ser un alimento esencial en la dieta de los y las colombianas, fue importado en un 67% en el año 2021. Esto se traduce en que es más barato y fácil importar que producir, ya que no tenemos la tecnología suficiente para producir los alimentos básicos que se consumen en el país.

Pasar de un discurso que defiende la "seguridad alimentaria" a una narrativa de "soberanía alimentaria" que promulgan los movimientos sociales campesinos, étnicos y populares es esencial en este nuevo proyecto de país. La soberanía alimentaria es un concepto que nació en la Cumbre de alimentación de la FAO, llevada a cabo en Roma en 1996. Este concepto alude a que toda la población

---

<sup>81</sup> Información recopilada a partir del reportaje de la Revista Cambio: *Colombia come arepas y empanadas hechas con maíz norteamericano* (agosto, 2022) <https://cambiocolombia.com/articulo/poder/colombia-come-arepas-y-empanadas-hechas-con-maiz-norteamericano>

<sup>82</sup> En: *Acuerdos comerciales profundos y cadenas globales de valor: el caso de Chile, Colombia y Brasil*, Julieta Zelicovich, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina, 2019.

de un país tenga comida de alta calidad, que sea sembrada en el propio país y que se haga cuidando el medio ambiente.

Para lograr esto se necesita: (i) priorizar la alimentación de los habitantes del país, garantizando acceso al alimento y a lo que lo produce: tierra, agua, créditos agrícolas y semillas sin modificaciones genéticas. (ii) involucrar a los campesinos productores en la toma de decisiones generales que tome el gobierno, esto es: reformas agrarias; y (iii) preservar conocimientos ancestrales para ser compatibles con la naturaleza, para buscar el menor impacto medioambiental.

Esto implica un asunto que se deduce de los ejercicios de producción y circulación de los contenidos comunicativos del colectivo Alharaca por la paz (cortometrajes y sus acciones de movilización) que tienen que ver con dignificar la vida y el trabajo de los y las campesinas colombianas, que garantizan que el alimento llegue a las mesas de todos y todas las habitantes del país.

Los y las niñas del colectivo provienen de familias campesinas, que viven en las cabeceras municipales, donde la entrada de colonos y microtráfico ha impactado el imaginario de progreso y bienestar, se es más feliz y próspero si se acumula capital (dinero) y no, si se trabaja la tierra. Es por ello que introducir el tema de la dignificación del campesinado colombiano como clase social es fundamental en la conversación sobre aquel país que queremos reconstruir.

De otro lado, es también clara la reflexión de los y las niñas sobre la deforestación en el piedemonte amazónico y las implicaciones medioambientales que trae para las comunidades que habitan la Amazonía y el mundo entero. Asunto que ellos y ellas ponen sobre la mesa para ser discutido con sus padres, madres, cuidadores y quienes toman decisiones en sus comunidades.

A través de los contenidos producidos inician una conversación amplia acerca de la importancia de la soberanía alimentaria, de la urgencia de tomar medidas para frenar la deforestación en la Amazonía y del reconocimiento de la vida y del trabajo de los y las campesinas que sostienen nada menos que el alimento de la Nación, esto lo hacen conmoviendo a sus interlocutores, a través de la activación de preguntas e imágenes, dentro de sus cortometrajes y estrategias de

movilización de acciones comunicativas, que transmiten la urgencia de conversar sobre estos temas comunitariamente; lo hacen haciendo uso de otras narrativas, yo no desde el lenguaje escrito y oral, altamente utilizado por los y las adultas de su comunidad, sino desde lenguajes de comunicación diversos (audiovisual y sonoro), para así descentrar a su interlocutores y lograr conmoverles.

### **Conclusión 3.**

Los efectos de la violencia que más perciben e impactan a los y las niñas y adolescentes de Alharaca por la paz en su presente, se traducen en dos procesos: (i) el machismo y la violencia patriarcal que limita a los niños a aspirar a unos roles determinados y a las niñas a otros, lo que reducen su proyecto de vida a ser deseados por representar el poder de la fuerza armada (varones) y ser deseadas en tanto representación de un tipo de feminidad sacrificada y vulnerable (mujer), con atributos físicos para atraer al varón más poderoso e incapaz de sostener un proyecto de vida individual.

Cabe resaltar aquí, que de las seis niñas del colectivo de San Vicente del Caguán que hace cuatro años tenían alrededor de 14-15 años, cinco son madres. Salieron de la escuela, quedaron embarazadas y se dedican hoy exclusivamente a las labores del hogar en la ruralidad. Son niñas madres, que pasan de la niñez a la adultez, sin transitar por la juventud.

(ii) otro de los efectos de la violencia que más impacta el presente del colectivo de comunicación, es el miedo, el silencio impuesto y la subestimación de su voz. Esto se traduce en que los y las niñas y adolescentes viven en constante incertidumbre y desconfianza en relación con las instituciones, iniciando por la institución familiar y luego en las instituciones comunitarias (policía, escuela, iglesia, y en general el Estado), en las que no se les garantiza sus derechos fundamentales, son sometidos a violencias cotidianas - intrafamiliar y social (exclusión por ser de las regiones periféricas del país) y se minimiza su voz, reduciéndola a una voz de niños y niñas víctimas o de adolescentes criminalizados, por pertenecer a pandillas o bandas de microtráfico.

El abordaje que el mundo adulto, representado en las instituciones familiares y del Estado y los medios de comunicación, hace de la niñez y adolescencia, se reduce a victimizarlos o criminalizarlos, produciendo en ellos y ellas violencias que tienen efectos de larga duración en la creación de sus proyectos de vida, en su autoestima y autoeficacia.

#### ***Conclusión 4.***

La reconciliación es una figura simbólica y social, que garantiza retejer/reconstruir el tejido que se ha roto en una comunidad y se compone de procesos de autorreconocimiento y autoestima desde la cotidianidad.

Por tanto, no es un proceso que deba ser entregado a la sociedad civil, es responsabilidad del Estado, es estructural y debe materializarse al lograr que la institucionalidad haga presencia real en el territorio, ya no desde el monopolio de la fuerza armada.

Los y las niñas y adolescentes provienen de comunidades resilientes, que se han fortalecido justamente por las dinámicas del conflicto armado. Comunidades que ha sido silenciadas y han creado repertorios de resistencia. Los colectivos de comunicación restablecen en parte el tejido comunitario en la medida en que permiten espacios de encuentro, de expresión y de creación de redes vecinales, barriales y municipales.

A través de la comunicación comunitaria el poder que el conflicto y la violencia le ha dado a lo 'otro', lo nuevo, lo diferente, se tramita a través la creación y la expresión, de tejer canales de comunicación y puntos de encuentro, para que ese miedo impuesto halle un cauce que permita ser exorcizado colectivamente.

El encuentro, la palabra, la pregunta son herramientas de la comunicación que los y las niñas ponen al servicio de la reconstrucción del tejido social. Como mencionamos anteriormente en el capítulo de resultados, los hechos performáticos de la comunicación comunitaria, permiten que el mensaje (discurso) salga de la intimidad del hogar o la escuela y se instalen en el espacio público que habita la comunidad, desde la acción cultural y política.

Los procesos de reconciliación entonces son reconocidos como procesos de reconstrucción de las relaciones que el conflicto ha rato, relaciones sociales, con el medio ambiente y con las instituciones (familia, escuela, iglesia, Estado), que al final son relaciones de confianza.

Y en el restablecimiento de estas relaciones de confianza comunitarias, los colectivos de comunicación comunitaria, local y participativa como Alharaca por la paz han jugado un papel esencial, al crear contenidos que desde lenguajes comunicativos diversos plantean preguntas, que ponen sobre la mesa temas difíciles y desde las acciones de movilización y circulación generan encuentros y experiencias comunitarias que conmueven y descentran la visión adulta que ha predominado sobre aquellos asuntos.

### ***Conclusión 5.***

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante subrayar que estos procesos de impacto social se han logrado en Colombia, en gran medida gracias a los fondos de cooperación internacional. Por tanto, cada vez es más importante que la cooperación, que históricamente ha hecho uso de discursos de comunicación para el desarrollo y han reforzado implícitamente un imaginario de “beneficiarios”, que perpetua la victimización de la población colombiana, se sintonice con discursos centrados en la comunicación para la transformación y las relaciones ya no exógenas, sino de pares con las comunidades.

Esto implica trabajar ya no *para* la comunidad sino *desde* la comunidad, y propone crear estrategias de participación institucionales y comunitarias que permitan que todas las voces sean escuchadas y representadas. Este ejercicio es viable a partir de metodologías de co-creación en las que los lenguajes institucionales que representan al Estado y las narrativas y estéticas comunitarias que representan a las poblaciones sean tenidas en cuenta de igual manera.

La cooperación debe lograr mediar entre el lenguaje técnico institucional y el lenguaje local propio de las comunidades. Para que los *qués* y los *cómos* de los proyectos de cooperación se construyan colectivamente, y así garantizar que las estrategias y piezas comunicativas que lleguen a los territorios sean rigurosas y

eficientes en términos de contenidos (*qués*) y empáticas en términos de forma (*cómos*), lo que permitirá una mayor apropiación por parte de las poblaciones a las que van dirigidas estas propuestas de cambio social y una vocación de permanencia a través de las políticas públicas del Estado.

### **Conclusión 6.**

Los colectivos de comunicación popular, comunitaria y local como Alharaca por la paz, promueven conversaciones intergeneracionales fundamentales para reconstruir el tejido social altamente lesionado por el conflicto armado. Los niños, niñas y adolescentes son toscos, duros, insisten, son curiosos y usan la comunicación comunitaria para preguntar, interpelar y conmover.

Por tanto, su participación es la voz que puede movilizar una visión rígida del mundo, mover el cauce y aportar una mirada, no desde los extremos y las verdades dadas, sino desde la curiosidad. Los y las niñas tienen derecho a preguntar porque son quienes se van a quedar allí donde los adultos hicieron la guerra, tienen derecho a incomodar, a interpelar y conmover, porque se preguntan: ¿Qué nos va a quedar?

Esto lleva a preguntarse: ¿Cuáles son los aprendizajes que el proceso de investigación arroja para crear diálogos intergeneracionales en contextos de conflicto prologado, desde procesos de la comunicación comunitaria liderados por niñas, niños y adolescentes?

Aquí algunas pistas:

- a) *Reconocer la participación de niños, niñas y adolescentes en tanto colectivo social con incidencia política.*

La individualización de la niña o del adolescente como sujeto vulnerable o de control (sujeto criminalizado), ha llevado al Estado colombiano a revictimizarlo. La visión desde la política pública y la academia que los y las describen como sujetos exclusivamente de cuidado y protección, limita su accionar como miembros de una sociedad.

La niñez está en mora de ser reconocida como sujeto colectivo político, para restituir su capacidad de acción (agencia) dentro de la sociedad.

b) *Reconocer el valor de lo comunitario para sostener y transformar.*

En los territorios periféricos de Colombia que han sufrido el conflicto armado de primera mano y han sido excluidos sistemáticamente por las élites que tienen el poder económico y político desde la centralidad del Estado, ya existen repertorios de recursos, herramientas y metodologías creadas colectivamente desde el entramado comunitario (vecinos, escuelas, casas de cultura, iglesias, equipos deportivos, agrupaciones artísticas, cooperativas, sindicatos, etc), que han resistido y sostenido a estas comunidades durante décadas y en situaciones extremas de violencia y pobreza.

Por tanto, la elección de una agenda temática y la puesta en escena de las preguntas que guían las intervenciones sociales, deben nacer del interior de las comunidades y valerse de estas herramientas, recursos y metodologías locales para su diseño, creación, puesta en marcha y sostenimiento/apropiación en el tiempo.

Esto lleva a un punto clave y es la descentralización de las acciones /intervenciones para la reconstrucción del tejido social. Es hora de que las grandes ciudades y sus élites escuchen a los territorios rurales y campesinos, a los grupos étnicos (comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras; pueblos indígenas y el pueblo rom o gitano) y a los grupos que han sido marginados (LGBTIQ+, mujeres, personas en condición de discapacidad, niños, niñas y jóvenes).

El diálogo debe ser ahora entre la periferia y el centro. Debemos escuchar y aprender atentamente de las formas de resolución de conflictos, las formas organizativas y de los repertorios creativos de las comunidades que han vivido en carne propia el conflicto armado. Sus estrategias de resistencia y cuidado de la vida son esenciales para conducir las transformaciones que queremos hacer como sociedad.

*c) Diversificar los lenguajes, medios y formatos de comunicación para lograr descentrar y conmovier.*

La comunicación encuentra sentido y cauce para el diseño de estrategias y contenidos que generen diálogos intergeneracionales, a través de la exploración de diversos lenguajes (sonoro, audiovisual, la imagen, etc); formatos (formas de representación de ese lenguaje, ej. cortometraje, cuña radial, etc) y medios (canal por el que circula ese formato, ej. radio, instalación, WhtasApp, etc).

La comunicación entendida como estrategia comunitaria, local y participativa que se vale de narrativas y estéticas locales, haciendo uso de sus lenguajes, formatos y medios para diversificar el acceso y crear estrategias de movilización, que implican no solo la circulación de contenidos en las comunidades, sino además su activación a través de experiencias/actividades comunitarias, que permitan que el contenido audiovisual o sonoro no muera en su primera circulación, sino que por el contrario, sea reutilizado y recreado por las comunidades contantemente.

Esto en definitiva es, poner las estrategias y contenidos de comunicación al servicio de la reconstrucción del tejido social, para crear escenarios y experiencias que permitan a adultos y niños conversar acerca de lo que sucedió y sobre todo de lo que quieren que suceda como sociedad.

*d) Restablecer la confianza como una habilidad humana fundamental, cultivada por comunidades sobreviviente de conflictos armados prolongados*

La reconstrucción del tejido social es, como se dijo antes, el restablecimiento de la confianza en el 'otro' (colectivo o individual / social o institucional) y es una habilidad que se cultiva cotidianamente. Los y las niñas que hacen parte de comunidades que han sobrevivido a la guerra, logran cultivar unas habilidades en resolución de conflictos cotidianos y en la restauración de la confianza, que se traduce en autoconfianza, autoestima y autoeficacia.

Esto dignifica la vida de las comunidades más excluidas, aisladas y estigmatizadas y propone un diálogo en el que nos encontremos como colombianos desde la confianza en el otro/a.

e) *Realizar un toma del espacio público por parte de la niñez.*

Finalmente se proponen conversaciones intergeneracionales públicas, esto es, que las preguntas, problemas, necesidades e intereses que los y las niñas identifican en su comunidad alrededor de la reconstrucción de la confianza salgan de la esfera privada y normativa de la familia y la escuela.

Que los y las niñas y sus acciones salgan de la intimidad y privacidad del hogar y la escuela es esencial para permitirles tener mayor poder sin la supervisión e intervención de un adulto cuidador (madre/maestro) y para que el discurso se instale en lo público y su accionar cultural y político.

Por tanto, y para finalizar, es posible confirmar que, a partir de procesos de comunicación comunitaria, local y participativa producida por niñas, niños y adolescentes se contribuye a la reconstrucción del tejido social (confianza social e institucional) en sociedades afectadas por conflictos armados prolongados.

Y son los y las niñas, como co-protagonistas de su comunidad, quienes en asocio con los y las adultas pueden crear diálogos intergeneracionales, que como acción de cambio social descentra la narrativa hegemónica adultocéntrica, colonial y patriarcal respecto al conflicto, la violencia y la niñez.

## 7. Bibliografía

Acuerdo final para la Terminación del conflicto y la Construcción de una paz estable y duradera (2016), Colombia.

Agunga, R.A. (1997) *Developing the Third world. A communication approach.* Commack, NY: Nova Science.

Alfaro, R. M. (2006) "Otra Brújula. Innovaciones en Comunicación y Desarrollo", es una publicación de Asociación de Comunicadores Sociales Calandria, Perú

Atkinson-Sheppard, S. (2017) 'Street children and "protective agency": Exploring young people's involvement in organised crime in Dhaka, Bangladesh.' *Childhood*, 24 (3), 416-429.

Atkin C. & Wallack L. (Eds.) (1990) *Mass Communication and Public Health: Complexities and Conflicts.* Newbury Park: Sage Publications.

Ariès, P. ([1960]1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.* Madrid: Taurus.

Ashcroft, B. (2001) *On Post-Colonial Futures. Transformations of Colonial Cultures.* Nueva York: Continuum

¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad, Informe General Grupo de Memoria Histórica, 2013, Centro Nacional de Memoria Histórica.

Barbero, J.M. (1984) *Comunicación popular y los medios transnacionales,* Lima, Perú, Revista Chasquis.

Barbero, J.M. (1984) *Oficio de cartógrafo travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura,* Introducción, FCE.

Barbero, J.M. (2003) *De los medios a las mediaciones,* Editorial Convenio Andrés Bello.

Barranquero, A. (2009) *Diálogos de la comunicación,* N°78, enero - julio 2009 *Latinoamérica: La Arquitectura Participativa De La Comunicación Para El Cambio,* revista académica de la federación latinoamericana de facultades de comunicación social ISSN: 1995 – 6630.

Bell, J. (1995) *Understanding Adulthood: A Major Obstacle to Developing Positive Youth Adult Relationships*. Somerville: Youth Build USA.

Bello, M. N. (2014) Los daños e impactos de la guerra sobre los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes, en: *Colombia: transitando hacia la paz*, 32º Coloquio sobre Infancia, Bogotá.

Beltrán, L.R. (1976) Alien premises, objects, and methods in Latin American communication research. En E. M. Rogers (Ed.) *Communication and development: Critical perspectives* (pp. 15-42). Beverly Hills: Sage.

Beltrán, L.R. (1993). *Communication for development in Latin America: a forty-year appraisal*. En Nostbakken, D. & Morrow, C. (Eds.) *Cultural expression in the global village* (pp. 10-11). Penang, Malaysia: Southbound.

Beltrán, L.R. (2005) *La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo*, Documento presentado al III Congreso panamericano de la comunicación Panel 3: Problemática de la Comunicación para el Desarrollo en el contexto de la Sociedad de la Información Carrera de Comunicación de la Universidad de Buenos Aires Julio 12-16, 2005, Buenos Aires, Argentina.

Britto Ruiz, D. (2022) Capítulo: Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado en: *Hay futuro si hay verdad*. Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición, Colombia.

Borges, J. L. (1969) cuento *El etnógrafo* en: *Elogio de la sombra*, editorial Emecé; Buenos Aires.

Boulaga, F. E. (2015) *Wenn wir den Begriff Entwicklung akzeptieren, sind wir verloren. Von der Notwendigkeit einer gegenseitigen Dekolonisierung unseres*.

Calderón, M.T. (2021) *Aquella república necesaria e imposible. Colombia 1821-1832*, Crítica Colombia.

Cantillo, L; Sánchez, J., entre otros (2019) *Sentidos locales. Reflexiones sobre colectivos de comunicación en Colombia*, Ministerio de Cultura.

Cabrera, L.M. (2013) Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda, Colectivo-Lanzas y Letras-Extensión libros, Buenos Aires, Argentina.

Carreño-Manosalva, C. I. y Camargo-Abello, M (2019) Hacer etnografía colaborativa con niños, niñas y jóvenes en Colombia, Bogotá

Carreño-Manosalva, C. I., y Camargo-Abello, M. (2019). Hacer etnografía colaborativa con niños, niñas y jóvenes en Colombia. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 7 (2), 201-222.

Ceraso, C., Arrua V., Retola G. (2004) “Jóvenes, transformación y desarrollo”, Ediciones de la UDEP, La Plata.

Ceraso, C. (2019) La Producción De Mensajes Propios En Contextos De Silencio Impuesto Construcción de subjetividades personales, y subjetivaciones colectivas y regionales en los Montes de María, Colombia. Nuevas estéticas y transformaciones culturales en procesos de producción de la palabra pública en busca de una cultura de la Paz. Doctorado en comunicación Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Ceraso, C. (2008) Redes de Desarrollo Local y Colectivos de Comunicación en el Territorio. Maestría en Planificación y Gestión de la Comunicación. PLANGESCO Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional De La Plata

Cobo, C, Hawkins, R, Rovner, H. (2020) Cómo utilizan la tecnología los países de América Latina durante el cierre de las escuelas a causa de la COVID-19

Cubides, F. (2005) “Los paramilitares y su estrategia”, en: Deas, Malcolm y María Victoria Llorente (1999), Reconocer la guerra para construir la paz, Bogotá, Editorial Norma – Cerec – Universidad de los Andes, Fundación Seguridad y Democracia y Planeta, Bogotá.

Cubides, F. (2002) Capítulo del libro CAMILO TORRES y la Universidad Nacional de Colombia; Bogotá, UNIBIBLOS, ISBN 958-701-215-1, pp. 93-104.

Cussiánovich, A. (2005) ‘Participación Ciudadana de la Infancia desde el Paradigma del Protagonismo.’ NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores, 9(13/14), 183-209.

Cussiánovich, A. (2008/2010) Ensayos sobre Infancia I y II. Sujeto de Derechos y Protagonista. Lima: Ifejant.

Cussiánovich, A. (2010) 'Evaluación e incidencia de la Convención sobre los Derechos del Niño a veinte años de su aprobación 1989-2009.' NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores, Nr. 18, 1

Cussiánovich, A. (2010). Paradigma del protagonismo. Lima: IFEJANT.

Chaparro, M. (2013) La comunicación del desarrollo. Construcción de un imaginario perverso, Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación), ISSN: 0213-084X | pp. 1/10 | Enero - Abril 2013 | [www.telos.es](http://www.telos.es)  
Editada por Fundación Telefónica - Gran Vía, 28 - 28013 Madrid.

Davis, W. (2021) Magdalena, Historias de Colombia, Ed. Crítica, Colombia.

De Sousa, B. (2009) Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social, CLACSO, siglo Veintiuno Editores, México.

Denkens, en F. Dübgen & S. Skupien (eds.) Afrikanische politische Philosophie. Postkoloniale Positionen. Berlín: Suhrkamp, pp. 115-126.

Díaz, C. L. (2001) Niños, niñas en el conflicto armado: ¿víctimas o actores? En Procesos de socialización y conflicto armado, Fundación Dos Mundos.

Díaz, D. y Orozco, A. P. (2001) Proyecto de comunicación para la infancia: una experiencia que reconoce la expresión de las niñas y los niños y su participación como ciudadanos. En: Revista Signo y Pensamiento, Número 38, Universidad Javeriana, Departamento de Comunicación, p. 124-130; Bogotá – Colombia.

Di Caudo, Verónica & Milstein, Diana. Etnografías colaborativas con niños, niñas y jóvenes en América Latina. Temas, problemas y hallazgos, Revista del Cisen Tramas/Maepova, 7 (2), 147-152, 2019 ISSN-e 2344-9594 | [tramas@unsa.edu.ar](mailto:tramas@unsa.edu.ar) | <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index>

Duarte Quapper, C. (2012) Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última década Nro. 36, julio 2012, pp. 99-125, CIDPA Valparaíso.

Durán, E. (2014) Observatorio sobre Infancia Universidad Nacional de Colombia, Infancia y adolescencia en Colombia: transitando hacia la paz, 32º Coloquio sobre Infancia, Bogotá.

Elias, N. (1988) El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México: Fondo de Cultura Económica.

Fanon, F. (1961) Los condenados de la tierra, Publicado por Matxingune taldea en 2011.

Fals Borda, O; Bejarano, J.; Torres. C.; Restrepo, L., et al. (1985) Once ensayos sobre la violencia en Colombia, Ed. CEREC y Centro Gaitán, Bogotá, Colombia.

Fals Borda, O. (2009) Una sociología sentipensante para América Latina, CLACSO, Siglo del Hombre Editores; Colombia.

Farson, R. (1974), Birthrights, Macmillan.

Feinstein, C., Annette G. & Claire O’Kane (2010) ‘Children’s participation in armed conflict and post-conflict peace building.’ En B. Percy-Smith & N. Thomas (eds.) A Handbook of Children and Young People’s Participation. Londres & Nueva York: Routledge, pp. 53-62.

Firestone, S (1976) [1970]. La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista. Barcelona: Kairós.

Flores, V. (2021) Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría, Continta me tienes Editorial, Madrid.

Flores, V. (2015) Afectos, pedagogía y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. XX Congreso Pedagógico UTE-2015 Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad.

Fraser, C.; Restrepo-Estrada, S. (1998) Communicating For Development Human Change For Survival, Published by I.B.Tauris & Co Ltd, Victoria House, Bloomsbury Square, London.

Freire, P. (1970) Pedagogy of the oppressed. New York: Herder & herder.

Galtung, J. (2003) “Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización”, Ed. Guernika Gogoratuz, Centro de Investigación para la paz.

- Grabe, V. (1997) Una mirada sobre Colombia. Revista Papeles N. 62, Colombia.
- González, González, F. E. (2016) Poder y Violencia en Colombia, Colección territorio, poder y conflicto, CINEP, Colombia.
- Gramsci, A. (1970) Antología, Siglo XXI Editores, México
- Gramsci, A. (2018) Allí donde la voluntad quiera y como la voluntad desee. Escritos sobre jacobinismo, bolchevismo, Lenin y la Revolución rusa. Barcelona: El Viejo Topo.
- González, M. A. (2016) Políticas de Infancia. El paisaje de la ciudadanía.
- González, A. y Rodríguez, C. (2008). Alas para tu voz. Ejercicios de ciudadanía desde una emisora comunitaria. En C. Rodríguez (Ed.), Lo que le vamos quitando a la guerra: Medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia (pp. 65–140). Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, Frierich Ebert.
- González de Oleaga, M.; Meloni González, C.; Saiegh Dorín, C. (2019) Transterradas. El exilio infantil y juvenil como lugar de memoria, Ed. Tren en Movimiento, América Latina.
- González, A. y Rodríguez, C. (2008). Alas para tu voz. Ejercicios de ciudadanía desde una emisora comunitaria. En C. Rodríguez (Ed.), Lo que le vamos quitando a la guerra: Medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia (pp. 65–140). Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, Frierich Ebert.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. definition. current trends, and future directions. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. (pp. 3-18). San Francisco: Pfeiffer
- Gumucio, A. y Tufte, T. (2008) Antología de comunicación para el cambio social, lecturas históricas y contemporáneas Edición: Consorcio de Comunicación para el Cambio Social Producción: Plural Editores, La Paz, Bolivia, ISBN: 978-0-97703571

Giró, X. (1999) Tesis doctoral: Anàlisi crítica del discurs sobre nacionalisme i identitat als editorials de la premsa diària publicada a Catalunya des de la transició fins al govern del pp (1977-1996), Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Periodisme i Ciències de la Comunicació.

Giró, X. (2012) "Análisis crítico del discurso mediático y pedagogía comunicativa para la paz". En Comunicación y Cultura de Paz, Alfonso Corté González y Marcial García López (eds.). Universidad de Granada. Instituto de la Paz y los conflictos. Colección Eirene. P 83-104. ISBN 978-84-338-5410-0

Grover, S. (2004) "Why won't they Listen to Us? On giving power and voice to children participating in social research", en: Childhood Vol 11 N° 1: 81-83.

Habermas, J. (1986) Ciencia y técnica como ideología, Ed. Tecnos, Madrid

Hall, B. L. (1981) Participatory research, popular knowledge and power: A personal reflection, Convergence, International Council for Adult Education.

Hall, B. L. (2005) In From the Cold? Reflections on Participatory Research From 1970 – 2005, in Convergence 38(1) pp 5-24, Community-Based Research University of Victoria

Huynh, Kim, Bina D'Costa & Katrina Lee-Koo (2015) Children and Global Conflict. Cambridge: Cambridge University Press (edición en castellano: Los niños y la conflictividad global. Madrid: Bellatierra, 2017)

Huergo, J. (2005) Comunicación, cultura y educación: una genealogía. Tesis de maestría. Argentina. Url: <http://jorgehuergo.blogspot.com/>

Jans, M. (2004) 'Children as Citizens. Towards a contemporary notion of child participation.' Childhood, 11(1), 27-44.

Kallio, K. P., & Häkli, J. (2013). Children and young people's politics in everyday life. Space and Polity, 17(1), 1-16.

Kaplún, M. (1998) Una pedagogía de la comunicación, Ediciones de la Torre, Madrid.

Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Oxon: Routledge.

Klocker, N. (2007) 'An example of "thin" agency: Child domestic workers in Tanzania.' En R. Panelli, S. Punch & E. Robson (eds.) *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth*. Nueva York & Londres: Routledge, pp. 83-93.

Lepore, W. (2016) *Knowledge and Engagement: Building Capacity for the Next Generation of Community Based Researchers, Participatory Research in Asia (PRIA)*

Leeuwen, T. V. (1993) *Language and Representation: The Recontextualisation of Participants, Activities and Reactions*, University of Sydney, Department of Linguistics

Lemaitre Ripoll, J. (2019) *El Estado siempre llega tarde*, Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A. y Universidad de los Andes, ISBN: 978-987-629-891-9

Liebel, M. (1994) *Protagonismo Infantil. Movimientos de Niños Trabajadores en América Latina*: Managua: Editorial Nueva Nicaragua

Liebel, M. (2006) *Entre Protección y Emancipación. Derechos de la Infancia y Políticas Sociales*. Madrid: Universidad Complutense, Experto en Políticas Sociales de Infancia.

Liebel, M. (2009) 'Ciudadanía desde abajo. Derechos de la niñez y movimientos sociales.' En C. Villagrasa & I. Ravetllat Ballesté (coord.) *Por los Derechos de la Infancia y de la Adolescencia. Un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Barcelona: Editorial Bosch, pp. 485-500.

Liebel, M. et al. (2012) *Children's Rights from Below. Cross-cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Liebel, M. (2017) 'Infancias latinoamericanas: Civilización racista y limpieza social. Ensayo sobre violencias coloniales y postcoloniales.' *Sociedad e Infancias*, 1, 19-38.

Liebel, M. (2019) *Más allá del paternalismo. Alegato por la depaternalización de la protección y participación infantiles*. En *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Lima: IFEJANT.

Lister, R. (2003) *Citizenship. Feminist Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Lister, R. (2006) 'Children and Citizenship.' *Childright – a journal of law and policy affecting children and young people*, N° 223, February, 22-25.

Machin, D. (2004). Building the world's visual language: The increasing global importance of image banks in corporate media. *Visual Communication*, 3(3), 316–336

Martínez Solís, María Cristina (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Tercera edición. Argentina, Editorial Homo Sapiens.

Marín Ochoa, B. (2018): "El tratamiento del postconflicto colombiano por medio de infografías y visualizaciones de datos". *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, pp. 700 a 717, DOI: 10.4185/RLCS-2018-1277

Martínez Muñoz, M. (2009). Minorías activas y movimientos infantiles. En Liebel, M. y Martínez, M. (coord.) *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT.

Martín Criado, E. (1998) *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*, Editorial Istmo, España.

Mata, M. C. (2011) *Revista Oficios Terrestres, COMUNICACIÓN POPULAR Continuidades, transformaciones y desafíos*.

Minkler, M. (1990) Improving health through community organization, en Glanz, K., Lewis, F.M. & Rimer, B.K. (Eds.) *Health behavior and health education: Theory, research, and practice*, 257-287. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Milstein, D. (2006) Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños, *Avá Revista de Antropología*, núm. 9, agosto, 2006, pp. 49-59, Universidad Nacional de Misiones, Misiones, Argentina.

Milstein, D. (2015) Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, núm. 25, junio, 2015,

pp. 193-211 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

Milstein, D. (2020) Niñas, niños, jóvenes y la etnografía: educación y descentramiento, en: Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 11, núm. 20, 00015, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Url: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553466653015/html/>

Molano, A. (2011) Conferencia de Ciencia en Bicicleta en el marco del ciclo "Amazonía Perdida"

Molano, A. (2016) Discurso Premio Nacional de periodismo Simón Bolívar, Colombia.

Molano, A. (2018) Cátedra Antioquia: Historia y conflicto armado, Universidad Nacional de Antioquia.

Molano, A. (2019) Los años del Tropel, Ed. Debolsillo, Colombia.

Navarro, L. y Uribe J.F. (2020) Juntanza y digna rabia: sistematización de experiencias de las colectivas feministas en la PUJ, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Nos E.; Farné, A. (2015) Videoactivismo digital como comunicación para el cambio social pacífico: estrategias narrativas y discursos sociales en United for Global Change.

Nieuwenhuys, O. (2009) 'From Child Labour to Working Children's Movements.' En J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (eds.) The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 289–300.

Nieuwenhuys, O. (2013) 'Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives.' *Childhood*, 20(1), 3-8.

Nieto López, J. R. (1995) Narcopolítica en la actual coyuntura política colombiana. *Estudios Políticos*, (07-08), 105–116. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/15996>

Osterhammel, J. (2005) *Colonialism: A Theoretical Overview*. Princeton, NJ: Markus Wiener Publishers.

Oswell, D. (2013) *The Agency of Children. From Family to Global Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pasquali, A. (1972) *Comunicación y cultura de masas*, Monte Ávila Editores, Caracas.

Prieto, D. (2004) *Comprender la comunicación desde la participación de los niños y las niñas*, Panamá.

Quevedo, H. (2028) *Centro Nacional de Memoria, Caquetá: Autopsia sobre la desaparición forzada*.

Ramírez Hincapié, C. E. (2021). *Sin historia no hay cámara: Confianza y comunicación. ciudadana en el piedemonte amazónico colombiano*.

Renna, H. (2020) *El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa. Sistematización de estrategias y respuestas públicas en América latina y el Caribe ante el cierre de escuelas por la pandemia del COVID-19. Documento de trabajo para estudiantes. Santiago-Caracas: UAR| UNEM| Clúster Educación*.

Restrepo, L. (2017) *Historia de un entusiasmo*, Ed. Debolsillo, Colombia.

Retola, G. (2005) "Materiales de Investigación", Instituto de Comunicación y Cultura La Red, La Plata, Argentina.

Restrepo, E. (2016) *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*, Envión Editores, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Rocha, C. (2016) *La investigación acción participativa: Una apuesta por la comunicación y la transformación social*, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Rockefeller Foundation (1999) *Communication for social change: A position paper and conference report*. Nueva York: Rockefeller Foundation.

Rodríguez, C. (2011). *Citizens' Media against armed conflict: Disrupting violence in Colombia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rodríguez, C. (2019). Citizen's media in Latin America. En A. C. Pertierra & J. F. Salazar (Eds.), *Media cultures in Latin America: Key concepts and new debates* (pp. 1–21). New York: Routledge.

Rogers, E.M. (1976) *Communication and development: The passing of the dominant paradigm*, *Communication research* 3 (2), 213-240.

Rodríguez, C. A. (2013) “Unos grises muy berracos” poder político local y configuración del estado en el Caquetá, 1980-2006, Tesis Magister en Estudios Políticos, Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Económicas, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Bogotá, Colombia.

Rodgers, D. (2005) ‘Children as Social Movement Participants.’ En D. A. Kinney & K. Brown Rosier (eds.) *Sociological Studies of Children and Youth*, Vol. 11. Bingley: Emerald, pp. 239-259.

Said, E. W. (2016) *Orientalismo*, Debolsillo, España

Sánchez, J. R. (2016). *La comunicación participativa como herramienta generadora de ciudadanía activa en la niñez [disertación doctoral]*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Spivak, G. C. (1988) ‘Can the Subaltern Speak?’ En C. Nelson & L. Grossberg (eds.) *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana, IL: University of Illinois Press, pp. 66-111.

Spivak, G. C. ([1988]2009). *¿Pueden hablar los subalternos? Traducción y edición crítica de Manuel Asensi Pérez*. Barcelona: Museo d’Art Contemporani de Barcelona.

Torres Velázquez, E. (2015) *Cotidianidad y participación infantil política en una organización urbana de la ciudad de México. Fragmentos/ Selección*. Universidad Autónoma de México.

Thompson, B. & Pertschuck, M. (1992) *Community intervention and advocacy*, en Ockene, J.K. & Ockene, J.S. (Eds.), *Prevention of coronary heart disease* (pp. 493-515). Boston: Little, Brown.

UNESCO (2020) Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. Nota temática N° 2.1 –Abril 2020

UNICEF (1993) We will never go back: Social mobilization in the child survival and development programme in the United Republic of Tanzania. Nueva York: UNICEF.

Van Dijk, T. (1977) Texto y contexto, Madrid: Cátedra

Van Dijk, T. (1995) «Discourse semantics & ideology», *Discourse & Society*, 6(2): 243:289.

Van Dijk, T. (1998) *Ideology. A multidisciplinary approach*, London: Sage.

Valdés, M. (2019) Comunicar derechos en el posconflicto. Caja de herramientas y estrategias es el resultado de un esfuerzo conjunto entre el Banco Mundial y la UNESCO, con el financiamiento del Nordic Trust Fund del Banco Mundial.

Waisbord, Silvio *Árbol Genealógico De Teorías, Metodologías y Estrategias En La Comunicación Para El Desarrollo* (2017) Fundación Rockefeller.

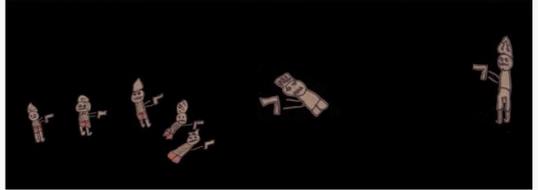
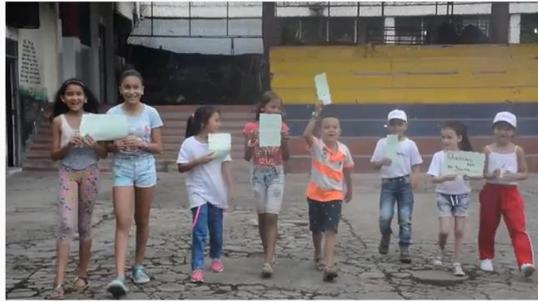
Wallack, L. (1989) Mass communication and health promotion: A critical perspective. En Rice, R.E. & Atkin, C. (Eds.) *Public communication campaigns*, 2ª edición. Newbury Park: Sage.

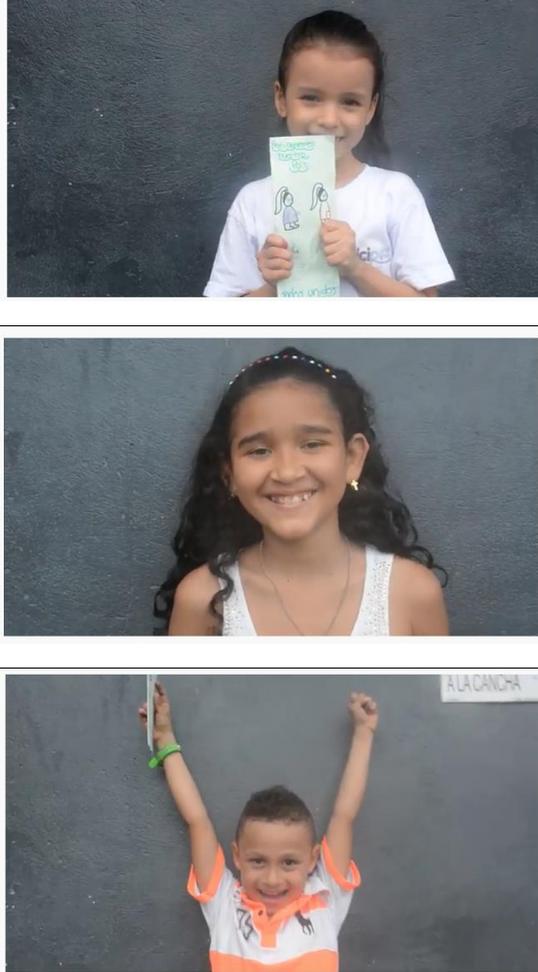
Wodak, R. & Meyer, M. (2001) *Methods of Critical discourse Analysis*. London: Sage. [(2003): *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.]

Zhao, S. y Djonov, E. (2014) From multimodal to critical multimodal studies through popular discourse, en: *Critical Multimodal Studies of Popular Discourse*, Routledge, New York

## 8. Anexos

Anexo 1: Transcripción cortometraje

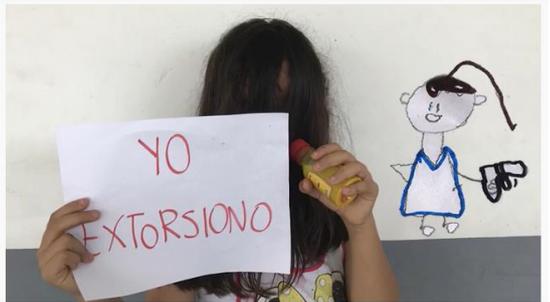
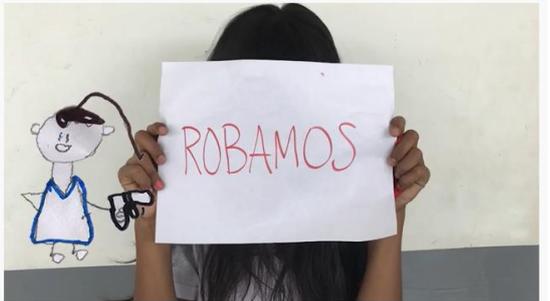
Transcripción "Los niños para la guerra"	Otros elementos significativos <sup>83</sup>	Capturas de pantalla
<p>Narradora: Había una vez un país en guerra,</p> <p>las personas se peleaban, los niños y niñas estaban cansados de ver a dos ejércitos peleando.</p>	<p>Música de fondo de suspenso, hombres de un ejército marchando, disparos</p>	  
<p>Un día, los niños empezaron a hacer folletos y carteleros y también empezaron a hablar de paz,</p>		
	<p>Niños/as caminan diciendo: "queremos la paz, queremos la paz"</p>	
<p>repartieron los folletos a los comandantes de los ejércitos y a los padres.</p> <p>Niños: "Queremos la paz"</p>		

		
<p>Narradora: Uno de los ejércitos se dio cuenta del error que estaban cometiendo al hacer la guerra en ese país, entonces ese ejército reflexionó sobre los errores y hablaron con el otro ejército</p>	<p>Movimiento de los soldados de un extremo de la hoja a otro para darse la mano</p>	
<p>y llegó la paz a Villa del Rey. Los niños se pusieron muy felices porque con sus ideas ayudaron a hacer la paz.</p>	<p>Sonido de triunfo de trompeta</p>	

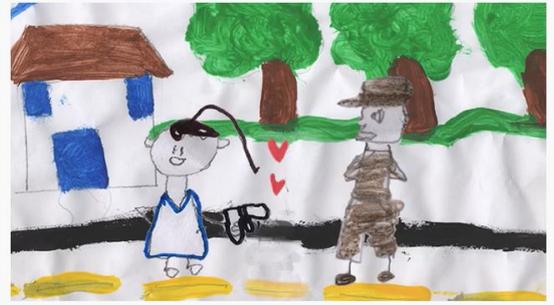
<sup>83</sup> Registro de otros elementos que tienen un valor significativo. Qué expresa el video (emociones, otros...) Extracción de una idea a partir del conjunto de elementos registrados.

		
--	--	--

Transcripción "Mujeres de paz"	Otros elementos significativos	Capturas de pantalla
<p>Narradora: Ésta es la historia de un señor que parecía ser vigilante.</p> <p>Un día los profesores lo vieron yendo a las calles del Bronx, y no era vigilante, era el jefe de una pandilla de puras mujeres llamada "Las leonas del sur"; esas mujeres robaban, extorsionaban, vendían drogas y vendían niños.</p>	<p>Énfasis de la narradora, genera suspenso</p>	
		
		



Sonido de disparo



Un día una leona de esas se enamoró del vigilante y quedó embarazada de él, pero él la abandonó.



Ella se volvió la jefe y cuando nació su hijo decidió acabar con la pandilla y montar una organización de mujeres y paz, donde ayudan a las mujeres, sus esposo e hijos a vivir mejor.



Créditos

El cortometraje es echo por el grupo "Leonas y Leones", al final hacen el ruido del rugir del león.



Transcripción "La talación de árboles"	Otros elementos significativos	Capturas de pantalla
<p>Narradora: Había una vez en un campo muy hermoso, una familia muy pobre que no tenía nada de comer, y don José Manuel decidió lo siguiente:</p> <p>Esposo: Hija y esposa, vengan que les necesito decir algo muy importante.</p>	<p>Sonido ambiente</p>	
<p>Esposa: Cómo qué sería esposo</p> <p>Esposo: Mañana vamos a cortar el árbol que está en el filo lleno de frutos</p> <p>Hija 1: Si papa</p> <p>Hija 2: Y cuando queramos mangos</p> <p>Papá: Para qué mangos si podemos cortar el árbol y tener mucho dinero.</p>	<p>Siempre que la familia está reunida, está tranquila</p>	
<p>Narradora: Y toda la familia se vino a cortar el árbol del filo.</p> <p>Papá: Corran niños que se va a caer el árbol</p> <p>Mamá: Si ve José Manuel que yo no estaba de acuerdo con la propuesta del árbol, ¿ahora la comida de los niños de dónde la vamos a sacar?</p>		
<p>José Manuel (papá): Eso es un árbol no más!</p>	<p>“¿La comida de los niños de dónde la vamos a sacar?” (La comida es una preocupación, un tema recurrente)</p>	

<p>Narradora: Cuando de pronto llegó la policía.</p> <p>Policía: ¡Buenos días! ustedes son la familia Lozada?</p>	<p>Los y las policías marchan, muy serios</p>	
<p>Familia: Si mi comandante.</p> <p>Policía: Quedan detenidos por la tación de árboles</p>		
<p>Mamá: ¿pero por qué?</p> <p>Policía: Porque están dañando el medio ambiente, ¡captúrelos!</p>		
<p>Policía: ¡Méтанlos allá!</p> <p>Hijos: ¡papá, mamá!</p> <p>Papás: ¡Tranquilos hijos!</p>		
<p>Policía: Parece que esta familia ya cumplió la condena, traigan a los papás.</p> <p>Los liberaremos, pero primero tienen que hacer un juramento de nunca jamás volver a talar árboles, me tienen que firmar esto.</p>		

	<p>Firman para comprometerse</p>	
<p>¡Traigan a los niños!</p> <p>Para que no tengan que nunca jamás volver a pasar hambre, les daremos esto.</p>	<p>(La comida es una preocupación, un tema recurrente)</p>	 
<p>Ya se pueden ir</p> <p>Familia: ¡Chao! ¡Gracias!</p> <p>Mamá: Bueno sigamos comiendo</p>	<p>“ Bueno sigamos comiendo” (La comida es una preocupación, un tema recurrente)</p>	 

Transcripción "Riñas callejeras"	Otros elementos significativos	Capturas de pantalla
<p>Chico 1: Quiubo loca, cómo ha estado parcera</p> <p>Chica: Quibo loco</p> <p>Chico 1: Todo bien loco?</p> <p>Chico 2: Si papá</p> <p>Chico 1: Cómo ha estado</p> <p>Chica 2: Bien</p>	<p>Sonido ambiente del barrio</p> <p>Todos los ven en el parque del barrio</p>	 
<p>Chico 1: Vamos a pegarlo, socia</p> <p>Chicos: ¡Hágale!</p> <p>Chico 1: Sisa, Espéreme un momentico lo saco y lo armo</p>		
<p>(Fuman)</p> <p>Chico 1: Pegelo mita</p> <p>(Todos fuman)</p>	<p>La aspirada del cigarro de marihuana en colectivo</p>	
<p>Chico 1: Uy mire ese socio allá, nos está parchando el parque allá loca, vamos a darle sisa</p>		

<p>Todos: Vamos, todo bien, saquémoslo de acá</p>		
<p>Chico 1: Quiubo loca, qué hace por acá en el barrio de nosotros, sabe qué abra se socio Chico 3: Sabe qué, eso no se queda así (habla con el grupo) Vamos a darles</p>	<p>El parque es una tribuna pública, todo se ve, todo se sabe</p>	
<p>Chica 3: Ey qué pasó con el pelado Chico 1: Que ese pirobo estaba metido en el barrio de nosotros y sabe qué... vamos a darle duro Chica 3: El barrio es de todos Todos: ¡Noooo!</p>		
<p>Chico 1: Fuera de aquí socio (Pelea, gritos)</p>		
<p>Alguien grita: ¡policía! Policía: ¡Vamos! ¡Llévenselo!</p>		

<p>Chica 1: ¡Doña Isabela, doña Isabela! ¡Su hijo! Tuvimos una pelea y la policía lo cogió y se lo llevó Mamá Isabela: ¿Cómo? ¡Dios mío!</p>	<p>Perro en el vecindario, ambiente del barrio/pueblo</p>	
<p>Policía: ¿Para dónde va? Mamá: Vengo a visitar a mi hijo Sebastián, que lo cogieron peleando Policía: ¡Siga!</p>	<p>Frialdad en el policía</p>	
<p>Mamá: Mijo, por qué otra vez está acá, ¿por qué lo cogieron? Sebastián: No, no sé cucha, estábamos peleando en el barrio Mamá: ¿Y por qué estaban peleando? Sebastián: ¿No socia, sabe qué? Esos pirobos estaban en el barrio de nosotros</p>		
<p>Mamá: No importa, ese barrio es de todos Sebastián: No cucha, ahí nosotros nacimos y ahí vamos a morir Mamá: ¡No! Mire el hijo de doña Sofía está muy grave, está en el hospital haga de cuenta si se muere, ¿cuántos años le van a meter a usted, ah? no, estoy cansada yo lo voy a dejar acá para que pague la condena</p>		
<p>Sebastián: No cucha no, todo bien</p>		

<p>Mamá: Oficial yo le quiero preguntar cuántos años le va a meter a mi hijo  Policía: En realidad no sé porque el muchacho que hirió su hijo está realmente grave en el hospital  Mamá: Gracias</p>		
<p>(Mucho tiempo después)  Mamá: Que bonitas flores, hace años que no las arreglo  Sebastián: Quiubo cucha  Mamá: ¡Hijo!  Sebastián: ¿Cómo ha estado cuchita?  Mamá: Bien, gracias a dios que salió de la cárcel. Hijo, quiero decirle que aproveche esta oportunidad que la vida le dio, que estudie.  Sebastián: Pero primero tengo que ir visitar un viejo amigo, cucha  Mamá: ok, vaya  Sebastián: Nos vemos más ratico</p>	<p>Se da la bendición, se persigna cuando sale de la cárcel. Cuando se encuentran madre e hijo se abrazan, se cogen de la mano, se besan.</p>	 
<p>(Toca la puerta)  Sebastián: Buenas, cómo ha estado seño, vengo a visitar a Ángel  Mamá 2: Está en la sala  Sebastián: Entonces don Ángel, ¿cómo le ha ido?  Ángel: ¡Entonces!  Sebastián: ¿Cómo ha estado loco?</p>	<p>Mamá humilde que lo recibe con una sonrisa.</p>	

<p>Ángel: Aquí llevando la vida          Sebastián: Lo quiero convidar un rato al parque          Ángel: Si, alcánceme el carro</p>	<p>Sonriente, tranquilo.          Lo alza, lo sube a la silla de ruedas con mucho cuidado.</p>	 
<p>Sebastián: Socio le pido disculpas por lo que le hice guevón, la vida me recapitó mucho en la cárcel.</p>	<p>En el camino, alejados del parquet hablan, silencio mientras se alejan.</p>	

<p>Transcripción "Algo que olía muy mal"</p>	<p>Otros elementos significativos</p>	<p>Capturas de pantalla</p>
<p>Narradora: Cuenta la historia que en una vereda de San Vicente del Caguán llamada la Pradera, había una escuela muy bonita donde a veces aparecían malos olores, estaba encantada,</p>	<p>Barrido a toda la escuela</p>	

<p>tenía muchos niños y dentro de ella había un bosque grande y tenebroso.</p>	<p>Zoom al bosque</p>	
<p>Un día Sebastián que estudiaba allí se fue a caminar por el bosque y de pronto se fue a un hueco.</p>	<p>Sonido ambiente selva</p>	
<p>Sebastián: ¡Auxilio, auxilio, auxiliooooo!</p> <p>Narradora: De pronto Jeidi estaba cerca jugando y lo escuchó.</p>	<p>Grita desesperado por haberse caído Sebastián.</p>	
<p>Jeidi: ¡Ay Sebastián! ¡Sebastián se cayó!</p> <p>¡Profe Doris! ¡Sebastián se cayó!</p>	<p>Jeidi corre muy asustada</p>	
<p>Profesora Doris: ¡Auxilio, profe Orlando, profe, profe!</p>	<p>La profesora Doris se angustia más y muy de prisa busca a los demás profesores.</p>	

<p>Narradora: Y fueron corriendo a sacarlo. Todos estaban muy asustados y ellos no se dieron cuenta que el hueco era muy grande y que estaba cubierto de hojas secas y cayeron también.</p> <p>Profesores: Auxilio, ¡sáquenlos de aquí!</p>	<p>Todos van corriendo, muy asustados. Todos gritan desesperados cuando se caen.</p>	
<p>Profesor: Hay algo que huele muy a feo y que viene de esa caverna</p> <p>Doris: Vamos profesores por esa caverna a ver qué es</p>	<p>Sonido ambiente de selva húmeda.</p>	
<p>Profesores: ¡oh! Huele muy a feo, es un cementerio, hay muchos muertos.</p>	<p>Todos gritan al mismo tiempo</p>	
<p>Jeidi: Profes vengan por acá por el hueco, vengan les doy la mano</p> <p>Profesores: ¡Bueno, ya vamos!</p>	<p>Todos salen con ayuda</p>	
<p>Narradora: Después del susto se reunieron a hablar y recuerdan lo que dice la gente: que en la escuela la Pradera cuando el tiempo del despeje, los malos mataban a la gente y los enterraban aquí, dicen que había un cementerio en la escuela. Así descubrieron que aquel bosque encantado era de dónde venían los malos olores en la escuela.</p>	<p>Nerviosos entre risa, ansiedad y desconfianza hablan</p>	

## Anexo 2. Fichas de Análisis

### Análisis cortometraje 1

Nombre: "Los niños paran la guerra"

<b>Ficha técnica</b>	
Duración:	0:01:55
Año:	2017
Lugar:	Colombia, Caquetá, Florencia
Creadores:	María José Medina, Yeimy Duval, Duvier Andrés Ordoñez, Frank Andrés Galindo, Surly Camila Beltrán, Shirley Estefanía Acevedo, Valentina Gómez y Sarah Juliana Rojas.
Palabras Claves:	Guerra, paz, reconciliación
URL:	<a href="https://bancocontenidos.mincultura.gov.co/FichaDocumental/?id=11659">https://bancocontenidos.mincultura.gov.co/FichaDocumental/?id=11659</a>

Sinopsis: Dos ejércitos en guerra en un país (Colombia), ocasionan muchos daños, en especial a los y las niñas. Un día, los niños deciden hablar de paz y hacer algo para hacer reflexionar a los ejércitos. Logran que la guerra termine al poner a hablar a los dos ejércitos y los y las niñas se sienten muy alegres porque con sus ideas ayudaron a hacer la paz.

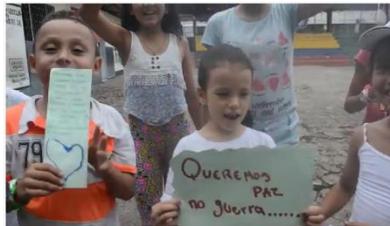
Transcripción

Diálogo	Imagen	Descripción de la escena
<p><b>Escena 1</b></p> <p>Narradora: Había una vez un país en guerra, las personas se peleaban, los niños y niñas estaban cansados de ver a dos ejércitos peleando.</p>		<p>Música de fondo de suspenso, sonidos de hombres de un ejército marchando, sonidos de una batalla, disparos. Niños y niñas con expresiones de aburrimiento, cansancio y tristeza.</p>

## Escena 2

Un día, los niños empezaron a hacer folletos y carteleros y también empezaron a hablar de paz, repartieron los folletos a los comandantes de los ejércitos y a los padres.

Niños: "Queremos la paz"



Niños/as se unen para hacer folletos, afiches y hablar con padres, madres y los ejércitos. Caminan diciendo: "queremos la paz, queremos la paz" con mucho ánimo.

### Escena 3

Narradora: Uno de los ejércitos se dio cuenta del error que estaban cometiendo al hacer la guerra en ese país, entonces ese ejército reflexionó sobre los errores y hablaron con el otro ejército y llegó la paz a Villa del Rey. Los niños se pusieron muy felices porque con sus ideas ayudaron a hacer la paz.



Movimiento de los soldados de un extremo de la hoja a otro para darse la mano. Sonido de triunfo de trompeta

Objetivo 1 Identificar los tipos de violencia representados en los cortometrajes				
Fragmento relevante		Análisis		
Descripción escena	Diálogo	Proposición (Idea relevante extraída del video a partir del objetivo)	Explicación de la proposición extraída (Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la triangulación entre lo que propone el video, el objetivo y el contexto)
Música de fondo de suspenso, sonidos de hombres de un ejército marchando, sonidos de una batalla, disparos. Niños y niñas con expresiones de aburrimiento, cansancio y tristeza.	<i>Había una vez un país en guerra, las personas se peleaban, los niños y niñas estaban cansados de ver a dos ejércitos peleando.</i>	Los niños y niñas están cansados de ver dos ejércitos pelear en una guerra larga	Los niños y niñas son espectadores de una guerra que pasa al frente de la pantalla. Reaccionan con caras de tristeza y aburrimiento.	La violencia presente en el cortometraje se vincula a violencia directa (disparos, guerra prolongada) y violencia simbólica que a la población, en especial a niños y jóvenes, como espectadores pasivos, los deja agotados, cansados, hartos de no poder vivir en paz, en conclusión sin capacidad de agencia.

Objetivo 6 Identificar qué futuro proponen los cortometrajes				
Fragmento relevante		Análisis		
Descripción escena	Diálogo	Proposición (Idea relevante extraída del video a partir del objetivo)	Explicación de la proposición extraída (Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la triangulación entre lo que propone el video, el objetivo y el contexto)
Niños/as se unen para hacer folletos, afiches y hablar con padres, madres y los ejércitos. Caminan diciendo: "queremos la paz, queremos la paz" con mucho ánimo.	<p><i>Un día, los niños empezaron a hacer folletos y carteleros y también empezaron a hablar de paz, repartieron los folletos a los comandantes de los ejércitos y a los padres.</i></p> <p><i>Niños: "Queremos la paz"</i></p>	Los niños y niñas dejan de ser espectadores de una guerra fratricida y deciden hacer algo para pararla.	La guerra deja a los niños y niñas en situaciones no solo de vulneración de sus derechos, sino paralizados. Sin capacidad de reaccionar, sin agencia, sin la posibilidad de crear alternativas para salir del conflicto de forma estratégica y posible. El corto propone romper ese ciclo de violencia y parálisis, de no autonomía y pensamiento propio.	El cortometraje propone escuchar a los más jóvenes como posibilidad para salir de una forma creativa de un conflicto prolongado, para la construcción de una paz estable y duradera.

<p>Movimiento de los soldados de un extremo de la hoja a otro para darse la mano. Sonido de triunfo de trompeta.</p>	<p><i>Uno de los ejércitos se dio cuenta del error que estaban cometiendo al hacer la guerra en ese país, entonces ese ejército reflexionó sobre los errores y hablaron con el otro ejército y llegó la paz a Villa del Rey. Los niños se pusieron muy felices porque con sus ideas ayudaron a hacer la paz.</i></p>	<p>Sus ideas son escuchadas y acogidas por sus padres, madres, por los dos ejércitos y por la comunidad.</p>	<p>Los ejércitos, los y las cuidadoras pueden escuchar a los niños y jóvenes y al escucharlos son capaces de reflexionar y actuar (darse cuenta de su error y dialogar con el enemigo). Las ideas e iniciativas de los y las niñas son reales, posibles y son tenidas en cuenta y traen soluciones a los conflictos.</p>	<p>El cortometraje propone restaurar las relaciones afectadas por la violencia prolongada.</p>
--	--	--	--	--

## Análisis cortometraje # 2

Nombre: "La talación de árboles"

<b>Ficha técnica</b>	
Duración:	0:03:51.
Año:	2017
Lugar:	Colombia, Caquetá, San Vicente del Caguán
Creadores:	Anyela Arciniegas, Juan David Fierro, Miguel Escobar, Neider Tovar y Shary Mayorga

Palabras Claves:	Conflicto ambiental, Pobreza, Autoridad
URL:	<a href="https://bancocontenidos.mincultura.gov.co/FichaDocumental/?id=11666">https://bancocontenidos.mincultura.gov.co/FichaDocumental/?id=11666</a>

Sinopsis: Una familia humilde que vivía en el campo, decide talar algunos árboles de mango para ganar dinero. La policía se da cuenta de la situación y decide ponerlos bajo arresto. Al cumplir la pena, son liberados. La policía les da dinero, pero siempre y cuando, decidan cuidar el medio ambiente y no volver a talar árboles.

#### Transcripción

Diálogo	Imagen	Descripción de la escena
<p><b>Escena 1</b></p> <p>Narradora: Había una vez en un campo muy hermoso, una familia muy pobre que no tenía nada de comer, y don José Manuel decidió lo siguiente:</p> <p>Esposo: Hija y esposa, vengan que les necesito decir algo muy importante.</p> <p>Esposa: Cómo qué sería esposo</p>		

Esposo: Mañana vamos a cortar el árbol que está en el filo lleno de frutos

Hija 1: Si papa

Hija 2: Y cuando queramos mangos

Papá: Para qué mangos si podemos cortar el árbol y tener mucho dinero.



Sonido ambiente de naturaleza, la familia se encuentra reunida, conversan.

## Escena 2

Narradora: Y toda la familia se vino a cortar el árbol del filo.

Papá: Corran niños que se va a caer el árbol

Mamá: Si ve José Manuel que yo no estaba de acuerdo con la propuesta del árbol, ¿ahora la comida de los niños de dónde la vamos a sacar?

José Manuel (papá): Eso es un árbol no más!



Plano general al padre de la familia talando el árbol. Conversación entre el padre y la madre luego de que se ha derribado el árbol.

### Escena 3

Narradora: Cuando de pronto llegó la policía.

Policía: ¡Buenos días! ustedes son la familia Lozada?

Familia: Si mi comandante.

Policía: Quedan detenidos por la talación de árboles



Llegan varios integrantes de la policía, en fila, todos al mismo ritmo.

### Escena 4

Mamá: ¿pero por qué?

Policía: Porque están dañando el medio ambiente, ¡captúrelos!

Policía: ¡Méтанlos allá!

Hijos: ¡papá, mamá!

Papás: ¡Tranquilos hijos!



Los y las policias entran a la casa de la familia y los capturan.

<p><b>Escena 5</b></p> <p>Policía: Parece que esta familia ya cumplió la condena, traigan a los papás.</p> <p>Los liberaremos, pero primero tienen que hacer un juramento de nunca jamás volver a talar árboles, me tienen que firmar esto.</p>		<p>El comandante de policía llama a la familia porque han cumplido la condena y les hace prometer y firmar en un documento que jamás van a talar más árboles.</p>
<p><b>Escena 6</b></p> <p>¡Traigan a los niños!</p> <p>Para que no tengan que nunca jamás volver a pasar hambre, les daremos esto.</p>		<p>El comandante de policía entrega un cheque (dinero) para que la familia nunca más tengan a pasar hambre y talar árboles por ese motivo.</p>

		
<p><b>Escena 7</b></p> <p>Ya se pueden ir</p> <p>Familia: ¡Chao! ¡Gracias!</p> <p>Mamá: Bueno sigamos comiendo</p>		<p>La familia regresa a su hogar escoltada por la policía y dicen: “sigamos comiendo”</p>

Objetivo 1 y 2 Identificar los tipos y efectos de la violencia representados en los cortometrajes				
Fragmento relevante		Análisis		
Descripción escena	Diálogo	Proposición (Idea relevante extraída del video a partir del objetivo)	Explicación de la proposición extraída (Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la triangulación entre lo que

				propone el video, el objetivo y el contexto)
Sonido ambiente de naturaleza, la familia se encuentra reunida, conversan.	<p>Narradora: Había una vez en un campo muy hermoso, una familia muy pobre que no tenía nada de comer, y don José Manuel decidió lo siguiente:</p> <p>Esposo: Hija y esposa, vengan que les necesito decir algo muy importante. Esposa: Cómo qué sería esposo Esposo: Mañana vamos a cortar el árbol que está en el filo lleno de frutos</p> <p>Hija 1: Si papa Hija 2: Y cuando queramos mangos Papá: Para qué mangos si podemos cortar el árbol y tener mucho dinero.</p>	Pobreza estructural debido al conflicto armado	A pesar de vivir en un campo rico y muy bonito, la familia no puede trabajar la tierra y por tanto es pobre y debe talar de forma ilegal árboles de mango, no para comer sus frutos, sino para vender si madera.	A pesar de vivir en un campo rico y muy hermosa, una familia empobrecida debe talar árboles ilegalmente para sobrevivir teniendo dinero y no tierra o alimentos que cultivar.
Objetivo 7 y 8 Identificar qué tipo de reparación proponen los videos y el rol del Estado en la narrativa de los cortometrajes				
<b>Fragmento relevante</b>		<b>Análisis</b>		
<b>Descripción escena</b>	<b>Diálogo</b>	<b>Proposición (Idea relevante</b>	<b>Explicación de la proposición extraída</b>	<b>Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la triangulación entre lo que</b>

		extraída del video a partir del objetivo)	(Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	propone el video, el objetivo y el contexto)
<p>El comandante de policía llama a la familia porque han cumplido la condena y les hace prometer y firmar en un documento que jamás van a talar más árboles.</p> <p>El comandante de policía entrega un cheque (dinero) para que la familia nunca más tengan a pasar hambre y talar árboles por ese motivo.</p>	<p>Policía: Parece que esta familia ya cumplió la condena, traigan a los papás.</p> <p>Los liberaremos, pero primero tienen que hacer un juramento de nunca jamás volver a talar árboles, me tienen que firmar esto.</p> <p>¡Traigan a los niños!</p> <p>Para que no tengan que nunca jamás volver a pasar hambre, les daremos esto.</p>	<p>El Estado representado en la institución policial cuida a la familia.</p>	<p>Para que nunca vuelvan a pasar hambre el policía que representa la institucionalidad del Estado que protege les entrega un cheque (dinero) para que compren o cultiven comida.</p>	<p>Los y las niñas proponen reconstruir la confianza en instituciones del Estado como la policía para que les permitan tener a las familias campesinas lo básico para vivir dignamente: tierra, alimento, educación, salud.</p>

### Análisis cortometraje # 3.

Nombre: "Algo que olía muy mal"

Ficha técnica	
Duración:	00:03:22.
Año:	2017

Lugar:	Colombia, Caquetá, San Vicente del Caguán
Creadores:	Heidi Holguín, Jeidi Parra, Juan Sebastian Sanchez, Nicolas Vallejos, Santiago Vallejo, Yeferson Maya y Paula Cantillo
Palabras Claves:	Conflicto, Desaparición
URL:	<a href="https://bancocontenidos.mincultura.gov.co/FichaDocumental/?id=11672">https://bancocontenidos.mincultura.gov.co/FichaDocumental/?id=11672</a>

Sinopsis: En una vereda de San Vicente del Caguán, existía una escuela muy bonita, pero, tenía un bosque muy tenebroso. Un día un niño se cayó en un hueco de ese bosque y cuando fueron a rescatarlo, otras personas también cayeron; de ese bosque provenían malos olores y se dieron cuenta que, en los tiempos del despeje<sup>i</sup>, ahí arrojaban a la gente asesinada.

Transcripción

Diálogo	Imagen	Descripción de la escena
<p>Escena 1</p> <p>Narradora: Cuenta la historia que en una vereda de San Vicente del Caguán llamada la Pradera, había una escuela muy bonita donde a veces aparecían malos olores, estaba encantada, tenía muchos niños y dentro de ella había un bosque grande y tenebroso.</p>		<p>Paneo a toda la escuela. Zoom al bosque</p>

Escena 3

Un día Sebastián que estudiaba allí se fue a caminar por el bosque y de pronto se fue a un hueco.



Sonido ambiente selva

Escena 4

Sebastián: ¡Auxilio, auxilio, auxiliooooo!

Narradora: De pronto Jeidi estaba cerca jugando y lo escuchó.



Grita desesperado por haberse caído Sebastián.

<p>Escena 6</p> <p>Jeidi: ¡Ay Sebastián! ¡Sebastián se cayó! ¡Profe Doris! ¡Sebastián se cayó!</p> <p>Profesora Doris: ¡Auxilio, profe Orlando, profe, profe!</p> <p>Narradora: Y fueron corriendo a sacarlo. Todos estaban muy asustados y ellos no se dieron cuenta que el hueco era muy grande y que estaba cubierto de hojas secas y cayeron también.</p> <p>Profesores: Auxilio, ¡sáquenlos de aquí!</p>		<p>Jeidi corre muy asustada La profesora Doris se angustia más y muy de prisa busca a los demás profesores.</p> <p>Todos van corriendo, muy asustados. Todos gritan desesperados cuando se caen.</p>
<p>Escena 7</p> <p>Profesor: Hay algo que huele muy a feo y que viene de esa caverna</p> <p>Doris: Vamos profesores por esa caverna a ver qué es</p> <p>Profesores: ¡oh! Huele muy a feo, es un cementerio, hay muchos muertos.</p> <p>Jeidi: Profes vengan por acá por el hueco, vengan les doy la mano</p>		<p>Sonido ambiente de selva húmeda. Todos gritan al mismo tiempo. Todos salen con ayuda</p>

Profesores: ¡Bueno, ya vamos!		
<p>Escena 9</p> <p>Narradora: Después del susto se reunieron a hablar y recuerdan lo que dice la gente: que en la escuela la Pradera cuando el tiempo del despeje, los malos mataban a la gente y los enterraban aquí, dicen que había un cementerio en la escuela. Así descubrieron que aquel bosque encantado era de dónde venían los malos olores en la escuela.</p>		Nerviosos entre risas hablan sobre lo sucedido.

Objetivo 1 y 2 Identificar los tipos y efectos de la violencia representados en los cortometrajes				
Fragmento relevante		Análisis		
Descripción escena	Diálogo	Proposición (Idea relevante extraída del video a partir del objetivo)	Explicación de la proposición extraída (Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la triangulación entre lo que propone el video, el objetivo y el contexto)

<p>Nerviosos entre risas hablan de lo ocurrido, del hueco, la caída y lo que cuenta la gente.</p>	<p>Narradora: Después del susto se reunieron a hablar y recuerdan lo que dice la gente: que en la escuela la Pradera cuando el tiempo del despeje, los malos mataban a la gente y los enterraban aquí, dicen que había un cementerio en la escuela. Así descubrieron que aquel bosque encantado era de dónde venían los malos olores en la escuela.</p>	<p>Fosas comunes, desaparecidos. Violencia simbólica, directa, estructural.</p>	<p>El niño y los profesores cayeron en un hueco dentro de la escuela que tenía cuerpos de personas asesinadas durante la época del despeje.</p>	<p>En el tiempo del despeje (1998 a 2002) el municipio de San Vicente del Caguán, fue escenario de uno de los procesos de paz fallidos entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP).</p>
---	---	---	---	---

Objetivo 2 Identificar las causas de la violencia representadas en los cortometrajes				
Fragmento relevante		Análisis		
Descripción escena	Diálogo	Proposición (Idea relevante extraída del video a partir del objetivo)	Explicación de la proposición extraída (Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la triangulación entre lo que propone el video, el objetivo y el contexto)

Objetivo 2 Identificar las causas de la violencia representadas en los cortometrajes				
Fragmento relevante		Análisis		
Sonido ambiente de selva húmeda. Todos gritan al mismo tiempo	<p>Profesor: Hay algo que huele muy a feo y que viene de esa caverna</p> <p>Doris: Vamos profesores por esa caverna a ver qué es</p> <p>Profesores: ¡oh! Huele muy a feo, es un cementerio, hay muchos muertos.</p>	Falta de presencia del Estado	El niño y los profesores al caer en un hueco profundo que se encuentra dentro de la escuela encuentran un cementerio donde hay muchos muertos.	En el tiempo del despeje (1998 a 2002) el municipio de San Vicente del Caguán, fue escenario de uno de los procesos de paz fallidos entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP).
Objetivo 3 Identificar los efectos de la violencia presentados en los cortometrajes				
Fragmento relevante		Análisis		
Descripción escena	Diálogo	Proposición (Idea relevante extraída del video a partir del objetivo)	Explicación de la proposición extraída (Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la triangulación entre lo que propone el video, el objetivo y el contexto)

Objetivo 2 Identificar las causas de la violencia representadas en los cortometrajes				
Fragmento relevante		Análisis		
<p>La profesora Doris se angustia más y muy de prisa busca a los demás profesores.</p> <p>Todos van corriendo, muy asustados. Todos gritan desesperados cuando se caen.</p>	<p>Profesora Doris: ¡Auxilio, profe Orlando, profe, profe!</p> <p>Narradora: Y fueron corriendo a sacarlo. Todos estaban muy asustados y ellos no se dieron cuenta que el hueco era muy grande y que estaba cubierto de hojas secas y cayeron también.</p> <p>Profesores: Auxilio, ¡sáquenlos de aquí!</p>	<p>La escuela no es un lugar seguro, es un lugar de miedo</p>	<p>La escuela fue usada en el tiempo del despeje (1998-2002) en el fracasado acuerdo de paz con las FARC-EP en una fosa común, donde se escondían cadáveres de personas asesinadas por “personas malas”</p>	<p>El miedo y el silencio fue la marca permanente de este territorio luego de los picos de violencia producidos por el conflicto armado prolongado, se veía, se escuchaba, pero no se decía nada por miedo a perder la vida.</p>
Objetivo 4 Identificar qué tipo de verdad de los hechos victimizantes presentan los cortometrajes				
Fragmento relevante		Análisis		
Descripción escena	Diálogo	Proposición (Idea relevante)	Explicación de la proposición extraída	Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la triangulación entre lo que

Objetivo 2 Identificar las causas de la violencia representadas en los cortometrajes				
Fragmento relevante		Análisis		
		extraída del video a partir del objetivo)	(Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	propone el video, el objetivo y el contexto)
Nerviosos entre risas hablan de lo ocurrido, del hueco, la caída y lo que cuenta la gente.	Narradora: Después del susto se reunieron a hablar y recuerdan lo que dice la gente: que en la escuela la Pradera cuando el tiempo del despeje, los malos mataban a la gente y los enterraban aquí, dicen que había un cementerio en la escuela. Así descubrieron que aquel bosque encantado era de dónde venían los malos olores en la escuela.	Se recuerda. Búsqueda y reconocimiento: saber qué paso, porqué, cómo, cuándo, dónde y quiénes participaron.	Los y las niñas traen la voz de lo que la “gente dice” para poner sobre la mesa de discusión un tema tabú en la comunidad.	Los y las niñas proponen reconocer qué paso, porqué, cómo, cuándo, dónde y quiénes participaron comunitariamente.

Análisis cortometraje 4.

Nombre: "Riñas callejeras"

<b>Ficha técnica</b>	
Duración:	0:05:45
Año:	2017
Lugar:	Colombia, Caquetá, San Vicente del Caguán
Creadores:	Ana Cometa, Angie Cogollo, Henry López, Jhoiner Duván, John Pencue, Jhonny García, Jorge Jiménez, Karen Pencue, Wilmer Montes y Yuli Ramírez.
Palabras Claves:	Pandillas, Microtráfico, Perdón
URL:	<a href="https://bancocontenidos.mincultura.gov.co/FichaDocumental/?id=11667">https://bancocontenidos.mincultura.gov.co/FichaDocumental/?id=11667</a>

Sinopsis: La pelea entre dos grupos de jóvenes por el control del parque del barrio, termina con un joven herido de gravedad y su agresor en la cárcel. Tiempo después, el joven cumple la condena y es liberado. Su estadía en la cárcel lo hace reflexionar y buscar al joven que ahora está incapacitado para pedirle perdón.

Transcripción

Diálogo	Imagen	Descripción de la escena
<p>Escena 1</p> <p>Chico 1: Quiubo loca, cómo ha estado parcera</p> <p>Chica: Quibo loco</p> <p>Chico 1: Todo bien loco?</p> <p>Chico 2: Si papá</p> <p>Chico 1: Cómo ha estado</p> <p>Chica 2: Bien Chico 1: Vamos a pegarlo, socia</p> <p>Chicos: ¡Hágale!</p> <p>Chico 1: Sisa, Espéreme un momentico lo saco y lo armo</p>	 <p>The image block contains two photographs. The top photograph shows a young man in a white cap and a young woman in a black tank top talking outdoors. The bottom photograph shows a close-up of a man in an orange shirt using a knife to cut something, with a young woman in a pink top looking on.</p>	<p>Un grupo de amigos se encuentran en el parque (cancha) del barrio y sacan marihuana para hacer un cigarrillo. Se ve en la imagen mientras arman el cigarrillo a una de las jóvenes con un cuchillo en las manos.</p>

Escena 2

(Fuman)

Chico 1: Pegelo mita

(Todos fuman)

Chico 1: Uy mire ese socio allá, nos está parchando el parque allá loca, vamos a darle sisa

Todos: Vamos, todo bien, saquémoslo de acá



Los jóvenes ven a alguien que no es del barrio en el parque y se proponen “darle” (sacarlo, pegarle)

Escena 3

Chico 1: Quiubo loca, qué hace por acá en el barrio de nosotros, sabe qué abrase socio

Chico 3: Sabe qué, eso no se queda así (habla con el grupo) Vamos a darles

Chica 3: Ey qué pasó con el pelado

Chico 1: Que ese pirobo estaba metido en el barrio de nosotros y sabe qué... vamos a darle duro

Chica 3: El barrio es de todos

Todos: ¡Noooo!

Chico 1: Fuera de aquí socio

(Pelea, gritos)



Lo van a sacar y el agredido llama a su grupo para responder. Los muchachos inician una pelea.

Escena 4

Alguien grita: ¡policía!  
Policía: ¡Vamos! ¡Llévenselo!



Empieza una pelea, alguien llama a la policía. La policía detiene la pelea por la fuerza. Capturan a uno de los agresores.

Escena 5

Chica 1: ¡Doña Isabela, doña Isabela! ¡Su hijo!  
Tuvimos una pelea y la policía lo cogió y se lo llevó



Una de las chicas que se encontraba en el pareu corre a contarle a la madre de quien ha sido detenido por la policía.

Mamá Isabela: ¿Cómo? ¡Dios mío!



Policía: ¿Para dónde va?



Mamá: Vengo a visitar a mi hijo Sebastián, que lo cogieron peleando

Policía: ¡Siga!

Mamá: Mijo, por qué otra vez está acá, ¿por qué lo cogieron?



<p>Sebastián: No, no sé cucha, estábamos peleando en el barrio</p> <p>Mamá: ¿Y por qué estaban peleando?</p> <p>Sebastián: ¿No socia, sabe qué? Esos pirobos estaban en el barrio de nosotros</p> <p>Mamá: No importa, ese barrio es de todos</p> <p>Sebastián: No cucha, ahí nosotros nacimos y ahí vamos a morir</p> <p>Mamá: ¡No! Mire el hijo de doña Sofía está muy grave, está en el hospital haga de cuenta si se muere, ¿cuántos años le van a meter a usted, ah? no, estoy cansada yo lo voy a dejar acá para que pague la condena</p> <p>Sebastián: No cucha no, todo bien</p> <p>Mamá: Oficial yo le quiero preguntar cuántos años le va a meter a mi hijo</p> <p>Policía: En realidad no sé porque el muchacho que hirió su hijo está realmente grave en el hospital</p> <p>Mamá: Gracias</p>		<p>Una vez más el hijo está en la cárcel.</p> <p>El muchacho que hirió el hijo está grave en el hospital, por tanto, el hijo va a pagar una condena.</p> <p>La madre lo deja para que pague por lo que hizo.</p>
<p>Escena 6</p> <p>(Mucho tiempo después)</p>		

Mamá: Que bonitas flores, hace años que no las arreglo

Sebastián: Quiubo cucha

Mamá: ¡Hijo!

Sebastián: ¿Cómo ha estado cuchita?

Mamá: Bien, gracias a dios que salió de la cárcel. Hijo, quiero decirle que aproveche esta oportunidad que la vida le dio, que estudie.

Sebastián: Pero primero tengo que ir visitar un viejo amigo, cucha

Mamá: ok, vaya

Sebastián: Nos vemos más ratico



El hijo sale de la cárcel tiempo despues. Llega a casa de su madre. La madre se emociona al verlo, el se va a hacer algo que tiene que hacer.

Escena 7

(Toca la puerta)

Sebastián: Buenas, cómo ha estado seño, vengo a visitar a Ángel

Mamá 2: Está en la sala

Sebastián: Entonces don Ángel, ¿cómo le ha ido?



Llega a visitar al mucho que hirió. En la sala de la casa, lo invita a dar un paseo, hay un ambiente de tranquilidad.

Ángel: ¡Entonces!

Sebastián: ¿Cómo ha estado loco?

Ángel: Aquí llevando la vida



Sebastián: Lo quiero convidar un rato al parque

Ángel: Si, alcánceme el carro

Sebastián: Socio le pido disculpas por lo que le hice guevón, la vida me recapacitó mucho en la cárcel.

Los muchachos salen al parque del barrio, lo lleva en silla de ruedas. Lo ha dejado parapléjico luego de la pelea. Le pide perdón.

Objetivo 1 Identificar los tipos de violencia representados en los cortometrajes				
Fragmento relevante		Análisis		
Descripción escena	Diálogo	Proposición (Idea relevante extraída del video a partir del objetivo)	Explicación de la proposición extraída (Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la triangulación entre lo que propone el video, el objetivo y el contexto)
<p>Un grupo de amigos se encuentran en el parque (cancha) del barrio y sacan marihuana para hacer un cigarrillo. Se ve en la imagen mientras arman el cigarrillo a una de las jóvenes con un cuchillo en las manos.</p>	<p><i>Chico 1: Quiubo loca, cómo ha estado parcera</i></p> <p><i>Chica: Quibo loco</i></p> <p><i>Chico 1: Todo bien loco?</i></p> <p><i>Chico 2: Si papá</i></p> <p><i>Chico 1: Cómo ha estado</i></p> <p><i>Chica 2: Bien</i></p> <p><i>Chico 1: Vamos a pegarlo, socia</i></p> <p><i>Chicos: ¡Hágale!</i></p>	<p>Es malo e ilegal que los jóvenes fumen marihuana.</p> <p>El barrio no es seguro, por tanto, la niña lleva un cuchillo.</p> <p>La policía no impide que esto suceda.</p>	<p>Para todos los espectadores es conocida la ilegalidad del porte de arma y marihuana en Colombia, por lo tanto, la escena les dice que lo que hacen esos jóvenes es ilegal y, por tanto, malo.</p> <p>Como efectivamente lo hacen, se constata que nadie se les impide, y, como que los espectadores han sido educados en la idea de que la policía / el Estado debe impedir esas prácticas, entienden que la escena les dice que no hay presencia de Estado en el territorio.</p>	<p>Violencia estructural: Un Estado que no hace presencia en el territorio, no regula, no cuida.</p>

	<i>Chico 1: Sisa, Espéreme un momentico lo saco y lo armo</i>	El Estado está ausente en el barrio		
Los jóvenes ven a alguien que no es del barrio en el parque y se proponen “darle” (sacarlo, pegarle).	<p><i>Chico 1: Uy mire ese socio allá, nos está parchando el parque allá loca, vamos a darle sisa</i></p> <p><i>Todos: Vamos, todo bien, saquémoslo de acá.</i></p> <p><i>Chico 1: Quiubo loca, qué hace por acá en el barrio de nosotros, sabe qué abra se socio</i></p> <p><i>Chico 3: Sabe qué, eso no se queda así (habla con el grupo) Vamos a darles</i></p>	<p>El barrio lo defienden los jóvenes.</p> <p>Quien no es del territorio es una amenaza.</p>	<p>El Estado al no tener presencia en el territorio, no cuida, no previene y por tanto es la sociedad civil quien debe asumir el cuidado y la protección.</p> <p>Al vivir en un territorio atravesado por el conflicto armado la confianza en el otro, lo otro diferente no existe, por tanto, todo otro es una amenaza, se vive con miedo y en constante alerta.</p>	<p>Violencia simbólica: Las prácticas culturales de la guerra hacen sentirse en constante amenaza, por tanto, el desconocido es estigmatizado y es enemigo.</p> <p>Violencia estructural: un territorio siempre en</p>

<p>Inicia una pelea entre dos pandillas (grupos de jóvenes).</p>	<p><i>Chica 3: Ey qué pasó con el pelado</i></p> <p><i>Chico 1: Que ese pirobo estaba metido en el barrio de nosotros y sabe qué... vamos a darle duro</i></p> <p><i>Chica 3: El barrio es de todos</i></p> <p><i>Todos: ¡Nooooo!</i></p> <p><i>Chico 1: Fuera de aquí socio (Pelean, gritos)</i></p>	<p>Hay que defenderse no con argumentos, sino con la fuerza (violencia física y verbal).</p>	<p>En territorios en los que el conflicto armado ha estado presente desde hace más de 60 años el conflicto se enfrenta a través de fuerza física, representada en violencia, la capacidad de diálogo está quebrada. Nadie garantiza la vida y la dignidad allí, es la ley del más fuerte.</p>	<p>disputa. Un territorio que no es de nadie, el parque 'lo público' es un escenario de conflicto.</p> <p>Violencia directa: agresiones físicas directas, imposición de la fuerza y el poder a través de la violencia.</p>
<p>Empieza una pelea, alguien llama a la policía. La policía detiene la pelea por la fuerza. Capturan a uno de los agresores.</p>	<p><i>Alguien grita: ¡policía!</i></p> <p><i>Policía: ¡Vamos! ¡Llévenselo!</i></p>	<p>Se pelea para sacar al que no pertenece al territorio.</p> <p>La policía interviene con la misma violencia (con armas y fuerza).</p>	<p>La policía y ejército que son la presencia del Estado en el territorio tienen una imagen ambigua, sin uniforme, como mercenarios privados armados que imponen la ley y el orden a través de la fuerza (violencia).</p>	<p>Violencia directa: Imposición de la fuerza y el poder a través de la violencia.</p> <p>Violencia estructural: El Estado que debe proteger y</p>

				garantizar derecho actúa con la misma violencia.
<p>Una vez más el hijo está en la cárcel.</p> <p>El muchacho que hirió el hijo está grave en el hospital, por tanto, el hijo va a pagar una condena.</p> <p>La madre lo deja para que pague por lo que hizo.</p>	<p><i>Mamá: Mijo, por qué otra vez está acá, ¿por qué lo cogieron?</i></p> <p><i>Sebastián: No, no sé cucha, estábamos peleando en el barrio</i></p> <p><i>Mamá: ¿Y por qué estaban peleando?</i></p> <p><i>Sebastián: ¿No socia, sabe qué? Esos pirobos estaban en el barrio de nosotros</i></p> <p><i>Mamá: No importa, ese barrio es de todos</i></p> <p><i>Sebastián: No cucha, ahí nosotros nacimos y ahí vamos a morir</i></p> <p><i>Mamá: ¡No! Mire el hijo de doña Sofía está muy grave, está en el hospital haga de cuenta si se muere, ¿cuántos</i></p>	<p>En el barrio (territorio) donde se nace, se va a morir y hay que defenderlo.</p> <p>La madre (mujer) es la que sufre y sacrifica. El hijo siempre vuelve a la madre.</p>	<p>La realidad de los jóvenes más vulnerables de Colombia, es una realidad de no proyecto de vida y de no futuro. Se está en constante lucha, donde se nace se muere y no es posible soñar o proyectar una vida diferente, no existen las condiciones materiales para garantizar derechos básicos como educación de calidad, acceso a bienes culturales, posibilidad de planear y decidir sobre sus vidas.</p> <p>La estructura social patriarcal deja a la madre siempre en el lugar de la sumisión al poder, el sacrificio de su propia vida y la espera para el cuidado de otros.</p>	<p>Violencia estructural: por el conflicto armado prolongado el presente de muchos jóvenes es un sobrevivir al día a día y el no futuro.</p> <p>Violencia simbólica: Machismo y exclusión en mayor medida en las madres de la ruralidad</p>

	<p><i>años le van a meter a usted, ah? no, estoy cansada yo lo voy a dejar acá para que pague la condena</i></p> <p><i>Sebastián: No cucha no, todo bien</i></p> <p><i>Mamá: Oficial yo le quiero preguntar cuántos años le va a meter a mi hijo</i></p> <p><i>Policía: En realidad no sé porque el muchacho que hirió su hijo está realmente grave en el hospital</i></p> <p><i>Mamá: Gracias</i></p>	<p>Hirieron al muchacho que no era del barrio gravemente por ello se debe pagar quedando preso en la cárcel.</p>	<p>Los jóvenes realizadores del cortometraje proponen un castigo al agresor. La cárcel es el espacio de 'pago' por el acto de ilegalidad.</p>	<p>(mujeres campesinas) en Colombia.</p> <p>Violencia directa: los jóvenes hirieron gravemente al chico que no era del barrio, lo dejan parapléjico.</p>
--	--	--	---	--

Objetivo 2 Identificar las causas de la violencia representadas en los cortometrajes				
Fragmento relevante		Análisis		
Descripción escena	Diálogo	Proposición (Idea relevante extraída del video a partir del objetivo)	Explicación de la proposición extraída (Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la triangulación entre lo que propone el video, el objetivo y el contexto)
<p><i>Un grupo de amigos se encuentran en el parque (cancha) del barrio y sacan marihuana para hacer un cigarrillo. Se ve en la imagen mientras arman el cigarrillo a una de las jóvenes con un cuchillo en las manos.</i></p>	<p><i>Chico 1: Quiubo loca, cómo ha estado parcera</i></p> <p><i>Chica: Quibo loco</i></p> <p><i>Chico 1: Todo bien loco?</i></p> <p><i>Chico 2: Si papá</i></p> <p><i>Chico 1: Cómo ha estado</i></p> <p><i>Chica 2: Bien</i></p> <p><i>Chico 1: Vamos a pegarlo, socia</i></p> <p><i>Chicos: ¡Hágale!</i></p>	<p>La policía no impide que sucedan actos ilegales (portar armas o consumir drogas).</p> <p>El Estado está ausente en el barrio</p>	<p>Se constata que nadie se los impide, y, como que los espectadores han sido educados en la idea de que la policía / el Estado debe impedir esas prácticas, entienden que la escena les dice que no hay presencia de Estado en el territorio.</p>	<p>Falta de presencia del Estado en el territorio/distribución del territorio</p>

	<i>Chico 1: Sisa, Espéreme un momentico lo saco y lo armo</i>			
<i>Los jóvenes ven a alguien que no es del barrio en el parque y se proponen "darle" (sacarlo, pegarle).</i>	<p><i>Chico 1: Uy mire ese socio allá, nos está parchando el parque allá loca, vamos a darle sisa</i></p> <p><i>Todos: Vamos, todo bien, saquémoslo de acá.</i></p> <p><i>Chico 1: Quiubo loca, qué hace por acá en el barrio de nosotros, sabe qué abra se socio</i></p>	<p>Quien no es del territorio es una amenaza.</p> <p>El barrio lo defienden los jóvenes y el que no es de allí es sospechoso y se debe ir.</p>	<p>En un conflicto de más de 60 años, la presencia del Estado a partir de sus instituciones (ejército o policía) es muy ambigua, la guerra en Colombia ha sido una guerra fratricida. Existe una complejidad en los actores del conflicto, todos han sido víctimas y victimarios y eso ha llevado a una desconfianza profunda en las instituciones y en el tejido comunitario.</p>	<p>Falta de presencia del Estado en el territorio/distribución del territorio</p>

<p><i>Inicia una pelea entre dos pandillas (grupos de jóvenes).</i></p>	<p><i>Chico 3: Sabe qué, eso no se queda así (habla con el grupo) Vamos a darles</i></p> <p><i>Chica 3: Ey qué pasó con el pelado</i></p> <p><i>Chico 1: Que ese pirobo estaba metido en el barrio de nosotros y sabe qué... vamos a darle duro</i></p> <p><i>Chica 3: El barrio es de todos</i></p> <p><i>Todos: ¡Noooo!</i></p> <p><i>Chico 1: Fuera de aquí socio</i></p> <p><i>(Pelean, gritos)</i></p>	<p>Hay que defenderse no con argumentos, sino con la fuerza (violencia física y verbal).</p>	<p>El territorio siempre ha estado en disputa. La lucha guerrillera inició por la distribución de la tierra en Colombia, rica en recursos naturales y con gran potencial de explotación. El territorio, su distribución y explotación ha sido la causa que transversaliza el conflicto.</p>	
---	---	--	---	--

Objetivo 3 Identificar los efectos de la violencia presentados en el cortometraje				
Fragmento relevante		Análisis		
Descripción escena	Diálogo	Proposición (Idea relevante extraída del video a partir del objetivo)	Explicación de la proposición extraída (Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la triangulación entre lo que propone el video, el objetivo y el contexto)
<p>Los jóvenes ven a alguien que no es del barrio en el parque y se proponen “darle” (sacarlo, pegarle).</p> <p>Inicia una pelea entre dos pandillas (grupos de jóvenes).</p>	<p><i>Chico 1: Uy mire ese socio allá, nos está parchando el parque allá loca, vamos a darle sisa</i></p> <p><i>Todos: Vamos, todo bien, saquémoslo de acá.</i></p> <p><i>Chico 1: Quiubo loca, qué hace por acá en el barrio de nosotros, sabe qué abraase socio</i></p>	<p>Quien no es del territorio es una amenaza.</p> <p>El barrio lo defienden los jóvenes y el que no es de allí es sospechoso y se debe ir.</p> <p>Hay que defenderse no con argumentos, sino con la fuerza</p>	<p>Uno de los efectos más contundentes y profundos del conflicto armado en Colombia es el miedo y la desconfianza en las instituciones (ejército y policía) y en la comunidad (vecinos). Sentirse en constante amenaza hace parte del ethos de la guerra.</p>	<p>Los efectos de la violencia que se localizan en un pasado/presente/futuro: el miedo y la desconfianza</p>

		(violencia física y verbal).		
<p>Una vez más el hijo está en la cárcel.</p> <p>El muchacho que hirió el hijo está grave en el hospital, por tanto, el hijo va a pagar una condena.</p> <p>La madre lo deja para que pague por lo que hizo.</p>	<p><i>Mamá: Mijo, por qué otra vez está acá, ¿por qué lo cogieron?</i></p> <p><i>Sebastián: No, no sé cucha, estábamos peleando en el barrio</i></p> <p><i>Mamá: ¿Y por qué estaban peleando?</i></p> <p><i>Sebastián: ¿No socia, sabe qué? Esos pirobos estaban en el barrio de nosotros</i></p> <p><i>Mamá: No importa, ese barrio es de todos</i></p> <p><i>Sebastián: No cucha, ahí nosotros nacimos y ahí vamos a morir</i></p>	<p>En el barrio (territorio) donde se nace, se va a morir y hay que defenderlo.</p> <p>El no futuro, donde se nace se muere y se está en constante lucha.</p>	<p>Uno de los efectos más contundentes después de generaciones enteras involucradas en la guerra es la baja autoconfianza, o autoeficacia que se manifiesta individual y colectivamente. Se está constantemente en 'la lucha' y no se valora lo que se es como individuo o como comunidad, la guerra a aniquilado la propia valía y la dignidad individual y colectiva.</p>	<p>Los efectos de la violencia que se localizan en un pasado/presente/futuro: baja autoestima individual y colectiva (no hay futuro para los jóvenes, no hay alternativas de vida).</p>

Objetivo 5 Identificar el concepto de justicia en la narrativa de los cortometrajes				
Fragmento relevante		Análisis		
Descripción escena	Diálogo	Proposición (Idea relevante extraída del video a partir del objetivo)	Explicación de la proposición extraída (Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la triangulación entre lo que propone el video, el objetivo y el contexto)
<p>El muchacho que hirió el hijo está grave en el hospital, por tanto, debe pagar una condena.</p> <p>La madre lo deja para que pague por lo que hizo.</p>	<p><i>Mamá: Oficial yo le quiero preguntar cuántos años le va a meter a mi hijo</i></p> <p><i>Policía: En realidad no sé porque el muchacho que hirió su hijo está realmente grave en el hospital</i></p> <p><i>Mamá: Gracias</i></p>	<p>La cárcel es un lugar de justicia.</p>	<p>Al agredir gravemente a alguien se entiende que se debe asumir una responsabilidad</p>	<p>Actores complejos. Quien es victimario, es víctima también de un Estado ausente.</p>

Los muchachos salen al parque del barrio, lo lleva en silla de ruedas. Lo ha dejado parapléjico luego de la pelea. Le pide perdón.	<i>Sebastián: Socio le pido disculpas por lo que le hice guevón, la vida me recapacitó mucho en la cárcel.</i>	El chico que hirió (victimario) pide perdón a su víctima	Los dos jóvenes son capaces de verse frente a frente luego del incidente, pedir y aceptar el perdón	
--	--	--	---	--

Objetivo 6 Identificar qué futuro proponen el cortometraje				
Fragmento relevante		Análisis		
Descripción escena	Diálogo	Proposición (Idea relevante extraída del video a partir del objetivo)	Explicación de la proposición extraída (Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la triangulación entre lo que propone el video, el objetivo y el contexto)
El hijo sale de la cárcel tiempo después. Llega a casa de su madre. La madre se emociona al	<p><i>(Mucho tiempo después)</i></p> <p><i>Mamá: Que bonitas flores, hace años que no las arreglo</i></p> <p><i>Sebastián: Quiubo cucha</i></p> <p><i>Mamá: ¡Hijo!</i></p>	El victimario quiere restaurar la relación afectada por la violencia		El futuro que propone el cortometraje es un futuro en el que la no repetición de actos violentos y el perdón son centrales.

<p>verlo, el se va a hacer algo que tiene que hacer.</p>	<p><i>Sebastián: ¿Cómo ha estado cuchita?</i></p> <p><i>Mamá: Bien, gracias a dios que salió de la cárcel. Hijo, quiero decirle que aproveche esta oportunidad que la vida le dio, que estudie.</i></p> <p><i>Sebastián: Pero primero tengo que ir visitar un viejo amigo, cucha</i></p> <p><i>Mamá: ok, vaya</i></p> <p><i>Sebastián: Nos vemos más ratico</i></p>		<p>Luego de unos años el agresor sale de la cárcel con la intención de restaurar la relación afectada por la violencia con el joven agredido.</p>	
--	---	--	---	--

Objetivo 7 Identificar qué tipo de reparación proponen los videos				
Fragmento relevante		Análisis		
Descripción escena	Diálogo	Proposición (Idea relevante	Explicación de la proposición extraída	Resultado relevante (Idea fuerza que expresa la

		extraída del video a partir del objetivo)	(Implicaciones e implicaturas contexto del texto)	triangulación entre lo que propone el video, el objetivo y el contexto)
Llega a visitar al mucho que hirió. En la sala de la casa, lo invita a dar un paseo, hay un ambiente de tranquilidad. Los muchachos salen al parque del barrio, lo lleva en silla de ruedas. Lo ha dejado parapléjico luego de la pelea. Le pide perdón.	<i>Sebastián: Lo quiero convidar un rato al parque</i> <i>Ángel: Si, alcánceme el carro</i> <i>Sebastián: Socio le pido disculpas por lo que le hice guevoón, la vida me recapacitó mucho en la cárcel</i>	La víctima y el victimario se encuentran para un acto de perdón.	En un país donde por el conflicto armado ha marcado generaciones, los límites entre víctimas y victimarios es muy sutil y el acto de encuentro para pedir perdón es muy poderoso.	El cortometraje propone una reparación simbólica a través de un acto de perdón auténtico.

### Anexo 3: Transcripción entrevistas trabajo de campo

#### **Entrevista a Wilton Muñoz, Lizet Paola Amézquita y Dennis Torres Rodríguez / San Vicente del Caguán 7 de octubre de 2021**

1. ¿Qué recuerdan de Alharaca por la paz fase 1 2017?

Dennis: Cuando ellos llegaron a ver el escenario y todo lo que habían movido para hacer esa presentación, eso a ellos los marcó.

Quieren volver a grabar y esa magnitud los marcó. Que estuvieron ante la vista de tantas personas.

Ellos se encontraban con la comunidad, entrevistaban, se veían como protagonistas.

Wilton: Sentirse partícipes ellos propusieron la mayoría de los temas, ellos fueron los actores y yendo un poco a la actualidad ahora son niños que tienen buenas capacidades para compartir e iniciativas para mover cosas en la escuela. No se han vuelto a hacer procesos de ese tipo y si se ven ciertos liderazgos.

Los niños se pueden notar que sobre salen en la parte de comunicación, de relaciones, de expresión.

Lizet: Se veían con ese poder haciendo las entrevistas y las grabaciones. Hacían un papel de entrevistadores de su propia comunidad tan bueno, que se le quita a uno los prejuicios que como adulto tiene y los ve transformándose.

2. ¿Qué se transformó?

3. ¿Qué hay con USAID, la cooperación internacional en nuestro país?

Wilton: Antes como verlo como una acción positiva, lo veo como una acción negativa. Veo más que llegan a legalizar, a la carrera, haciendo impactos cortos. Esto es más a largo plazo, considero que estar en el territorio, vivir en el territorio, convivir con el territorio es crucial y contextualizar siempre siempre, los tiempos y las velocidades de estos territorios son completamente diferentes a los tiempos y las velocidades de la gente que comúnmente llega. Obviamente dentro de las cosas que yo comparo y puede ser una enorme falencia es lo que sucede con una petrolera. San Vicente es un municipio petrolero y yo les pregunto a cualquiera de aquí y fuera: Qué es lo que ustedes como san vicentino o llegado a vivir acá qué es lo que usted petroleramente ha encontrado acá, una construcción, una costumbre, que uno diga que eso es gracias a la petrolera. Yo no he encontrado sino daños al medio ambiente, extracción masiva, un porcentaje abrumador de ganancia para ellos, nosotros como comunidad beneficiados que yo diga, gracias a la

petrolera no, han dado trajes para la casa de la cultura, unos tapaditos de huecos, el acueducto de yo no se quién, pero unas cosas sencillas y efímeras que para mi son pañitos de agua tibia, porque lo que hacen de manera generalizada es extraer, sacar y legalizar. Aunque deben haber corporaciones que han tomado conciencia y son diferentes, porque desafortunadamente no son muchas y solo se toman la foto.

Dennis: de pronto las ideas que ellos tienen de país son buenas, pero ya en el momento de buscar aliados, ahí es el problema que no tienen final feliz. Traen proyectos en búsqueda de mejorar la calidad de vida de las personas, mejorar la visión o cómo sacarle más provecho a la materia prima que se encuentra en la región. Vienen a invertir y dar herramientas para mejorar la vida desde el punto de vista social, económico. Pero el problema es que no contratan a gente de la región y no aprovechan lo que ya sabemos.

Lisset: Nosotros nos han acostumbrado a recibir lo poquito o grande que llegue. Hay instituciones que llegan a dar y dan lo mínimo, pero nos tienen acostumbrados a esperar del de afuera que de la misma regionalidad. Uno está más esperanzado en una organización de afuera que de la secretaría o la alcaldía. Nosotros no hemos tomado una postura de decir qué nos van a dar, bajo qué calidad, en qué condiciones, sino lo que nos traigan bienvenido es, porque así toca.

4. ¿Qué hay con la comunicación y el cambio social?
5. ¿Qué hay de las y los niños como sujetos de derecho y su participación en acciones de cambio social?
6. ¿Qué hay de la reconciliación y la participación de los niños para su voz que moviliza e interpela a los adultos (cómo bajar el discurso de la reconciliación)?

Lisset: Es una palabra que tiene muchas connotaciones. Acción de poderemos reconciliar nosotros con nosotros mismos y aprender para vivir. Los niños con las situaciones familiares y económicas que envuelven el contexto no solamente de San Vicente sino del

barrio, sus familias. Mirar la reconciliación como el hecho de ser capaces de defendernos en la vida porque siempre hablamos de la reconciliación desde la perspectiva del perdón, del conflicto armado y en eso se han enfocado muchas instituciones. La reconciliación se piensa siempre desde el perdón, la paz y el conflicto, siempre revolcando eso, a recordar y recordar y dejamos de lado lo que realmente debería estar convocándonos y es poder brindar soluciones a esa realidad que nos sigue envolviendo y de la que seguimos untados todos. Parte de ese proceso de reconciliación Alharaca aportó desde la cultura, el desarrollo del ser para decir que el aporte fue a la reconciliación de las mismas personas, desde lo cotidiano y que empieza por uno mismo. Brindando herramienta, desde la valoración de la persona como inicio.

El proceso no solo tocó a los niños para ver sus afectaciones civiles por el conflicto armado sino que también los docentes, los adultos.

Dennis: Cuando usted me habla de reconciliación yo inmediatamente me voy a perdón y olvido y esa frase ha sido tan manoseada, conflicto armado, paramilitares, guerrilla... pero, yo hace mucho tiempo, prácticamente desde que llegue la IE la Pradera que es rural he visto la necesidad de pronto de reconciliarnos primero nosotros con nosotros mismos, más iniciar un proceso para que ellos acepten que por decir algo, ser pobre económicamente no es un pecado, no tener las oportunidades que tienen los niños del casco urbano o los niños de otros contextos, sea algo malo o negativo. Cómo hacer un trabajo para ellos sepan que de eso de lo que ellos viven y de eso que eso que ellos tienen se pueden sacar muchas cosas, eso fue lo que hizo Alharaca, ellos se sintieron importantes, que tenían herramientas y capacidades cada niños eran muy grandes! No se necesita ser un niño con la parte económica muy solvente o de un colegio del pueblo, cómo enseñarles que ellos valoren que ellos tienen cosas que otros niños no tienen, que niños que económicamente tienen más.

Demostrarles que ellos y como institución son muy importantes, reconocimientos en 2019 a la institución educativa.

Lo que usted es, lo que usted hace, lo que usted dice es valioso, es importante eso era Alharaca. Ellos siempre los protagonistas.

Además dependiendo de las edades, qué tipo de reconciliación. Porque esta reconciliación del conflicto armado del que todo el mundo habla, porque ahora acá eso ya no se vive y ellos no fueron afectados, ese tipo de reconciliación ya no es suficiente seguir insistiendo.

Hacer una reconciliación con uno mismo, del cuerpo, la aceptación de lo que somos, el autoconocimiento.

Profe en tu barrio en las tardes.

Generar conversaciones intergeneracionales les niños interpelan, conmueven (terremotos)

Nota: Todas las niñas de San Vicente que ya no están en la escuela están embarazadas o ya tuvieron su primer hijo, todas menos una.

### **Entrevista a Alirio González Belén de los Andaquíes 11 de octubre de 2021**

Lo primero primero, primero lo cotidiano. La pandemia nos hizo entrar en ese paradigma, de verme a mi, en mi casa, descubrir el mundo de lo cotidiano, lo íntimo de donde uno entraba y salía de la vida interior, aprendí a estar conmigo. Mientras yo como individuo no tenga en cuenta que yo soy el otro, que el otro soy yo y todo lo que se puede construir a partir de eso, podemos hacer lo que queremos y no va a pasar nada. El asunto va en reconocer al otro y reconocer al otro es desde mil miradas, los niños, las niñas y mirarlos más tranquilos, ni romantizarlos, ni estigmatizarlos. Mirarlos como son, relajados. Y lo que siempre hemos dicho en la Escuela Audiovisual trabajamos con y ahí cambia, no es para los y las niñas, es con ellos y ellas. La mayoría de instituciones hacen cosas “para niños”, no están con ellos, hacen grupos focales de afán dos días, y con eso los sincroniza para país, para estéticas y todas esas cosas... grave error, porque los niños están atravesados por temas de cultura, por temas ambientales, temas territoriales,

es obvio que un niño de la costa se vea de una forma diferente a uno de Bogotá, un niño de ciudad casi no puede salir, acá los niños son de río. Los niños de ciudad no salen y cuando salen, salen con policía, los llevan los traen, esos niños no sé qué autonomía podrán tener.

Todo tiene que partir de ahí, de reconocer a los niños como parte del otro, los niños son sujetos de derecho, son parte de nosotros mismos, de la familia, de la comunidad, son parte del entendimiento. Lo que sé es que está muy complicado, porque la mamá tiene que conseguir plata, el papá tiene que conseguir plata, entonces no hay tiempo para los niños y la educación de los niños está en manos de otros, está en manos del jardín, de la profesora de preescolar, de la cuidadora, de la señora que hace el aseo en la casa. Eso es lo que percibo con las amigas, que no tienen tiempo. Ahora con la pandemia algo tuvieron que ver, pero ya sabemos que se disparó el maltrato familiar, la violencia, el agotamiento se vio.

Mientras no salgamos de eso, mientras no veamos al otro no vamos a hacer nada, pero nada es nada. Entonces la institución no tiene que venir a decirnos entonces cómo es que somos, la institución lo que tiene que venir es a conversar, la institución no viene a conversar. Ya se ha dicho toda la vida tenemos que hacer confianza. Hoy se usa la palabra reconciliación, ayer era empoderamiento, mañana resiliencia A lo básico, la escuela no genera confianza.

Todo lo que sea intervenido sin territorio, sin consultar al que está ahí. Lo han dicho desde hace tiempo. Al Caquetá le metieron ganadería, caucho, palma africana y eso lo trajeron de Estados Unidos, lo habían estudiado en los años 60, que también llegaron a Guaviare y eso no funcionó, en el papel era bonito porque le daban 50 hectáreas y le decían va a tener caucho y todas esas cosas, la gente vendió la tierra, la abandonó. Lo hicieron y no sirvió y lo siguen repitiendo. Seguimos trayendo si o si la agencia de cooperación, si, chevre que vengan a cooperar, pero cooperen viendo lo que hay, quédense un poquito, manden el funcionario para que viva aquí y páguenle aquí, para que se pillen a los niños, pero si usted viene dos días para la foto, y entonces qué pasa,

nosotros también nos acostumbramos a la visita del funcionario, entonces decimos mañana hay visita del funcionario, mañana hay 20 niños aquí los niños para la foto, los libretamos, nosotros así es que terminamos, en esto que es tan perverso. Y eso que nosotros nos hemos tratado de resistir, proponemos un va y viene, un negociemos. Todo eso jode la creatividad local, porque cada cultura descubre su manera de reconciliarse, de conocerse, entonces esa peleadera que tenemos ahí en lo local, nosotros somos capaces de ponernos reglas de juego internas, yo no entiendo porqué no somos capaces de escuchar eso, todos ponemos reglas de juego interno y a veces usted va al llano y se pregunta, pero esto ¿porqué? Años viendo las garzas han aprendido a hacerlo. Acá los caqueteños tienen unas normas y las han hecho con el tiempo y entonces llega alguien de fuera a decir, no! Entonces la reconciliación es esto, no decirse malas palabras, no decirse las otras. Acá tenemos una frase que es dura, pero es: “A cada cagada una palabra políticamente correcta”, si uno se pusiera a investigar de dónde salieron estas palabras políticamente correctas que no solucionan nada.

Eso es lo que uno termina raboniado, haciendo mala jeta. La gente si lee, hicimos un plegable con información que le interesaba a la gente: Todo lo clasifican y lo queremos uniformar: “Qué la gente no ve formatos largos” dicen, la gente se demora horas y horas por buscadores, porque le interesa. La gente lee y ve lo que le importa: Esas son las mismas peleas con las emisoras, si yo le meto la agenda del presidente Duque, pero si yo coloco un ejercicio de grabar 30 segundos de sonidos y la gente entra a Facebook y pregunta, le interesa, interactúa. Yo no me puse a ver si era políticamente correcto, si era el nombre científico del ave, y la gente entra en debate y la gente empieza a construir. Lo que si ha pasado es que todas estas imposiciones nos joden la creatividad y ahí si varios errores. La creatividad es como yo me encuentro con varias cosas y las pongo en escena. Pero entonces, hemos dicho cambiemos. Para mi el problema es la conexión, la conexión conmigo, con el otro, con el territorio. La conexión va con los sabores, entonces nos ponemos a cocinar todos en un patio y entonces usted se pilló a Luna la niña comiendo tomate Cherry del patio y no le estoy echando ningún discurso de la comida sana.

Lo político es tener una postura ante una sociedad, una comunidad. Los actores locales son los que tienen una posición política. La posición política es: ningún proyecto que no tenga una incidencia política no sirve. Qué lo hace político, que se junte a las agendas locales, por ejemplo, aquí es el agua. Siempre las instituciones se cagan las agendas, porque no llegan a preguntar qué es lo que está preocupando a la gente, de qué están hablando. Y en la comunidad se viene y se va con la agenda, aquí hay temas que se siguen tratando, se sigue hablando del agua. De qué está hablando la gente uno siempre se debe preguntar.

El conflicto armado si se notó, en algunos momentos.

1999-2000 Se recrudece la violencia en Caquetá luego de la zona de despeje. Aquí fue complicado, Belén fue un pueblo entre los paramilitares y la guerrilla.

En Mayo de 2001 llegan los paramilitares a Puerto Torres (el alemán), porque es un sitio que conecta todo el sur del Caquetá por que es todo plano, porque los paramilitares no saben combatir en monte donde estaba la guerrilla. Montan una escuela acá y en octubre de 2002 viene una comisión de la fiscalía y hacen la primera sacada de muertos (36) muertos de los que hay 23 sin identificar. La gente nacida luego de 2002 ni idea de eso, pero como no se habla de eso, se repite. Hay una cosa terrible de eso, porque aquí vino justicia y paz a hacer ejercicios, con tamboreros, lo hicieron. En Puerto Torres la gente quiere demoler un colegio porque ahí era donde se hacían las masacres, pero llega el Centro de Memoria Histórica y dice no, esto hay que cuidarlo porque esto es un lugar de la memoria. Le decimos a la gente que ese es un lugar para resignificar la memoria, pero la gente no quiere eso. La reparación colectiva es que la gente dice lo que queremos es una carretera, no un monumento.

Es un afán de llegar a acuerdos, de resolver. Tómese el tiempo de estar. Los niños hacen parte del sistema económico familiar, si usted está en el campo el niño ayuda a ordeñar la vaca, a desyerbar, el niño que cuida la tienda de la familia y es en esas labores

que el niño esta haciendo, está comprendiendo la economía y están aportando al hogar, y las sociedades saben hasta dónde el niño debe o no debe hacer. El niño está integralmente metido en todo desde que nace y eso los hace estar de otra manera.

### **Entrevista a Ferney Núñez Guzmán - Florencia de octubre de 2021**

Inicialmente yo hice el ejercicio de acompañamiento a Patricia, ella inició con el equipo de la mañana y por eso hicieron la convocatoria y ahí inicié en el taller 1 con John. A partir de ahí deje de ser simple observador y acompañé más activamente a Patricia. Luego vino la fase 1 de Participaz audiovisual y la fase 2 sonora y la tercera solos sin financiación del Ministerio de Cultura.

Línea del tiempo alharaca por la paz

**Fase 1 2017** Audiovisual financiada

**Fase 2 2018** Sonora financiada. Finalizando 2018 se hizo la entrevista a Mariana Pajón. Los de acción cultural popular se contactó con Patricia por la entrevista a Mariana Pajón. Como ellos estaban recién formados estaban muy preparados, fue muy espontáneo. Les dedicó bastante tiempo y quedó encanta con las preguntas de los niños, por lo honestas y curiosas que eran las preguntas.

**Fase 3 2019** Diplomado Sur Colombiana, asistieron Patricia y Ferney. Conformación del colectivo de comunicación Alharaca por la paz, ya sin financiación de MinCultura. Lograron vincular el proyecto al PEI, al proyecto macro de la institución orientarlo hacia un fortalecimiento de la institución de comunicación y medios, con el cubrimiento de eventos y con el evento macro que es el encuentro de periodismo escolar. Ayudado a que vaya avanzando el proyecto institucional y otros campos como los proyectos de aula que uno ya tiene personal Antes de recibir la formación de alharaca yo tenía un proyecto que se llamaba exploradores miganistas y ahora es reporteritos miganistas y busca implementar la comunicación para fortalecer todas las áreas en el grado tercero. Hacemos un proceso de reconocimiento en ciencias sociales de sitios y culturas iconográficas, hacemos salidas, entrevistas. Con este proyecto articulo todas las áreas, a través del juego y la comunicación. Lo que uno hace es echarle mano a lo que hay, articular el proyecto institucional

de comunicación y medios a la clase del día a día. El matrimonio comunicación/educación es esencial y se le facilita mucho el trabajo al docente.

Con el colectivo le dimos continuidad a los chicos que eran de Alharaca, y decidimos hacer un semillero con los niños pequeños para poder alimentar el colectivo (quince de primaria y quince de bachillerato)

Trabajamos con el profesor Super O, para trabajar temas de reconciliación a través de una obra de teatro con el colectivo de Comunicación. En las cartillas venía una historieta sobre un conflicto familiar y se trabajó toda la parte de reconciliación.

La emisora siempre ha estado y ese año se fortaleció, con los equipos de Alharaca y de otros que la profesora Patricia gestionó.

Proceso de Gabo – Fundación nuevo periodismo

**Fase 4 2020 – 2021** Luego de eso la idea era continuar, pero a inicios de 2020 Patricia se fue del colegio y llegó la profesora Marta. Con Patricia trabajamos los sábados. Y con Marta por los horarios, se hizo trabajo con los niños de la mañana y de la tarde, trabajar contra jornada (grandes y pequeños) para no dejar acabar el grupo y se alcanzaron a hacer algunos talleres, pero llegó la pandemia y se quedó estancado. Solo hasta ahora se está empezando a activar con el Control M la emisora con el nuevo profesor Oscar que está encargado del colectivo.

Sobre reconciliación lo que yo concibo es más que verlo como un problema social ellos lo ven en el contexto familiar y con ellos hemos trabajado más esa parte, de sus familias. Con ellos hablar de conflicto armado es una película que es muy forzada, es más desde su parte afectiva y con ellos tienen al lado, su familia. Uno les dice presénteme un conflicto y de una es pelas de papá y mamá o de sus amiguitos en el barrio, esa es la imagen de conflicto que ellos tienen en la cabeza.

**Entrevista a Patricia Ortíz Mazabel - Florencia 14 de octubre de 2021**

En 2020 Ferney en la tarde y Marta en la mañana se perdió la metodología de trabajo los sábados y luego llegó la pandemia.

Patricia era la docente de lengua castellana de básica y media y la coordinadora del encuentro departamental de periodismo escolar del Migani.

John Sánchez conoce del encuentro porque llevaban cinco años presentándose y ganado los estímulos del Ministerio de Cultura de Concertación Cultural. Contacta a la profesora Patricia y llega en un momento en que estábamos repensándonos el evento.

Inició como una profundización en 10 y 11 en comunicación y se volvió un Proyecto transversal de comunicación y medios y se creó una asignatura desde primaria y bachillerato

Vimos la necesidad de empezar con los más pequeños, hacer semilla, cuando llega Alharaca estábamos pensándonos eso de reestructurar desde más pequeños y que fuera un proyecto transversal y no una profundización.

Empezamos a convocar a chicos más pequeños y luego de las dos fases de Alharaca por la paz dijimos que teníamos que hacer un colectivo que se llamara Alharaca por la paz luego de que ACDIVOCA nos entregó los equipos para que rodara solo.

Empezamos Ferney y yo y empezamos a llamar a maestros que participaban del equipo interdisciplinario del encuentro de periodismo escolar.

Cultivar en los chicos la capacidad para conversar sobre lo que pasa en su contexto, en su realidad, pero también articulando lo que institucionalmente se realizaba (proyecto transversal) y los padres de familia.

Que quedara institucionalizado en el colegio el colectivo y les asignaron recursos.

Yo era la Coordinadora proyecto comunicación y medios que tenía el encuentro de periodismo escolar, el periódico escolar, la emisora escolar, el periódico mural y el colectivo de comunicación Alharaca por la paz.

Pasar de radio recreo a radio escolar era la propuesta, pero quedó ahí.

Lo que le puede estar pasando a Oscar, es que puede estar solo y no está asumiendo un liderazgo, porque él está llegando y está viendo qué está pasando. Todavía hay mucha resistencia y no quieren hacer lo docentes más mayores, pero igual se debe hacer. Marta y Ferney debieron haber seguido el liderazgo, dejaron de trabajar los sábados. Verse en contra jornada y luego una vez el mes un sábado para trabajo con Patricia y Mariana, pero no se hizo.

Los niños del colectivo eran los que hacían el cubrimiento del Encuentro de periodismo escolar departamental.

Cuando Mariana Pajón vino y solo atender a los niños y las niñas del colectivo y por intermedio de ACDIVOCA también llegó la convocatoria con la fundación Gabo, formación (tutor periodista de la universidad de Antioquia) para los profes y los chicos y al final teníamos que hacer unas piezas y solo los docentes recibimos formación, los niños no y con la tutora. Llegó la pandemia y lo que nos dijeron que diseñamos unos talleres y luego de pandemia teníamos que cerrar y mandamos el informe. Dieron unos equipos (cámara) y todo a nombre mío.

Mariana Pajón noviembre 2018 o marzo 2019

En el 2019 salió profesor super O y luego lo de la fundación Gabo

Y con el proyecto de Mi Señal y para Geniales Sandra Téllez trabajó con los niños del colectivo también.

Con Supero O hicimos cierre, no tan grande como con el Ministerio, pero si una presentación con los padres de familia y para 2020 queríamos sacar un calendario y dejamos escrito y con presupuesto, pero la pandemia lo paró todo y salí yo también y eso se quedó parado.

Una de las cosas que yo me prepuse fue dejar la emisora súper lista con buenos equipos y así quedó, por un proyecto de mandar cartas al Ejército ganaban un transmisor y entonces se lo ganó otra institución y no la usaban y yo gestioné para que lo tuviéramos nosotros.

Así que dejamos la mesa, los equipos, las arañas, los micrófonos, dos computadores, impresora, stream para emitir en línea y la transmisión y cuando ya estaba acá en la secretaria hable con la institución para que ahora que está Oscar pueda tener la transmisión para emitir en Florencia casco urbano, eso fue a finales del año 2020.

El encuentro puede costar 30 millones y el colegio daba 10 y yo gestionaba todo y el último lo hicimos sin recursos del colegio.

Acción Cultural Popular nos articulamos con ellos para el Encuentro de 2019. Trabajamos la cátedra de la paz y varias cátedras virtuales de proyecto de vida que tenía que ver con comunicación, ellos fueron a hacer talleres.

Los niños hacían notas para enviar para el noticiero que tenían en ACPO Acción Cultural Popular.

Pensamiento estratégico / cooperación

De todo este desgaste qué queda. Porque muchas veces llegan con afán a que uno les haga el trabajo, entonces les decimos nosotros facilitamos, pero lo importante siempre es pensar es qué nos va a quedar institucionalmente, que podemos sacar. Depende de la oportunidad, no es no decir que no, es aprovechar la oportunidad y depende de nosotros qué pasa luego. Buscarle la forma.

¿Cómo es esa negociación?

No nos van a enseñar a hacer, hagamos juntos. Llegan a decirnos que nos falta y nos van a enseñar a... les decimos no, díganos cómo, hagamos juntos.

Siempre cuestionamos esto para dónde va, qué queda y muchos proyectos no saben eso, no lo dicen claro.

Con el tema del posconflicto, fue el tema de venta en la región. En el marco del posconflicto nacen muchas cosas, se comprometen a muchas cosas, entran muchas organizaciones al mismo tiempo, el desgaste es que entran una seguida a de otra y entonces los maestros están mamados.

Licenciada en lengua, especialización en gerencia y otra en bioética y la maestría en educación en la Universidad del Cauca.

Si hemos tenido una estrategia de no involucrarnos en las peleas de la politiquería.

Uno va a preñando a olerselas y no todo es malo. Por ejemplo ACDIVOCA son elitista. Los niños de Florencia Migani, Florencia Ciudadela que los niños de San Vicente, aquí estamos en Caquetá, pero ni todos hemos sido víctimas del conflicto, ni todos son guerrilleros, ni todos son paramilitares, que de alguna manera hemos conocido y nos ha golpeado el conflicto armado. Pero lo interesante con los niños es que a pesar de que no lo han vivido ellos, conocer su percepción ellos le dan la vuelta a uno.

Las propuestas de la cooperación son muy buenas pero no llegan en el tiempo oportuno y llegan todas al mismo tiempo. Por los tiempos administrativos y burocráticos, llegan tarde y de afán.

Se habla mucho de recontextualización, del conocimiento del otro, tenemos que conciliar. Los maestros ya no se dejan y al final el maestro ha entendido que tiene autonomía. Llegan propuestas y de aquí en adelante mire cómo las adapta. El uso que le hacemos

ya es nuestro. Uno cumple, pero luego uno hace lo que se le da la gana, y eso tiene que ver mucho con el maestro, con las ganas que le ponga.

La reconciliación es el reconocimiento del otro y eso era lo que más buscábamos en Alharaca. Nosotros teníamos conflictos entre los niños, claro. El caso de Danna era muy peleona y le decíamos: “venga Dana, acá estamos hablando que yo tengo que escuchar lo que el otro está diciendo y respetar lo que dice; mire lo lindo que escribió en el guion y mire lo que está haciendo, uno tiene que ser consecuente entre lo que yo pienso, lo que yo digo y lo que yo hago!” En general cambios en ellos, eso fue muy bonito, el que no hablaba casi ahora hablar por los codos, el que no participaba ahora lo hace, el peleón dejó la pelea.

La estrategia es usar la comunicación para hablar de eso, no es el medio es la estrategia con la que lográbamos trabajar esas habilidades en los niños. Ellos que nos conversaban de temas muy potentes, sin necesidad de decirles: “para usted qué es la reconciliación, qué son las peleas” No usted hacia, ellos vivían una experiencia ellos botaban y botaban ideas. Entonces cuando escribían para hacer radio, una historia, un guion y animaban, las historias que pasaban en el barrio, la vecindad, el colegio, la familia, en el fondo estaban contando un mundo de cosas y ellos lo que les interesaba era el movimiento y contar algo. Sebastián Calderón que se graduó y era de Alharaca el institucionalizó el día del *No bullying* en el Migani y hubo en 2018 y 2019 se celebró. Los medios son una estrategia que engancha, a los muchachitos les gusta hacer videos, fotos, contar historias en movimiento e historias que tenias que ver con problemas, o no, pero contaban.

### **Entrevista a Mariana García - Florencia 15 de octubre de 2021**

USAID y la cooperación en el origen de Alharaca por la paz

Cuando uno se pone una camiseta, un logo encima eso es una presión muy grande porque yo pienso que la cooperación no invierte la plata por invertirla o por que digan: “ay me gusta mucho este proceso y quiero apoyarlo”, no, ellos ven en las personas y en los procesos que van caminando como una oportunidad para meter sus garras. Yo la primera vez que trabaje con la USAID, uno es un iluso, claro ir jugar y hacer historias con niños campesinos con colegios rurales, hacíamos cosas muy bonitas sobre historias de ellos cotidianas y una de esas historia era el tema de la fumigación con glifosato, eso era muy fuerte de Belén para arriba y los niños empezaron a dibujar eso, cómo les afectaba todo el tema de las avionetas, hicimos un trabajo bonito y cuando entregamos ese producto a la USAID, ellos dijeron: “esa imagen no debe ir” y yo pero: “si son las historias que están contando los niños” y ellos “no, tiene que quitarla y ese producto no sale así” entonces ir y mostrar ese video a los niños sin lo que realmente era lo que quería decir, para mi fue como maquillar y ellos (la USAID y gran parte de la cooperación, no todas porque algunas son más respetuosas) ellos tienen unos objetivos, unos temas que posicionar y mostrarlos a su manera, entonces a veces llegan es a desbaratar procesos, porque claro como llegan con bolsadas de plata, llegan a recopilar información, entonces se hace un proyecto y primero tratan a la gente como beneficiarios, beneficiarios de qué?? ¡Son personas que están participando de una apuesta y ya! No es que se estén beneficiando de los pesos que haya, se les está aportando para seguir caminando, ellos son plata y plata, llegan y piden mundo de información, en el listado de asistencia, toca registrar con quiénes viven, edades, a qué proyectos del Estado pertenecen y entonces en algún momento hubo una discusión muy fuerte porque es muy difícil mezclar lo institucional y más lo de cooperación con la confianza. La gente le da los datos a las EAI porque saben que nosotros no vamos a hacer uso de esos datos, pero luego no saben cómo será el uso que le darán a sus datos los de la cooperación, sobre todo la cooperación estadounidense y también de la unión europea, ellos van tras sus objetivos no más y todo lo quieren formatiar, para todo hay un formato y entonces hay cosas que no se pueden meter en un formato, hasta ahora se están abriendo un poco a la gestión del conocimiento a ver qué lecciones han aprendido, yo a veces pienso que uno escribe todos esos informes como por nada, porque ellos no lo tienen en cuenta, ellos lo que les importa

es que si dijeron 20 mujeres, 20 mujeres tiene que trabajar usted, no les importa , no les importa si de la organización solo van 16 porque las otras tienen que trabajar, sus situaciones, solo dicen: “no estamos cumpliendo la meta” pero ¿cuál es la meta? ¿Los números? Les importa más los números, no lo que se hace a profundidad. Entonces muy importante el dinero de la cooperación para los procesos de desarrollo, pero sin embargo si ellos entendieran que las dinámicas aquí son diferentes, que acá ya hay una confianza construida, que aquí ya hay unos procesos. Irse de frente, la cooperación alemana , que a veces ni si quiera es la cooperación, sino las personas que hacen parte de esa cooperación y desafortunadamente hay personas que se ponen una camiseta con un logo y se crecen de acá del territorio y ahora que hay lluvia de cooperación acá, hay invasión de plata y eso también afecta porque a veces las organizaciones se ponen a hacer cosas que no saben hacer porque como la plata... entonces está de moda hablar de paz, entonces todos hablemos de paz, está de moda ahorita hablar de salud y la pandemia y entonces ahora todos somos expertos en salud y pandemia solo por ganar un peso de más y eso va desbaratando los procesos de las organizaciones como tal.

No hay que generalizar, pero si hay mucha cooperación que entra a desbaratar, a imponer sus temas, sus modos y sus formas y eso empieza a chocar aquí en lo que ya está construido, también es responsabilidad de uno, porque si uno lo acepta, al principio uno lo hace por ingenuidad ya después lo hace por necesidad porque la plata se necesita, el reto es como hay tanta plata de la cooperación cuando uno empieza a hacer los proyectos los propios y recursos propios mezclarlo con la cooperación.

Después de los acuerdos de paz aquí se convirtió en una bolsa, mucho dinero y también hay mucho intermediario para ese dinero, entonces se diseñan unos proyectos desde allá, vienen con unos temas rurales con la excusa de los PDTs, con fórmulas echas desde el escritorio, con gente contratada de fuera, se inventan unas cosas y ahí si como el dicho: “hacen ríos donde no hay puentes, siembran recado donde la tierra no sirve” y como la gente se acostumbró a que todo le dan, la gente no dice no, pero aquí hay casos en los que la gente piensa que entregarle alambre, herramientas a los campesinos con eso ya les solucionaron los problemas, lo que hacen los campesinos es vender eso, la gente va firma que recibieron las cosas y luego se van y las venden y las venden más

baratas y la cooperación sube las cifras diciendo que ayudaron a levantar al campesino, pero no se sientan a conversar con ellos para ver en realidad qué necesitan, en qué están.

Hubo un tiempo en que estuvo muy de moda los incentivos económicos y llegaban y le daban cualquier peso, ahora hay una figura muy chistosa que es la del promotor o dinamizador, que es un descarado, más intermediarios todavía, porque como tienen que justificar tanta plata, entonces están los impuestos del ciudadano, llega al Estado a través de cualquier agencia de cooperación, esa agencia tienen que sostener un mundo de personas y ellos no cobran cinco mil seis mil, uno se da cuenta que es gente hasta con menos capacidad, menos habilidades que uno y se ganan millonadas, doble, triple de lo que uno se gana, entonces ellos y sigue bajando acá contratan unos expertos locales, profesionales que le llaman y cuando se está trabajando con organizaciones dicen hay que tener un dinamizador en territorio que apoye el proceso, entonces llegan y solo tienen que ser una persona y eligen entre los 20/15 que están allá en los talleres y a parte de eso dicen que hay que apoyar nuevos liderazgos porque está de moda el intercambio generacional porque a cada rato cambian los términos pero son los mismos, pero como hay que poner de moda algo, ahora entonces está de moda el género, relevo generacional, seguridad alimentaria y entonces claro llegan ellos a desbaratar, llegan con 500 mil pesos, 200 mil a darle a un líder y como dicen que tiene que ser relevo generacional entonces no tiene que ser el mismo líder que se ha quemado la cabeza siempre, tiene que ser otro, entonces claro cuando llega un proyecto por un año, ellos no hacen procesos largos, que es la otra, ellos llegan es a atacar con pañitos de agua fría, está la enfermedad grande y ellos llegan con acetaminofén y se van entonces le calma el dolor, pero la gente sigue igual, entonces claro se contrata o se hace un acuerdo de voluntades con la persona, se entrega el recurso y los que se han quemado las pestañas todo el tiempo, el líder que no puede asumir este rol porque siempre lo ha asumido, dicen: “entonces yo no hago nada” y eso está pasando por 500 mil pesos que uno diría que eso no es nada, pero hay gente que vive con menos y uno ni se da cuenta, entonces por 500 mil pesos se desbarata la relación entre ellos allá. Cogen el tejido y lo rompen. Aporta pero desbarata, por eso hay que tener mucho cuidado.

La cooperación siempre llega de afán, dicen: “es que el convenio cierra tal día y se tiene que hacer como sea” Ellos vienen siempre de afán y tienen unas metas por cumplir, unos indicadores y ellos esos indicadores como los diseñan desde por allá no se dan cuenta que acá los ritmos son diferentes, cuando la cooperación entienda que no es venir y poner pañitos, sino que realmente es que se sumen a proyectos que vienen caminando y se piensen procesos largos, ahí va a tener éxito, que dejen de llamar una cosa así y luego así por las modas, sino que trabajen con la base, con la gente de acá. Tampoco es problema de la cooperación solamente, son problemas estructurales. Nos acostumbraron a vernos pobres y sentirnos que siempre nos deben dar y no a pensar de otra manera, porque no les interesa y eso tiene que ver con la economía y las relaciones de poder. Siempre están haciendo sentir las ONGs a la gente como los de allá, los que no piensan, los pobrecitos y entonces la gente luego se cree eso. Y la gente dice: “Para qué me pongo a pensar en mañana si mañana puede que me muere, mejor vivo hoy”, por eso se toma tanto, en esta región se toma mucho. Usted va a los barrios donde hay infinidad de problemas que no hay para comer, pero si para tomar cerveza y hacer fiesta y divertirse y si viene una ayudita mejor. Por eso no hay que echarle la culpa a la cooperación, ellos entran a hacer acciones que en teoría tendría que entrar a hacer el Estado, vienen a veces a hacer carreteras y eso está súper bien para la gente, pero todo lo que está detrás de esa carretera ya depende del proceso que se haga aquí.

El pensamiento está, pero hace falta hacer un equilibrio y es duro. Hay que combinar.

Sobre niñez y participación

Cada persona es un mundo y eso aplica en niños, niñas, mujeres, eso aplica a todo el mundo, pero los proyectos los ven como los “beneficiarios”. Siempre he trabajado con niños y lo que he confirmado que lo que los atrapa, es sentarse con ellos a hablar y si hoy no hicieron nada pues dejarles no hacer nada, pero la presión es muy fuerte desde afuera, por los indicadores y las metas. Yo nunca he visto estar en la escuela como: “es que yo trabajo con niños”, en la EAI los chinos están haciendo cualquier cosa y uno se les

pega, si hay que jugar con ellos uno juega, si se nos ocurrió hacer una arepa pues hacemos una arepa y en medio de la cocinada de la arepa pues se conversa, pero sin una meta que cumplir, simplemente es ser, disfrutar, pasarla bien y ya. El compartir con niños es de paciencia, es de estar dispuesto a jugar, a embarrarse, a escucharles y acompañarlos en lo que ellos quieran hacer, escuchar también no solo las palabras, porque hay muchos niños que no hablan tanto, y yo le he aprendido mucho a Alirio, que a los niños hay que entenderlos, entenderlos qué nada, lo que hay que hacer es estar con ellos, compartir, jugar con ellos, de que ellos lo sientan a uno cerca. Ellos ven ahí un lugar seguro, para estar tranquilos, y jugar y a través del juego y las preguntas. En Alharaca por la paz ellos ni sabían que hacían productos sobre paz y reconciliación, ellos iban porque la pasaban bien, era la oportunidad de pasear, jugar, ya que uno cogiera eso y lo metiera en el discurso de paz y reconciliación eso era estrategia de uno, pero yo a ellos no les decía: “vamos a hacer un programa de la paz”, no, nosotros partíamos de situaciones reales de ellos o qué entienden ustedes por eso, es siempre desde la pregunta y la escucha, y la escucha no es solo de lo que se habla sino de todo, de ver todo y a partir de eso hacer cosas.

### Reconciliación

Pero reconciliarse con qué o con quiénes. Entrar a hablar de reconciliación es dar por echo que algo está mal, que algo se rompió y hay que repararlo. Pero yo no me siento víctima del conflicto armado y eso que viví en Belén donde pasaron tantas cosas y vi matar gente y todo pero es que a mí la palabra víctima me parece tan incapacitante, porque la gente se para desde ahí a decir yo soy víctima y cada vez que lo dicen se hundén más. Nosotros en Alharaca explorábamos las formas en que ellos lograban o revisaban sus capacidades y las habilidades en sus casas de armar lo que no estaba bien y cómo podían aportar a algo que no estaba funcionando, pero nunca les hable de reconciliación como perdone a su papá borracho, eso jamás.

## Anexo 4. Matriz Analítica Trabajo de Campo

Objetivos de los talleres con niños y niñas de San Vicente del Caguán y Florencia				
Actor(es)	Obj 1. Reconstruir el proceso de creación de los cortometrajes a partir de un ejercicio creativo de creación de contenidos TikTok, canciones y videos (¿Quién era yo hace 4 años?)	Obj 2. Analizar los cortometrajes colaborativamente: Reconstruir las categorías de análisis propuestas (violencia y reconciliación), a partir de redes (problema-solución)	Obj 3. Describir los efectos de las acciones y las producciones mediáticas (cortometrajes) del colectivo.	Categorías/objetivos emergentes
San Vicente del Caguán	"Hace cuatro años éramos unas niñas sin saber la vida cómo era, pero ahora que crecimos la vida es hermosa pero hay un virus que se llama Covid 19"	Reconocen en los cortometrajes problemas como: 1. Pobreza 2. Daño a la naturaleza/medioambiente (talar árboles o botar basura/contaminar, malgastar el agua) 3. Jóvenes drogaditos y violentos; peleas en los barrios, jóvenes que tienen "malas juntazas" / malos amigos, robos, drogadicción. 4. La gente mataba y echaba en la escuela los muertos, hacían cementerios.	No se diseñó el taller a los padres para no forzar los tiempos y encuentros naturales.	En San Vicente del Caguán de las 6 niñas que estaban hace cuatro años alrededor de los 14 /15 años ahora solo una no es mamá, el resto salieron de la escuela y quedaron embarazadas y viven en la ruralidad. Niñas madres. Pasan de la niñez a la adultez, sin transitar la juventud. De estudiar en el colegio a trabajar en la informalidad o el campo ya que son padres y madres. (Confirmar info con Wilton)
	Conectan con un proceso de creación divertido, donde jugaban y creaban	Reconocen en los cortometrajes soluciones/ reconciliación como: dar un castigo como ir a la cárcel; hacer un acuerdo; encontrarse con la gente del barrio y conversar sobre lo sucedido; dejar de hacer lo que produce el daño (ej. Dejar de botar basura); encerrar, estar solo para luego pedir perdón; hacer una reunión para hacer recapacitar; pedir perdón; reflexionar para cambiar; pedir ayuda a un psicólogo; "que le pase algo malo a quien hizo algo el daño para que cambie y aprenda".		Información contextual: hace cuatro años la mayoría de los niños y niñas tenían entre 9 - 10 años, ahora tienen 13, 14 y 15 años, hay un cambio físico y emocional de la niñez a la adolescencia
Florencia	Se reconocen aún del Colectivo de comunicación Alharaca por la paz, a pesar de que mucho ha cambiado en sus vidas, su aspecto físico, sus intereses, preocupaciones. Dicen, el colectivo también cambia.	Reconocen en los cortometrajes problemas como: 1. Drogadicción 2. Los padres que son mal ejemplo para sus hijos 3. Los niños saben lo que causa la guerra; los niños están cansados de la guerra de su país 4. Los niños representan lo que es la guerra en nuestro país.		Se hace una línea de tiempo con los efectos y acciones que el Colectivo de Comunicación Alharaca por la paz ha creado en Florencia.
	"Hace cuatro años éramos inquietos, más activos. Nos gustaba andar por ahí mirando qué hacer con las cámaras y pinceles y nos divertíamos mucho viendo los cortometrajes de nuestros compañeros en Alharaca por la paz" "Era físicamente más pequeño, más feliz, más contento, me gustaba la tecnología y ser científico"	Reconocen en los cortometrajes soluciones/ reconciliación como: pedir ayuda, dialogar, apoyarse en otros; alejarse de malas influencias; "tratar de pasar más tiempos con los hijos para saber qué problemas tienen, ayudarles a decidir qué está bien y mal": "Los niños podemos salir a protestar, siempre se puede llegar a un diálogo; el poder que tenemos los niños para parar la guerra y hacer un mundo mejor y feliz es muy grande".		La reconciliación es el reconocimiento y valoración del yo individual (habilidades/potencialidades/autoestima) y el reconocimiento de los conflictos cotidianos (en la familia con padre-madre /cuidadores; con las y los amigos y en el barrio con vecinos)

Preguntas en las entrevistas con actores claves del territorio

Actor(es)	¿Qué recuerdan de Alharaca por la paz Jase 1 2017? ¿Qué se transformó?	¿Qué hay con USAID, la cooperación internacional en nuestro país, específicamente en Caquetá?	¿Qué hay de las y los niños como sujetos de derecho y su participación en acciones de cambio social?	¿Qué hay de la reconciliación y la participación de las niñas para su voz que moviliza e interpela a les adultes (cómo bajar el discurso de la reconciliación)?	Temáticas emergentes
Dennis Torres Rodríguez (profesora Escuela rural Arenoso, San Vicente del Caguán)	Ellos se encontraban con la comunidad, entrevistaban, se veían como protagonistas. Lo que usted es, lo que usted hace, lo que usted dice es valioso, es importante eso era Alharaca. Ellos siempre los protagonistas.	Antes como verlo como una acción positiva, lo veo como una acción negativa. Veo más que llegan a legalizar, a la carrera, haciendo impactos cortos. Esto es más a largo plazo, considero que estar en el territorio, vivir en el territorio, convivir con el territorio es crucial y contextualizar siempre siempre, los tiempos y las velocidades de estos territorios son completamente diferentes a los tiempos y las velocidades de la gente que comúnmente llega.		Cuando usted me habla de reconciliación yo inmediatamente me voy a perdón y olvido y esa frase ha sido tan manoseada... pero, yo hace mucho tiempo, prácticamente desde que llegue a la Pradera que es rural he visto la necesidad de pronto de reconciliarnos primero con nosotros mismos, más iniciar un proceso para que ellos acepten que por decir algo, ser pobre económicamente no es un pecado. Hacer un trabajo para que ellos sepan que de eso de lo que ellos viven y de eso que ellos son se pueden sacar muchas cosas, eso fue lo que hizo Alharaca, ellos se sintieron importantes, que tenían herramientas y capacidades cada niño eran muy importante!	
Wilton Muñoz (coordinador escuela rural Arenoso y tallerista en Alharaca por la paz 2017, San Vicente del Caguán)	Sentirse partícipes ellos propusieron la mayoría de los temas, ellos fueron los actores y yendo un poco a la actualidad ahora son niños que tienen buenas capacidades para compartir e iniciativas para mover cosas en la escuela. No se han vuelto a hacer procesos de ese tipo y si se ven ciertos liderazgos.	Traen proyectos en búsqueda de mejorar la calidad de vida de las personas, mejorar la visión o cómo sacarle más provecho a la materia prima que se encuentra en la región. Vienen a invertir y dar herramientas para mejorar la vida desde el punto de vista social, económico. Pero el problema es que no contratan a gente de la región y no aprovechan lo que ya sabemos.		Esta reconciliación del conflicto armado del que todo el mundo habla, porque ahora acá eso ya no se vive y ellos no fueron afectados, ese tipo de reconciliación ya no es suficiente seguir insistiendo. Hacer una reconciliación con uno mismo, del cuerpo, la aceptación de lo que somos, el autoconocimiento.	Generar conversaciones intergeneracionales los y las niñas interpelan, conmueven (son terremotos que remueven a los adultos)
Lizet Paola Amézquita (profesora escuela rural Las Marimbas #2 San Vicente del Caguán)	Los niños se pueden notar que sobre salen en la parte de comunicación, de relaciones, de expresión. Lizet: Se veían con ese poder haciendo las entrevistas y las grabaciones. Hacían un papel de entrevistadores de su propia comunidad tan bueno, que se le quita a uno los prejuicios que como adulto tiene y los ve transformándose.	Nosotros nos han acostumbrado a recibir lo poquito o grande que llegue. Hay instituciones que llegan a dar y dan lo mínimo, pero nos tienen acostumbrados a esperar del de afuera que de la misma regionalidad. Uno está más esperanzado en una organización de afuera que de la secretaria o la alcaldía. Nosotros no hemos tomado una postura de decir qué nos van a dar, bajo que calidad, en qué condiciones, sino lo que nos traigan bienvenido es, porque así toca.		Acción de podernos reconciliar nosotros con nosotros mismos y aprender a vivir. Mirar la reconciliación como el hecho de ser capaces de defendernos en la vida porque siempre hablamos de la reconciliación desde la perspectiva del perdón, del conflicto armado y en eso se han enfocado muchas instituciones. La reconciliación se piensa siempre desde el perdón, la paz y el conflicto, siempre revolviendo eso, a recordar y recordar y dejamos de lado lo que realmente debería estar convocándonos y es poder brindar soluciones a esa realidad que nos sigue envolviendo y de la que seguimos untados todos. Parte de ese proceso de reconciliación Alharaca aporta desde la cultura, el desarrollo del ser para decir que el aporte fue a la reconciliación de las mismas personas, desde lo cotidiano y que empieza por uno mismo. Brindando herramientas, desde la valoración de uno mismo como persona.	
Alirio González (fundador Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes)	Sobre lo político en Alharaca por la paz: Ningún proyecto que no tenga una incidencia política sirve. ¿Qué lo hace político?, que se junte a las agendas locales, por ejemplo, aquí es el agua. Siempre las instituciones se cagan las agendas, porque no llegan a preguntar qué es lo que está preocupando a la gente, de qué están hablando. Y en la comunidad se viene y se va con la agenda, aquí hay temas que se siguen tratando, se sigue hablando del agua. De qué está hablando la gente uno siempre se debe preguntar.	Mientras no salgamos de eso, mientras no veamos al otro no vamos a hacer nada, pero nada es nada. Entonces la institución no tiene que venir a decirnos entonces cómo es que somos, la institución lo que tiene que venir es a conversar, la institución no viene a conversar. Ya se ha dicho toda la vida tenemos que hacer confianza. Seguimos trayendo si o si la agencia de cooperación, si, chevre que vengan a cooperar, pero cooperen viendo lo que hay, quédense un poquito, manden el funcionario para que viva aquí y páguenle aquí, para que se pillen a los niños, pero si usted viene dos días para la foto, y entonces qué pasa, nosotros también nos acostumbramos a la visita del funcionario, entonces decimos mañana hay visita del funcionario, mañana hay 20 niños aquí los niños para la foto, los libretamos, nosotros así es que terminamos, en esto que es tan perverso. Y eso que nosotros nos hemos tratado de resistir, proponemos un va y viene, un negociemos. Todo eso jode la creatividad local, porque cada cultura descubre su manera de reconciliarse, de conocerse, entonces esa peleadera que tenemos ahí en lo local, nosotros somos capaces de ponernos reglas de juego internas, yo no entiendo porqué no somos capaces de escuchar eso, todos ponemos reglas de juego internas.	El asunto va en reconocer al otro y reconocer al otro es desde mil miradas, los niños, las niñas y mirarlos más tranquilos, ni romantizarlos, ni estigmatizarlos. Mirarlos como son, relajados. Y lo que siempre hemos dicho en la Escuela Audiovisual trabajamos con y ahí cambia, no es para los y las niñas, es con ellos y ellas. La mayoría de instituciones hacen cosas "para niños", no están con ellos, hacen grupos focales de afán dos días, y con eso los sincroniza para país, para estéticas y todas esas cosas... grave error, porque los niños están atravesados por temas de cultura, por temas ambientales, temas territoriales, es obvio que un niño de la costa se vista de una forma diferente a uno de Bogotá, un niño de ciudad casi no puede salir, acá los niños son de río. Los niños de ciudad no salen y cuando salen, salen con policía, los llevan los traen, esos niños no sé qué autonomía podrán tener. Todo tiene que partir de ahí, de reconocer a los niños como parte del otro, los niños son sujetos de derecho, son parte de nosotros mismos, de la familia, de la comunidad, son parte del entendimiento. Es un afán de llegar a acuerdos, de resolver. Tómese el tiempo de estar. Los niños hacen parte del sistema económico familiar, si usted está en el campo el niño ayuda a ordeñar la vaca, a desyerbar, el niño que cuida la tienda de la familia y es en esas labores que el niño está haciendo, está comprendiendo la economía y están aportando al hogar, y las sociedades saben hasta dónde el niño debe o no debe hacer. El niño está integralmente metido en todo desde que nace y eso los hace estar de otra manera.	Lo primero primero, primero lo cotidiano. La pandemia nos hizo entrar en ese paradigma, de verme a mí, en mi casa, descubrir el mundo de lo cotidiano, lo íntimo de donde uno entra y sale de la vida interior, aprendí a estar conmigo. Mientras yo como individuo no tenga en cuenta que yo soy el otro, que el otro soy yo y todo lo que se puede construir a partir de eso, podemos hacer lo que queremos y no va a pasar nada.	Sobre línea de tiempo conflicto armado en Caquetá: El conflicto armado si se notó en la región, en algunos momentos. 1999-2000 Se recrudece la violencia en Caquetá luego de la zona de despeje. Aquí fue complicado, Belén fue un pueblo entre los paramilitares y la guerrilla. En Mayo de 2001 llegan los paramilitares a Puerto Torres (el alemán), porque es un sitio que conecta todo el sur del Caquetá por que es todo plano, porque los paramilitares no saben combatir en monte donde estaba la guerrilla. Montan una escuela acá y en octubre de 2002 viene una comisión de la fiscalía y hacen la primera sacada de muertos (36) muertos de los que hay 23 sin identificar. La gente nacida luego de 2002 ni idea de eso, pero como no se habla de eso, se repite. Hay una cosa terrible de eso, porque aquí vino justicia y paz a hacer ejercicios, con tamboreros, lo hicieron. En Puerto Torres la gente quiere demoler un colegio porque ahí era donde se hacían las masacres, pero llega el Centro de Memoria Histórica y dice no, esto hay que cuidarlo porque esto es un lugar de la memoria. Le decimos a la gente que ese es un lugar para resignificar la memoria, pero la gente no quiere eso. La reparación colectiva es que la gente dice lo que queremos es una carretera, no un monumento.

<p>Patricia Ortiz (subsecretaria de cobertura secretaria de educación departamental, tallerista y gestora del colectivo de comunicación Alharaca por la paz desde 2017 en Florencia)</p>	<p>La reconciliación es el reconocimiento del otro y eso era lo que más buscábamos en Alharaca. Nosotros teníamos conflictos entre los niños, claro. El caso de Dana era muy peleona y le decíamos: "venga Dana, acá estamos hablando que yo tengo que escuchar lo que el otro está diciendo y respetar lo que dice; mire lo lindo que escribió en el guion y mire lo que está haciendo, uno tiene que ser consecuente entre lo que yo pienso, lo que yo digo y lo que yo hago!" En general cambios en ellos, eso fue muy bonito, el que no hablaba casi ahora hablar por los codos, el que no participaba ahora lo hace, el peleón dejó la pelea.</p> <p>La estrategia es usar la comunicación para hablar de eso, no es el medio es la estrategia con la que lográbamos trabajar esas habilidades en los niños. Ellos que nos conversaban de temas muy potentes, sin necesidad de decirles: "para usted qué es la reconciliación, qué son las peleas" No usted hacia, ellos vivían una experiencia ellos botaban y botaban ideas. Entonces cuando escribían para hacer radio, una historia, un guion y animaban, las historias que pasaban en el barrio, la vecindad, el colegio, la familia, en el fondo estaban contando un mundo de cosas y ellos lo que les interesaba era el movimiento y contar algo. Sebastián Calderón que se graduó y era de Alharaca el institucionalizó el día del No bullying en el Migani y hubo en 2018 y 2019 se celebró. Los medios son una estrategia que engancha, a los muchachitos les gusta hacer videos, fotos, contar historias en movimiento e historias que tenias que ver con problemas, o no, pero contaban.</p>		<p>Con el tema del posconflicto, fue el tema de venta en la región. En el marco del posconflicto hacen muchas cosas, se comprometen a muchas cosas, entran muchas organizaciones al mismo tiempo, el desgaste es que entran una seguida de otra y entonces los maestros están mamados.</p>		
<p>Mariana García (parte de la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Ansaquies y tallerista en 2017 de Alharaca por la paz en Florencia)</p>	<p>En Alharaca por la paz ellos ni sabían que hacían productos sobre paz y reconciliación, ellos iban porque la pasaban bien, era la oportunidad de pasear, jugar, ya que uno cogiera eso y lo metiera en el discurso de paz y reconciliación eso era estrategia de uno, pero yo a ellos no les decía: "vamos a hacer un programa de la paz", no, nosotros partíamos de situaciones reales de ellos o qué entienden ustedes por eso, es siempre desde la pregunta y la escucha, y la escucha no es solo de lo que se habla sino de todo, de ver todo y a partir de eso hacer cosas.</p>	<p>La USAID y gran parte de la cooperación tienen unos objetivos, unos temas que posicionar y mostrarlos a su manera, entonces a veces llegan es a desbaratar procesos, porque claro como llegan con bolsadas de plata, llegan a recopilar información, entonces se hace un proyecto y primero tratan a la gente como beneficiarios, beneficiarios de qué?? ¡Son personas que están participando de una apuesta y ya! No es que se estén beneficiando de los pesos que haya, se les está aportando para seguir caminando, es muy difícil mezclar lo institucional con la confianza. Sobre todo la cooperación estadounidense y también de la unión europea, ellos van tras sus objetivos no más y todo lo quieren formatar, para todo hay un formato y entonces hay cosas que no se pueden meter en un formato.</p> <p>Entonces muy importante el dinero de la cooperación para los procesos de desarrollo, pero sin embargo si ellos entendieran que las dinámicas aquí son diferentes, que acá ya hay una confianza construida, que aquí ya hay unos procesos. Ahora que hay lluvia de cooperación acá, hay invasión de plata y eso también afecta porque a veces las organizaciones se ponen a hacer cosas que no saben hacer porque como la plata... entonces está de moda hablar de paz, entonces todos hablemos de paz</p>	<p>Cada persona es un mundo y eso aplica en niños, niñas, mujeres, eso aplica a todo el mundo, pero los proyectos los ven como los "beneficiarios". Siempre he trabajado con niños y lo que he confirmado que lo que los atrapa, es sentarse con ellos a hablar y si hoy no hicieron nada pues dejarles no hacer nada, pero la presión es muy fuerte desde afuera, por los indicadores y las metas. Yo nunca he visto estar en la escuela como: "es que yo trabajo con niños", en la EAI los chinos están haciendo cualquier cosa y uno se les pega, si hay que jugar con ellos uno juega, si se nos ocurrió hacer una arepa pues hacemos una arepa y en medio de la cocción de la arepa pues se conversa, pero sin una meta que cumplir, simplemente es ser, disfrutar, pasarla bien y ya. El compartir con niños es de paciencia, es de estar dispuesto a jugar, a embarrarse, a escucharles y acompañarlos en lo que ellos quieren hacer, escuchar también no solo las palabras, porque hay muchos niños que no hablan tanto, y yo le he aprendido mucho a Alirio, que a los niños no hay que entenderlos, lo que hay que hacer es estar con ellos, compartir, jugar con ellos, que ellos lo sientan a uno cerca. Ellos ven ahí un lugar seguro, para estar tranquilos, y jugar y a través del juego y las preguntas.</p>	<p>Pero reconciliarse con qué o con quiénes. Entrar a hablar de reconciliación es dar por echo que algo está mal, que algo se rompió y hay que repararlo. Pero yo no me siento víctima del conflicto armado y eso que viví en Belén donde pasaron tantas cosas y vi matar gente y todo pero es que a mí la palabra víctima me parece tan incapacitante, porque la gente se para desde ahí a decir yo soy víctima y cada vez que lo dicen se hundan más. Nosotros en Alharaca explorábamos las formas en que ellos logran o revisaban su capacidades y las habilidades en sus casas de armar lo que no estaba bien y cómo podían aportar a algo que no estaba funcionando, pero nunca les hable de reconciliación como perdona a su papá borracho, eso jamás.</p> <p>Después de los acuerdos de paz aquí se convirtió en una bolsa, mucho dinero y también hay mucho intermediario para ese dinero, entonces se diseñan unos proyectos desde allá, vienen con unos temas rurales con la excusa de los PDTs, con fórmulas echas desde el escritorio, con gente contratada de fuera, se inventan unas cosas y como la gente se acostumbró a que todo le dan, la gente no dice no, pero aquí hay casos en los que la gente piensa que entregarle alambre, herramientas a los campesinos con eso ya les solucionaron los problemas, lo que hacen los campesinos es vender eso, la gente va firma que recibieron las cosas y luego se van y las venden y las venden más baratas y la cooperación sube las cifras diciendo que ayudaron a levantar al campesino, pero no se sientan a conversar con ellos para ver en realidad qué necesitan, en qué están.</p>	<p>Se hace una línea de tiempo con los efectos y acciones que el Colectivo de Comunicación Alharaca por la paz ha creado en Florencia.</p>

<b>Conclusiones extraídas</b>		
<i>Conclusión</i>	<i>Explicación</i>	<i>Demostración</i>
Con. 1 Relación estrecha entre pobreza y violencia		
Con 2. Paso de la niñez a la adultez sin el tránsito por la juventud	En San Vicente del Caguán de las 6 niñas que estaban hace cuatro años alrededor de los 14 /15 años ahora solo una no es mamá, el resto salieron de la escuela y quedaron embarazadas y viven en la ruralidad. Niñas madres. Pasan de la niñez a la adultez, sin transitar la juventud. De estudiar en el colegio a trabajar en la informalidad o el campo ya que son padres y madres.	
Con 3. Cooperación y comunicación para el desarrollo: discurso de beneficiarios y victimización	El discurso de la comunicación para el desarrollo que llega con la cooperación internacional, sobre todo la estadounidense (USAID)	"La USAID y gran parte de la cooperación tienen unos objetivos, unos temas que posicionar y mostrarlos a su manera, entonces a veces llegan a desbaratar procesos, porque claro como llegan con bolsas de plata, llegan a recopilar información, entonces se hace un proyecto y primero tratan a la gente como beneficiarios, ¿beneficiarios de qué? ¡Son personas que están participando de una apuesta y ya!" (Mariana García)
Con 4. Reconciliación es autoreconocimiento, autoestima y cotidianidad	La reconciliación es el reconocimiento y valoración del yo individual (habilidades/potencialidades/autoestima) y el reconocimiento de los conflictos cotidianos (en la familia con padre-madre /cuidadores; con las y los amigos y en el barrio con vecinos)	"Cuando usted me habla de reconciliación yo inmediatamente me voy a perdón y olvido y esa frase ha sido tan manoseada... pero, yo hace mucho tiempo, prácticamente desde que llegue la IE la Pradera que es rural he visto la necesidad de pronto de reconciliarnos primero con nosotros mismos, más iniciar un proceso para que ellos acepten que por decir algo, ser pobre económicamente no es un pecado. Hacer un trabajo para que ellos sepan que de eso de lo que ellos viven y de eso que ellos son se pueden sacar muchas cosas, eso fue lo que hizo Alharaca, ellos se sintieron importantes, que tenían herramientas y capacidades cada niño eran muy importante!" (Dennis Torres)
Con 5. Conversaciones intergeneracionales	Los y las niñas de Alharaca generan conversaciones intergeneracionales donde ellos y ellas interpelan, conmueven, regeneran, se implican (son terremotos que remueven a los adultos)	