

# Un día en la vida de niños y niñas del Suroccidente Colombiano con experiencias de violencia sociopolítica

A Day in the Life of Boys and Girls With Experiences of Sociopolitical Violence in  
Southwest Colombia.  
Um dia na vida de meninos e meninas do sudoeste colombiano com experiências  
de violência sociopolítica



Oscar Ordoñez Morales  
Silvana del Pilar Claro La Rotta

[Fvbzww](#)

Photo By/Foto:

**Rip**  
**15<sup>2</sup>**

Volumen 15 #2 may-ago  
15 Años

Revista Iberoamericana de  
**Psicología**

ISSN-L: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517  
Publicación Cuatrimestral

ID: [10.33881/2027-1786.rip.15207](https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15207)

**Title:** A Day in the Life of Boys and Girls With Experiences of Sociopolitical Violence in Southwest Colombia.

**Título:** Un día en la vida de niños y niñas del Suroccidente Colombiano con experiencias de violencia sociopolítica.

**Título:** Um dia na vida de meninos e meninas do sudoeste colombiano com experiências de violência sociopolítica.

**Alt Title / Título alternativo:**

**[en]:** A Day in the Life of Boys and Girls With Experiences of Sociopolitical Violence in Southwest Colombia.

**[es]:** Un día en la vida de niños y niñas del Suroccidente Colombiano con experiencias de violencia sociopolítica.

**[pt]:** Um dia na vida de meninos e meninas do sudoeste colombiano com experiências de violência sociopolítica.

**Author (s) / Autor (es):**

Ordoñez Morales & Claro La Rotta

**Keywords / Palabras Clave:**

**[en]:** Narratives, Childhood, Violence, Political Conflict, Developmental Psychology

**[es]:** Narrativas, Niñez, Violencia, Conflicto político, Psicología del desarrollo

**[pt]:** Narrativas, Infância, Violência, Conflito político, Psicologia do desenvolvimento

**Proyecto / Project:**

“Un día en la vida de... niños y niñas con experiencias de violencia política en sus primeros años” (Código CI-5294)

**Financiación / Funding:**

Universidad del Valle

**Submitted:** 2021-08-29

**Accepted:** 2022-03-13

## Resumen

En el marco de la psicología del desarrollo, la investigación en torno a violencia socio-política se ha centrado principalmente en explicar sus efectos psicológicos a mediano y largo plazo en la niñez y ha generalizado a partir de grandes muestras. Pocos estudios se han centrado en explorar momento a momento las experiencias de la vida cotidiana de niños y niñas que sufrieron episodios de ese tipo de violencia. En esta investigación se usó un diseño basado en la observación de un día en la vida de dos niñas y dos niños del Suroccidente Colombiano para describir el contexto en que se desarrollan, cómo se ven a sí mismos y cómo resignifican experiencias de violencia política que vivieron en su primera infancia. Se usaron relatos autobiográficos, entrevistas y un análisis de temas emergentes. Se identificaron identidades y experiencias estrechamente ligadas a la construcción de relaciones basadas en el respeto a los demás, la valoración positiva de sí mismos, el reconocimiento de la familia como organizadora de sus experiencias, la construcción de saberes para desarrollar habilidades y la resignificación de las experiencias dolorosas. La discusión se centró en las implicaciones de adoptar una concepción del proceso de desarrollo en términos de trayectorias de desarrollo no siempre previsible, ni orientadas a un estado final; así como el papel que tiene el método seleccionado en esa indagación. Se concluye que las experiencias actuales no necesariamente se derivan de trayectorias lineales, pues son afectadas por factores situacionales inherentes a la ecología social en las que viven las personas.

## Abstract

Research on developmental psychology concerning socio-political violence has focused primarily on explaining its medium- and long-term psychological effects on childhood and has generalized from large samples. Fewer studies have focused on exploring moment to moment daily life experiences of children who suffered episodes of this type of violence. In this research, a design based on the observation of a day in the life of two girls and two boys from southwestern Colombia was used to describe the context in which they develop, how they see themselves and how they resignify experiences of political violence that they lived in early childhood. Autobiographical narratives, interviews, and emerging themes analysis were used. Identities and experiences closely linked to the construction of relationships based on respect for others, positive self-assessment, recognition of the family as the organizer of their experiences, the construction of knowledge to develop skills, and the resignification of painful experiences were identified. The discussion focused on implications of adopting a conception of the development process in terms of developmental trajectories not always foreseeable, nor oriented towards a final state; as well as the role of the selected method for that inquiry. It is concluded that current experiences do not necessarily derive from linear trajectories, as they are affected by situational factors inherent to the social ecology in which people live in.

## Resumo

No âmbito da psicologia do desenvolvimento, as pesquisas sobre violência sociopolítica têm se concentrado principalmente em explicar seus efeitos psicológicos a médio e longo prazo na infância e generalizado a partir de grandes amostras. Poucos estudos se concentraram em explorar momento a momento as vivências cotidianas de meninos e meninas que sofreram episódios desse tipo de violência. Nesta pesquisa, um desenho baseado na observação de um dia na vida de duas meninas e dois meninos do sudoeste colombiano foi usado para descrever o contexto em que se desenvolvem, como se veem e como ressignificam experiências de violência política que eles viveram em sua primeira infância. Relatos autobiográficos, entrevistas e análise de temas emergentes foram utilizados. Foram identificadas identidades e vivências intimamente ligadas à construção de relações baseadas no respeito ao outro, autoavaliação positiva, reconhecimento da família como organizadora de suas vivências, construção de saberes para desenvolver habilidades e ressignificação das vivências. A discussão centrou-se nas implicações de adotar uma concepção do processo de desenvolvimento em termos de trajetórias de desenvolvimento nem sempre previsíveis, nem orientadas para um estado final; bem como o papel do método selecionado nessa consulta. Conclui-se que as experiências atuais não são necessariamente derivadas de trajetórias lineares, pois são afetadas por fatores situacionais inerentes à ecologia social em que as pessoas vivem.

## Citar como:

Ordoñez Morales, O., & Claro La Rotta, S. d. (2022). Un día en la vida de niños y niñas del Suroccidente Colombiano con experiencias de violencia sociopolítica. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15 (2), 71-83. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/2171>

Oscar **Ordoñez Morales**, <sup>[Dr] MScPsi</sup>  
ORCID: [0000-0002-7292-1402](https://orcid.org/0000-0002-7292-1402)

### Source | Filiación:

Universidad del Valle - Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura

### BIO:

Candidato a doctor en psicología, Maestría en psicología, Psicólogo. Docente investigador con intereses en psicología del desarrollo, psicología educativa de la educación inicial, desarrollo del razonamiento científico y la curiosidad científica.

### City | Ciudad:

Cali [co]

### e-mail:

[oscar.ordonez@correounivalle.edu.co](mailto:oscar.ordonez@correounivalle.edu.co)

Silvana del Pilar **Claro La Rotta**, <sup>MScPsi</sup>

### Source | Filiación:

Investigador Independiente

### BIO:

Maestra en psicología, Especialista en Neuropsicología Infantil, Psicóloga.

### City | Ciudad:

Cali [co]

### e-mail:

[silvanaclarol@gmail.com](mailto:silvanaclarol@gmail.com)

# Un día en la vida de niños y niñas del Suroccidente Colombiano con experiencias de violencia sociopolítica.

**A Day in the Life of Boys and Girls With Experiences of Sociopolitical Violence in Southwest Colombia.  
Um dia na vida de meninos e meninas do sudoeste colombiano com experiências de violência sociopolítica.**

Oscar **Ordoñez Morales**  
Silvana del Pilar **Claro La Rotta**

## Introducción

La violencia generada por conflictos armados tiene múltiples efectos negativos en la infancia y la niñez. Como lo sugiere una amplia literatura publicada en revistas y bases de datos especializadas, las investigaciones realizadas en distintas partes del mundo han evaluado su impacto y han identificado diversas consecuencias que incluyen: estrés postraumático, depresión, angustia (**Dubow et al., 2010; Garry & Checchi, 2019; Kadir et al., 2018; Orozco Henao et al., 2020**); dificultades del sueño, dolencias del cuerpo, inseguridad e impulsividad (**Cummings et al., 2010; Garbarino & Kostelny, 1996**); desarrollo moral (**Wainryb & Pasupathi, 2010**); bajo rendimiento académico y deserción escolar (**Smiley et al., 2021**). Otros estudios han identificado múltiples trastornos externalizadores e internalizadores (**Skinner et al., 2014; Zamir et al., 2018; Ziv, 2012; Ziv & Kupermintz, 2021**).

La discusión sobre los efectos de cualquier tipo de violencia está relacionada con una perspectiva del desarrollo y el bienestar psicológico del ser humano. Al asumir que las experiencias tempranas son determinantes, algunos investigadores adoptan una perspectiva lineal, por ejemplo, suponen que las experiencias de violencia ocurridas durante la primera infancia determinarán de modo definitivo la trayectoria de vida de la persona afectada (**Attanayake et al., 2009**); y según Lupu y Peisakhin (**2017**), incluso a través de generaciones. Así, se ha concluido que la trayectoria posterior al hecho de violencia conduce forzosamente a un estado de trauma permanente—en especial si únicamente se consideran variables psicológicas. Sin embargo, no siempre ocurre así. Otras investigaciones han mostrado que los efectos de la violencia sociopolítica no siguen una proyección lineal (**Dillenburger et al., 2008**), ni son siempre visibles o detectables a largo plazo (**Masten & Narayan, 2012; Richman, 1993**). De acuerdo con esto, se preguntan por qué debe esperarse que esos eventos tengan un único efecto negativo en todo el desarrollo posterior y con consecuencias en una sola dirección. Si bien las experiencias en el marco del conflicto armado impactan negativamente sus vidas, consideran pertinente repensar la linealidad o no-linealidad del desarrollo después de las vivencias tempranas de violencia sociopolítica.

Al asumir que el desarrollo psicológico no va en línea recta desde una experiencia hasta un estado final específico, se entiende que—además de los factores psicológicos individuales—hay variables situacionales que también juegan un papel en las experiencias de una persona. Que los problemas generados por la violencia sociopolítica se relacionan con entornos sociales y culturales que influyen para que quienes han vivido esas experiencias no sigan trayectorias de desarrollo atadas inevitablemente a memorias traumáticas imborrables (Gómez & Hincapié, 2019).

Diversos estudios se han apoyado en modelos ecológicos no lineales (Bronfenbrenner, 1979/1987; Garbarino, 2014; Tudge & Hogan, 2005) para entender el impacto multivariado de la violencia sociopolítica en el desarrollo de niños y adolescentes. La investigación psicológica sobre sus efectos y las intervenciones ha permitido reconceptualizar la manera como ellos afrontan las experiencias negativas. Por ejemplo, ante el predominio de intervenciones individuales se han planteado aproximaciones ecológicas que dan relevancia a otros sistemas interconectados con lo psicológico (Pfefferbaum et al., 2019; Stanciu & Rogers, 2011). El enfoque ecológico promueve una visión del desarrollo personal como cambio dinámico y holístico dentro del contexto social y cultural (Ben-Arieh et al., 2014, Sección VII).

Richman (1993) propuso una conceptualización en la que el contexto juega un papel crucial en el desarrollo posterior de niños y niñas afectados por situaciones de conflicto armado. Él los concibió como agentes que reorganizan esas experiencias de violencia en un entorno socio-familiar que les ayuda a re-interpretar su significado en el presente y para su futuro. De modo similar, otros (Betancourt & Khan, 2008; Betancourt et al., 2013; Cummings et al., 2009; Frounfelker et al., 2019; Guanumen Niño & Londoño Pérez, 2020) han utilizado estrategias de atención e intervención con esa población. En esos casos, los investigadores concluyeron que involucrar varios sistemas interdependientes hace más probable aliviar los impactos negativos de la guerra.

Al estudiar el macrosistema político de Irlanda del Norte, Townsend et al. (2020) encontraron que el clima de amenaza es un factor de riesgo adicional para los adolescentes que comienzan a explorar su identidad. Afecta los procesos de toma de conciencia, las dinámicas intergrupales en sus comunidades y en la sociedad en general. De manera similar, Stanciu y Rogers (2011) sostuvieron que además de los efectos psicológicos individuales, la investigación debe enfatizar en las personas como microsistemas afectados por múltiples sistemas sociales, políticos y contextuales.

Las preguntas acerca del desarrollo plantean un desafío adicional: el uso de diseños de investigación apropiados para indagar sus trayectorias. Dado el carácter ex post facto del estudio de las experiencias de violencia (i.e., se exploran mucho después de haber ocurrido), es preciso superar las limitaciones de las metodologías disponibles. En ese sentido, algunos investigadores (Bretherton & Law, 2015; Onwuegbuzie & Tashakkori, 2015) han insistido en usar métodos mixtos, técnicas de análisis y metodologías innovadoras que se ajusten a los contextos y grupos poblacionales para comprender la complejidad de la causalidad multinivel, no lineal, situada y dinámica de los fenómenos relacionados con la violencia, el conflicto y la paz.

Se ha insistido también en usar métodos cercanos a la experiencia situada de las personas para lograr una aproximación más realista y menos artificial a los fenómenos de interés, que por lo general no se manifiestan linealmente, sino que tienden a desplegarse en múltiples direcciones. En estudios relativos a la violencia, el conflicto y la construcción de paz, Breheny y Stephens (2015) definieron las narrativas como historias que ordenan los eventos vividos a lo largo del tiempo

y que permiten estructurar los relatos alrededor de esos eventos. Así mismo, usaron el análisis de narrativas como técnica para conocer cómo las personas describen y significan sus experiencias, y para restituir su sentido dentro del mundo social y en relación con la construcción de su identidad.

El análisis de narrativas es especialmente fructífero como complemento de técnicas de análisis de 'un día en la vida', conocidas como 'métodos de la vida diaria' (Gillen et al., 2007; Katartzzi, 2017; Mehl & Conner, 2012). Estos métodos se empeñan en comprender la realidad social situada de la gente. Buscan visibilizar los eventos mundanos en la experiencia personal tal como transcurre en la vida cotidiana; así como también la significación de la experiencia desde una perspectiva fenomenológica para entender el desarrollo psicológico de las personas.

La producción narrativa ha sido útil en estudios interesados en conocer las experiencias personales de niños y niñas a través de relatos autobiográficos. Se ha encontrado que ellos recuerdan con mayor precisión y detalle los eventos ocurridos con alto contenido emocional (Goodman, 1996). Que la calidad de esos recuerdos mejora gracias a la conversación repetida acerca de ellos y al nivel de elaboración del lenguaje de la madre (Fivush & Nelson, 2004). Que en la memoria autobiográfica se configuran elementos sensoriales, cognitivos, emocionales que permiten el recuerdo del evento como representación senso-perceptual (Neuner et al., 2008). Además, que los relatos van más allá del mero recuerdo al integrar episodios que convergen con el sentido de sí mismos, para recrear historias personales que vinculan diferentes acontecimientos del pasado, presente y futuro (Beltrán et al., 2012).

Las investigaciones sobre memoria y relatos autobiográficos han usado métodos convencionales como cuestionarios y escalas (Bikmen, 2013; Crespo & Fernández-Lansac, 2016; Manzanero et al., 2020). No obstante, existen métodos alternativos para conocer las experiencias de personas afectadas por el conflicto armado (Ospina-Alvarado et al., 2020; Tamayo Gomez, 2019; Thoene et al., 2020; Vásquez Zárate, 2017).

Esos análisis han sido objeto de especial interés en estudios acerca de procesos de significación y resignificación de experiencias traumáticas en niños y adolescentes, pues tienen relevancia para comprender sus trayectorias de desarrollo y la construcción de su identidad personal y cultural. Especialmente, cuando se describe el desarrollo ontogenético en los primeros años (Fivush, 2011), y el desarrollo de la personalidad y la identidad en la niñez tardía y la adolescencia (Bohn, 2011; Habermas, 2011; Thorne & McLean, 2003).

## Perspectiva teórica y propósitos del estudio

Este estudio adopta una perspectiva procesual del desarrollo de niños y niñas según la cual las trayectorias de vida son diversas y no conducen linealmente a un estado final particular (Paterson et al., 2016; van Geert, 1998, 2014, 2019). Con base en eso, se plantea que la recomposición de los significados de experiencias personales de violencia sociopolítica, ocurridas tempranamente, se reorganizan a partir del papel de experiencias nuevas de las niñas y niños y que emergen dentro de varios sistemas que interactúan constantemente, en situaciones familiares con adultos conocidos y cercanos en tiempo real (Bronfenbrenner, 1987).

## Consideraciones éticas

Se contactó inicialmente a los acudientes para solicitar un encuentro personal en el que se presentó el estudio y se escucharon sus inquietudes. Dado el perfil mencionado, se requirieron varios contactos previos antes de obtener su autorización para acceder a los niños y niñas seleccionados. La vinculación de las dos niñas (la observación de cada una se realizó en días distintos) requirió diez contactos previos entre la investigadora y la líder comunitaria de la zona, la abuela de las niñas y sus padres. La vinculación de uno de los niños requirió cuatro contactos, entre telefónicos y presenciales, además de la colaboración de la profesional que acompañó a la familia en un programa de atención psicosocial del Estado en el que había participado previamente. Para el otro niño se necesitó la intermediación de una persona conocida de la mamá, quién le socializó el proyecto inicialmente.

Una vez obtenido el permiso para participar, en cada caso los adultos dieron consentimiento informado y los niños y niñas un asentimiento informado, en presencia de dos testigos. Se pidió a los participantes escoger un pseudónimo para proteger su identidad y autorización para hacer audios, fotografías y videos. Estos últimos nunca registraron directamente el rostro de los participantes. Para preservar la privacidad y la confidencialidad de la información recolectada, los registros y material audiovisual se guardaron en un computador con clave de acceso conocida únicamente por la investigadora.

Cualquier inquietud de los participantes se resolvió a lo largo del estudio. Los investigadores estuvieron atentos por si requerían alguna atención particular y brindaron información sobre instituciones u organizaciones que ofrecen apoyo adicional, especialmente cuando fue requerida por ellos. Al final del estudio los resultados se socializaron a todos los participantes para escuchar sus impresiones, observaciones y recomendaciones.

Este estudio adhiere a los principios y regulaciones establecidos en Colombia para la investigación con seres humanos reglamentados en la Ley 1090 de 2006. También a los lineamientos del Comité de Ética de la institución a la que pertenecen los investigadores.

## Técnicas de recolección de información

**‘Un día en la vida’.** Se refiere a una de las técnicas que hacen parte de los denominados “métodos diarios” (Bolger et al., 2003; Brough, 2018), “métodos de la vida diaria” (Engel, 2005; Gillen et al., 2007; Mehl & Conner, 2012) o “métodos longitudinales intensivos” (Bolger & Laurenceau, 2013). En general, se usan para tratar de comprender la realidad social de la gente y están basados en el supuesto, no siempre explícito, de recalcar la importancia de los eventos mundanos en la experiencia en las personas, como lo señalaron Swim et al. (2001) respecto del campo de la investigación social.

Específicamente, el método **‘un día en la vida’** utilizado en el presente estudio consistió en la observación exhaustiva de todas las actividades realizadas por cada niña(o) participante durante un día ordinario, tal y como lo vivieron en la localidad o municipio en el que residían. Estos datos se recogieron en distintos lugares: el hogar de los participantes, el aulas y patio de la escuela en un día de clases normal, en la calle, en lugares de la comunidad en que cada niño(a) transitó durante el día de observación. Por lo tanto, la observación también involucró a las personas—incluidos los investigadores—que interactuaron con cada participante durante el día. Duró aproximadamente doce horas,

Una teoría ecológica, como la de Bronfenbrenner, asume que esa recomposición de significados ocurre dentro de la experiencia in situ. Sin embargo, eso no siempre es obvio en el nivel de métodos. Por eso, la adopción de una visión procesual, no lineal y en contexto de los procesos de desarrollo implica una particular perspectiva metodológica complementaria. Al contrario de la perspectiva dominante en la investigación paramétrica—que usualmente sólo captura instantáneas—, se requieren también métodos cualitativos que capturen lo que Valsiner (1994) denominó la ‘textura’ de la vida cotidiana situada. En efecto, el discurrir de la cotidianidad, al igual que ocurre con el desarrollo, es un fenómeno en movimiento, que se despliega en cada instante, en tiempo real; un proceso dinámico que desafía a los investigadores a capturar el fenómeno de estudio mientras ocurre (Valsiner, 2009; Valsiner & Benigni, 1986). Con base en lo anterior, en este estudio se considera que el método ‘un día en la vida’ responde al desafío de Bronfenbrenner de superar las limitaciones intrínsecas de una psicología del desarrollo que a menudo se ha caracterizado como el estudio de “comportamientos extraños de niños en situaciones extrañas con adultos extraños durante el período de tiempo más breve posible.” (Bronfenbrenner, 1977, p. 513).

Se plantearon dos objetivos: (1) Analizar los relatos autobiográficos de los participantes para identificar los significados que otorgan a sus experiencias pasadas, actividades cotidianas, relaciones con otros, autorregulaciones, oportunidades del entorno y la relación con el desarrollo de su identidad. (2) Discutir la pertinencia de un método de observación intensiva de la vida diaria para recuperar y describir las experiencias de niños y niñas afectados por situaciones de violencia relacionadas con el conflicto armado colombiano.

## Método

### Tipo de estudio y diseño de investigación

A partir de un enfoque cualitativo en el análisis de los datos, se usó un diseño observacional para recuperar, describir y analizar las experiencias de los niños y niñas participantes. Esa estrategia se apoyó en el método ‘un día en la vida’, que permitió integrar el contexto en el que surgieron sus relatos autobiográficos, las experiencias mencionadas en las entrevistas semiestructuradas y el análisis cualitativo de cómo transcurren sus vidas cotidianas.

## Participantes

Dos niños de nueve años cada uno, una niña de siete y una niña de doce participaron en el estudio. Todos fueron identificados a partir de la estrategia de muestreo secuencial, no probabilística, conocida como “bola de nieve” (Teddlie & Yu, 2007), mediante la cual el contacto inicial de una familia permitió identificar a otros potenciales participantes. Los cuatro finales que componen la muestra tenían el siguiente perfil: (a) tenían entre seis y doce años de edad, (b) habían vivido una experiencia de violencia sociopolítica antes de cumplir seis años, (c) residían en distintas localidades o municipios del suroccidente colombiano, y (d) estaban registrados en el Registro Único de Víctimas de Colombia. Ninguno tenía discapacidad.

desde el momento en que despertaron hasta las seis de la tarde. Complementariamente, se usó un diario de campo en el que los investigadores registraron sus impresiones durante la jornada. También se hizo registro fotográfico y audios de conversaciones breves que ampliaban la comprensión de lo observado.

**Relato autobiográfico.** Narración que los participantes hicieron de sí mismos. Se elaboraron en el espacio del hogar, después de la jornada escolar, a partir de la técnica artística del collage (Rogers et al., 2020), consistente en el ensamblaje de diversos elementos en un todo unificado. Se invitó a los participantes a elaborar sus relatos sobre papel bond dividido en tres espacios que correspondían al pasado, futuro y presente de sus vidas. Las preguntas orientadoras fueron: “¿Quién has sido?”, “¿quién quieres ser?” y “¿quién eres ahora?”. Se los invitó a usar imágenes, sonidos, olores, sabores, emociones y pensamientos (o sus representaciones) para responderlas. Al final se pidió a cada uno que narraran la historia elaborada.

**Entrevista semi-estructurada.** Se realizaron en el espacio del hogar después de la jornada escolar. Se preguntó cómo es un día común y corriente en sus vidas, qué hacen, qué les gusta hacer. A partir de sus respuestas, se elaboraron otras preguntas acerca de cómo se definen a ello(a)s mismos, cómo llegaron a ser quienes son ahora, qué recuerdos importantes tienen respecto de lo que ellos son hoy en día, sus logros, cuáles personas han sido significativas en sus vidas y por qué. Lo que han querido ser o hacer y que aún no han logrado. Si creen que hay personas que han impedido ser o hacer lo que deseaban. Cada entrevista se grabó en audio y se transcribió textualmente.

## Codificación y análisis

Se utilizó ATLAS.ti 7 para procesar y analizar los relatos y entrevistas, y un análisis temático para identificar los temas emergentes. Las transcripciones de las observaciones, los relatos y entrevistas fueron extensas y ocuparon decenas de páginas acompañadas de fotografías. Por razones de espacio, sólo se presentan algunos extractos pertinentes para esta publicación.

## Resultados

### Entrevistas y relatos autobiográficos

Tras varias rondas de codificación de las observaciones, las entrevistas y los relatos, emergieron cuatro temas: construcción de relaciones, construcción de saberes, definición de sí mismo e interconexión de tiempos.

### Construcción de relaciones

Se refiere al establecimiento de vínculos con otra personas, a la interacción social de los participantes con las personas de su entorno, a la adquisición de modos de relación basados en códigos sociales o culturales tales como maneras de tratar a los demás, costumbres que se consideran apropiadas en función del rol social (e.g., padres, familiares, amigos, maestros, figuras de autoridad, incluso personas extrañas). Este fue el tema más frecuente en relatos y entrevistas (i.e., 155 men-

ciones en total). Las dos niñas, Alisson y Princesa, estaban inmersas en una red de sentido comunitario, detectable incluso antes de verlas por primera vez. Por ejemplo, la noche anterior al día de la observación, durante el viaje que los investigadores hicieron hasta el corregimiento más cercano, notaron el tipo de empatía y familiaridad entre vecinos, típica del tejido social de las pequeñas comunidades rurales que aún no han sido resquebrajadas por la desconfianza en el otro.

Al llegar a la vivienda de las niñas aún estaba oscuro. Los recibió el padre de las niñas. Desde el inicio fue amable y hospitalario. Les preparó café y mientras lo tomaban, la esposa salió, saludó y dijo:

*“Cuando usted me llamó [para acordar la cita de presentación del proyecto] yo hablé con mi marido y le dije ‘neguémonos’... Yo le digo la verdad (sic): sentí desconfianza”. “Uno aprende a ser desconfiado, con tanta cosa”, agregó el esposo. Comentó que una líder de la vereda, con quién habían entrado en contacto previamente, habló con ellos y les explicó quiénes eran los investigadores y de qué se trataba todo. “Ahí ya fue diferente”, dijo.*

Similar empatía se observó en otros espacios de esa comunidad en que los investigadores fueron acogidos. También entre amigos y compañeros fue lo usual. Había un interés genuino por ayudar. En su relato, Allison incluyó diversos materiales para representar un pasado con recuerdos de sabores, imágenes, pensamientos, emociones, de lo que le gusta hacer y comer, vinculando cada recuerdo a una emoción. Usó fotos que le traían recuerdos felices, como en la que está en la casa de sus abuelos, donde la interacción social es una característica central.

Su hermana, Princesa, elaboró su collage a espacio abierto, en el patio de su casa donde poco a poco empezaron a llegar compañeros que le ayudaron en la actividad. El hilo conductor de su relato fue su gusto por los sabores, especialmente los platos de pasta y pescado que les hace su mamá. Es menor que Allison y la presencia de objetos, juguetes y referencia a los amigos se destacaron en su elaboración.

En el caso de los dos niños, quienes vivían en dos municipios distintos, se observó una construcción de relaciones más fortalecida en el plano familiar, como vínculo de acogida y protección. Por ejemplo, Michael usó fotos de él, su familia y sus vivencias en Bogotá para resaltar recuerdos familiares de rutinas, sabores, momentos especiales y lugares cotidianos. Por su parte, Camus elaboró su collage en compañía de su mamá quien, como se observó en el transcurso del día, ofreció continuamente su voz para dar contexto a la experiencia del niño. Estuvo presente en varias actividades que Camus realizó y ofreció información sobre su historia y sus intereses durante las conversaciones.

### Construcción de saberes

Se refiere a las experiencias cotidianas que tenían en común un mayor interés en adquirir conocimiento experiencial, no académico, en espacios familiares, comunitarios o digitales. Fue el segundo tema que emergió con frecuencia en la producción verbal y escrita de los participantes (111 menciones en total). Fue en el hogar, con los amigos en la calle o en el tiempo libre, que los participantes identificaron oportunidades para aprender sobre las reglas sociales, desarrollar destrezas específicas, o compartir anécdotas o información. Y fue quizás la razón por la que ellos consideraban que aprenden mucho más con los videojuegos o en comunidades virtuales que en la escuela. Allison y Michael aprendían a través de Youtube las cosas que les apasionan. Princesa aprendía a dibujar viendo “los muñecos”. Camus aprendía estrategia y

tácticas militares jugando en batallas de la segunda guerra mundial en su consola de videojuegos o en la televisión.

El saber académico pareció estar relegado a un interés por conocimientos escolares inespecífico o generales: clases que les enseñan acerca del cuerpo, cómo hacer o no hacer algo que puede afectar o beneficiar la salud. También a desarrollar destrezas como el dibujo, la escritura y—aunque de modo repetitivo—la lectura. Sobre lo que aprende en la escuela, Camus declaró: “son materias que nos ayudan mucho en la vida, vemos la socialización... vemos también la indisciplina... socializarse, cómo no agredir a los compañeros”.

En la escuela encuentran espacios para aprender, pero no siempre posibilidades para que sus puntos de vista afloren o sus capacidades individuales sean visibles. En las observaciones realizadas en el espacio escolar se identificó poco fomento del espíritu crítico y reflexivo o de la participación de los niño(a)s. Aunque se observó la presencia de algunos profesores cariñosos, amables e interesados en ofrecer condiciones favorables para el aprendizaje, también se detectaron factores situacionales que lo dificultaba. Por ejemplo, falta de recursos didácticos, aulas y espacios ruidosos, calurosos o desordenados en los que se usan pedagogías basadas en la repetición de lo que decían los profesores, las guías escritas o el tablero. También fue común observar horas enteras de clase no orientadas al aprendizaje debido a que los profesores llegaron tarde o improvisaron notablemente.

Se identificó una superposición con el tema de la construcción de relaciones, pues al ser la escuela el espacio de comunicaciones directivas y verticales poco reconocedoras de sus perspectivas, ellos tendían a ver las interacciones que se dan allí como menos interesantes y estratégicas.

## Definición de sí mismo

Emergió en tercer lugar como tema de los relatos y entrevistas (fue mencionado 61 veces). Durante las observaciones, en las entrevistas y en los relatos autobiográficos se escucharon definiciones positivas de sí mismos a pesar de que todos mencionaron el episodio de violencia que habían tenido antes de cumplir cinco años de edad: “Soy divertido” dijo Michael de sí mismo; y Allison comentó “que como yo no hay ninguna”.

Por su parte, a partir de su relato, Camus manifestó: “Yo en la vida he sido suertudo, porque me ha ido bien en las materias y he ganado cosas”, “estoy feliz por quién soy... feliz de haber nacido”... “soy un niño líder”. La entrevista fue una oportunidad para elaborar una auto-definición más ilustrativa de sus intereses. Al preguntarle qué quiere hacer cuando sea grande, enfatizó su interés en convertirse en militar. Justificó esa proyección en su gusto por las armas, en el hecho que su bisabuelo fue armero en el ejército y unos tíos maternos también—aquí su mamá apoyó con los referentes familiares—, y su convicción de hacer las cosas disciplinadamente para alcanzar ese objetivo: “uno se tiene que ganar las cosas sin tener que la gente se las regale, trabajando ahora y esforzándose (...) estudiar bastante para poder ir adelante”.

## Interconexión de tiempos

Se refiere a los recuerdos espontáneos de situaciones sucedidas en el pasado y cómo se relacionan con su cotidianidad actual. Como tema fue enunciado por los cuatro participantes en 21 ocasiones. Las familias de los niños y niñas fueron desplazadas por circunstancias relacionadas con el conflicto armado. El desplazamiento forzoso de Allison y Princesa fue en 2018 debido al asesinato del tío paterno de ellas. En

una conversación contaron que la casa dónde viven la construyó su abuela paterna para su tío antes del asesinato.

El caso de Camus ilustra bien la narrativa acerca del tema. La mención del evento de violencia vivido apareció durante un descanso, cuando él y sus compañeros jugaban. Él se acercó a la investigadora para decirle, sin preguntar, que quería contarle algo de su vida cuando tenía siete años:

*“Cuando yo estaba pequeño, yo vivía en una parte que era por allaaaá lejos, era [dijo un nombre]... es como un pueblo, es que un día mi papá iba saliendo, se iba para el trabajo y un tipo un día a él lo amenazó con arma... yo vi... tocó salir corriendo con mi mamá para decirle a una vecina que llamara a la policía”.*

Después cambió el tema—tan súbitamente como llegó a hacer ese comentario—y habló de su colegio y de su mejor amigo. Al preguntarle en la entrevista cómo se ve a sí mismo, dijo: “Yo en la vida he sido suertudo”. Eso está estrechamente vinculado con una emotiva declaración que dio mientras elaborada un post-it con una leyenda para su collage: “Estoy contento porque tengo papá”.

La familia paterna de Camus reside en una zona rural del municipio usada como resguardo por actores armados ilegales. Durante la entrevista al niño, el papá comentó que algunos conocidos con quienes creció terminaron haciendo parte de esos grupos:

*“En el corregimiento dónde yo nací, siempre había comandantes, pero de la zona... Había un comandante que dijo que a la fuerza no se llevaban muchachos de ahí. Algunos compañeros míos por voluntad propia se fueron. Yo no. A veces jugábamos micro con ellos, se formó allí como muy normal, o sea para nosotros de muchachos era muy normal, compartir con ellos entre comillas, porque igual, tampoco se les podía hacer mucho el feo... Igual cuando llegaba el ejército se formaban problemas porque eran muy groseros. A mí incluso me pasó algo muy particular... eso es lo jodido que en esas partes así lo legalizan a uno, en ese tiempo \_\_\_\_\_ se creó eso de los falsos positivos. Eso era muy complicado... cuando llegaron los paramilitares nos trataban de guerrilleros y cuando llegaba la guerrilla nos trataban de paracos”.*

El padre de Camus fue desplazado en 2007 por el asesinato de un primo. Días después lo buscaron, pero ya no estaba. En 2015 vivía en zona rural de otro municipio donde actuaban grupos armados:

*“En esa zona fue muy bravo... un día llegaron a decirme que me uniera (a) la causa de ellos y yo les dije que no (porque) yo no tengo causa,. Mi causa es mi niño y mi esposa... Yo no, si yo fuera pa’ eso yo me hubiera metido acá”. (Una mañana que se alistaba para ir a trabajar, ingresó un hombre armado a la casa y lo amenazó apuntándole, estando Camus con él). “Ese día me salvé porque la pistola se le encascarró al hombre”.*

Él salió ileso. Después de eso decidieron irse al casco urbano del municipio, aunque los abuelos del niño permanecieron en la zona. Su madre mencionó que poco después Camus mostró comportamientos impulsivos que ella explicó por su parecido con el papá, pero también con las situaciones de violencia a las que estuvieron expuestos en el pasado.

Los relatos del presente mostraron su representación de cómo lo que son y hacen ahora contribuye a su futuro. Con mayor o menor explicitud, coincidieron en enfatizar su inteligencia, sus capacidades y la disciplina para alcanzar su objetivo. Con sentimientos de amor y en relación con su familia, Michael definió su presente diciendo: “Yo soy grande, inteligente, yo entiendo las cosas”. Dijo haber “logrado tener una mamá muy buena, tener una vida en paz”. Insistió en cómo se relaciona con los demás, cómo coopera con su mamá, con el novio de ella y con su hermano. En el autoreconocimiento como alguien hábil para relacionarse con otros coincidió con Allison, Princesa y Camus.

Finalmente, los participantes elaboraron relatos de cómo veían o entendían su futuro. Todos tenían una idea precisa de lo que quieren lograr. Para Michael el futuro está relacionado con ser bombero, tener una casa grande y pensamientos positivos sobre su mamá y su papá. Camus reiteró su deseo de ser militar, dibujando un edificio que representaba un cuartel. Princesa se vió como una “*doctora de animales*”, conociendo e interactuando con la gente. Allison lo vió así: “*El futuro, es que yo cuando sea grande quiero ser una arquitecta*”. Situó esa proyección en relación con construir una vivienda para sus padres: “*Aquí estos son unos recortes de una revista, así es que quiero construir mi casa, bueno la casa no, la casa para mis papás*”. Es decir, seguir una profesión que podría beneficiar a su familia. Aclaró que la casa que habitan actualmente fue construida por su familia pensando en las necesidades de uno de los miembros que ya no está porque fue asesinado.

## Discusión

### El pasado (re-significado) en presente

El primer objetivo de este estudio era responder a las preguntas: ¿cómo significan los participantes sus experiencias actuales después de algún tiempo de haber ocurrido los eventos de violencia a los que estuvieron expuestos?, ¿cómo se ven y relatan a sí mismos en la actualidad?, ¿qué papel tiene el contexto en que viven actualmente en los relatos que ellos hacen de sí mismos?

En Colombia, los menores de edad han sido afectados por el conflicto armado de diversas maneras, que incluyen: el uso y la vinculación por parte de los actores armados, la contaminación por armas, desaparición, homicidio, desplazamiento y ser testigos de violencia. Así como, víctimas de manera indirecta a partir de los hechos vividos por sus familiares. (**Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013**). Se ha llamado la atención sobre la necesidad de que la intervención psicosocial responda integralmente a los impactos de la violencia y el conflicto armado en esta población (**Castañeda, 2016**).

Como sugieren algunos estudios, las personas afectadas tempranamente por hechos de violencia encuentran apoyo en sistemas y procesos de protección (e.g., las relaciones con familiares, con otros ciudadanos como los amigos, los pares, los vecinos, la escuela, el gobierno local y municipal) que forman parte de su ecología social. Todos esos sistemas han sido destacados en la literatura como factores centrales en la comprensión del impacto del conflicto armado en la infancia y la adolescencia (**Bácares, 2019; Hamber, Gallagher, Weine, Agger et al., 2015; Hamber, Gallagher, Weine, DasGupta et al., 2015**). También como factores de resiliencia para paliar y resignificar experien-

cias dolorosas o las consecuencias negativas de la violencia sociopolítica (**Betancourt & Khan, 2008; Cummings et al., 2017; Masten & Narayan, 2012**).

En línea con lo anterior, los participantes de este estudio destacaron la construcción de saberes, el uso del tiempo libre para aprender y desarrollar habilidades, valorarse positivamente a sí mismos, o tratar respetuosamente a los demás como algo importante en sus vidas actuales. Además, reconocieron a la familia como el núcleo organizador de su experiencia actual para cultivar relaciones de apego, conectarse cotidianamente con sus pares y otros miembros de la comunidad y la escuela.

Los relatos autobiográficos como construcciones narrativas de sí mismos y la observación situada de su vida cotidiana propiciaron las condiciones para que sus voces emergieran y esos temas se visibilizaran. Los formatos narrativos acompañados de recursos visuales, como el collage, reflejaron su perspectiva de las experiencias personales. Lo anterior ocurrió como reporta la literatura (**Bikmen, 2013; Dillenburger et al., 2008**): se generaron posibilidades de construcción de significados y resignificación del sentido en relación con factores individuales, familiares, comunitarios y sociales.

En ningún momento del proceso de recolección de información realizada a través de la observación de un día en la vida, los relatos autobiográficos y la entrevista semi-estructurada se preguntó directamente a los participantes por las circunstancias en las que ocurrieron los eventos de violencia sociopolítica que los afectaron cuando eran pequeños. Ni acerca de cómo han lidiado con las secuelas. No obstante, se observó que los niños, niñas y demás miembros de la familia hablan espontáneamente acerca de eso. Hicieron comentarios implícitos o lo abordaron abiertamente. También se vió que sus vidas actuales no giran en torno a una rememoración traumática de esos hechos. Aunque todos conservan impresiones profundas de esas experiencias, ninguno se enganchó en una reflexión sobre los efectos persistentes en sus trayectorias de vida o la manera como viven hoy en día. Pese a su gravedad, encuentran maneras de expresarse en relatos, imágenes y expectativas.

Las observaciones de la cotidianidad de los niños y niñas participantes mostraron lo que han planteado algunos psicólogos del desarrollo como Fivush y Nelson (**2004**): que las memorias autobiográficas tiene una función social y cultural, pues son fundamentales en la construcción de la identidad individual y la relación con los demás al compartir un pasado que los cohesiona. Usando técnicas apropiadas, se observó que existen factores situacionales a nivel familiar y social que posibilitan construir otros significados.

Collins y Watson (**2016**) insistieron en la persistencia de los traumas a nivel psicosocial y psicosomático. Sin embargo, aunque es razonable suponer que la rememoración de ese tipo de experiencias sea negativa para cualquier persona que ha vivido la violencia no siempre los aspectos negativos y traumáticos se quedan sin elaborar, como muestran estudios con adultos familiares de personas que sufrieron desplazamiento o desaparición forzada (**Gómez & Hincapié, 2019**). Además, la resiliencia de los participantes también contribuye porque es un factor psicológico que ayuda a movilizar estrategias de afrontamiento y otros tipos de memoria no fijada al traumatismo, gracias a la influencia de factores sociales e institucionales (**Betancourt & Khan, 2008**).

Por ejemplo, el episodio que obligó a la familia de Camus a desplazarse podría hacer suponer que la presencia de armas tiene un significado exclusivamente negativo en su vida. Por el contrario, la manera como él y su familia han significado esa experiencia muestra la



articulación de ciertas prácticas y tradiciones a ese proceso de construcción de su identidad personal y familiar (Ahness, 2020). Él y sus padres conciben su desarrollo personal a partir del deseo de convertirse en un militar cuando sea grande. Lo anterior subraya la importancia de la integralidad de las experiencias, pues suponen la existencia de interacciones dinámicas entre las características de las personas y sus contextos. Ayudan a comprender cómo los seres humanos no actuamos meramente como víctimas de las situaciones externas, sino que somos agentes que las reorganizamos y transformamos como parte de nuestros esfuerzos por adaptarnos y encontrar un equilibrio necesario para suplir nuestras necesidades e intereses vitales.

Las observaciones realizadas en los cuatro casos sugieren la pertinencia de trascender el enfoque del trauma centrado en lo individual y tener en cuenta a las familias, la comunidad y los sistemas institucionales que hacen parte de la ecología social de las niñas y niños afectados (Sousa, 2013).

El estilo de crianza de sus padres, que también vivieron esas experiencias de violencia, contribuye a que hijas e hijos perciban una baja posibilidad de peligro o amenaza en sus ambientes actuales. Un sentimiento de seguridad similar o bajo riesgo se observó también en la comunidad. Las familias y las comunidades en que observamos a los participantes son grupos cohesionados, lo que ofrece condiciones para que existan posibilidades reales de comprender y sobrellevar positivamente los efectos de la experiencia traumática. En ese sentido, los resultados sugieren que los participantes del estudio se han beneficiado de características, procesos y mecanismos similares a los reportados en estudios con la niñez y la juventud alrededor del mundo (Eltanamy et al., 2021; Slone & Shoshani, 2017; Taylor, 2017; Taylor et al., 2017; Taylor et al., 2020).

Entre los sistemas involucrados en la ecología social de los participantes en este estudio, la escuela fue la que menos elementos de apoyo mostró respecto de sus experiencias y necesidades específicas como personas que han sido afectadas por conflicto armado. A pesar de ser un sistema central para ayudarles a comprender aspectos de sus vidas, de la realidad social y política que los rodea, para contribuir de manera determinante a su bienestar u ofrecerle atención e intervención psicosocial (Betancourt et al., 2013; Frounfelker et al., 2019), la escuela no pareció encajar con sus intereses.

El sistema escolar—afectado también por inexistencia o escases de recursos para ofrecer un servicio de calidad—parecía tener sus propios afanes, que redundaban en desinterés (e.g., ausentismo, falta de dedicación al tiempo de aprendizaje) o apatía de algunos educadores. Cuando el análisis de las situaciones vividas en la jornada escolar, realizado a partir de las entrevistas, intentó ir más allá de las declaraciones de los niños y niñas acerca de la importancia del estudio para sus vidas, el papel de la escuela no fue mencionado para otra cosa distinta que conocer amigos, jugar, aprender cosas ‘chéveres’. Tampoco se identificó la presencia de programas escolares de apoyo a alumnos en condición de desplazamiento, ni apoyo psicosocial, ni atención psicológica que ofreciera herramientas, contextos o soporte a sus procesos de resiliencia.

La familia, los amigos y la comunidad parecen responder mejor y con interés a esas experiencias. En las tardes, después de la escuela, el tiempo de estos niños y niñas no transcurre con prisa. La observación de las rutinas de la vida cotidiana tradujeron la ocurrencia de lo que se denomina el ‘tejido social’. Los amigos, la camaradería, la posibilidad de expresar puntos de vista que resultan esquivos cuando están en la escuela y donde una mayoría de maestros sólo parecen interesados en prepararlos para los exámenes. Ese tejido se hila sin estar a la vista. Es

la trama que sostiene su vida y experiencias cotidianas. Los diálogos que ocurren en esos escenarios son una amalgama rica de significados y resignificaciones para ellos y sus familias; especialmente los espacios no escolares, como si opusieran resistencia a una educación concentrada en cumplir exclusivamente con formatos y con planes pedagógicos.

## El papel del método en la recuperación de perspectivas y experiencias

El segundo objetivo de este estudio fue discutir la pertinencia del método denominado ‘un día en la vida’ como estrategia de observación intensiva de la vida diaria, para recuperar y describir las experiencias de niños y niñas afectados por situaciones de violencia relacionadas con el conflicto armado colombiano.

Particularmente, las observaciones realizadas a partir de los tres métodos usados contribuyeron a asegurar que los participantes manifestaran sus propios puntos de vista acerca de sus experiencias. Con base en su utilización, las técnicas de análisis de los datos recogidos giraron entonces en torno a información proveniente directamente de las niñas y niños y no simplemente hablaron ‘acerca’ de ellos, como bien han señalado algunos investigadores (e.g., Spriggs & Gillam, 2017) que insisten en adoptar de una manera más decidida metodologías y técnicas cualitativas en la investigación en psicología del desarrollo.

En efecto, el método ‘un día en la vida’ (Carral, 2014)—complementado con el uso de relatos autobiográficos basados en técnicas artísticas como el collage—permitió explorar temas transversales (Breheny & Stephens, 2015) en todos los participantes. Al ser sensible al papel de los factores situacionales que emergen in situ en las actividades de la vida cotidiana, este método es una técnica de observación basada en la actividad-integral-de-la-experiencia-vivida. Por eso, es relevante para abordar la experiencia personal desde una perspectiva fenomenológica y etnográfica. Aunque no tiene una filiación teórica determinada ni un fundamento conceptual exclusivamente socioculturalista, si se utiliza para capturar la ‘completud’ de los fenómenos de interés, este método es útil para obtener un rango amplio de eventos, o una mirada más penetrante de las dinámicas de un sistema que—como el desarrollo psicológico—intrínsecamente interactúa con otros sub-sistemas del entorno (Bronfenbrenner, 1987).

Adicionalmente, al usarlo como marco observacional en este estudio, el método dio lugar a la recolección de otras voces que también hacen parte del entorno ecológico social en el que los niños y niñas están inmersos. Esas voces interactuaron con las de cada participante en sus relatos autobiográficos y entrevistas. Es decir, en todos los casos, el desarrollo de las observaciones y entrevistas exigió que los investigadores colaboraran también con los padres, algo que ha sido destacado por Teachman y Gibson (2012) al analizar las implicaciones metodológicas que demanda el trabajo con niños, niñas y jóvenes en cualquier área de investigación.

La complejidad y dinámica de las experiencias identificadas en los cuatro niños se revelaron durante la observación de ‘un día en la vida’ y fueron consistentes con lo que ellos manifestaron a través de los relatos autobiográfico y las entrevistas. La relación entre las observaciones de lo que ocurrió a lo largo de un día cotidiano y la elaboración que los participantes hicieron de esas experiencias se manifestó en parte porque las tres técnicas no se basaron en categorías pre-existentes, ni en

respuestas formateadas en cuestionarios, listas de chequeo, escalas o pruebas psicológicas—como es usual en una mayoría de investigaciones en psicología del desarrollo. Los puntos de vista de los cuatro participantes tampoco emergieron como resultado de una comparación con parámetros poblacionales, ni fueron el resultado de técnicas de análisis orientadas a la agregación promedio de datos con el fin de establecer diferencias estadísticas entre grupos.

La psicología del desarrollo centrada en explorar las experiencias de niños y niñas afectados por el conflicto armado e interesada en conocer sus significados y preocupaciones ha contribuido a la construcción de teorías y al avance de la disciplina con base en ese tipo de estudios convencionales de gran escala. Sin embargo tiene limitaciones. Por un lado, desde esa perspectiva algunas propiedades del proceso de desarrollo pueden permanecer invisibles debido a la naturaleza de medidas de tendencia central que muchas veces enmascaran el dinamismo de las transformaciones que ocurren durante la interacción de cada participante con el entorno. Por otro, el punto de vista y las voces de niños y niñas son importantes, especialmente las que suenan con menor intensidad, aunque a veces a los adultos les parezcan innecesarias, incomprensibles o irrelevantes.

En ese sentido, las aproximaciones cualitativas basadas en métodos como ‘un día en la vida’—y el tipo de análisis temáticos a los que da lugar—tal vez sean susceptibles de mayores refinamientos; pero desde una perspectiva del desarrollo psicológico de las personas, constituyen una alternativa interesante para asegurar un nivel aceptable de validez ecológica en los estudios. El carácter de las observaciones realizadas en el marco del presente estudio sugieren que los métodos de observación intensiva contribuyen a superar las limitaciones de las metodologías convencionales, especialmente cuando el propósito es alcanzar las voces, perspectivas y significados que los participantes atribuyen a sus experiencias (Ellingsen et al., 2014). También, que la indagación sistemática enfocada en las interacciones momento a momento entre los participantes y su entorno es una aproximación útil para capturar y hacer visible sus experiencias, y para lograr una aproximación que asuma la complejidad del desarrollo situado.

## A modo de conclusión

Este estudio se basó en una concepción no lineal de las trayectorias de vida de una persona. Se sintoniza con una perspectiva del desarrollo como proceso y no como producto. Por supuesto, este enfoque afecta otras nociones que también son claves en el abordaje de la problemática que nos ocupa aquí: la psicología del niño y las conceptualizaciones habituales para concebir a niños y niñas como agentes que inciden en la construcción de realidades y que son co-partícipes en la investigación de su propio desarrollo. Si bien las experiencias en el marco del conflicto armado impactan negativamente sus vidas, tiene sentido preguntarse por qué debe esperarse que esos eventos necesariamente tengan un único efecto negativo definitivo en todo su desarrollo posterior, de manera lineal, y siempre con consecuencias en una sola dirección. Recuperar la integralidad de la experiencia cotidiana de los participantes para entender cómo reorientan esas experiencias tempranas supone la existencia de un flujo continuo de interacciones dinámicas entre las características de las personas y sus contextos porque “la continuidad es la base del desarrollo (Valsiner, 2009, p. 10).

El uso de métodos de investigación que ayuden a capturar esa continuidad, tal como el método ‘un día en la vida’ que se utilizó en este estudio, contribuyen a comprender cómo los seres humanos no actuamos meramente como víctimas de las situaciones externas sino

que somos agentes que las reorganizamos y transformamos como parte de nuestros esfuerzos por adaptarnos y encontrar un equilibrio necesario para suplir nuestras necesidades e intereses vitales en la vida cotidiana. A su vez, la investigación en psicología del desarrollo también se beneficia de una mayor discusión sobre las implicaciones de este tipo de abordaje. Esperamos que este artículo contribuya a esa discusión.

## Referencias

- Ahlness, E. A. (2020). Post-war, peri-youth: Physical and social remnants of the Tajik Civil War in childhood environments. *Childhood*, 27(3), 340–353. <https://doi.org/10.1177/0907568220906878>
- Attanayake, V., McKay, R., Joffres, M., Singh, S., Burkle, F., & Mills, E. (2009). Prevalence of mental disorders among children exposed to war: A systematic review of 7,920 children. *Medicine, Conflict and Survival*, 25(1), 4–19. <https://doi.org/10.1080/13623690802568913>
- Bácares, C. (2019). El protagonismo de la infancia en las Comisiones de la Verdad: desafíos y retos para el posconflicto en Colombia. *Ciencia Política*, 14(27), 19–46. <https://doi.org/10.15446/cp.v14n27.73183>
- Beltrán, J. O., Moreno, N. M., Polo, J., Zapata, M. E., & Acosta, M. R. (2012). Memoria autobiográfica: un sistema funcionalmente definido. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 108–123.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (Eds.) (2014). *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Betancourt, T. S., & Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: Protective processes and pathways to resilience. *International Review of Psychiatry*, 20(3), 317–328. <https://doi.org/10.1080/09540260802090363>
- Betancourt, T. S., Meyers-Ohki, S. E., Charrow, A. P., & Tol, W. A. (2013). Interventions for children affected by war: An ecological perspective on psychosocial support and mental health care. *Harvard Review of Psychiatry*, 21(2), 70–91. <https://doi.org/10.1097/HRP.0b013e318283bf8f>
- Bikmen, N. (2013). Collective memory as identity content after ethnic conflict: An exploratory study. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 19(1), 23–33. <https://doi.org/10.1037/a0031472>
- Bohn, A. (2011). Normative ideas of life and autobiographical reasoning in life narratives. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 131, 19–30. <https://doi.org/10.1002/cd.286>
- Bolger, N., Davis, A. & Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 579–616. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145030>
- Bolger, N. & Laurenceau, J. P. (2013). *Intensive longitudinal methods: An introduction to diary and experience sampling research*. New York: The Guildford Press.
- Breheny, M. & Stephens, C. (2015). Approaches to narrative analysis: Using personal, dialogical and social stories to promote peace. En D. Bretherton, & S. F. Law (Eds.), *Methodologies in peace psychology: Peace research by peaceful means* (pp. 275–291). Cham, Switzerland: Springer.
- Bretherton, D., & Law, S. F. (2015). *Introduction: Methodologies in peace psychology*. En D.
- Bretherton, & S. F. Law (Eds.), *Methodologies in peace psychology: Peace research by peaceful means* (pp. 1–16). Cham, Switzerland: Springer.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

- Brough, P. (Ed.) (2018). *Advanced research methods for applied psychology: Design, analysis and reporting*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Carral, M. D-R. (2014). Focusing on “A day in the life”: An activity-based method for the qualitative analysis of psychological phenomena. *Qualitative Research in Psychology*, 11(3), 298–315. <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.902525>
- Castañeda, E. (2016). *Lineamiento técnico relacionado con violencias asociadas al conflicto armado a las que están expuestos niños y niñas en primera infancia en Colombia*. <http://centrodocumentacion.deceroasiempre.gov.co>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Collins, B., & Watson, A. (2016). Children and peace. En O. P. Richmond, S. Pogodda & J. Ramovic (Eds.), *The Palgrave handbook of disciplinary and regional approaches to peace* (pp. 206–219). New York: Palgrave Macmillan.
- Crespo, M., & Fernández-Lansac, V. (2016). Memory and narrative of traumatic events: A literature review. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 8(2), 149–156. <https://doi.org/10.1037/tra0000041>
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., Schermerhorn, A. C., Merrilees, C. E., & Cairns, E. (2009). Children and political violence from a social ecological perspective: Implications from research on children and families in Northern Ireland. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(1), 16–38. <https://doi.org/10.1007/s10567-009-0041-8>
- Cummings, E. M., Schermerhorn, A. C., Merrilees, C. E., Goeke-Morey, M. C., Shirlow, P., & Cairns, E. (2010). Political violence and child adjustment in Northern Ireland: Testing pathways in a social-ecological model including single-and two-parent families. *Developmental Psychology*, 46(4), 827–841. <https://doi.org/10.1037/a0019668>
- Cummings, E., Merrilees, C., Taylor, L., & Mondri, C. (2017). Developmental and social-ecological perspectives on children, political violence, and armed conflict. *Development and Psychopathology*, 29(1), 1–10. <https://doi.org/10.1017/S0954579416001061>
- Dillenburg, K., Fargas, M., & Akhonzada, R. (2008). Long-term effects of political violence: Narrative inquiry across a 20-year period. *Qualitative Health Research*, 18(10), 1312–1322. <https://doi.org/10.1177/1049732308322487>
- Dubow, E. F., Boxer, P., Huesmann, L. R., Shikaki, K., Landau, S., Gvirsman, S. D., & Ginges, J. (2010). Exposure to conflict and violence across contexts: Relations to adjustment among Palestinian children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(1), 103–116. <https://doi.org/10.1080/15374410903401153>
- Ellingsen, I. T., Thorsen, A. A., & Størksen, I. (2014). *Revealing children’s experiences and emotions through Q methodology*. Article ID 910529. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/910529>
- Eltanamy, H., Leijten, P., Jak, S., & Overbeek, G. (2021). Parenting in times of war: A meta-analysis and qualitative synthesis of war exposure, parenting, and child adjustment. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(1), 147–160. <https://doi.org/10.1177/1524838019833001>
- Engel, S. (2005). Narrative analysis of children’s experience. En S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children’s experience: Approaches and methods* (pp. 199–216). London, UK: Sage.
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, 62, 559–582. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131702>
- Fivush, R., & Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological Science*, 15(9), 573–577. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00722.x>
- Frounfelker, R. L., Islam, N., Falcone, J., Farrar, J., Ra, C., Antonaccio, C. M., Enelamah, N., & Betancourt, T. S. (2019). Living through war: Mental health of children and youth in conflict-affected areas. *International Review of the Red Cross*, 101(911), 481–506. <https://doi.org/10.1017/S181638312000017X>
- Garbarino, J. (2014). Ecological perspective on child well-being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 1365–1384). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Garbarino, J., & Kostelny, K. (1996). The effects of political violence on Palestinian children’s behavior problems: A risk accumulation model. *Child Development*, 67, 33–45. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01717.x>
- Garry, S., & Checchi, F. (2019). Armed conflict and public health: Into the 21st century. *Journal of Public Health*, 42(3), e287–e297. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdz095>
- Gillen, J., Cameron, C. A., Tapanya, S., Pinto, G., Hancock, R., Young, S., & Gamannossi, B. A. (2007). “A day in the life”: Advancing a methodology for the cultural study of development and learning in early childhood. *Early Child Development and Care*, 177(2), 207–218. <https://doi.org/10.1080/03004430500393763>
- Gómez, C. & Hincapié, E. (2019). Desaparición forzada, memoria y sufrimiento: De la memoria traumática a la memoria política. En A. Díaz, & Bravo, O. A. (Eds.), *Psicología política y procesos para la paz en Colombia* (pp. 87–119). Cali, Colombia: Universidad Icesi & ASCOFAPSI.
- Goodman, G. (1996). Inquietudes y memoria de los niños. En R. Fivush, & J. Hudson (Eds.), *Conocimiento y recuerdo en la infancia* (pp. 271–308). Madrid: Visor.
- Guanumen Niño, J. D., & Londoño Pérez, C. (2020). El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13 (2), 25–34. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/177026>
- Habermas, T. (2011). Autobiographical reasoning: Arguing and narrating from a biographical perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 131, 1–17. <https://doi.org/10.1002/cd.285>
- Hamber, B., Gallagher, E., Weine, S. M., Agger, I., Bava, S., Gaborit, M., R. Murthy, R. S., & Saul, J. (2015). Exploring how context matters in addressing the impact of armed conflict. En B. Hamber & E. Gallagher (Eds.), *Psychosocial perspectives on peacebuilding* (pp. 1–31). Cham, Switzerland: Springer.
- Hamber, B., Gallagher, E., Weine, S. M., DasGupta, S., Palmary, I., & Wessells, M. (2015). Towards contextual psychosocial practice. En B. Hamber & E. Gallagher (Eds.), *Psychosocial perspectives on peacebuilding* (pp. 289–316). Cham, Switzerland: Springer.
- Kadir, A., Shenoda, S., Goldhagen, J., Pitterman, S., & Section on International Child Health (2018). The effects of armed conflict on children. *Pediatrics*, 142(6), e20182586. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2586>
- Katartzi, E. (2017). Young migrants’ narratives of collective identifications and belonging. *Childhood*, 25(1), 34–46. <https://doi.org/10.1177/0907568217729191>
- Lupu, N., & Peisakhin, L. (2017). The legacy of political violence across generations. *American Journal of Political Science*, 61(4), 836–851. <https://doi.org/10.1111/ajps.12327>
- Manzanero, A. L., Fernández, J., Gómez-Gutiérrez, M. del-M., Álvarez, M. A., El-Astal, S., Hemaïd, F., & Veronese, G. (2020). Between happiness and sorrow: Phenomenal characteristics of autobiographical memories concerning war episodes and positive events in the Gaza Strip. *Memory Studies*, 13(6), 917–931. <https://doi.org/10.1177/1750698018818221>
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 227–257. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>

- Mehl, M. R. & Conner, T. S. (Eds.) (2012). *Handbook of research methods for studying daily life*. New York: The Guildford Press.
- Neuner, F., Catani, C., Ruf, M., Schauer, E., Schauer, M., & Elbert, T. (2008). Narrative exposure therapy for treatment of traumatized children and adolescents (KidNET): From neurocognitive theory to field intervention. *Child and Adolescents Psychiatric Clinics of North America*, 17(3), 641–664. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.03.001>
- Onwuegbuzie, A., & Tashakkori, A. (2015). Utilizing mixed research and evaluation methodology in peace psychology and beyond. En D. Bretherton, & S. F. Law (Eds.), *Methodologies in peace psychology: Peace research by peaceful means* (pp. 115–137). Cham, Switzerland: Springer.
- Orozco Henao, E. A., Marín Díaz, B. A., & Zuluaga Valencia, J. B. (2020). Depresión infanto-juvenil y exposición temprana a la violencia. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13 (3), 102–114. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/1916102>
- Ospina-Alvarado, M. C., Varón Vega, V., & Cardona Salazar, L. M. (2020). Narrativas colectivas y memorias del conflicto armado colombiano: Sentidos y prácticas de abuelas y madres de niñas y niños de la primera infancia. *Interdisciplinaria*, 37(1), 275–292. <http://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.17>
- Paterson, S., Parish-Morris, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2016). Considering development in developmental disorder. *Journal of Cognition and Development*, 17(4), 568–583. <https://doi.org/10.1080/15248372.2016.1200047>
- Pfefferbaum, B., Nitiéma, P., & Newman, E. (2019). A meta-analysis of intervention effects on depression and/or anxiety in youth exposed to political violence or natural disasters. *Child & Youth Care Forum*, 48(4), 449–477. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09494-9>
- Richman, N. (1993). Annotation: Children in situations of political violence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1286–1302. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb02092.x>
- Rogers, L. G., Shearer, K., Hryniuk, S. S., Ray, L., & Rempel, G. R. (2020). *Research conversations with children and adolescents: Development and use of comprehensive interview guidelines*. <https://advance.sagepub.com/articles/preprint/Research-conversations-with-children-and-adolescents-Development-and-use-of-comprehensive-interview-guidelines/12471683>
- Skinner, A. T., Oburu, P., Lansford, J. E., & Bacchini, D. (2014). Childrearing violence and child adjustment after exposure to Kenyan post-election violence. *Psychology of Violence*, 4(1), 37–50. <https://doi.org/10.1037/a0033237>
- Slone, M., & Shoshani, A. (2017). Children affected by war and armed conflict: Parental protective factors and resistance to mental health symptoms. *Frontiers in Psychology*, 8, 1397. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01397>
- Smiley, A., Moussa, W., Ndamobissi, R., & Menkiti, A. (2021). The negative impact of violence on children's education and well-being: Evidence from Northern Nigeria. *International Journal of Educational Development*, 81, 102327. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102327>
- Spriggs, M., & Gillam, L. (2017). Ethical complexities in child co-research. *Research Ethics*, 174701611775020. <https://doi.org/10.1177/1747016117750207>
- Sousa, C. A. (2013). Political violence, collective functioning and health: A review of the literature. *Medicine, Conflict and Survival*, 29(3), 169–197. <http://dx.doi.org/10.1080/13623699.2013.813109>
- Stanciu, E. A., & Rogers, J. L. (2011). Survivors of political violence: Conceptualizations, empirical findings, and ecological interventions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33(3), 172–183. <https://doi.org/10.1007/s10447-011-9120-x>
- Swim, J. K., Hyers, L. L., Cohen, L. L., & Ferguson, M. J. (2001). Everyday sexism: Evidence for its incidence, nature, and psychological impact from three daily diary studies. *Journal of Social Issues*, 57(1), 31–53. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00200>
- Tamayo Gomez, C. (2019). Victims' collective memory and transitional justice in post-conflict Colombia: The case of the March of Light. *Memory Studies*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/1750698019882055>
- Taylor, L. K. (2017). Implications of coping strategies and perceived community cohesion for mental health in Colombia. En M. Seedat, S. Suffla & D. J. Christie (Eds.), *Enlarging the scope of peace psychology: African and world-regional contributions* (pp. 55–73). Cham, Switzerland: Springer.
- Taylor, L. K., Dautel, J., & Rylander, R. (2020). Symbols and labels: Children's awareness of social categories in a divided society. *Journal of Community Psychology*, 48(5), 1512–1526. <https://doi.org/10.1002/jcop.22344>
- Taylor, L. K., Merrilees, C. E., Biruski, D. C., Ajdukovic, D., & Cummings, E. M. (2017). Complexity of risk: Mixed-methods approach to understanding youth risk and insecurity in postconflict settings. *Journal of Adolescent Research*, 32(5), 585–613. <https://doi.org/10.1177/0743558416684950>
- Teachman, G., & Gibson, B. E. (2012). Children and youth with disabilities: Innovative methods for single qualitative interviews. *Qualitative Health Research*, 23(2), 264–274. <https://doi.org/10.1177/1049732312468063>
- Teddle, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 77–100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- Thoene, U., García Alonso, R., Blanco Bernal, C. A. (2020). Memory and trauma: Soldier victims in the Colombian armed conflict. *SAGE Open*, 1–12. <https://doi.org/10.1177/2158244020940696>
- Thorne, A., & McLean, K. C. (2003). Telling traumatic events in adolescence: A study of master narrative positioning. En R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (pp. 169–185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Townsend, D., Taylor, L. K., Merrilees, C. E., Furey, A., Goeke-Morey, M. C., Shirlow, P., & Cummings, E. M. (2020). Youth in Northern Ireland: Linking violence exposure, emotional insecurity, and the political macrosystem. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 85(4), 7–122. <https://doi.org/10.1111/mono.12423>
- Tudge, J., & Hogan, D. (2005). An ecological approach to observations of children's everyday lives. En S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp. 102–122). London, UK: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209823>
- Valsiner, J., & Benigni, L. (1986). Naturalistic research and ecological thinking in the study of child development. *Developmental Review*, 6(3), 203–223. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(86\)90012-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(86)90012-2)
- Valsiner, J. (1994). What is “natural” about “natural contexts”? Cultural construction of human development (and its study). *Infancia y Aprendizaje*, 17(66), 11–19. <https://doi.org/10.1174/02103709460578909>
- Valsiner, J. (2009). Baldwin's quest: A universal logic of development. En J. Clegg (Ed.), *The observation of human systems: Lessons from the history of anti-reductionist empirical psychology* (pp. 45–82). New York: Routledge.
- Van Geert, P. (1998). A dynamic systems model of basic developmental mechanisms: Piaget, Vygotsky and beyond. *Psychological Review*, 105(4), 634–677. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.105.4.634-677>
- Van Geert, P. (2014). Group versus individual data in a dynamic systems approach to development”. *Enfance*, 3(3), 283–312. <https://doi.org/10.4074/S0013754514003061>
- Van Geert, P. L. C. (2019). Dynamic systems, process and development. *Human Development*, 63, 153–179. <https://doi.org/10.1159/000503825>
- Vásquez Zárate, G. A. (2017). Devenir en padres: un análisis de las prácticas de resistencia de la organización H.I.J.O.S. *Revista Colombiana de Sociología*, 40(1), 25–44. <https://doi.org/10.15446/rcs.v40n1.61947>
- Wainryb, C., & Pasupathi, M. (2010). Political violence and disruptions in the development of moral agency. *Child Development Perspectives*, 4(1), 48–54. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00117.x>

- Zamir, O., Gewirtz, A. H., Dekel, R., Lavi, T., & Tangir, G. (2018). Mothering under political violence: Post-traumatic symptoms, observed maternal parenting practices and child externalising behaviour. *International Journal of Psychology*, 55(1), 123–132. <https://doi.org/10.1002/ijop.12557>
- Ziv, Y. (2012). Exposure to violence, social information processing, and problem behavior in preschool children. *Aggressive Behavior*, 38(6), 429–441. <https://doi.org/10.1002/ab.21452>
- Ziv, Y., & Kupermintz, H. (2021). The effects of exposure to political and domestic violence on preschool children and their mothers. *International Journal of Psychology*, 56(1), 12–21. <https://doi.org/10.1002/ijop.12608>