

Las escuelas como territorios de paz : construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado	Título
Alvarado, Sara Victoria - Autor/a; Tapia, Luis - Prologuista; Ospina, Héctor Fabio - Autor/a; Luna, María Teresa - Autor/a; Quintero, Marieta - Autor/a; Ospina, María Camila - Autor/a; Patiño, Jhoana A. - Autor/a; Orofino, María Isabel - Prologuista;	Autor(es)
Buenos Aires	Lugar
Universidad de Manizales, CINDE CLACSO	Editorial/Editor
2012	Fecha
Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales : Serie RedINJU	Colección
Desarrollo humano; Sujeto político; Escuelas de paz; Construcción social; Conflicto armado; Niños-Jóvenes; Cuerpo; Familia; Socialización; Colombia;	Temas
Libro	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130313112059/LasEscuelascomoTerritoriosdePaz.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences





LAS ESCUELAS COMO TERRITORIOS DE PAZ

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL NIÑO Y LA NIÑA
COMO SUJETOS POLÍTICOS EN CONTEXTOS
DE CONFLICTO ARMADO

Prólogos de Luis Tapia y Maria Isabel Orofino

SARA VICTORIA ALVARADO - HÉCTOR FABIO OSPINA
MARIETA QUINTERO - MARÍA TERESA LUNA
MARÍA CAMILA OSPINA - JHOANA A. PATIÑO

**LAS ESCUELAS COMO
TERRITORIOS DE PAZ**

**CONSTRUCCIÓN SOCIAL
DEL NIÑO Y LA NIÑA
COMO SUJETOS POLÍTICOS EN
CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO**

RECONOCIMIENTOS:

Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de CLACSO, el Centro de Estudios avanzados en Niñez y Juventud, del CINDE y la Universidad de Manizales en Colombia, y la Universidad católica de Sao Paulo, Brasil; con el apoyo de la red Iberoamericana de Postgrados en Infancia y Juventud RedINJU (CAEU-OEI, Universidad de San Martín, Argentina; Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia; Universidad de la república, Uruguay; Universidad Católica Silva Henríquez, Chile, Universidad Autónoma de Barcelona, España; Colegio de la Frontera de México; Universidad Distrital, Colombia).

Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado / Sara Victoria Alvarado ... [et.al.] ; con prólogo de Luis Tapia y María Isabel Orofino. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO; Universidad de Manizales, CINDES, 2012.

288 p. ; 20x15 cm.

ISBN 978-987-1891-06-1

1. Sociología. 2. Infancia. 3. Conflictos. I. Alvarado, Sara Victoria II. Tapia, Luis, prolog. III. Orofino, María Isabel, prolog.

CDD 301

Otros descriptores asignados por la Biblioteca virtual de CLACSO:

Niños- Jóvenes / Construcción social / Sujeto político / Conflicto armado / Escuelas de Paz / Familia / Cuerpo / Socialización / Desarrollo Humano / Colombia

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

Colección
RED DE POSGRADOS

LAS ESCUELAS COMO TERRITORIOS DE PAZ

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL NIÑO Y LA NIÑA COMO SUJETOS POLÍTICOS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO

SARA VICTORIA ALVARADO
HÉCTOR FABIO OSPINA
MARIETA QUINTERO
MARÍA TERESA LUNA
MARÍA CAMILA OSPINA
JHOANA A. PATIÑO



CLACSO



CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



PUC-SP

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Secretario Ejecutivo de CLACSO Emir Sader

Secretario Ejecutivo Adjunto Pablo Gentili

Colección Red de Posgrados

Coordinadora Fernanda Saforcada

Asistentes Anahí Sverdlhoff, Denis Nohemy Rojas Gómez, María Inés Gómez y Alejandro Gambina

Área de Producción Editorial y Contenidos Web de CLACSO

Responsable editorial Lucas Sablich

Director de arte Marcelo Giardino

Evaluadores Dr. Luis Tapia (Bolivia), Dra. Isabel Orofino (Brasil) y Dr. Guillermo Hoyos (Colombia)

Fotografías Julián Andrés Loaiza de la Pava

Producción Fluxus estudio

Impresión Gráfica Laf SRL

Primera Edición

Las escuelas como territorios de paz

Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado:
(Buenos Aires: CLACSO, septiembre de 2012)

ISBN 978-987-1891-06-1

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1101AAX Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54-11] 4304-9505/9332 | e-mail <clacsoinst@clacso.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

ÍNDICE

Prólogo I - Luis Tapia	9
Prólogo II - María Isabel Orofino	15
Agradecimientos	17
Introducción.....	21
Capítulo I: Colombia: Un contexto de guerra como marco de la construcción social de sus niños y niñas.....	27
Capítulo II: Configuración de la subjetividad política de niños y niñas en contextos de conflicto armado desde una perspectiva alternativa del Desarrollo Humano	55
Capítulo III: La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: Una construcción social	69
Capítulo IV: Narrativas de infancia: Experiencias de Contingencia y fortuna.....	105

Capítulo V: Narrativas del cuerpo herido: niños, niñas y jóvenes protagonistas y espectadores del conflicto armado colombiano	139
Capítulo VI: La familia: Nicho de poder para la constitución de niños y niñas como sujetos políticos en contextos de guerra ..	161
Capítulo VII: Escuelas como territorios de paz	199
Capítulo VIII: Socialización y configuración de subjetividad política de niños y niñas como sujetos constructores de paz en contextos de conflicto armado	243
Bibliografía	263
Sobre los autores	283

PRÓLOGO I

Considero que el conocer o producir conocimiento implica poner las cosas en un horizonte más amplio y multidimensional, en dónde lo que estamos pensando, mostrando y analizando aparecen las diferentes dimensiones de la vida, de los sujetos que están inmersos esos procesos, cuando aparece también la historia del país y el estado de la investigación sobre el tema. Este poner las cosas en un contexto multidimensional es lo que produce también claridad, esto es, una articulación de saber, de un conocimiento largo y profundo sobre algo, que permite al resto comprender lo que está pasando y el por qué.

Este libro permite conocer lo que está pasando en Colombia en relación a los niños, las niñas y la juventud en el contexto de la violencia y la militarización del país, precisamente porque tiene estas virtudes. Es un estudio, una reflexión y un conjunto de propuestas donde aparecen las varias dimensiones de estos procesos de vida, que se explican en relación a la historia del país. En este trabajo hay otra articulación, la perspectiva que se desarrolla en este libro es la de los sujetos, ya que precisamen-



te se estudia la socialización política en contextos de conflicto armado. Esta socialización no está vista sólo como un proceso pasivo en el que las personas asumen roles, posiciones y trayectorias predefinidas.

El énfasis está puesto en su constitución como sujetos, es decir, en el cómo a pesar de las fuertes determinaciones y condicionamientos del contexto de la militarización y de la violencia política, además de las estructuras de propiedad y de familia existentes, los sujetos pasan por la experiencia de la guerra pero también logran reconstituirse en su capacidad de sujetos políticos y, por lo tanto, con capacidades de armar y rearmar su vida individual y colectiva.

Este trabajo sitúa a las niñas y a los niños en el contexto de la guerra y las transformaciones que ésta produce en la vida cotidiana y en los horizontes de vida de los niños afectados. En esta parte, la situación de los niños y las niñas está presentada a través de un trabajo de investigación que recoge las voces u opiniones de los sujetos que han pasado por la experiencia de ser incorporados a los grupos armados o han sufrido la violencia de los mismos.

Debido a esta perspectiva de los sujetos hay una articulación que permite pasar de la tristeza, que implica conocer las formas de destrucción de la vida de jóvenes, niñas y niños, a la esperanza, que es el horizonte de la paz, que bosqueja este libro a partir de presentar las experiencias de las escuelas que se han ido organizando para separar a los niños, a las niñas y a los jóvenes de la experiencia militar, y que hace posible que se reinserten en otros ámbitos de la vida social y puedan desarrollar sus proyectos individuales y colectivos.

Una de las primeras facetas de este poner en un contexto multidimensional que permite el conocimiento, es el hecho que en este libro hay un trabajo de armado de una estructura de explicación que implica la articulación de puntos teóricos de la sociología contemporánea, que vinculan la relación entre estructura y sujetos, lo que permite articular el peso que tienen las estructuras económicas, políticas y sociales en la historia colombiana con la experiencia de la guerra vivida por niños, niñas y jóvenes; tam-

bién el cómo se insertan y el cómo experimentan su alejamiento o separación de la experiencia militar.

De las varias estructuras y ámbitos institucionales que configuran la vida social, este trabajo ha privilegiado sobre todo la consideración de dos ámbitos: la familia y la escuela. En ambos casos se ven sus varias dimensiones o facetas. En el caso de la familia se muestra que una de las causas del hecho que los niños, las niñas y los jóvenes se vayan a la guerrilla está en el tipo de violencia familiar y autoritarismo que caracteriza a algunas de ellas, pero también se muestra otra dimensión de la familia como el ámbito colectivo y afectivo en el que se articulan las estrategias de protección y de resistencia a la violencia política, un ámbito en que los niños y las niñas se forman, en el que desean estar para crecer y estudiar.

En el caso de la escuela también está problematizada la doble faceta de la escuela-ámbito, una institución más fría, burocrática y discriminatoria, en el que se experimenta la discriminación, pero también es el ámbito en el que se puede construir la paz, como una estrategia contra la violencia generalizada.

Este libro contiene un trabajo de investigación sobre las relaciones entre escuela, violencia y guerra, que es una articulación de investigación y de crítica social. Hay una segunda parte que trata el reverso, es decir, la paz. Se trata de una propuesta de cómo construir territorios de paz a partir de la educación y las escuelas. Esta propuesta recupera varias fuentes de inspiración de las propuestas y experiencias de educación emancipadora que están en la historia del pensamiento latinoamericano pero también en la experiencia colombiana, ya que se trata de responder a la peculiar y difícil situación de la guerra interna en Colombia. Hay una consistente propuesta de los principios de organización de las escuelas territorios de paz. Se trata de un grupo que conoce mucho del tema en varios sentidos, es decir, de pedagogía, de la situación de los niños en el país, de las discusiones académicas y políticas contemporáneas sobre el problema y las alternativas.

En el documento hay un paso de presentación de la situación de violencia y guerra a la propuesta de escuelas de paz, a través

de dos puntos de transición: uno consiste en una crítica sintética a la política del gobierno sobre los procesos de reinserción de los niños, las niñas y jóvenes; un segundo punto se refiere a la experiencia de la Comunidad de San José de Apartado. La propuesta consiste en una alternativa a la política gubernamental.

Uno de los resultados de la militarización de la vida social es que se va eliminando la política, es decir, los espacios públicos en los que la gente pueda deliberar sobre la dirección y sobre cómo organizar, mejorar, proteger sus condiciones de vida y desplegar su libertad. Las diferentes formas de militarización efectuadas por el Estado, la guerrilla y los paramilitares han ido destruyendo los espacios públicos y también las diferentes formas de vida comunitaria y de socialización colectiva, que van desde la comunidad campesina hasta las familias. En este sentido, crear las condiciones de paz implica restaurar, reconstruir y construir nuevos espacios públicos. Implica reconstituir espacios de sociabilidad y de vida política en que se pueda ejercer derechos, libertades y desarrollar un proyecto de vida.

Este libro está preocupado no sólo por mostrar las formas en que la violencia militar descompone la vida social y acaba con la vida de los niños, las niñas y los jóvenes, sino sobre todo con mostrar las condiciones de reconstitución de la ciudadanía política. En este sentido, es un libro sobre la reconstrucción de la ciudadanía política a partir de los procesos de paz. Este es el eje central de todo el texto, el planteamiento de que el desarrollo de la ciudadanía en Colombia pasa por la construcción de las condiciones de paz. Se lo hace en particular en torno a las experiencias de las escuelas de paz, que son espacios de recuperación de niños, niñas y jóvenes que han pasado por la experiencia de la militarización y sus efectos.

La paz no significa la eliminación del debate y el conflicto, sino que las diferencias sobre las orientaciones políticas y el sentido que queremos darle a la vida comunitaria o a la vida común se hacen sin violencia física, a través de debate y deliberación, a partir de las capacidades propias de cada individuo como sujeto que se constituye en sujeto político en tanto su destino personal lo liga a la discusión de la vida y destino comunes.

Este libro es una valiosa contribución a la comprensión de los procesos de socialización política en contextos de conflicto armado; sobre todo un aporte en términos de construcción teórica y su articulación con la experiencia histórica, en tanto proyecto de reconstrucción ciudadana y configuración de espacios de paz en Colombia.

Producir conocimiento no sólo consiste en reconstruir analíticamente los procesos sociales y explicar las dinámicas estructurales que condicionan las acciones individuales y colectivas, sino también en reconocer y explicitar las potencialidades de los sujetos, es decir, hablar de su libertad, y a partir de ésta y de la libertad de los investigadores proyectar alternativas de organización de la vida social. En este sentido, el conocimiento es explicación, comprensión y proyecto. Estos son los componentes que hacen de este libro un texto del cual salimos afectados cognitivamente y políticamente por su carga de elaboración intelectual y de esperanza, esto es, por la alternativa de paz.

Luis Tapia
Doctor en Ciencia Política
La Paz, Bolivia, 2012

PRÓLOGO II

SOBRE OUVIR A VOZ DA CRIANÇA SOBRE UM MUNDO DE PAZ

Não queremos revelar todas as riquezas que este trabalho oferece sem que se deixe ao leitor a aventura de fazê-lo. Apenas para reiterar nossa certeza de que este se torna um trabalho essencial para que avancemos em uma produção de conhecimento original e particular a partir da América Latina lembramos apenas para o fato de que muito já se chamou a atenção ara o fato de que os estudos sobre a infância, em grande medida, falham em dar voz às crianças. A chamada “visão universalista” da ciência moderna excluiu múltiplas vozes no corpo de conhecimento produzido, uma exclusão dos saberes que produzidos por diferentes agentes em um conjunto no qual encontram-se, por exemplo, as histórias das classes populares, dos campesinos, dos indígenas, dos negros, das mulheres, dos jovens e principalmente das crianças. E esta nova abordagem epistemológica ainda está por ser construída. Daí que este se torna um texto inovador e essencial para que seja construída uma nova ciência; uma ciência que dê conta das diferenças e das diversidades humanas e históricas em que sejam problematizadas as formas de injustiça bem como os projetos de mudança.

En este livro estes se apresentam sob o ponto de vista das crianças e suas leituras de um outro mundo possível, um mundo em que sejam tecidas relações que possibilitem a criação de um mundo de Paz. Agradeço imensamente aos pesquisadores que meticulosa e cuidadosamente realizaram esta pesquisa, pois para mim ela se torna um clássico no âmbito das Ciências Sociais e Humanas e os Estudos sobre a Infância, e muito nos ajuda a construir uma narrativa de transformação a partir de nosso silenciado continente: a América Latina.

Maria Isabel Orofino

Doctora en Ciencias de la Comunicación

San Pablo, Brasil, 2012

AGRADECIMIENTOS

En este momento histórico la construcción de comunidades académicas que aporten conocimientos socialmente útiles y que se constituyan en agencias de transformación social es sin duda uno de los principales desafíos ético-políticos de los académicos latinoamericanos. Para este equipo de investigación esta construcción ha significado una experiencia confrontante, estremecedora, dolorosa, exigente y sobre todo desafiante, y pese a la complejidad humana del problema abordado, lo más significativo es que hemos logrado comprensiones alternativas de las propias formas de construir intersubjetivamente nuestras subjetividades, en contextos de miedo, de represión, inequidad y silencio. Por ello, con este trabajo hemos reafirmado que la investigación de la vida humana debe constituirse en un lugar de creación.

En este sentido, el diálogo interdisciplinario, intergeneracional e interregional constituye un principio central de tal proceso. Por ello, esta publicación es el resultado de un proceso de investigación que permitió el encuentro, el debate y la construcción de otras posibilidades de comprensión, narración y acción de y en los procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado.

Para ello, fue indispensable encontrarnos y tejernos con diversas redes y grupos. Por lo anterior, deseamos hacer un especial reconocimiento a la comunidad académica del programa postdoctoral de investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza Cinde-Universidad de Manizales y a la Pontificia Universidad Católica de Sao Pablo- Brasil, con el aval de la Red INJU, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO.

Así mismo queremos resaltar la riqueza de los elementos epistemológicos y teóricos que nos aportaron las discusiones sostenidas con el Doctor Manuel Jiménez y la Doctora Patricia Granada, quienes hicieron parte del equipo de investigadores principales que formuló y desarrolló como requisito del programa, el macro proyecto de investigación “Narrativas de niños y niñas en tiempos de malestar y dolor: aprendamos de las catástrofes” contexto en el cual se generó el proceso de recolección y análisis de información que da origen a este libro.

Por otra parte, agradecemos especialmente el apoyo editorial que recibimos del Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales -CLACSO-, la Universidad de Manizales y el Cinde, no sólo porque hacen posible la circulación de estos conocimientos, sino y particularmente porque mantienen una propuesta política que apunta a la visibilización de otras comprensiones de la realidad, de otros actores, de otras posibilidades de ser y hacer en el mundo, y en este sentido, los apoyos a publicaciones como ésta se convierten en una apuesta de construcción de condiciones objetivas y subjetivas para la vida, desde la vida y con la vida. Apuestas que de manera plural y creativa desembocan en narrativas-otras que validan y amplían la vida misma, al resemantizar los sentidos, las voces y lugares tradicionalmente asignados en la vida cotidiana a los niños y niñas como sujetos “marginales, dependientes, o inmaduros”.

También agradecemos de manera muy especial la generosidad y solidaridad con la que el Doctor Luis Tapia, la Doctora María Isabel Orofino, la Dra. Zandra Pedraza y el Doctor Guillermo Hoyos asumieron la lectura minuciosa y crítica de este texto.

Sabemos que la calidad de sus consideraciones, la experiencia y el compromiso académico de los cuatro son para nosotros y para nuestros lectores un referente legítimo de interlocución. Así mismo agradecemos a José Martín Rodas, asistente editorial de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por su compromiso y apoyo en la revisión del libro.

Finalmente queremos resaltar en estos agradecimientos a todos y a todas las colegas y amigos que contribuyeron en la configuración de este trabajo. Y dentro de este maravilloso grupo de personas inquietas, destacamos la participación de los jóvenes investigadores: Jennifer Andrea Mateus, Silvia Paulet Sanabria, Wendy Johanna Ramos; Jaime Olarte, María Isabel Echavarría y Catalina Ospina, por su coraje para caminar por territorios de guerra, de la mano de niños, niñas y jóvenes, palpando con delicadeza sus heridas, y posibilitando la narración y comprensión de sus historias. A ellos y ellas no sólo los animamos a seguir en los caminos de la investigación, sino que a ellos y ellas, particularmente, les dedicamos estas humildes reflexiones.

Los autores

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge y se desarrolla en el marco del programa postdoctoral de investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, avalado por la Escuela de posgrado de la Red INJU (OEI-CLACSO), la Universidad Católica de Sao Pablo, la Universidad de Manizales, y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

Su interés ético-político y social fundamental se centra en la comprensión de los procesos de construcción de la subjetividad política de la niñez en contextos de guerra, a partir de la ampliación de los marcos epistemológicos, teóricos, metodológicos y semánticos desde los cuales se ha pensado tradicionalmente al sujeto y su desarrollo humano. Sin embargo, dicha ampliación no puede darse por fuera del reconocimiento y comprensión de un contexto social histórico, político, cultural y económico específico dentro del cual el sujeto interactúa con otros para construir su subjetividad y la realidad en la que vive.

Para ello, se partió de los marcos conceptuales propiciados desde una perspectiva crítica y latinoamericana de las ciencias sociales en la que se incluyen posturas como: la autoproducción del sujeto desde la sociología del conocimiento, la perspectiva de las capacidades y la agencia desde la economía, la filosofía polí-

tica, el psicoanálisis crítico, el construccionismo social, la teoría de la complejidad, la perspectiva sistémica, la pedagogía popular entre otras.

Desde estos acercamientos conceptuales, la problematización, comprensión, abordaje, potenciación y transformación de las condiciones objetivas y subjetivas en las que los niños y las niñas construyen su subjetividad en contextos de guerra, son necesariamente inquietudes que interrogan, por un lado, a la relación sujeto-política-violencia, las teorías del desarrollo humano, las concepciones sobre el sujeto, la familia, la subjetividad, los escenarios y los procesos de socialización, el protagonismo de la escuela como territorios de paz y el contexto socio-histórico en el que acontecen.

Metodológicamente el proceso investigativo se desarrolló a partir de la estructuración de un corpus de información derivado de las investigaciones sobre niñez en conflicto armado y desplazamiento forzado que ya se han llevado a cabo en Colombia, con el fin de realizar una meta lectura de los relatos que niños y niñas han suministrado a otros investigadores. Esta opción metodológica básicamente está sustentada en el compromiso ético de no generar procesos de revictimización en los cuales los niños y niñas que han padecido la guerra tengan que revivir constantemente los hechos por los cuales pasaron. Y por otro lado, la opción metodológica que configura esta investigación es una apuesta por construir sentido social a partir de las experiencias narradas por estos sujetos.

En este sentido, se optó por el análisis de narrativas ya explícitas en estudios previos, documentales y películas que narran la vida de niños y niñas en estos contextos. Para esto se utilizó el análisis de narrativas categoriales, a partir del cual se comprende que los relatos que las personas construyen, dan forma a sus historias de vida y permiten conocer sus mundos internos y comprender la coherencia de su propia experiencia (Durán, Medina, González & Rolón, 2007).

Nuestro análisis consistió en retomar partes de los relatos de diversas investigaciones que tratan directamente el tema de la

niñez y la juventud en contextos de conflicto armado en Colombia, partiendo de que el análisis de narrativas permite seccionar el relato en diferentes categorías, seleccionando algunos segmentos del relato que se tendrían en cuenta y separándolos de otros que serían ignorados. Las secciones de los subtextos seleccionados se extrajeron del contexto general del relato, trabajando con ellas de manera independiente y asignando algunas de las frases a diferentes categorías. Algunas categorías han sido definidas con anticipación a partir de la teoría y de la experiencia previa de los investigadores y otras fueron extraídas al leer los subtextos como categorías emergentes, (Lieblich, Taval-Mashiach & Zilber, 1998).

Escrituralmente el informe de esta investigación está estructurado en siete partes. En la primera parte del libro, se hace un breve análisis de contexto, a partir de la revisión de algunos estudios nacionales e internacionales de las últimas dos décadas con el fin de esbozar las transformaciones que han tenido los conceptos, teorías, análisis y prácticas de atención a los niños y niñas en contextos de guerra-conflicto. Así mismo se recogen los principales tratados que Colombia ha firmado para la protección de los niños y niñas en zonas de conflicto armado como marco jurídico que regula la protección y garantía de sus derechos y de su desarrollo humano integral.

En la segunda parte se aborda el desarrollo humano desde una perspectiva alternativa, que permita comprender los procesos de configuración de las subjetividades de niños y niñas que han vivido el conflicto armado de manera directa desde sus narrativas, para visibilizarlos como sujetos que más allá de la condición de “víctima” o de las titularidades atribuidas en los marcos normativos legales, poseen potencias, saberes y experiencias que les permiten actuar de manera legítima en la constitución del “nosotros”.

La tercera parte del texto, hace énfasis en la construcción social de la subjetividad, la cual se da a partir de la interacción de los niños y las niñas con otros y otras, en contextos específicos, marcados por la guerra y por la situación actual colombiana. Esto permite un abordaje de la subjetividad de los niños y de las niñas desde la complejidad, al incorporar en el lente de comprensión,

los distintos sistemas en interacción con ellos y ellas, como lo son la familia, la escuela y la comunidad, e incluyendo igualmente determinantes de tipo económico, político y cultural que implican un macrocontexto y que se instauran en las prácticas cotidianas de los niños y las niñas, siendo la violencia una parte fundamental de este macrocontexto, que a la vez afecta la subjetividad de niños y niñas, y es construida a partir de las interacciones de las personas desde su individualidad. Otro aspecto importante que se aborda en este apartado, tiene que ver con el papel generativo del lenguaje en la interacción con otros, siendo el lenguaje un fin en sí mismo y no un medio. Es así como los relatos marcan la construcción de la subjetividad de los niños y las niñas. Por este motivo, se muestra la importancia que los niños y las niñas que viven el conflicto armado, no sean nombrados, ni se nombren a sí mismos como víctimas, sino como agentes de sus propias vidas.

En la cuarta parte trata el significado que tiene narrar la infancia, explorando, para ello, la geografía y gramática de sentimientos y heridas morales de niños y de niñas en momentos de malestar y dolor. Para dar cuenta de lo enunciado, el capítulo desarrolla la comprensión acerca de lo que significa narrar el mal en relación con fenómenos como genocidios, masacres, torturas, secuestros, desplazamientos, entre otros, los cuales han impactado la vida de algunos niños y niñas. Posteriormente y desde las metáforas del “arco y la flecha”, centra su atención en el “ocultamiento” de la infancia, a partir de los sentimientos de indignación, menosprecio y repugnancia en situaciones de inestabilidad y precariedad. Finalmente, se utiliza el recurso de la “lira” para narrar los modos de reconocimiento y cuidado *con, para y de* los niños y niñas, los cuales se fundan en los sentimientos de amor y amistad.

En la quinta parte se presentan las reflexiones construidas en torno a como toma lugar la violencia en el cuerpo de niños, niñas y jóvenes testigos y protagonistas del conflicto armado colombiano, así mismo se aborda el sentido de aquello que acontece en la subjetividad infantil y juvenil en términos de las heridas y las cicatrices que deja la violencia para tratar de superar el abordaje

tradicional que se ha hecho del tema de la niñez y el conflicto armado, en el cual se han analizado ampliamente los efectos psicológicos y síntomas sobre el cuerpo, y sobre su calidad de vida. Aquí no se ha pretendido diagnosticar su psiquis, ni juzgarlos moralmente. Solamente hemos querido escuchar lo que su cuerpo ha podido apalabrar.

En la sexta parte el texto centra su reflexión crítica en el rol funcional de transmisión y satisfacción de necesidades que se le ha asignado tradicionalmente a la familia en los procesos de socialización de los niños y las niñas. Para enfrentar la reflexión, se hace una problematización sobre la naturalización y despolitización de la familia como espacio privado, en el cual se legitima el ejercicio de la violencia como forma de relación que se reproduce mediante procesos de socialización inequitativos y verticales, destinados a mantener el estatus quo. Por otro lado, se hace un análisis crítico de los enfoques asistenciales desde los cuales se han desarrollado tradicionalmente los procesos de atención a las familias, para lograr evidenciar que, en el caso de los niños y las niñas que han vivido directamente las consecuencias de la guerra, es necesario crear procesos de atención integrales que vinculen directamente a los grupos familiares como sistema, a partir del empoderamiento que les permita constituirse a la familia y a sus miembros en actores de sus propios procesos de desarrollo y en garantes de los derechos de los niños y las niñas.

En la séptima parte del texto se desarrolla una reflexión sobre el papel constructor de las escuelas en contextos de conflicto armado, con el fin de proponer una pedagogía que desde la perspectiva crítica del pensamiento latinoamericano pueda aportar elementos conceptuales y metodológicos para construir escuelas que sean territorios de paz, escuelas que aporten al desmonte de la cultura de violencia que impera en las relaciones sociales. Finalmente, en la octava parte el texto incluye algunas consideraciones teóricas que ubican la reflexión sobre los procesos de socialización política, en la configuración de subjetividades políticas de niños y niñas en contextos de guerra, mostrando que a

partir de la configuración de subjetividades políticas alternativas, basadas en las potencias de los niños, las niñas y sus contextos, es posible participar en la construcción de una cultura de paz en ambientes enmarcados en el conflicto armado.

Capítulo I

COLOMBIA: UN CONTEXTO DE GUERRA COMO MARCO DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE NIÑOS Y NIÑAS

La situación de violencia que impera en Colombia desde hace incontables años, no puede ser entendida plenamente si sólo se recurre a los estudios que desde las diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales se han hecho a la luz de interpretaciones que tienen precisamente el sesgo de la “institucionalidad” y no recurren a otras fuentes como las narrativas, los testimonios de las víctimas, las personas, grupos y organizaciones comunitarias y populares. Los gobiernos de turno sólo atinan a elaborar gruesos planes basados principalmente en la seguridad y por ende en el fortalecimiento de las fuerzas militares. Gigantescos contingentes de hombres y mujeres que tienen a su disposición un arsenal inimaginable de sofisticados aparatos de muerte y cuyo único paradigma, en las circunstancias actuales de Colombia, es el exterminio del enemigo.

Y es que la lógica del exterminio ha campeado a lo largo de nuestra historia como un estigma irrefrenable. Las sucesivas gue-



rras de independencia y civiles del siglo XIX; las guerras por las tierras de principios del siglo XX y las guerras partidistas de todo el siglo XX hasta nuestros días, son el síntoma inequívoco de que los actores sociales sólo han encontrado en la violencia la única estrategia para solucionar los males que nos aquejan. Ya son cientos de miles las víctimas que ha cobrado esta demencial práctica por parte de uno y otro grupo armado, en un torbellino apocalíptico de muerte que ha deformado a muchas generaciones.

Hasta ahora, todos los sectores involucrados en la confrontación directa y mortal, sólo le han apostado al avivamiento del fuego, a la radicalización del conflicto. La guerrilla, endurecida por tantos años de lucha, ha visto diezmado su ideal y liderazgo en aras de responder a como dé lugar a las estrategias del ejército y los paramilitares. Sus equivocaciones y errores han sido crasos y en últimas, quienes han perdido son los sectores populares, víctimas en medio del conflicto. Los paramilitares, apoyados por el Estado y liberados de su ilegalidad por las decisiones gubernamentales que los han incorporado a la eufemística “legalidad”, ahora se escudan en confesiones intrascendentes que ocultan la verdad y les son dadas todas las garantías para cumplir condenas irrisorias mientras las víctimas siguen sufriendo los horrores de sus actos y esperan la verdad y la reparación que nunca llega².

2 El *proceso de desmovilización de las AUC* es un proceso de amnistía y sometimiento a la justicia de los grupos narcoterroristas en Colombia. El proceso se inició bajo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez cuando las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), entonces bajo la dirección ideológica de Carlos Castaño, aceptó un cese de hostilidades como requisito para una negociación con el gobierno. A pesar de la desaparición y el posterior asesinato de Castaño por miembros de las AUC, el proceso ha continuado con varios jefes paramilitares y de autodefensas, encabezados por Salvatore Mancuso. Varios medios, entre ellos la revista *Semana* han cuestionado diferentes aspectos de estas desmovilizaciones. Además de eso como es de notar desde el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez por medio de diálogos y acuerdos se han desmovilizado cerca de 31.671 miembros de grupos armados ilegales. Las negociaciones se han realizado principalmente en la vereda Santa Fe de Ralito en el municipio de Tierralta en el departamento de Córdoba, conocidas también como las *conversaciones de Ralito*. Ante el vacío jurídico, el gobierno impulsó una ley en el Congreso, conocida como Ley de Justicia y Paz.

En este panorama, los sectores populares están en medio de la guerra, del conflicto y la violencia generada por el sistema de injusticias, que está en la raíz del problema, pero que la otra violencia de las armas disfraza. Los derechos sociales, culturales, políticos y económicos son vulnerados por decisiones que surgen desde los poderes ejecutivo y legislativo. El sistema judicial es acosado y atacado por los agentes del Estado que buscan minar su independencia, además de estar influenciado por intereses de grupos que producen corrupción a su interior. Los oscuros nubarrones que se ciernen sobre nuestro país son ahora ocultados por los desastres naturales que las administraciones utilizan para mimetizar las acciones de la corrupción que a todos los niveles pudren el sistema “democrático” colombiano.

Y en las esferas de lo invisible, encontramos a los niños y a las niñas de la guerra, esos seres humanos, supuestamente la esperanza de la civilización, como carne de cañón en la vanguardia de los frentes de batalla. Reclutados indiscriminadamente, ingresan a los ejércitos regulares e irregulares porque no tienen alternativas económicas, sociales ni políticas. Son vulnerados sus derechos y obligados a cargar el fusil en vez de los útiles escolares. Son masacrados como falsos positivos en cumplimiento de perversos indicadores de logros militares. Son utilizados como objetos sexuales. Son arrojados a los campos de exterminio de las calles en las ciudades a vivir en medio de la mendicidad, la drogadicción y la delincuencia. Son los hijos de la violencia, de todas las violencias.

A grandes rasgos, estos son los orígenes de la violencia, vistos desde perspectivas críticas, que muy pocas veces se exponen

Esta ley fue aprobada en 2005 y ha sido duramente cuestionada por organizaciones de derechos humanos. La Corte Constitucional de Colombia modificó, durante la revisión de la misma, varios apartes de la ley. *Human Rights Watch* y otras organizaciones reconocieron que dichas modificaciones mejoraron la ley, incrementando las exigencias hechas a los paramilitares desmovilizados y ampliando los derechos de las víctimas, ya que inicialmente la ley presentada por el gobierno y aprobada en el congreso, no contemplaba la confesión plena de los delitos de los paramilitares, la Corte implantó la exigencia de que quienes mintieran o no confesaran todos sus delitos perderían los beneficios jurídicos que otorgaba la ley.

abiertamente porque hay sectores a quienes no les interesa que las cosas cambien, pues son los mercaderes de la muerte.

Creo, pues, que a la lucha contra la barbarie, o a la eliminación de esta, corresponde un momento de indignación, un momento al que si se parte de un concepto formal de humanidad, cabe reprochar también de barbarie. Pero como todos nos encontramos en el contexto de culpa del propio sistema, nadie estará enteramente libre de rasgos bárbaros, por lo que lo que importa es dirigir estos rasgos contra el principio de la barbarie, en lugar de dejarlo correr hacia la desgracia (Adorno, 1998).

Colombia ha tenido una larga lucha de resistencia tanto armada como civil que permanentemente es golpeada de forma violenta por los sectores que defienden el status quo. La resistencia armada ha demostrado que no es una alternativa contemporánea a los problemas del país y que en cambio ha acrecentado el clima de barbarie, pues los actores antagónicos han respondido con todas las herramientas de barbarie que han tenido a su disposición, con apoyo también de fuerzas oscuras internas y externas. Paramilitares, falsos positivos, masacres, exterminio del contradictor son las maneras como se da “solución” a la disidencia. Es la lógica de la aniquilación.

En Colombia se presenta un sistema de violencia caracterizado por las manifestaciones más extremas de barbarie. Se trata de múltiples violencias directas en donde sus responsables son más fácilmente identificables por parte de la opinión pública. Estos actores de la violencia son gobernantes, empresarios, terratenientes, integrantes de las fuerzas armadas, paramilitares y guerrilleros. Todos ellos a su manera ejercen actos que afectan negativamente la vida de los ciudadanos. A esta violencia directa se suma la estructural, que es provocada por los sistemas políticos, económicos, sociales y culturales en los cuales se apoya nuestra institucionalidad.

Pero no es la guerra el único factor generador de violencia, son muchos los elementos que contribuyen a la actual situación.

El maltrato a los niños que están en esta situación, el abuso sexual, la agresión de la que son víctimas, la violencia simbólica, el hambre, el desempleo. Nuestro país tiene ausencia de discernimiento, reflexión y crítica frente a esta situación, lo que avala un estado de hechos que convienen a quienes detentan el poder y no quieren el cambio. Mantener el orden imperante en favor de unos pocos a costa de la situación de inequidad, discriminación e injusticia de la mayoría es lo más conveniente. En este sentido, la presente investigación partió del reconocimiento de las condiciones particulares del contexto socio histórico de conflicto armado que se ha configurado en Colombia durante los últimos sesenta años, y que directa e indirectamente ha influenciado los procesos de desarrollo humano y de construcción de subjetividad de niños y niñas. Según González, Bolívar y Vázquez (2002) el conflicto interno colombiano debe ser entendido dentro del proceso de desarrollo del Estado nacional de una nación fragmentada que articula los distintos conflictos que el país ha experimentado a lo largo de su historia de manera que “van tejiendo una trama que va vincula gradualmente las poblaciones y territorios en un juego de interrelaciones bastante conflictivas, que van desembocando paulatinamente en un proceso difícil de construcción de Estado” (González, Bolívar y Vázquez, 2002: 11).

Todas las expresiones de la guerra trascienden el enfrentamiento entre dos o más actores armados e incorporan de forma directa a la población civil, convirtiéndola en objetivo militar, en despena de guerreros y en estrategia de presión.

Según Palacio (2004), en Colombia el conflicto armado, la violencia y la guerra son:

Fenómenos históricos en los cuales se combinan factores de tiempos largos derivados de una dificultad profunda para construir un Estado-Nación, lo cual ha facilitado la consolidación de una sociedad basada en condiciones de exclusión, marginalidad, injusticia e intolerancia; junto a lo cual se sitúan factores de tiempos cortos, detonantes de nuevas formas y expresiones de violencia, como el caso del narco-

tráfico, el empoderamiento de los grupos contraestatales y paraestatales, y las complejas alianzas entre ellos con y contra el Estado (Palacio, 2004: 56).

Determinar las causas del conflicto armado es una tarea que se han impuesto diversos actores sociales, académicos, políticos y económicos; sin embargo, la magnitud de las tramas del conflicto armado impide construir una definición desde una sola perspectiva. Según Contreras (2003):

Una primera aproximación a las causas del conflicto lleva a distinguir las objetivas de las subjetivas, estas últimas se explican más por la voluntad política de los actores en conflicto que por las circunstancias de orden social, económicas o políticas que constituirían las primeras. Como la voluntad política de los actores no surge de la nada, es bastante discutible que pueda presentarse una tajante separación entre estas causas. Además, algunos cuestionan que puedan presentarse causas objetivas de la violencia, pues creen encontrar allí un determinismo inadmisible, el que refutan, ordinariamente, con la idea empírica de que países con mayor atraso económico o con mayor miseria carecen de la expresión violenta de dicha inconformidad. (...) Es inocultable que situaciones de marginalidad, exclusión e injusticia, inciden en el origen, pervivencia y justificación del conflicto colombiano, aunque bien cabe aclarar que en una confrontación bélica, y con mayor razón si es prolongada como la nuestra, los motivos se sobreponen y se realimentan de modo que, la guerra adquiere su propia dinámica con independencia de los motivos que la originaron y, a su vez, esta fuerza de la guerra incide como un factor propio en lo social y político

De otro lado, Castellanos señala que:

La visión de las causas objetivas para algunos autores aparece como una justificación de la violencia, al hacer énfasis en la presencia de múltiples violencias relacionadas con la calidad de vida y las relaciones sociales y la explicitación de

los factores no propiamente políticos de la violencia” (Castellanos, en Chaparro, 2005: 433-446).

Del lado de las causas subjetivas, está la versión propuesta por Rubio (1998), en la cual se reconoce la falta de institucionalidad del conjunto social, pero se tiende a explicar la violencia por patrones individuales de ilegalidad política ligados a acciones delincuenciales altamente rentables.

Enfocar la comprensión de la violencia, no solamente desde las estructuras sino desde los actores colectivos y desde los sujetos que las constituyen, permite establecer la relación entre las condiciones objetivas y las disposiciones subjetivas, preguntando no solamente por la correspondencia entre estructuras y violencia, sino también indagando sobre el “impacto de la violencia, las violencias y los actores armados sobre la formación de las estructuras” (Bolívar, González y Vázquez, 2003: 40-41).

Desde el punto de vista anterior, es importante construir un enfoque en donde los aspectos subjetivos de la violencia tienen tanto relieve explicativo como los aspectos objetivos, evitando sucumbir a la sociología estructural y al individualismo metodológico, para volver la mirada sobre los procesos históricos que van construyendo los escenarios estructurales y que funcionan como “condiciones de posibilidad de las opciones violentas de determinados actores individuales y colectivos” (Castellanos, 2008: 520-529).

Este contexto histórico en el que se combinan las condiciones estructurales con las coyunturas y relaciones intersubjetivas particulares, se consolida un escenario propicio para la propagación, legitimación y perpetuación del conflicto armado como salida a la inconformidad frente al orden de facto, está fuertemente impulsado, por un lado, por la ausencia del Estado en el cumplimiento de la vigilancia, regulación y garantía de los derechos humanos, que favorece la consolidación de una sociedad basada

en relaciones y condiciones objetivas y subjetivas de abandono, empobrecimiento, injusticia e invisibilización; y por otro, por la insuficiencia del Estado, expresada en las prácticas corruptas burocráticas e impunes, que contribuyen a la pérdida de legitimidad de su institucionalidad, con lo cual disminuye su capacidad de incidir en la transformación de las condiciones de guerra, pobreza e inequidad.

Estas condiciones adversas hacen que los niños, niñas y jóvenes que viven en contextos de conflicto armado vean fácilmente vulnerados sus derechos fundamentales. Esto se muestra en algunos testimonios de niños y jóvenes que han vivido la guerra.

“Cuando tenía cuatro años quedé huérfano por la violencia, al quedar solos nos fuimos para la guerrilla. A los ocho años fue mi primer combate” (joven excombatiente). Documental *Jóvenes excombatientes en Colombia*, 2010.

A partir de lo anterior se puede considerar que el conflicto armado es un asunto que atraviesa todas las dinámicas y espacios de la vida social, económica, política, cultural y ambiental de una población tanto en lo colectivo como en lo individual, y su impacto no sólo está en la ruptura de los sistemas de producción, distribución cambio y consumo, sino también en el debilitamiento de las redes sociales. Según Palacio:

El conflicto armado deja sin piso las habilidades culturales y el sentido de ser de las organizaciones sociales; la pertinencia a un territorio; el sentido de ser, estar, tener y hacer se trastoca; de igual modo su expresión directa no se queda en categorías externas al sujeto. (...) Los distintos actores armados despliegan estrategias de control territorial y social, aportando a la nueva configuración de un territorio donde se identifica la dinámica de un orden de facto que provoca reacomodaciones en la estructuración de la vida social. (...) Pero este orden fáctico no sólo es producto de la precariedad del orden estatal legal, de la definición de alianzas concentradas o impuestas, del quiebre del orden simbólico que cohesiona la vida social, sino también del despliegue de mecanismos y dispositivos de control territorial y social a

través del terror, del miedo y las amenazas. (...) Ante la vulnerabilidad que producen los escenarios del conflicto armado y la guerra irregular, la convivencia cotidiana comienza a acoplarse, este orden de facto se sustenta paradójicamente en un control real y simbólico de las relaciones, espacios y recursos en el contexto por parte de los actores del conflicto” (Palacio, 2004: 129).

En la evolución reciente de este contexto de violencias se pueden ubicar dos tipos de grupos armados irregulares: la guerrilla y los paramilitares. Como anota Álvarez et al. (2002), las guerrillas nacen a mediados del siglo XX motivadas principalmente por reivindicaciones campesinas por tierras, para 1949 se forma la guerrilla liberal móvil y en los años subsecuentes surgen las primeras guerrillas comunistas. En el contexto nacional, la violencia producto del enfrentamiento partidista influyó en la consolidación de las guerrillas, y a nivel internacional, las lógicas de la guerra fría ayudaron a su expansión. Entre los distintos grupos guerrilleros que han emergido cabe nombrar el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).

Por su parte, el paramilitarismo puede ser interpretado como un “proyecto político, social y económico con alcances nacionales y diversidades regionales al vaivén de las coyunturas políticas” (Gonzales et al., 2002: 60), que ha sido útil a sectores sociales para defender sus intereses económicos. Por esta razón, el paramilitarismo se ha asociado a “la debilidad estructural del Estado para imponer a las élites regionales un marco de conductas democráticas para la resolución del conflicto social” (Álvarez et al., 2002: 29).

La Comisión Intercongregacional de Justicia y Paz de la Conferencia de Religiosos de Colombia (1995, en Zelik, 2002: 6) afirma que el paramilitarismo implica unas tenues diferenciaciones entre lo civil y lo militar, en las que en aras de evadir responsabilidades, hay necesidad “de fingir identidades, de disfrazar acciones, de falsificar realidades, de oponer murallas a las investiga-

ciones, de imposibilitar esclarecimientos, de confundir y engañar, de obstruir la búsqueda de la verdad, de obstaculizar la justicia”.

El conflicto en Colombia ha atravesado diferentes etapas. Recientemente se destaca la dinámica de los noventa:

La dinámica del conflicto armado en los años noventa se mueve en torno a dos ejes, que responden de alguna manera a las denominadas dimensiones “objetivas” y “subjetivas” de la violencia. Por una parte, la evolución histórica de los actores armados en conflicto, en especial las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC y las Autodefensas Unidas de Colombia, AUC, muestra el desarrollo gradual pero continuo de planes estratégicos de expansión. Y, por otra, su expansión territorial en contravía. En ese desarrollo contrapuesto, las FARC nacen en zonas de colonización campesina periférica para proyectarse luego a regiones más ricas e integradas pero con profundas desigualdades sociales, mientras que las autodefensas se originan en zonas más ricas, con poderes locales consolidados, de donde avanzan luego a las áreas de colonización periférica, para disfrutar el acceso a territorios donde se expanden los cultivos de uso ilícito o a corredores geográficos estratégicos para el tráfico de armas (González et al., 2002: 49).

En el segundo momento ligado a la década de los dos mil, el conflicto armado en Colombia cambia sus dinámicas por dos hechos fundamentales relacionados entre sí. Primero, el proceso de desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia, y segundo, el surgimiento de bandas criminales con capacidad de control territorial.

El contexto de violencia descrito anteriormente, permite comprender que en Colombia el reclutamiento de las niñas y niños en grupos armados sea una práctica común, sin importar que esto constituya un crimen de guerra (Sierra et al., 2009). Los niños y niñas sufren de forma diferencial y aguda los impactos o consecuencias del conflicto; aquellos que no participen directamente dentro de los combates se ven obligados a ejercer labores como:

“la instalación de minas, servicios de correo como estafetas o mensajeros, delación, espionaje, compras de provisiones, carga de pertrechos.” (Grajales, 1999: 1). Este sufrimiento de niños y niñas en contexto de guerra, se agudiza en la medida en que se ven obligados a presenciar y participar de los crímenes de guerra cometidos hacia otros: “Hubo cosas muy fuertes, como mirar fusilar a mis propios compañeros por cometer errores, como robarse la comida. Les hacían un juicio, un consejo de guerra, y si la mayoría votaba por fusilamiento, pues los fusilaban; si la mayoría decía: ‘Denles otra oportunidad’, se las daban” (González, 2002: 164).

Adicional a lo anterior, el panorama que deja la evolución reciente del conflicto, sigue muy distante aún de contemplar la derrota de los grupos armados irregulares. Estos siguen interesados en ampliar su pie de fuerza y representan un riesgo para los niños y niñas, tanto dentro como fuera de sus filas.

En este contexto diversas acciones se han emprendido para mejorar las condiciones de vida y desarrollo humano de la niñez, algunas de las más importantes están ligadas a procesos de tipo investigativo que ha permitido ampliar las comprensiones de las diferentes aristas del fenómeno. No obstante, la investigación sobre los niños y las niñas en el conflicto armado aún no logra estar lo suficientemente articulada a las políticas, programa y proyectos que desde el Estado, la empresa privada y la sociedad civil se generan para atender a esta población y garantizar sus derechos.

El estudio académico de la situación de las niñas y los niños en el conflicto armado ha derivado en diversos enfoques de abordaje a lo largo de las últimas dos décadas, los cuales se han ido transformando a la luz de los movimientos jurídicos, económicos y políticos que se han desarrollado en los diferentes países que padecen este flagelo.

A comienzos de los noventa los estudios hacen una aproximación desde la violencia estructural y política reemplazando las investigaciones que se habían hecho anteriormente, privilegiando el análisis de los derechos propuestos por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Universidad Nacional et al., 2002). Uno de estos trabajos, elaborado por *Human Rights Watch*

y la Comisión Andina de Juristas (1995), informa acerca del asesinato de niños por parte de los insurgentes, y visibiliza dos problemáticas que afectan la garantía de derechos para la niñez. En primer lugar, las faltas que los agentes del Estado cometen contra los derechos de los niños y las niñas al asesinarlos y torturarlos. En segundo lugar, los hechos generalmente nombrados con el eufemismo de limpieza social que consisten en asesinatos por parte de justicia privada con complicidad del Estado (Universidad Nacional, 2002).

María Cristina Salazar (1992) muestra que la niñez se ha visto inmersa en los conflictos en repetidas ocasiones en Colombia, haciendo un recuento de conflictos que se remontan a las postrimerías del siglo XIX. Es de resaltar el análisis que se hace sobre las razones por las que los actores armados buscan vincular a los niños y niñas en sus filas: plantea que las ventajas consisten en destrezas como la agilidad, la sumisión ante la autoridad y la temeridad de los niños ante los riesgos que se viven en un campo de combate. Ante estas circunstancias, la niñez se perfila como un grupo social de alta vulnerabilidad frente la violencia junto con otros grupos como los pobres de las ciudades, los campesinos y los miembros de comunidades indígenas o negras. Este texto de principios de la década del los noventa ya habla de la población en situación de desplazamiento, anota que cuando estas personas llegan a las ciudades se exponen a un ambiente hostil y a una serie de condiciones que afectan sus relaciones familiares incrementando los riesgos para los niños y niñas (Universidad Nacional et al., 2002).

Los estudios posteriores a 1990 se pueden diferenciar de la siguiente manera: primero, los documentos que hablan del impacto del conflicto armado, y de los niños y niñas como sujetos activos dentro de lo establecido por la Convención Internacional de los Derechos del Niño; segundo, aquellos que catalogan al conflicto armado como causa de la violación de los derechos de los niños y las niñas.

Por último, se encuentra un subgrupo de documentos que hacen referencia a los niños y niñas vinculados directamente en el

conflicto armado (Universidad Nacional et al., 2002). Las siguientes investigaciones hacen parte de este último subgrupo.

En la investigación de Bello y Ruiz (2002), llamada *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*, se hace un análisis de las consecuencias que tienen las experiencias de violencia y de socialización dentro del conflicto armado sobre el desarrollo psicosocial de los niños y niñas. Entre los efectos se encuentra la vulneración de la identidad personal y colectiva y la impronta que deja la guerra en los imaginarios y significados que se van construyendo durante la adolescencia. Más específicamente el cambio de la relación con la muerte, y los cambios dentro de las relaciones interpersonales especialmente las de amistad y las relaciones sexuales (Bello y Ruiz, 2002).

Relacionado con esta investigación, en los relatos de niños y niñas se percibe la vulneración de su identidad y la resignificación de los imaginarios:

Fueron apareciendo marcas de tristeza en las caras de las dos niñas. “Si Dios quiso que pasara esto, fue por algo”, dijo de pronto Mónica (...). “El tiempo pasa y es duro asimilar, verse así toda la vida”. En el día no se atormenta mucho, pero en la noche, cuando se quita la prótesis y la deja en un rincón del cuarto, siente en el pecho “una cosita” y le da por pensar: “¿Por qué las víctimas de la guerra somos los niños?” (Lozano, 2005: 69).

Así mismo, una de las obras más completas es la investigación *Guerreros sin sombra* (Álvarez-Correa y Aguirre, 2002), la cual buscaba hacer una aproximación al conjunto de factores de riesgo facilitadores del ingreso de los menores a los grupos armados irregulares. Para esto se caracterizó psicosociológicamente a los niños, niñas y jóvenes vinculados como actores irregulares. Es de resaltar el esfuerzo estadístico que se hizo a lo largo de la caracterización a la vez que la recopilación de narrativas de niños y niñas que hicieron parte de las filas de la guerrilla y de los grupos paramilitares.

Un estudio elaborado por *Human Rights Watch* (2003), sobre los niños combatientes en Colombia, hace un análisis diferenciado de los distintos aspectos que confluyen en la vida de estos niños y niñas. De esta forma, trata el reclutamiento, la vida en las filas, el recreo, el contacto con las familias, la religión, el entrenamiento, incluso la participación en ejecuciones sumarias. La obra establece una relación entre el empeoramiento de las condiciones de vida de muchos menores colombianos y el aumento de uso de niños y niñas combatientes. Así mismo, se recuerda la utilidad de los niños y niñas en la guerra por resultar económicos, por su capacidad de adaptación y por responder a la autoridad.

La obra de Lozano (2005), recoge una serie de narrativas de niños y niñas dentro y fuera de las filas de los grupos armados, en distintas regiones y en distintas condiciones. A partir de los testimonios la obra logra hacer una descripción detallada de experiencias de reclutamiento, desertión y masacres. Entre los testimonios que incluye esta obra, cabe resaltar los testimonios de los niños y niñas que sobrevivieron a las masacres del Salado.

Otras investigaciones parten de fuentes documentales. En esta línea cabe resaltar un artículo que reflexiona en torno al impacto que el juego de la guerra ha tenido sobre los niños, las niñas y los adolescentes que en él participan. El análisis se centra en “las razones por las cuales se vinculan menores a un grupo armado ya sea guerrilla o paramilitar; las razones por las cuales permanecen en éste; los efectos psicosociales de su permanencia y los impactos generados por la desvinculación del grupo armado”. (Chávez y Romero: 2008: 3)

El estudio de las niñas, los niños y el conflicto armado se desarrolló simultáneamente con una corriente reformista de la educación para la democracia. La participación política de los jóvenes comenzó a abordar la agenda pública en Colombia, a principios de los noventa con la reforma constitucional de 1991. En este momento movilizaciones como “la séptima papeleta”, caracterizadas por ser iniciativas de jóvenes, ayudaron a impulsar el proceso que dio como resultado el diseño de un sistema político que pretendía ser más incluyente. (Escobar et al., 2004). A pesar de los cambios

que se dieron de frente a la participación política de los jóvenes, para muchos, especialmente aquellos que se han visto inmersos dentro del conflicto, sus relaciones con el Estado “están influidas por el recrudecimiento de la violencia y la sensación de falta de oportunidades, generándose poca credibilidad frente a las instituciones” (Herrera et al., 2005: 234). Ésta situación desencadenó diversas reacciones, entre ellas cabe resaltar el aparente desinterés de los jóvenes frente los mecanismos de participación democrática, lo cual está relacionado con el hecho de que los y las jóvenes no acuden a escenarios tradicionales para solucionar conflictos o expresar sus intereses (Escobar et al., 2004).

En este sentido, se señala la importancia de considerar expresiones políticas no tradicionales al analizar la socialización política de los niños, niñas y jóvenes. Para esto, es necesario contar con una aproximación amplia al concepto de cultura política como lo es la siguiente:

El conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación de los sujetos y grupos sociales, a las jerarquías que se establecen entre ellos y a las confrontaciones que tienen lugar en los diferentes momentos históricos (Herrera et al., 2005: 34).

A lo largo de los últimos treinta años, desde distintos círculos sociales y políticos colombianos, se ha hecho énfasis en “la necesidad de cambiar las formas en que tradicionalmente se había constituido la cultura política colombiana”. En el caso de las y los jóvenes “uno de los llamados más significativos es a ver a los sujetos como agentes sociales activos y reconocerlos como constructores de su mundo” (Herrera et al., 2005: 105, 223). Las estrategias de educación para la democracia muestran la creación de un sistema organizacional que busca trascender a nivel institucional. Dentro de este esfuerzo se ha buscado que la participación sea una práctica común apropiada por los sujetos, siendo uno de los aspectos principales dentro del cambio de cultura política en el que se viene trabajando desde tiempo atrás. Figuras

como los personeros y las juntas estudiantiles son ejemplos de los ajustes que se han realizado en busca del fomento de la participación como una actitud de los sujetos dentro de su socialización política. En últimas, lo que se busca dentro de la educación para la democracia, que significaría un cambio dentro de la construcción de cultura política en Colombia, se vería reflejado en:

La visibilización de los y las jóvenes como sujetos activos en su realidad comunal, nacional y familiar; el desarrollo de estrategias formativas de participación ciudadana en todas las instancias de socialización que sean acordes con el proceso de desarrollo personal y social e incluyan perspectivas de género, cultura, etnia, estrato económico, diversidad urbano-rural; el reconocimiento de la capacidad y la exigibilidad de derechos antes de la mayoría de edad y la ampliación del concepto de ciudadanía más allá de las capacidades formales constitucionales (Monsiváis, 2002, citado en Herrera et al., 2005: 233).

En el caso de los niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto es necesario tener presente las lecciones aprendidas dentro de las experiencias que han buscado construir una nueva cultura política en Colombia. Si bien, para un niño o niña la experiencia del reclutamiento y la vida en las filas puede tener diversos efectos psicosociales, hay características que tienen que ser entendidas como un gran potencial no sólo para el tratamiento de niños y niñas inmersos en el conflicto sino también para hacer un tránsito de víctimas a sujetos políticos.

La experiencia de la guerra no borra la ternura, la curiosidad, las ganas, los sueños que ahora ponen para su nueva vida. La solidaridad se expresa de manera muy fuerte entre aquellos que han logrado construir relaciones mediadas por los afectos y éstos son lazos poderosos que sostienen en medio de los combates, en las desertiones y ahora en su nueva vida (Bello y Ruiz, 2001: 35-36).

Esta solidaridad y cuidado del otro, se muestran de igual manera en los relatos de algunos niños y niñas en contexto de guerra: “Uno en el combate es capaz de tirarse por cualquier parte; nos tiramos y me tocó ir a respaldar a las muchachas y él a los muchachos” (González, 2002: 83).

MARCO NORMATIVO PARA LA PROTECCIÓN DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EL CONFLICTO ARMADO

El marco legal y normativo está constituido en un primer momento por los convenios y tratados internacionales ratificados por el Estado Colombiano dirigidos hacia la garantía, respeto y promoción de los derechos de niños, niñas y jóvenes; y en un segundo momento por la legislación interna que regula los temas de infancia y adolescencia.

En el marco internacional el Estado Colombiano ha integrado a la legislación interna por medio de su Constitución Política de 1991 en los artículos 44 y 45, y las leyes que los desarrollan, las declaraciones promulgadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en torno a los derechos de los niños, además de haber ratificado las convenciones sobre esta materia.

En el marco nacional, el Estado Colombiano ha desarrollado estos compromisos internacionales y mandatos constitucionales mediante las leyes 12/91 (por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989); 833/03 (por medio de la cual se aprueba el “Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados”, adoptado en Nueva York, el veinticinco de mayo de dos mil); 1098/06 (por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia) que conforman el marco normativo en torno a la infancia y la adolescencia.

Dentro de los documentos de planeación nacional que fijan la política pública frente a algunos temas de interés anunciados en este programa, se puede encontrar el documento Conpes 3077 de junio de 2000, en el que se asigna la coordinación de la política de

Haz Paz a la Consejería presidencial para la política social. Esta consejería asumió la integración de acciones de las entidades comprometidas en el desarrollo de la política, a partir de la elaboración del plan indicativo 2000. Más adelante, sobre la base del documento Conpes 3144 de diciembre de 2001, se estableció que el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) asumiera la coordinación intersectorial de la política, no como un programa de gobierno, sino como una política pública integral de prevención, detección, atención y vigilancia de la violencia intrafamiliar, responsabilidad que comenzó en abril de 2003. Prevenir y atender la violencia intrafamiliar mediante una estrategia intersectorial dirigida a apoyar a niños, niñas, jóvenes, familias y comunidades; ha implicado la transmisión de principios y valores de convivencia y la dotación a los núcleos básicos familiares de instrumentos para resolver los conflictos de manera pacífica.

De igual manera, el documento Conpes 3622 de 2009 hace referencia a la importancia estratégica de determinados proyectos dirigidos a beneficiar a niños, niñas y adolescentes. Entre sus proyectos más destacados se encuentran: asistencia a la primera infancia a nivel nacional, asistencia a la niñez y apoyo a la familia para posibilitar a los niños el ejercicio de sus derechos, atención a la población desplazada, apoyo nutricional y de orientación juvenil a la niñez y adolescencia a nivel nacional, acciones para preservar y restituir el ejercicio integral de los derechos de la niñez y la familia, mejoramiento a la gestión institucional y soporte a los proyectos preventivos a nivel nacional.

Por su parte, el documento Conpes 3673 de 2010 visibiliza la problemática generada a partir del reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de los grupos armados organizados al margen de la ley y de los grupos delictivos organizados, determinando tres ejes problemáticos: primero que en los espacios vitales de niños, niñas y adolescentes hay presencia (ocasional, frecuente o transitoria) de grupos armados que los reclutan y utilizan. Segundo, que se presentan diversas formas de violencia y explotación ejercidas contra los niños, niñas y adolescentes en sus entornos familiares y en el comunitario, en algunos casos,

aceptados culturalmente. Y tercero, que la oferta institucional, en lo nacional y territorial, para el pleno ejercicio y garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes es poco pertinente, eficaz, adecuada al contexto.

El Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia 2009-2019 “Colombia: Niñas, niños y adolescentes” (ICBF, 2009) además de presentar la importancia de la formulación de políticas públicas para dichos grupos poblacionales, presenta doce objetivos o condiciones básicas para garantizar sus derechos, los cuales se refieren en el marco conceptual de este documento.

La Estrategia de “Cero a Siempre” (2010) se proyecta como

Un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano de las niñas y los niños de primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que respetando los derechos, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones en favor de la atención integral que debe recibir cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición.

Así mismo, el Plan Nacional de desarrollo 2010-2014, adoptado a través de la Ley 1450/11 (Por la que se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014).

Entre 1992 y 1995 se produjeron dos documentos Conpes que resaltan los lineamientos de políticas para ordenar la inversión pública y favorecer las condiciones de vida de la juventud. De la misma forma, la Ley de Juventud (Ley 375/97) establece que la condición de ser joven va desde los 14 a los 26 años de edad y los comprende desde un sentido de formación integral en todas las dimensiones, no solo en los ambientes formales y no formales, sino desde la participación de los y las jóvenes en la vida económica, cultural, ambiental, política y social del país.

De interés para este programa de investigación *es el trato especial y preferente que el Estado le da a la participación de los/as jóvenes en los planes, programas y proyectos que tengan*

como finalidad el servicio a la sociedad, la vida, la paz, la solidaridad, la tolerancia, la equidad entre géneros, el bienestar social, la justicia, la formación integral de los jóvenes y su participación política en los niveles nacional, departamental y municipal. Por otro lado, se diseñarán estrategias pedagógicas y herramientas técnicas conceptuales y de gestión para la promoción de la participación de las nuevas generaciones.

Así mismo, el Decreto 089 de 2000 reglamenta los Consejos de juventud, como espacios de participación juvenil y mecanismos de interlocución, veeduría y construcción concertada de las políticas de juventud. En este sentido, la Ley 375/97, se constituye en un lineamiento Gubernamental de base para la construcción participativa de la Política Nacional de juventud. Por ello, en el 2003, el Programa Presidencial Colombia Joven se propuso el liderazgo de creación participativa de la Política Nacional.

Colombia muestra avances significativos en materia normativa, programática, institucional y consultiva, pero no cuenta aún con una efectiva Política Pública Nacional Integral de juventud. Este marco legal demanda para las instituciones y el Estado grandes retos para que los/as jóvenes de Colombia, logren tener un verdadero ejercicio de ciudadanía, participando en instancias de decisión en todos los espacios de discusión pública.

Colombia ha suscrito los diferentes tratados concernientes a la protección de niñas y niños en el conflicto; sin embargo, no se ha logrado brindar su garantía. Esta situación se ha intentado explicar como una consecuencia de la legislación y la implementación de la política pública (Girón, 2006). Sin embargo, las características de las regiones donde el conflicto es más agudo y recrudecido, dificultan el cumplimiento de la ley o la implementación de programas para la protección de la infancia. Por lo que, las falencias de la protección de niños y niñas en contextos de conflicto se explican desde los vacíos de poder y la falta de instituciones, características propias de los contextos degradados por la violencia en Colombia.

Al respecto María Laura Sierra (2010), anota que el Derecho Internacional Humanitario no ha podido brindar protección a la

vulnerabilidad del niño y la niña en sus derechos durante una situación de conflicto armado. “La protección del niño en esta rama del derecho está enfocada como una protección al niño víctima del conflicto y como una protección desde la perspectiva de la intervención humanitaria y no así como una protección a sus derechos, antes de que su vulneración ocurra” (Serra, 2010: 90).

A continuación se recapitulan los documentos internacionales suscritos por Colombia para la protección de los niños y niñas en situaciones de conflicto, así como la legislación nacional que demuestran que los marcos normativos y legales en esta materia no han creado una estrategia de prevención y que este hecho representa un vacío que debe atenderse en aras de prevenir la vulneración de derechos de la niñez.

SOBRE ELEMENTOS DE DERECHO INTERNACIONAL

Protocolo II de 1977 adicionales a los Convenios de Ginebra: relativo a las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional.

Este Protocolo se da como una adición a los cuatro Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949, los cuales hacen parte del Derecho Humanitario. Por tratarse de documentos de Derecho Internacional Público están inicialmente dirigidos a conflictos de carácter internacional. Cabe recordar que los Estados son los únicos sujetos de derecho internacional, lo cual dificulta la aplicación de convenios o tratados en conflictos como el colombiano en el que los grupos irregulares representan la contraparte (Girón, 2006). El Protocolo II especifica que los conflictos armados de carácter no internacional son aquellos que:

Se desarrollan en el territorio de una parte contratante entre sus fuerzas armadas y fuerzas disidentes o grupos armados organizados, que bajo la dirección de un mando responsable ejercen sobre una parte de dicho territorio un control tal que le permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas (Girón, 2006: 44).

En el caso colombiano es de especial importancia señalar que aceptar el Protocolo no implica el reconocimiento de su estatus jurídico, ni significa aceptar carácter beligerante a las fuerzas irregulares, facilitando así la protección que el documento establece en su artículo 4 para las niñas y niños:

Se proporcionarán a los niños los cuidados y la ayuda que necesiten y, en particular:

- a) recibirán una educación, incluida la educación religiosa o moral, conforme a los deseos de los padres o, a falta de éstos, de las personas que tengan la guarda de ellos;
- b) se tomarán las medidas oportunas para facilitar la reunión de las familias temporalmente separadas;
- c) los niños menores de 15 años no serán reclutados en las fuerzas o grupos armados y no se permitirá que participen en las hostilidades;
- d) la protección especial prevista en este artículo para los niños menores de 15 años seguirá aplicándose a ellos sí, no obstante, las disposiciones del apartado c), han participado directamente en las hostilidades y han sido capturados;
- e) se tomarán medidas, si procede, y siempre que sea posible con el consentimiento de los padres o de las personas que, en virtud de la ley o la costumbre, tengan en primer lugar la guarda de ellos, para trasladar temporalmente a los niños de la zona en que tengan lugar las hostilidades a una zona del país más segura y para que vayan acompañados de personas que velen por su seguridad y bienestar (Martínez, Convers y Jiménez, 2004: 13).

Se observa que con excepción de la prohibición de reclutamiento de menores de 15 años, las medidas aquí estipuladas no permiten prevenir la vulneración de derechos. Su alcance llega tan sólo a establecer principios de atención humanitaria a los niños y niñas víctimas del conflicto.

SOBRE LA CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) consta de 54 artículos, que abarcan desde el desarrollo físico hasta el derecho a que los niños y niñas expresen libremente sus opiniones. Este documento hace parte de los mecanismos de protección de los niños y niñas en el conflicto armado, exigiendo “tomar todas las medidas de cuidado y protección necesarias para los niños que hayan sido víctimas de un conflicto armado y para reintegrarlos a la vida normal, y estipula que la ley penal debe aplicárseles con especiales cuidados” (Sierra et al., 2009: 21). Por lo anterior, la CDN tiene un carácter vinculante y reemplaza la declaración de los derechos del niño aprobada por la XVI Sesión Plenaria de la Asamblea de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959.

Adicional a la Convención, existe el Protocolo a la CDN sobre la Participación de los niños en los Conflictos Armados que contempla medidas para la implementación de lo estipulado en la convención. Cabe resaltar que son los Estados los principales responsables de salvaguardar los Derechos del Niño para lo cual pueden hacer uso de la cooperación internacional.

SOBRE EL PROTOCOLO FACULTATIVO DE LA CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO RELATIVO A LA PARTICIPACIÓN DEL INFANTE EN LOS CONFLICTOS ARMADOS

La CDN contempla en su artículo 38: “Los Estados partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas que aún no hayan cumplido los 15 años de edad no participen directamente en las hostilidades” (Unicef, 2006: 3). La edad que establece la convención es de 15 años en vez de 18 en aras de lograr mayor apoyo a nivel internacional, ya que muchos países vinculan a menores de 18 dentro de sus ejércitos. Ante esta situación se busca impulsar el Protocolo facultativo de la Convención de los Derechos del Niño, el cual amplía la protección a los menores de 18 años de edad (Girón, 2006). El Protocolo establece que “en-

tre los 16 y los 18 años, el reclutamiento debe ser “estrictamente voluntario” y con “consentimiento informado de los padres”. Y se deben tomar todas las medidas necesarias para la desmovilización y reintegración de niños envueltos en conflictos armados” (Sierra et al., 2009: 23). En el caso de Colombia se observan dos hechos contradictorios.

En diciembre 20 de 1999, el Gobierno logró desvincular de sus filas a un número considerable de niños soldados. Casi un año después, el Estado colombiano firma el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de los niños en los conflictos armados, donde se eleva la edad de reclutamiento de los 15 a los 18 años” (Universidad Nacional, 2002: 61).

A pesar de esto, la Resolución 1612 de 2005 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas “puso en pie un mecanismo de monitoreo para hacer seguimiento a las situaciones más graves (entre ellas la de Colombia, cuyo gobierno se opuso hasta febrero de 2008, cuando aceptó, no sin reservas, someterse)” (Sierra et al., 2009: 24).

La actitud del gobierno ante la convención es ambivalente: por una parte la aplica voluntariamente dentro de las filas del Ejército nacional y por otra se opone al mecanismo de monitoreo. La explicación podría estar relacionada con la situación de los niños y niñas dentro de los grupos armados ilegales. Como ya se ha dicho antes, el conflicto armado colombiano evidencia la fragmentación de la nación y la violación de disposiciones internacionales por parte de organismos paraestatales pone en entredicho la legitimidad del Estado, razón que pudo haber motivado el rechazo del gobierno colombiano al mecanismo de monitoreo.

SOBRE LA CONSTITUCIÓN NACIONAL DE COLOMBIA

La convención de los Derechos del Niño se dio en 1989 y se ratificó en Colombia mediante la Ley 12 de 1991, el mismo año en el que tuvo lugar la Asamblea Constituyente. Esta cercanía crono-

lógica se ve reflejada en la incorporación de los principios establecidos por la convención dentro de la Constitución Nacional. Si bien el artículo 5 establece que la responsabilidad de la protección a la niñez recae sobre la familia, la sociedad y del Estado, es el artículo 44 el que resume los derechos fundamentales de los niños, otorgándoles un nivel constitucional:

“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. El catálogo de derechos que tiene la niñez colombiana se conforma por las anteriores normas constitucionales” (Martínez et al., 2004) junto con los artículos 45, 50 y 67 que dan especial atención a la salud y a la educación y recuerdan el acceso preferencial que deben tener los niños y niñas a estos servicios.

Sólo las leyes expedidas por los organismos legislativos nacionales pueden ratificar un tratado o un convenio internacional para hacerlo válido y aplicable. La Convención de los Derechos del Niño, la Convención de Ginebra y los protocolos subsecuentes hacen parte de un marco normativo que busca orientar a los distintos Estados en la adopción de disposiciones legales que brinden una salvaguardia a los niños para que no sean víctimas de los conflictos. La ratificación de los distintos Convenios por los

organismos legislativos de cada Estado es necesaria para que estos conformen un marco legal. Sin embargo, la ratificación no necesariamente se traduce en una protección efectiva y real de los niños en situaciones de conflicto. El estudio de estos procesos de Derecho Internacional público y de la evolución de la legislación en los Estados es útil para evaluar la efectividad de las medidas tomadas para proteger las niñas y niños víctimas del conflicto.

Colombia ha ratificado varios convenios internacionales y desarrollado una serie de leyes que buscan garantizar la protección de los menores en tiempos de paz.² Sin embargo, la legislación para la protección de la niñez dentro del conflicto armado no se ha desarrollado con la misma fluidez. Los avances en esta materia se han centrado en medidas que buscan atender las víctimas en general del conflicto sin referirse específicamente a la protección de los niños y niñas. Tal es el caso de la Ley 418 de 1997, la cual en su título II contempla medidas para la “atención a las víctimas de hechos violentos que se susciten en el marco del conflicto armado interno” reivindicando el derecho que tienen las víctimas de la violencia política a recibir ayuda humanitaria.

En este sentido, ha sido aplaudida la reforma al Código Penal colombiano mediante la Ley 599 de 2000, donde se tipifican una serie de conductas que constituyen violaciones al Derecho Internacional Humanitario, las cuales figuran en el título II sobre delitos contra personas y bienes protegidos por el derecho internacional humanitario.

La Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), reemplazó el decreto 2737 de 1989 proferido por el gobierno de Virgilio Barco, y promulgó el Código del Menor, lo cual representó un avance en política pública ya que incorporó recomendaciones de distintos círculos sociales incluyendo universidades, fundaciones y recomendaciones de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos y del Comité para los Derechos Humanos de las

2 Si se desea ampliar sobre este tema pueden consultarse las Leyes: L.265, L.111, 146 de 1994; L.265, 294,311/1996; L.449, 468, de 1998; L. 600/2000; L. 1008, 1029, 1098, de 2006.

Naciones Unidas, la cual evaluó la situación del país en el año 2000 (Martínez, 2004):

En noviembre de 2006 entró en vigencia la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia (...) La ley establece un sistema especial de responsabilidad penal. Los menores de 14 años no pueden ser juzgados y es el ICBF el que se encarga de ellos en casos de infracciones (...) Solo desde los 16 años pueden ser reclusos en establecimientos especializados, solo por delitos que en el Código Penal tengan penas superiores a 6 años, y solo pueden ser reclusos entre 1 y 5 años (...) En los procesos en los que los niños sean considerados víctimas, se tendrán en cuenta “los principios del interés superior del niño, prevalencia de sus derechos, protección integral y los derechos consagrados en los Convenios Internacionales” (artículo 192), y se contempla el agravamiento de penas para quienes cometan delitos contra los niños (Sierra et al., 2009: 29).

Se observa que la ley de Infancia y adolescencia confiere una gran responsabilidad al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (en adelante ICBF), organismo que no sólo se encarga de los menores que han infringido la ley, sino también de aquellos que han sido víctimas de los enfrentamientos del conflicto armado. El ICBF se encarga de la “implementación de programas de desarrollo personal y fortalecimiento de recursos personales para el manejo de la crisis y toma de decisiones, presentados a niños, niñas y jóvenes menores de 18 años y sus familias, cubiertos por el programa de protección a víctimas y testigos de la Fiscalía” (Girón, 2006: 56).

Este programa se creó en 1999 y ha dado especial atención a lograr reintegrar a “la vida normal de los niños soldados” (Sierra et al., 2009: 26).

Tras revisar la normatividad y la legislación para la protección de las niñas y los niños dentro del conflicto armado en Colombia, se señalan los problemas que siguen sin resolver. Primero, ni los convenios internacionales, ni las leyes, obligan a los gru-

pos irregulares a adoptar medidas para proteger a las niñas y los niños en el conflicto. En este sentido, resulta relevante lo ocurrido con el ELN el único grupo armado irregular que ha intentado adoptar las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño cuando en 1998 dos comandantes de este grupo firmaron el Acuerdo de Puerta del Cielo en la ciudad de Mainz, Alemania. En este documento se resolvía no reclutar a niños menores de 16 años y contemplaba la opción de aumentar la edad mínima a 18 años en el futuro. Lamentablemente hechos de guerra del ELN frustraron el ambiente de las negociaciones e impidió la aplicación del acuerdo (Montoya, 2008).

Segundo, como se ha intentado demostrar a lo largo de la revisión de la normatividad, los avances que se han logrado por parte del Estado están enfocados en la protección al niño o niña víctima del conflicto y en la intervención humanitaria, sin que se haya logrado crear mecanismos para prevenir que la vulneración ocurra.

Capítulo II

PROCESOS DE CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDAD POLÍTICA DE NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO DESDE UNA PERSPECTIVA ALTERNATIVA DEL DESARROLLO HUMANO

El desarrollo humano desde una perspectiva alternativa, permite comprender los procesos de configuración de las subjetividades de niños y niñas que han



vivido el conflicto armado de manera directa, como un proceso intersubjetivo que pasa por la construcción generativa del lenguaje como posibilidad de creación y cambio, en este sentido, esta perspectiva obliga indefectiblemente a referirse a los procesos en los que las personas se constituyen como seres humanos, mirando en un mismo movimiento, adentro y afuera de cada uno, porque las dimensiones moral, ética y política, se constituyen exactamente allí en el límite en el que al mismo tiempo que las personas se hacen profundamente humanas, reconocen que la propia naturaleza humana individual es insuficiente para dar cuenta de lo que significa vivir en libertad, construyendo condiciones de felicidad para todos y todas.

Es decir, que hablar de los procesos mediante los cuales los niños y niñas en situaciones extremas de vulneración de derechos, como las que se presentan en la guerra, se configuran como sujetos con biografía e historia, implica ubicarlos como sujetos que más allá de la condición de “víctima” o de las titularidades atribuidas en los marcos normativos legales, poseen potencias, saberes y experiencias que les permiten actuar de manera legítima, no sólo recibir; esto significa aproximarse a la potenciación y al agenciamiento del sujeto en el proceso de constituirse como humano, en el preciso lugar donde la individualidad da paso a la constitución del “nosotros” o el “entre nos”, a la naturaleza intersubjetiva que pone de cara a los sujetos a criterios, acuerdos, normas, y formas de actuar compartidos.

Lo anterior tiene total sustento en la teoría de la estructuración propuesta por Guiddens (1991: 235-234), quien aporta elementos importantes para comprender que “los análisis institucional y de conducta deben ser necesariamente completados “con una concentración [analítica] en la dualidad de la estructura” pues para la correcta explicación de los procesos sociales, a través del trabajo empírico el cientista social no puede solamente aprehender las regularidades de tales procesos -regularidades que le dan un cierto grado de previsibilidad-, sino que debe buscar comprender las efectivas motivaciones de los agentes en el desencadenamiento de sus acciones -lo que significa comprender “los modos como los actores sociales se apoyan en las propiedades estructurales para la constitución de relaciones sociales” so pena de incurrir en un análisis funcionalista, eliminando las individualidades (y la agencia que les es característica) de la vida social. Es decir, que en el contexto del conflicto armado no basta comprender como las estructuras sociales dan lugar a subjetividades e identidades marcadas por la deshumanización de la guerra, sino que se debe llegar a comprender como en medio de la guerra misma los niños y niñas logran desplegar su capacidad de agencia a partir de sus propias motivaciones.

Por otro lado, Gergen (2007), hace referencia a cómo las realidades se construyen a partir de la estructura del lenguaje,

por lo que en las declaraciones hechas por los seres humanos se privilegian algunas existencias y no se tienen en cuenta otras. Las realidades se construyen entonces a partir de consensos sociales, pero para cada una de las realidades que se construyen, existen múltiples alteridades que se ocultan, al no lograr el carácter de realidad. Este autor plantea que en general se privilegian existencias que posibilitan realidades a partir del déficit, lo que en el caso del desarrollo humano de niños y niñas en contexto de guerra, correspondería a la victimización y a un desarrollo limitado por la experiencia de violencia vivida. Por otro lado, sería posible visibilizar nuevas existencias en el lenguaje, en las que la identificación y declaración de los recursos y potencialidades de estos niños y niñas, posibiliten su posicionamiento como agentes.

Para comprender los procesos a través de los cuales los niños y las niñas que viven en contextos de conflicto armado construyen su subjetividad, se propone una aproximación al desarrollo humano que trascienda la mirada evolutiva sostenida desde la biología y la psicología tradicional, en la que se define el desarrollo como un proceso ascensional con una serie de fases o etapas madurativas que el niño/a debe ir transitando progresivamente para alcanzar un máximo de desarrollo en la edad adulta, constituyéndose así en marco descriptivo y prescriptivo de los procesos de construcción de los sujetos, en el cual no hay sujeto activo, sino un ser receptivo que es moldeado de forma vertical y mecánica de acuerdo a las necesidades sociales del medio en el que vive, y cuyo atributo principal es la razón, considerada como única forma de conocimiento y relación válida. En el presente texto, se asume una postura crítica frente a esta visión del desarrollo humano como un medio instrumental que facilita la reproducción del orden institucionalizado mediante la producción de seres sujetos, con razón, sin cuerpo y emoción, sometidos a las formas puras de conocimiento y a la idealización de un mundo definido únicamente por las formas de conocimiento científico.

Igualmente, es importante trascender la mirada del desarrollo humano derivada de la economía, en la cual se liga el desarrollo humano a la satisfacción de necesidades humanas universales, a tra-

vés de indicadores de calidad de vida, dejando de lado las particularidades culturales e históricas de los contextos y de los procesos.

La perspectiva evolutiva, más centrada en los aspectos filogenéticos y de maduración biológica del ser humano, enfoca su análisis en los procesos de desarrollo de distintas dimensiones de la vida humana para alcanzar un alto grado de madurez. Esta perspectiva es sostenida principalmente por psicólogos evolutivos y del desarrollo, al igual que por algunos psicoanalistas que han descrito las distintas fases o etapas por las que van pasando las personas en este proceso, generado “normas” o parámetros desde los cuales es posible prescribir el grado o nivel de desarrollo alcanzado en distintos momentos de la vida del individuo. En esta perspectiva se ubican autores como Freud, con su teoría del desarrollo psico-sexual de la personalidad, en la que describe la evolución de la sexualidad de las personas a través de las etapas oral, anal, fálica, latente y genital; Piaget, con su teoría del desarrollo cognitivo, en la que identifica las etapas pre-operacional, la de las operaciones concretas y la de las operaciones formales; o Kohlberg, con su teoría del desarrollo moral, en la que propone tres grandes estadios: el Nivel I pre-convencional, en el que las decisiones morales se definen desde una relación claramente heterónoma con la autoridad y desde necesidades individuales de diferenciación de ella; el Nivel II de la moral convencional, en el que el punto de vista del individuo se identifica con marcos normativos consensuados y con el punto de vista social, y desde allí se juzga y actúa moralmente; y el Nivel III de la moral post-convencional o basada en principios, donde las decisiones morales tienen su origen en el conjunto de principios, derechos y valores que pueden ser admitidos por todas las personas que componen la sociedad.

La perspectiva del desarrollo humano desde las necesidades, parte de los esfuerzos por ofrecer una alternativa positiva a las necesidades humanas en los diversos frentes desde los cuales pueden ser comprendidas, y muy especialmente, desde la óptica del desarrollo social y económico, en términos de las consecuencias de las políticas de los Estados y los organismos

internacionales. Se han propuesto tres enfoques distintos de esta perspectiva. El primero, que considera el análisis del desarrollo humano como un problema de cifras referidas fundamentalmente a ingresos, vivienda, acceso a la educación, la salud, la recreación, y a otros indicadores de carácter económico que permiten a los administradores deducir el estado de “bienestar de las poblaciones”. El segundo enfoque, analiza el desarrollo humano considerando la incidencia de las políticas socioeconómicas y de las propias formas de existencia de las personas y los grupos en los cuales se desenvuelven, en la satisfacción de las necesidades humanas. Dentro de estos se encuentran los trabajos desarrollados por la UNESCO y por otros organismos tanto de carácter nacional como internacional, para los cuales el desarrollo humano es efectivamente un problema que debe ser estudiado por los gobiernos, que a pesar de sus esfuerzos por superar una visión marcadamente cuantitativa de tal desarrollo, no han logrado trascenderla. El tercer enfoque, es uno de los procesos que mayor impacto ha causado a las diversas comunidades científicas en su esfuerzo por abordar el estudio del desarrollo humano desde la perspectiva de las necesidades, y es el propuesto por el economista chileno Manfred Max Neef, quien ha estudiado a profundidad el problema de las necesidades humanas existenciales y axiológicas y sus respectivos satisfactores, logrando proponer una manera diferente de comprender el desarrollo, desde la cual las cifras son un dato, seguramente importante, más no suficiente para dar cuenta de la realidad, pues pone por encima de las organizaciones, de las estadísticas y de los datos, la calidad de vida de las personas. Esta manera particular de mirar el desarrollo, conocido como a escala humana, hace énfasis en la persona en la cual tal desarrollo es posible, y en ello se diferencia de las otras opciones mencionadas.

En la presente investigación se propone, como marco de referencia, una mirada alternativa frente a las teorías del desarrollo mencionadas anteriormente, la cual hemos denominado perspectiva alternativa. Esta se refiere al desarrollo humano como proceso de constitución de la subjetividad y la identidad de las perso-

nas. Está basada en cuatro aportes teóricos que desde diversas disciplinas le dan sentido y perspectiva:

En primer lugar, la teoría de Berger y Luckman (1983) y de Gergen (2006), sobre la construcción de la realidad. Los planteamientos de Berger y Luckman (1983), desde la sociología nos ayudan a comprender cómo los seres humanos nos autoproducimos socialmente, al mismo tiempo que creamos y resignificamos permanentemente los marcos simbólicos de la cultura y el mundo de las relaciones sociales y su expresión normativa, desde los cuales vamos configurando nuestras maneras particulares de ser con sentidos propios (subjetividad), y nuestras maneras compartidas de actuar en el marco de una determinada cultura (identidad), a través de procesos de individuación y socialización. Gergen (2006), desde la psicología plantea que el sujeto se construye en las interacciones sociales, que se dan a partir del lenguaje y cobran sentido en un contexto socio histórico y cultural específico. En los intercambios lingüísticos se da existencia a unas realidades específicas sobre el sujeto y se excluyen otras realidades, al no existir consensos que las posibiliten (Gergen, 2007).

En segundo término, están los desarrollos del psicoanálisis crítico, representados en el pensamiento de Lorenzer (1985), sobre la intersubjetividad y los procesos de relación pulsional, siempre conflictiva entre las personas, en la que se ponen en juego los intereses individuales y las necesidades de afecto para la constitución de lo humano, que sólo se pueden resolver intersubjetivamente en la relación con el otro.

En tercera instancia, las reflexiones hechas desde la filosofía política por Heller (1993), sobre la vida cotidiana y los mundos que la constituyen, que nos ayudan a comprender cómo estos procesos de constitución de lo humano y de aprender a crear condiciones para la conformación del “nosotros”, se dan en el marco de lo cotidiano, de la acción compartida día a día, tanto en la producción de lo material (mundo físico), como en las relaciones sociales que establecemos para ello (mundo social), y en los marcos simbólicos desde los cuales nos hacemos comunicables (mundo simbólico).

Finalmente, los aportes que desde la economía nos hace Sen (2000), con su teoría de las titularidades, las oportunidades y las capacidades, que nos permite entender que no basta con el reconocimiento a los derechos de los niños, niñas y jóvenes (titularidades), si al mismo tiempo no se fortalece su potencial humano para actuar en el mundo (capacidades) y no se crean las condiciones para que pueda darse el ejercicio de los derechos y el despliegue de sus potencialidades (oportunidades).

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano de los niños y niñas en contextos de conflicto armado no se toma solamente como el logro de un nivel de maduración, ni como una cifra, o como una(s) necesidad(es) que deben ser satisfechas, sino como algo más integral que incluye, además del estudio de los procesos individuales y sociales de constitución de la subjetividad y la identidad humana en cada una de sus dimensiones de desarrollo, el estudio de las condiciones de contexto económico, cultural, social y político en las cuales se viabiliza su existencia. El desarrollo humano es en este sentido un proceso activo de constitución del sujeto en sus dimensiones individual y social, el cual se realiza en contextos y situaciones de interacción.

Hace tres años conocí una mujer llamada Adriana Arciniegas, quien nos habló de un proyecto que tenía en mente, esto me dio una nueva esperanza, me dijo que yo podía soñar, que mi vida podía cambiar y que dios me había dado una empresa llamada imaginación (...) ahora estoy estudiando, estoy haciendo cuadros (...) aparte de tener una estabilidad económica, he encontrado un verdadero apoyo, amor, interés por mi vida, educación, he encontrado una familia (...) puedo trabajar en la misma mesa con ex militares del Estado, un día nos creíamos enemigos, pero hoy trabajamos juntos (Testimonio Joven excombatiente, Documentales *Jóvenes ex combatientes*, 2010).

Hacerse sujeto implica alcanzar conciencia de sí y del mundo, y tomar posicionamiento en el orden histórico, cultural y social, en aras de participar en su transformación. La conciencia de sí

implica un reconocimiento a la historia personal y social de cada persona y a las maneras particulares de articularla en la biografía, desde la cual se pueda entender el presente y tomar posición en el orden histórico, social y cultural en el que se desenvuelve el proceso de constituir y desplegar su subjetividad y su identidad, para desde este reconocimiento del pasado y posicionamiento en el presente, poder actuar en el mundo, crear nuevas condiciones, participar en procesos de transformación.

Esta manera particular de concebir el desarrollo humano, parte del reconocimiento de los niños y niñas en situación de conflicto armado como sujetos históricamente contextualizados, con múltiples dimensiones en su constitución: física, afectiva, cognitiva, comunicativa, ético-moral, social y política, que se van desarrollando en un proceso de re-equilibraciones dinámicas que se van dando por condiciones propias de la biografía del sujeto y/o por presiones del medio y del contexto en el que el sujeto actúa. Estas re-equilibraciones se van dando en procesos continuos, pero no de carácter lineal, y siempre están mediadas por el conflicto como motor de ese desarrollo. El equilibrio, en este contexto, se refiere precisamente a las necesarias reacomodaciones que tiene que ir viviendo el sujeto para poder responder a las permanentes transformaciones de sí mismo y del medio, transformaciones que representan conflicto en la medida en que lo desestabilizan y le implican resignificar-se y recrear-se al mismo tiempo que resignifica y recrea el mundo.

Las transformaciones que van teniendo los sujetos, se expresan en conjuntos de cambios que implican la construcción de nuevas realidades. Y aquí cobra un papel fundamental el lenguaje y la capacidad comunicativa del sujeto, en la medida en que desde esta posibilidad simbólica, los niños, niñas y jóvenes en contexto de conflicto armado pueden representarse e imaginarse nuevas maneras de organizar la vida en común y de simbolizar dichas maneras, pueden, como diría J. Bruner (2004), soñar mundos posibles para construir dichos mundos, anticipando nuevas realidades.

En este proceso de ir creando y constituyendo la realidad, al mismo tiempo que se van constituyendo como sujetos, los niños

y niñas van desplegando su subjetividad como condición individual que los diferencia de los demás, que le da carácter propio a sus biografías, desde procesos de individuación; y van desplegando su ser social y colectivo a través de aquello que los hace iguales, que los hace comunes a otros en distintas experiencias y sentidos humanos, es decir, van desplegando su identidad en procesos de socialización.

Consideramos que esta apuesta interdisciplinaria por pensar el proceso de desarrollo humano de los niños y niñas en contextos de guerra, como una construcción intersubjetiva, contextualizada y dinámica, en la cual el sujeto se produce y produce el mundo en el que vive, implica también la ampliación de nuestra comprensión de lo que hemos considerado como sujeto.

La perspectiva descrita del desarrollo humano, conlleva una doble superación del concepto de sujeto. Por una parte, el sujeto humano de la modernidad que ha sido concebido como el centro de la naturaleza, portador de la razón, la libertad y la conciencia de sí. Bajo esta concepción, el sujeto es en sí lo real, y el mundo queda determinado a la relación con el sujeto cognoscente. Esta visión promovida por Descartes, fue profundizada por Kant bajo la noción de un sujeto trascendental, racional, moral, autónomo y universal, nociones que han dado lugar a un sujeto abstracto, separado del contexto y de su propia historia de constitución, substantializado, objetivado y cosificado, que niega su naturaleza dinámica, inacabada, conflictiva y en permanente transformación.

Por otra parte, también comprendemos que esta apuesta alternativa está ligada a la necesaria superación del sujeto de la sensibilidad, como uno de los paradigmas de la posmodernidad. Pues precisamente, se trata de potenciar al sujeto en su enteridad, lo que implica fundamentalmente resaltar las condiciones de los seres humanos como hacedores de su proceso, de su historia, es decir, como configuradores de su biografía, de su presente y de su capacidad de establecer utopías anticipando futuros, a la manera de J. Bruner (2004). Es decir, reconocer a los niños y niñas en contexto de guerra como seres inacabados, reconocerlos en su individualidad y en su socialidad, reconocerlos en aquello que los

diferencia, que los distingue (subjetividad), y en aquello que los hace comunes, iguales (identidad).

La posibilidad de creación de la biografía, de la historia presente y de construir utopías, a pesar de una vida pasada enmarcada en contextos de violencia, se muestra en los relatos de algunos niños y niñas: “ ‘Yo me quiero alejar de todo eso’. Hoy opina que no debería existir la guerrilla. ‘Pero los ricos deberían repartir la plata con los pobres y alguien debería vigilar que esto ocurriera’ ” (Lozano, 2005: 142).

Lo que en realidad necesitamos en este país para construir la paz es oportunidades y espacios para compartir entre la gente (...) la gente independiente de lo que haya hecho en el pasado, todos tienen un potencial de trabajo muy grande y yo aquí lo comprobé, que no importa los errores del pasado si uno en el futuro tiene oportunidades puede salir adelante (Testimonio Soldado profesional discapacitado. Documental *Jóvenes excombatientes*, 2010).

Este sujeto al cual estamos haciendo referencia, se manifiesta entonces como un ser proactivo frente a las circunstancias que le rodean y de las cuales él mismo puede llegar a ser responsable, y no solamente como alguien que responde a las vicisitudes del medio en el cual debe vivir. Concebidos así, los niños y niñas que viven la guerra no son las “víctimas-pasivas” que deben ser atendidas, también son agentes indeterminados, con capacidad de movimiento y cambio, en tanto son sujetos que constantemente se están preguntando por su existencia y por el mundo, abiertos a los otros que comparten su condición de persona, y a lo otro en lo cual sus posibilidades de existencia se hacen reales (la naturaleza y el saber, por ejemplo), dinámicos, creativos, libres, autónomos, son sujetos con una profunda capacidad para manifestarse y constituirse a través de las dimensiones que los van configurando.

En los relatos de varios niños y niñas que están o han estado en contexto de conflicto armado, aparecen su creatividad y su

agencia, a pesar de las dificultades a las que se encuentran expuestas sus vidas. Como lo menciona Lozano:

“En medio de la zozobra, los niños se volvieron estrategias: ubicaron las casas que tenían salida al monte. ‘Si aparecían los malos, podíamos escaparnos más rápido’ ” (Lozano, 2005: 87).

“Yo puedo decir que tengo muchos sueños y sé que con el apoyo de ustedes voy a lograrlo” (Testimonio joven ex-combatiente. Documental *Jóvenes excombatientes en Colombia*, 2010).

Estas realidades tienen un carácter múltiple: los individuos, los y las niños, niñas y jóvenes y sus relaciones, además de cognición-razón y lenguaje, son sensibilidad, cuerpo, emociones, anhelos, tradiciones, sentimientos, es decir, son historia en construcción, son experiencia vital. Se trata entonces, de enfatizar en la “enteridad” del ser humano concreto de los niños, niñas y jóvenes, no desde su sustancia, sino desde su experiencia vital impermanente, transformadora, compleja, conflictiva e imperfecta, con otros, en referencia a otros o por otros, es decir, se trata de reconocer en el sujeto concreto el despliegue de su subjetividad aun en la adversidad y el dolor de la guerra.

Esta historia en construcción se muestra en el caso de los niños y niñas en contexto de guerra, en la medida en que son capaces de resignificar sus vidas y construir nuevas historias alternativas a la violencia: ‘Si algún día pensaste que la guerra es un juego de niños, puedes rehacer tu vida’. Y eso es lo que él de 21 años, y María, de apenas 18, tratan de hacer” (Lozano, 2005: 123).

Según Mafessoli (2004), la enteridad implica el paso del individualismo al reconocimiento de la subjetividad como expresión y expansión del sujeto histórico, social, político, que sólo puede darse entre el “nosotros”, en tramas complejas de intersubjetividad. Un nosotros que además habita una sociedad fragmentada, desregulada y estructuralmente fracturada, en la que se han ido naturalizando no sólo la lógica del mercado como forma legítima de organización de los intercambios sociales entre personas, paí-

ses, regiones, sino todas aquellas consecuencias estructurales y funcionales en nuestras sociedades de esta lógica del mercado, como la violencia, las formas asimétricas y excluyentes de distribución del poder, la corrupción, la burocratización de las instituciones políticas, la pobreza, la democracia como concepto vacío y que, como en el caso colombiano, esconde expresiones de un totalitarismo de Estado.

La superación de este sujeto trascendental, del individualismo que está en su base, y de esa sociedad racional juridizada, nos ponen frente a la instauración de múltiples yo-es y de diversas maneras de relación y de organización para la vida en común; es decir, nos abocan a la emergencia de la enteridad y de la pluralidad como superaciones de la separación, el sustancialismo y el ideal de perfección del sujeto y de la sociedad en el ideario cartesiano y kantiano. En esos múltiples yo-es habitan a su vez múltiples condiciones identitarias, que hacen que en la vida cotidiana el sujeto-niño-niña-joven se exprese como realidad compleja, tensional, y en muchas oportunidades, contradictoria y fragmentada, yo-es con pertenencias diversas en colectivos desregulados (nosotros), que se corresponden mucho más con una realidad diversa, vital y compleja, que con el concepto de una sociedad regulada por un acuerdo o pacto (contrato social), que no pasa de ser un ideario normativo cuyas expresiones históricas reales se explicitan en grandes distorsiones.

Con lo anterior no pretendemos negar la importancia de los acuerdos sociales de convivencia y regulación social. Sino enfatizar en la necesidad de recuperar sujetos plurales, capaces de desplegar su subjetividad al autoproducirse histórica, social y culturalmente, al mismo tiempo que producen el mundo social y sus universos de sentido (Berger y Luckman, 1983), sujetos que sólo pueden configurarse desde sus propias maneras sociales y culturales de ver, pensar y sentir el mundo, al otro y a su realidad; es decir, desde sus propios sentidos como sujetos, como comunidad social y cultural, como ciudadanos y ciudadanas, que en su autoproducción se van reconfigurando.

En el caso de los niños y niñas en contexto de guerra los colectivos sociales que coexisten asumen una mayor complejidad,

en la medida en que es necesario consolidar el “nosotros” en unos grupos y la oposición frente a otros grupos, que como lo mencionan algunos niños y niñas no se diferencian de los grupos a los que ellos mismos pertenecen:

“Al principio yo tenía una desconfianza tremenda (...). Pero con el tiempo, y ya estando aquí en este programa, me he dado cuenta de que no, de que todo en esta vida es igual, es lo mismo, sino que llevan nombres diferentes: paramilitar, ELN, FARC, ejército, y hay otras entidades que no se nombran mucho” (González, 2002: 167).

Esta forma de asumir al sujeto, permite des-individualizarlo, sacarlo de la diferencia e indiferencia, para lograr potenciarlo como un sujeto que es capaz de reconocer, actuar y vivir en colectivo, en la medida en la que se hace consciente del potencial de transformación que posee al actuar con otros

Capítulo III

LA SUBJETIVIDAD DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO: UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL

A continuación se presenta una concepción acerca de la subjetividad de los niños y las niñas en medio del conflicto armado colombiano como una construcción social que se da a través de las interacciones con otros, mediadas por el lenguaje, en



una cultura, un tiempo y una sociedad específicos. Se plantea la construcción de la subjetividad de manera no determinista y multicausal, partiendo de una comprensión sistémica y compleja del niño y la niña. Mostrando cómo a partir del reconocimiento de recursos individuales y colectivos, es posible el empoderamiento y agenciamiento de los niños y niñas, para la construcción de un futuro alternativo a la violencia.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA SUBJETIVIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS EN EL CONFLICTO ARMADO

Entendemos por subjetividad aquellos sentidos propios que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, incluyendo

las maneras de pensar el mundo y de apropiación de lo vivido. La subjetividad se constituye en aquello que hace diferente a una persona de otra. En palabras de Páramo, la subjetividad es “la concepción que tenemos sobre nosotros como individuos” (Páramo, 2008: 548).

Estos sentidos propios del sujeto, no surgen a partir de su individualidad, sino que como lo plantea Burr (1995, en Páramo, 2008), la identidad y la subjetividad se construyen socialmente a partir de elementos culturales como el lenguaje, las disciplinas científicas y los discursos ideológicos. Es así como la identidad y la subjetividad no corresponden a la naturaleza de cada individuo independiente de su relación con otros en un contexto sociocultural específico. Bruner (en Galicia, 2004), plantea que la interpretación que cada uno da a su experiencia y a la de las otras personas, surge de los significados colectivos que aparecen en la interacción con otros en una cultura. Según este autor no hay una subjetividad independiente de la existencia histórico cultural propia (Bruner, 2004).

Al respecto Gergen (2006), plantea que el mismo sujeto y sus múltiples identidades y subjetividades se construyen y controlan en las interacciones mediadas por el lenguaje que cobran sentido en una cultura específica; con lo que no existiría un único yo, sino que se construyen varios “yoes” a partir de las narraciones hechas por otros acerca de uno mismo, que se internalizan en las relaciones sociales.

Desde este lente comprensivo, la subjetividad se concibe como resultado de la estructura lingüística de un grupo social determinado, quitándole cualquier carácter de continuidad al “yo”, siendo éste cambiante a partir de los múltiples universos discursivos y de los procesos sociales de intercambio simbólico (Balbi, 2004).

En palabras de Bello y Ruiz:

La construcción social del niño o joven se hace a través de la relación que tienen con el otro, con sus familias, con sus vecinos, con sus pares y con los valores que son social-

mente contruidos por las costumbres y la cultura; todos estos aspectos y muchos más son modificados, influidos, trastocados, y tergiversados por el conflicto armado. La cotidianidad de la guerra hace que los jóvenes construyan imaginarios y formas de relación mediados por los valores y símbolos propios de la guerra. Los símbolos que estas personas representan están sustentados en el poder, en la vida fácil (Bello & Ruiz, 2001: 28).

En el caso de los niños y niñas que se encuentran en el contexto del conflicto armado los discursos que circulan y las interacciones a partir de las cuales se construye su subjetividad, están enmarcados por diversas manifestaciones de violencia, construyendo su subjetividad a partir del miedo y la venganza. Como lo menciona Ospina:

Lo primero que vemos en (...) [los] testimonios [de niños y niñas en situación de conflicto armado] (...) son seres conmovedoramente solitarios. Maltratados primero por sus padres, ultrajados o explotados por sus parientes (...). Su infancia fue un laborioso aprendizaje del recelo, del miedo, de la incertidumbre y de la venganza (Ospina, 2002, en González, 2002: 11-12).

En palabras de una de las niñas que han participado del conflicto armado: “En mí tenía como un odio, como una venganza, no sé; en mi interior sentía odio contra mi mamá, y quería vengarme por la muerte de mi papá. Entonces, cuando ya iba para los catorce años, decidí meterme a la guerrilla” (González, 2002: 162-163).

En los relatos de niños que han participado del conflicto armado aparece de igual manera la venganza como una característica de las interacciones cotidianas, mostrando la internalización de la violencia en contextos como el de la familia: “Un día mi papá me iba a pegar y yo le dije que si lo hacía me iba para la guerrilla y venía y lo pelaba, lo mataba (...). Pero mi papá no me paró bolas, me pegó y yo me le fui rebelde por el otro lado, me le escapé” (González, 2002: 121).

En varios relatos, se muestra la venganza como una de las motivaciones para ingresar a los grupos armados: “Somer lo ha confesado a algunos de sus familiares: Cuando sea grande quiero ser soldado, para ver si vengo la muerte de mi papá. Se me mete en la cabeza esa idea, ajá, porque a mí me dolió cuando lo mataron” (Lozano, 2005: 97).

Adicional a la venganza, las subjetividades de los niños y las niñas que presencian el conflicto armado están, en muchos de los casos, atravesadas por el miedo como un sentimiento que marca sus vidas: “El Mono le teme a la guerrilla: ‘Lo matan a uno o se lo llevan y lo entrenan’ y al ejército: ‘Lo mandan a uno a Bienestar Familiar y lo encierran en edificios con mallas altísimas para que no se escape’ ” (Lozano, 2005: 17); “las dos saben que el miedo sólo se acabará el día en que se vayan del barrio, (...) Es una certeza que comparten todos los niños de Altos de Cazucá” (Lozano, 2005: 55). Siendo el miedo una de las motivaciones para participar de la acción violenta: “Un día llegó la guerrilla y comenzó a quemar casas cerca de donde vivíamos nosotros, y uno con miedo. (...) Pensé: ‘Si lo van a matar a uno sin deber nada, sin estar armado, es mejor armarse (...)’ ” (González, 2002: 186-187).

Con relación al miedo, Sierra et al. Plantean que:

Los niños salen de la guerra cargados de miedos según la Defensoría del Pueblo, casi la mitad de los desvinculados sienten temor de que alguien les “haga daño” (...), 71% señala al grupo armado del cual se fugaron como posible agresor, 12% a los integrantes del grupo contrario, el resto apuntan a sus compañeros del ICBF (Defensoría del Pueblo y Unicef, 2006, en Sierra et al., 2009: 51).

Los temores se agudizan, en la medida en que los mismos niños y niñas han sido víctimas de la violencia, o personas cercanas han sido afectadas por el conflicto armado, siendo la violencia una parte fundamental de su vida cotidiana, lo que lleva a pensar que permanentemente les puede suceder algo a ellos y ellas: “Con

horror presintieron que lo ocurrido a Daniela le podía suceder a cualquiera de ellas en cualquier momento” (Lozano, 2005: 106).

El miedo, es en algunos de los casos, la respuesta frente a sentir que han sido traicionados o traicionadas, con lo que sienten que no hay seguridad ni protección:

Mayra guarda un temor que a pocos confiesa: “Pienso que la muchacha que puso esa bomba me está buscando en Bogotá porque soy sobreviviente...”. La guerrillera que activó el explosivo vivió tres meses al lado de su casa y se ganó la confianza de los vecinos, de sus cuatro abuelos, de sus tíos (Lozano, 2005: 66).

De igual manera aparece el temor frente a que se haga daño a los seres queridos. Como lo menciona Lozano, una de las niñas “Sufre por los que están en El Salado, pues nadie garantiza que no se repita la matazón” (Lozano, 2005: 91). El miedo a que los seres queridos puedan correr peligro se constituye en una de las razones de ingreso de algunos niños y niñas a los grupos armados:

Yo les dije que no podía, que yo trabajaba y que no, no me gustaba hacer eso, entonces fue cuando ya lo amenazan a uno o que se lo llevan para allá. Y ya pues, con toda esa amenaza pues, al fin decidí aceptar (...) En ese momento pensaba era en la familia, le amenazaron a uno la familia pues, ellos así, o sea, así uno no vaya por la maldad se la matan la familia a uno (Páez, 2001: 38).

En los relatos de varios niños y niñas, el miedo es una respuesta generalizada frente a los distintos grupos, en la medida en que se ha perdido la confianza en el otro:

Desde que ocurrió el accidente, Mónica tiembla con sólo ver un guerrillero o un soldado (...). Le horrorizan también los golpes a media noche en la puerta de su casa, sean de guerrilleros o de soldados (...). “Después del accidente yo no quería vivir en el campo”, le confesó muchas veces a Mayra. También

les tiene temor a los paramilitares, aunque jamás los ha visto (Lozano, 2005: 69-70).

En los relatos de varios niños y niñas está presente de igual manera el temor a la muerte, el cual los lleva en ciertos casos a no pensar en posibilidades frente al futuro. Como lo menciona Lozano:

Los niños de un país en guerra no se atreven a imaginar lo que harán cuando sean grandes; algunos ni siquiera quieren ser adultos, o no creen que sea posible. La muerte es para ellos algo muy cercano. “Yo tengo miedo de morirme joven”, me contó María, de ocho años, con la cara escondida entre las manos. Ella vio morir a su tío, de apenas 18 años, a manos de unos guerrilleros (Lozano, 2005: 12).

En palabras de uno de los niños:

Se siente distinto por no tener papá. En el pueblo sólo a mí me querían pegar; me la querían montar. Un señor me dijo un día: “Está bien que hayan matado a tu papá; él se lo merecía. A ti te tiene que pasar lo mismo” (Lozano, 2005: 97).

Sin embargo, en algunos de los relatos se muestra que el temor a la muerte ha desaparecido:

Yo perdí el miedo a la muerte hace mucho tiempo. He estado muchas veces a punto de perder la vida. He tenido un revólver aquí (señala la sien) y ni así me da miedo de morir. La vida es por un momento y cuando le llega a uno el día, no puede hacer nada (Menor de 16 años, ex guerrillero del ELN, año 2000, en Álvarez-Correa y Aguirre, 2002).

El miedo a la muerte, es una de las múltiples percepciones de los niños y niñas en medio del conflicto armado, con relación a la muerte, ya que como lo plantean Bello y Ruiz:

La relación con la muerte se construye de manera diferente cuando un menor ingresa a los grupos armados. La muerte que resulta ser un momento que todos evitamos por temor, por desconocimiento, porque constituye el fin de nuestra vida, para estos jóvenes representa significados distintos: la muerte es paradójica (Bello y Ruiz, 2001: 32).

Como lo mencionan Bello y Ruiz (2001) el temor hacia la muerte, al igual que la pérdida de confianza en el otro y la cosificación de la mujer, limitan de igual manera el establecimiento de compromiso en las relaciones. Algunos jóvenes mencionan: “para que enamorarse si a uno lo pueden matar en cualquier momento”, “¿enamorarse? No, si las mujeres son solo para la cama” (Bello y Ruiz, 2001: 35).

Adicional al temor y la venganza, en algunos de los relatos se hace referencia a una historia marcada por la tristeza o el dolor, principalmente frente a la pérdida de personas cercanas:

José de apenas seis años, me confesó un día, tocándose el pecho: “El dolor es una cosita aquí”. Lo sintió, y no ha dejado de sentirlo, desde el amanecer en que los ‘paracos’ [paramilitares] llegaron a su casa y se llevaron a su papá (Lozano, 2005: 11).

Como menciona Lozano, los profesores “notan que no todos disfrazan el miedo con agresividad. ‘A algunos se les ve mucha timidez, mucha tristeza; a otros les da por no hablar’ ” (Lozano, 2005: 39).

Así mismo, a partir de los relatos de algunos niños y niñas se puede concluir que la construcción de la subjetividad se da en situaciones de soledad, no estando presente interacciones importantes como las de la familia: “La guerra hace daño a los niños; se le mete esa rabia por dentro, ese dolor... Uno no ha crecido como quería: al lado de sus papás” (Lozano, 2005: 86-87);

Nosotros no tenemos padres. A nosotros no nos dieron afecto. ¿Qué espera? Sobrevivimos y para eso todo se vale. Yo y

otros más hicimos un curso de mecánica para moto que nos consiguió el coordinador del colegio, pero igual da. ¿Quién nos emplea? (Joven estudiante, comuna nororiental, año 2000, en Álvarez-Correa y Aguirre, 2002: 151).

Como lo menciona Lozano al referirse a una de las niñas: “En la confusión y el desorden del desplazamiento, los parientes se refundieron, los amigos se embolataron. Ester salió para Barranquilla pensando que su mamá estaba muerta” (Lozano, 2005: 89).

Como lo refieren Bello y Ruiz para algunos niños y niñas:

La violencia es la inminencia de la desaparición de las figuras que para ellos representan soporte y protección. Para otros, la violencia es más que amenaza porque sus figuras cercanas e íntimas de protección han sido asesinadas. (...) Con el proceso de fragmentación de las relaciones que se genera por el clima de desconfianza, conflictividad y miedo, propio del conflicto armado. Estos procesos de deterioro del tejido social no solo significan la exposición permanente de niños y niñas al riesgo, sino la obligación casi siempre impuesta por los adultos, de controlar su espontaneidad (Bello y Ruiz, 2011: 48).

Human Right Watchs ha planteado que “Muchos de los niños abandonan el hogar sin decir nada a sus padres o familiares cercanos, porque se sentían solos, inseguros o porque eran maltratados” (Human Rights Watch, 2003: 65). Adicional a esto, los lazos con la familia en ocasiones se distancian por temor a que se le haga daño a algún integrante de la familia:

Cuando desertó a Yair le daba miedo comunicarse con su familia. Se sentía perseguido, como todos los reinsertados. Vivía con miedo permanente de encontrarse con un “guerrillo” que viniera a cobrarle cuentas (...). “De pronto me encuentro con algún resentido que quiera cobrármelas” (Lozano, 2005: 133).

De igual manera, la subjetividad de estos niños y niñas se constituye en contextos marcados por la vulneración de sus derechos,

siendo difícil en algunos casos el acceso a la escuela y teniendo restricciones económicas: “Mis hermanos sí fueron al colegio, el único que no estudió fui yo. Como la plata que había no alcanzaba para ponernos a estudiar a todos, mis papás preguntaban: ‘¿Quiénes quieren estudiar?’ ” (González, 2002: 185-186).

Así mismo, varios niños y niñas que han vivido el conflicto armado, han tenido que asumir responsabilidades o roles que no corresponden a su edad, al interior de los grupos armados, o previo al ingreso a los grupos: “Émerson no es el único raspachín de La Gabarra, pero tal vez es el único que tiene sobre los hombros la carga completa de una familia” (Lozano, 2005: 30); “Y en esas noches que suenan balas por todos lados, me siento muy insegura. ¡Esta casa sin paredes de verdad...! ¿Cómo protejo a mis hermanitos?” (Lozano, 2005: 46);

Todos los peladitos del pueblo que no encontraban oficio fueron llegando a la casa de María Magdalena (...); dejó de ser María Magdalena y se convirtió en la seño Mayito, la niña de trece años que enseñaba a 37 niños de preescolar, primero y segundo (Lozano, 2005: 94-95).

Varios de estos niños y niñas se han visto obligados a trabajar: “de una familia pobre, ahí pues trabajamos todos, yo estaba trabajando independientemente hace como dos años (empezó a trabajar desde los 10 años), o sea yo me daba mi vida así, lo que podía o a ellos le ayudaba” (Páez, 2001: 28). De igual manera, muchos de ellos y ellas han pertenecido a familias en las que el maltrato intrafamiliar es una de las prácticas presentes en la interacción: “En mi casa definitivamente la pasaba muy mal, mi mamá conmigo era terrible, me pegaba por nada” (Páez, 2001: 35).

Adicionalmente, en varios de estos niños y niñas la subjetividad es construida a partir del desarraigo a los espacios que se habitan, en la medida en que en muchos casos, es necesario desplazarse a otros lugares como protección, siendo necesario establecer nuevas estabildades. Lozano retoma el relato de una de las jóvenes que vivió en contextos de violencia en su niñez:

Como Yair, ella piensa que una de las secuelas más grandes que le dejó la guerra es haber perdido su tierra. Y como él, prefiere buscar una excusa para borrar las “cosas malas” que hizo allá: “De todas maneras en ese momento no pensábamos nada; no estábamos con la familia y éramos muy niños” (Lozano, 2005: 146).

En términos de Sierra et al.: “Muchos no pueden regresar a sus casas, buscar apoyo en sus familias. “Perdí mi tierra”, es otra frase repetida, saben que si vuelven los matan” (Sierra et al., 2009, p. 51).

El contexto referido anteriormente y el tipo de interacciones que se gestan en él, cobra gran relevancia en la construcción de la subjetividad de los niños y las niñas en medio del conflicto armado, en la medida en que, como lo plantea Gergen (1996), las verdades sobre sí mismo son construcciones históricas, sujetas a un contexto social específico y a unas ciertas redes de relaciones. Para ser establecidas como tales, es necesario que otros hayan hecho la misma conclusión, en la medida en que lo que se toma como hecho depende de las percepciones. Cada persona contiene en sí misma multitudes, a pesar de mostrarse a partir de una subjetividad particular, quedando así múltiples posibilidades ocultas en cada quien, que bajo ciertas condiciones pueden surgir.

Estas verdades sobre sí mismo, que han estado marcadas por las interacciones previas de niños y niñas en familias y comunidades en las que la violencia se constituye en uno de los principales tipos de interacción y en las que el silenciamiento de las emociones y vivencias hacen parte de las interacciones cotidianas, llegan a un contexto que reafirma las subjetividades que se han construido. En el caso de las niñas la subjetividad en contexto de guerra se construye a partir de ser un botín de guerra, en el que el cuerpo de la mujer y la mujer misma se cosifican:

“Cuando llega una mujer allá es como si llegara carne fresca, esos hombres, hummm, cansan mucho” (González, 2002: 35); “Además, yo miraba que a su lado (del comandante) tenía muchos respaldos: tenía respeto, plata, nada me hacía falta, tenía seguridad, entonces yo me entregué a él, el comandante máxi-

mo, nos separó, porque cuando llega una mujer siempre la ca-tean para ver si es flojita; hay mujeres que se riegan por todo el campamento, y otras veces las cogen así abusadas (...). De noche era horrible” (González, 2002: 37); “Dormía con la riata, con botas y con todo y llegaban a tocarme, hasta que un día, llorando, fui donde el comandante y le dije que yo no iba a aguantar más. Él me dio la orden de que al que llegara a can-sar, que le zampara un tiro” (González, 2002: 37); “otro mando se aprovechó de su ausencia y abusó de mí. Ese fue el peor día de mi vida en la guerrilla” (González, 2002: 165).

Como lo menciona una joven que participó de un grupo armado cuando niña:

Maltrataban mucho a las mujeres, las trataban de perras y pues y las peladas [muchachas] si pueden tener sus varios hombres, pero tampoco para que las traten así delante de todo mundo, porque pasaban ellas y les decían qué hubo perras, qué hubo vagabundas, así les gritaban. Y las peladas que les contestaban, llegaban y decían esa malparida sé arrecho, lle-gaban y le hacían la vaca. ¿Qué es la vaca? Era las violaban entre veinte, veinticinco pelaos” (Páez, 2001: 189).

Esta cosificación de la mujer lleva en muchos casos, a que poste-riormente otros hombres no quieran estar con ellas, o a que ellas silencien la memoria sobre sus vidas. En palabras de Sierra et al.

Llama la atención el desprecio de algunos adolescentes gue-rilleros, por las niñas que han sido sus compañeras en la gue-rra (...). A las niñas y jóvenes, por el contrario, les preocupa enamorarse de un hombre de la “civil”, les cuesta contar su pasado (Sierra et al., 2009: 52).

Gran parte de la memoria y de la construcción de subjetividad de los niños y las niñas que han vivido situaciones de conflicto arma-do, quedan grabadas en sus cuerpos, los cuales encarnan aquello que en ocasiones no es posible narrar:

“Mi cuerpo es como una cobija pobre: lleno de remiendos (...). Resultaba incompatible su felicidad con el montón de cicatrices a la vista y las que se adivinaban debajo de su ropa. “Tengo un pie fantasma”, me dijo mostrándome el vacío que dejó su pierna izquierda, amputada más arriba de la rodilla (...). El “accidente”, como llama al hecho que le dio una voltereta a su vida, no es un tema que Mayra aborde de manera fácil; parece vetado. “No quiero hablar de eso” (...). El dolor, los miedos, son otros de los temas que elude. Parece que siempre quisiera espantar los pensamientos tristes” (Lozano, 2005: 58-61).

Las armas y la ropa militar empiezan a hacer parte del cuerpo de los niños y las niñas, incrementan el tamaño del cuerpo del niño o la niña y evidencian su pertenencia a los grupos armados, lo cual permite seguridades pero a la vez peligros:

“Me gustaba ponerme el camuflado. A los tres meses, me lo dieron. Pero a veces me daba miedo ponérmelo porque las muchachas que había allí me decían: usted se coloca esa ropa verde y el día que se entre el ejército usted cómo va a salir de aquí, si uno está con ropa de civil uno bota el arma y sale como si fuera un campesino” (Páez, 2001: 46).

La construcción de subjetividad en los niños hombres se ve marcada por la afirmación de sí mismos a partir del reconocimiento frente a los demás que implica el hacer daño a otros y poner en riesgo la propia vida, siendo vistos como valientes: “Confiesa sin remilgos que le gustaba el combate. Se destacaba en las prácticas y en los enfrentamientos” (Lozano, 2005: 134). Este reconocimiento que se tiene al pertenecer a un grupo armado, o al cargar un arma, es una de las motivaciones de los niños y niñas para permanecer en los grupos: “Cuando salen empiezan a sentir un vacío; ‘Yo allá era alguien; llegaba a una vereda, daba órdenes y todos me hacían caso porque tenía un arma en la mano; y tenía 14 años; aquí no soy nadie’ ” (Sierra et al., 2009: 51).

Tanto en el caso de algunos niños, como de algunas niñas, el reconocimiento y el sentido de pertenencia están atravesados

por las violencias, por la pertenencia a un grupo armado y por ser reconocidos(as) frente a los demás como fuertes. Como lo plantean Sierra et al.: “No es difícil concluir que los jóvenes (...) ven en el grupo armado un sustituto, a pesar de todo, les da sentido de pertenencia (...). Los atrae la fascinación por las armas y el poder que ellas les dan en su entorno social” (Sierra et al., 2009: 39). En términos de Human Rights Watch: “En todas las fuerzas irregulares los ‘matones’ merecen respeto. Los niños hablan del asesinato y la crueldad sin inmutarse. Cuando abandonan su casa, su pueblo para unirse a la lucha armada, la muerte, la violencia se convierte rápidamente en una parte de sus vidas” (Human Rights Watch, 2003: 135).

Siguiendo la misma línea, Bruner (2004) considera que no hay una subjetividad independiente de la existencia histórico cultural propia. Lo anterior, lleva a que se afirme que la subjetividad surge de la capacidad que tienen las personas para reflexionar sobre sus actos, a partir del funcionamiento de la metacognición, la cual varía de acuerdo con el marco cultural de cada persona. Como lo plantea Shotter (1996, en Pakman, 1996), bajo el marco referencial del construccionismo social, el sí mismo existe únicamente en el lenguaje, implicando “no sólo su naturaleza incompleta, ocasionada, situada, construida y, entonces, precaria y discutible, sino también su naturaleza continua creativamente emergente” (Shotter, 1996, en Pakman, 1996: 213).

En términos de Shotter (1996, en Pakman, 1996), el pensamiento y el propio sentido implican negociaciones que son mediadas lingüísticamente y se organizan en contextos sociales, en los que adoptamos diferentes voces que hacen referencia a diversas formas de vida o puntos de vista. En este sentido, la subjetividad es construida y está en permanente construcción, a partir de diversas circunstancias conversacionales, más que una entidad, corresponde a modos de responder a quienes se encuentran alrededor (Shotter, 1996, en Pakman, 1996).

La subjetividad en el caso de los niños y las niñas que se encuentran en situación de conflicto armado se construye a partir de interacciones que ponen al ser humano en situaciones límite,

siendo necesario escoger frente a condiciones de vida que no representan opciones reales: “Cuando cumplí once años decidí que o seguía viviendo en la calle, metiendo bóxer y de todo, o me iba para la guerrilla” (González, 2002: 172); “yo me decía: ‘Julia: la vida es más fácil aquí que en la calle; yo me quedo’ ” (González, 2002: 173). En algunos casos se muestra que los niños y las niñas deciden ingresar a los grupos armados por elección propia, sin embargo, es importante tener en cuenta que la mayoría de veces no hay otras opciones. Como lo mencionan Bello y Ruiz: “los jóvenes encuentran en los actores armados una forma diferente de futuro al que sus padres les ofrecen, por eso idealizar al actor armado y la guerra como una forma de vida mejor, seduce a los menores a vincularse con la esperanza de un mejor futuro” (Bello & Ruiz, 2001: 28).

EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS EN EL CONFLICTO ARMADO: GENERATIVIDAD DEL LENGUAJE

El enfoque sistémico propone que el lenguaje es una pre-condición del pensamiento y es fundamental ya que la posibilidad de ser sólo está en el lenguaje, por tanto se habla de la función generativa en la que el lenguaje es acción (Burr, 1995). Echeverría (2005), resalta la importancia del lenguaje para construir realidades, no como un medio transparente para transmitir y describir la información, sino como un proceso generativo. El lenguaje se refiere a la estructuración como posibilidad humana de actuar mediante la reflexión de la acción, es decir y parafraseando a Guiddens (1991), el lenguaje produce motivación y permite la relación entre el sujeto y la estructura social.

La importancia del lenguaje en la construcción de las subjetividades se muestra en el relato de una de las niñas participantes de una investigación en Colombia, al hacer referencia al quiebre producido a partir de recibir un nombre diferente:

“Al otro día me sacaron la hoja de vida, porque allá le sacan eso también; ellos investigan quién es uno, cómo se llama,

dónde vivía, qué hacía, por qué va, qué quiere. Allá se dan cuenta cuando uno es mandado y lo matan (...), me cambiaron de nombre y... es difícil cuando le cambian a uno el nombre; lo llaman y uno no distingue” (González, 2002: 35).

De igual manera, el ser nombrado por otros y reconocerse a sí mismo como “guerrillero(a) o guerrillo”, “para o paraco(a)”, “eleno(a)”, “miliciano”, “chulo o soldado”, se constituye en un punto fundamental en la construcción de la subjetividad, mostrando así la generatividad del lenguaje en la construcción del sujeto y en las interacciones que se entablan con los demás:

“Al fin le dije: ‘Soy una guerrillera’. Entonces entró un cabo primero y me cacheteó, me pegó, me tiró al piso, me pateó y dijo: ‘Llévense a esta perra de acá, llévensela que la mato’, y yo ríame en el piso, de los nervios” (González, 2002: 46).

La persona y su subjetividad se definen, en este sentido, por la pertenencia a alguno de los grupos armados: “Yo fui Elena” (González, 2002: 75); “Aquí hay una - ¿cómo nos dicen ellos? – bandolera” (González, 2002: 86-87).

La importancia de cómo es nombrado(a) un niño o niña que hace parte de un grupo armado, muestra la pertenencia como determinante, en la medida en que al ser nombrado o nombrada de esa manera es visto(a) por otros como integrante de un grupo homogéneo, sin dar cabida al reconocimiento de las particularidades propias de cada individuo: “Los soldados llegaron hasta esa parte y dijo uno: “Esas guerrilleras son arrechas para el plomo”; yo estaba cerca de ellos, escuchándolos” (González, 2002: 85); “Cuando me capturaron hubo dos soldados que me dijeron: ‘Ustedes las guerrilleras son peores que las prostitutas, merecen que les demos un par de tiros en la cabeza’ ” (González, 2002: 168).

Esta configuración de la subjetividad de los niños y las niñas a partir de ser nombrados y nombradas por su vinculación a la violencia, lleva en algunos casos a buscar no hacer parte de ciertos espacios para evitar la exclusión: “Al comienzo los niños no

querían ir al colegio. Les dolía que los llamaran ‘desplazados saladeros’, y los profesores les causaban temor” (Lozano, 2005: 91).

IMPORTANCIA DE LOS SIGNIFICADOS

Desde el enfoque sistémico se considera que el significado y la comprensión son construidos social e intersubjetivamente. Para esta perspectiva la intersubjetividad se relaciona con las situaciones en las que dos o más personas están de acuerdo de estar experimentando el mismo fenómeno de la misma forma. Sin embargo, la comprensión de los fenómenos se genera siempre y cuando se establezcan actos comunicativos en los cuales se construyan nuevos significados (Anderson & Goolishian, 1998).

Bello y Ruíz enfatizan que: “En las zonas con mayor intensidad del conflicto, el lenguaje, los juegos, la forma de relación y de conocer el mundo de los niños, niñas y jóvenes están ligados a los símbolos y expresiones propias de los hechos de violencia que se dan en medio de la guerra” (Bello & Ruíz, 2001: 17).

Esto muestra cómo la construcción de significados en niños y niñas que vivencian el conflicto armado está fuertemente marcada por la violencia. Al respecto cuestiona el llamado de atención que realiza una de las niñas frente al uso de palabras como la de limpieza y el significado otorgado desde allí a la vida de algunas personas:

“Yésica odia los viernes y los sábados. Esos días, en las lomas donde vive, hay limpieza. Y limpieza quiere decir que unos hombres armados suben por esos despeñaderos ‘y empiezan a dejar muertos por ahí...’. ‘Yo me he puesto a pensar que está mal decir limpieza; como si hablaran de basura. Nosotros no somos basura; las personas no somos basura’ (...). Tiene diez años (Lozano, 2005: 35-36).

Lo anterior se relaciona con la comprensión de la “realidad”, la cual desde esta perspectiva responde a un multiverso de significados. Esto quiere decir que la realidad se crea en el intercambio social y dinámico por medio de la conversación (Anderson

& Goolishian, 1998). Este multiverso está presente en los relatos de algunos niños y niñas, quienes asignan diferentes significados a las situaciones vividas, que en momentos pueden mostrar contradicciones o quiebres en el relato: “En la guerrilla se sufre, pero hay días que también se goza” (González, 2002: 75); “A la guerrilla yo la quiero mucho, porque ellos fueron los que me acabaron de criar. Los quiero como si fueran una familia; pero una familia que, porque la embarré, me hubiera matado; una familia que no perdona” (González, 2002: 175).

Los hechos vividos se constituyen para algunas personas en los determinantes de su subjetividad, reduciendo sus vidas y sus posibilidades a lo vivido y llegando a pensar en que no es posible construir historias de vida alternativas, con lo que se encuentra en la muerte la salida frente a la historia de vida que se percibe como determinante: “Es que me han pasado unas cosas... He buscado matarme más de una vez, pero siempre he fallado” (González, 2002: 32).

DEL LENGUAJE DEL DÉFICIT AL LENGUAJE DE LOS RECURSOS

Como lo menciona Gergen (1996), en la cultura occidental actual se ha dado preponderancia a términos que se refieren a las personas a partir de defectos, anomalías, problemas, deficiencias, e incapacidades, lo que ha llevado a que las personas se vean a sí mismas y a los demás a partir de estos términos, surgiendo así sentimientos constantes de “deber” e insuficiencia. Esta situación se agudiza frente a la presencia del conflicto armado en el cual la persona se percibe como víctima.

Según Gergen (1996), los modos de habla sobre uno mismo y sobre los demás tienen consecuencias sociales, al igual que los términos usados en las conversaciones sobre la personalidad limitan las actuaciones. En este sentido, es importante resaltar cómo algunos niños y niñas identifican ciertos aprendizajes adquiridos y no valoran todo su paso por los grupos armados como

negativos, sin que esto implique desconocer que se han visto afectados: “Claro que a mí no me fue mal; les agradezco a ellos porque aprendí a cocinar, a lavar mis cosas, a saber que tenía que responder por mí mismo o, si no, tenía que asumir las consecuencias” (González, 2002: 124).

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN CONFLICTO ARMADO VISTOS DE MANERA SISTÉMICA Y COMPLEJA

Partimos de una mirada compleja del niño y la niña en situación de conflicto armado, incluyendo como marco de observación sus interacciones con otros en contextos familiares, comunitarios y sociales. Desde esta perspectiva es importante tener en cuenta el todo al hacer referencia a la parte y comprender este todo como multidimensional (Estupiñan, 1997). Desde la complejidad Morin buscó concebir un sistema no como término para definir totalidades, sino como un macro concepto generador de nuevas formas de relaciones (Estupiñan, 1997).

Así mismo, incluir al observador en la construcción del sistema que observa, implica una mirada más compleja de los fenómenos, al tener en cuenta los diferentes niveles del contexto. La complejidad se refiere a la conexión de eventos entrelazados, los cuales conforman y enriquecen la vida de la familia y de las diferentes comunidades (Estupiñan, 1997). La complejidad en el caso de las subjetividades de niños y niñas, es entendida como el significado de multidimensionalidad, incluyendo los distintos niveles que participan de la construcción de subjetividades. Relacionado con esto Pakman (2004), plantea que el contexto de violencia sociopolítica afecta no sólo al individuo, sino que envuelve factores sociales.

Desde el enfoque sistémico, retomamos la visión sobre el problema, el cual deja de existir independiente de los observadores que lo puntúen, por lo que la victimización de niños y niñas en el conflicto armado sólo está presente en la definición dada por los observadores y al ser realizada refuerza las dificultades que describe (Boscolo et al., 1978).

De igual manera, retomamos la importancia dada desde el enfoque sistémico a la etapa del ciclo vital en que se encuentran los niños y las niñas (Hernández, 2004). Como lo plantean Bello y Ruíz (2001), la niñez corresponde a un momento de la vida que potencia la naturalización del conflicto armado, en la medida en que se presentan mayores y más rápidos aprendizajes, que en otras etapas del ciclo vital.

EL TRAUMA EN NIÑOS Y NIÑAS A PARTIR DEL CONFLICTO ARMADO: VISIÓN COMPLEJA DEL TRAUMA

Lykes (2003), hace referencia a la importancia de no sólo incluir factores psicológicos en la comprensión de los fenómenos de la violencia y la guerra, sino ampliar el foco hacia aspectos de tipo político, económico y cultural, como mantenedores de los supuestos, ideas y creencias de la comunidad. La necesidad de construir interacciones alternativas, trasciende los límites de una persona o de una familia, siendo relevante la vida comunitaria en la cual se encuentran las personas y las familias.

Lo anterior se relaciona con los planteamientos de Pérez-Sales (2004) acerca de que la interpretación de los eventos de violencia y el trauma mismo, afectan no sólo a la persona que vivencia la violencia, sino a toda la comunidad, siendo un fenómeno que varía de acuerdo a cada momento sociohistórico determinado.

Martín-Baró definía el trauma como un fenómeno psicosocial. Además de la particular herida que una experiencia difícil o excepcional deja en una persona concreta, hay que hablar de un trauma social para referirnos a cómo los procesos históricos pueden haber dejado afectada a toda una población (Pérez-Sales, 2004: 31).

La comprensión de la subjetividad de niños y niñas en contextos de violencia a partir de lo comunitario, cobra relevancia en la medida en que, como lo plantea Martín-Baró (1984), el ser humano se crea y constituye a partir de las relaciones, las cuales

están mediadas por un contexto histórico y social, el contexto que envuelve la vida comunitaria. En términos de Lykes (2003) es necesario complejizar la mirada sobre el contexto incluyendo las implicaciones que tienen los determinantes históricos, socio-políticos y culturales en las ideas, creencias y supuestos que se presentan en la comunidad a partir de ser internalizados en cada uno de sus miembros.

Igualmente, el trascender los límites del individuo y complejizar la mirada sobre el contexto, permite participar de la construcción de interacciones alternativas a la violencia, en la medida en que los estilos de vida individuales, familiares y comunitarios se construyen en las conexiones entre la cultura y cada uno de los individuos, no se gestan únicamente en el individuo o en su familia, sino en el ámbito social y cultural (Corsi, 1994).

INTERNALIZACIÓN Y NATURALIZACIÓN DEL CONFLICTO

En el contexto de guerra, como lo menciona Martín-Baró (1984), la violencia se internaliza como parte natural de la vida cotidiana, lo cual puede llevar fácilmente a que no sólo los adultos vivencien la guerra, sino que los niños jueguen a la guerra e interactúen con los demás de manera violenta: “A los profesores no les sorprende ver a los más grandes jugando con pistolas muy parecidas a las reales. Están afectados, pero también acostumbrados a escuchar disparos por acá y por allá” (Lozano, 2005: 39). En palabras de uno de los niños del Salado: “pa-pa-pá, y uno de los pelados salía y gritaba: ‘Me mataste’, y se tumbaba al piso” (Lozano, 2005: 90).

Adicional a los juegos de guerra, en los relatos de varios niños y niñas hay referencia a que desde pequeños empiezan a trabajar en labores relacionadas con los grupos armados, lo cual aporta a que la presencia de los grupos armados y la participación en ellos se constituyan en algo natural para niños y niñas:

“Estuve con la familia hasta los nueve años. Luego comencé a andar con los vecinos, que trabajaban la amapola y me lle-

vaban a sembrarla. Les ayudaba y me daban cualquier cosa. Yo andaba contento detrás de ellos; así fui creciendo, le cogí amor a ese trabajo y aprendí a hacerlo bien” (González, 2002: 185-186); “Y fue por el tío, miliciano de las FARC, que a los ocho años empezó a colaborar con los armados. Si había policía en el pueblo, Yair era el encargado de entrar las armas (...) A él lo requisaban y no le encontraban nada. Yo lo esperaba más abajo y le pasaba el arma. Así me fui encariñando con las FARC” (Lozano, 2005: 125).

En general, la violencia está presente en las interacciones cotidianas de niños y niñas en medio del conflicto armado. Siendo percibido como normal el ingreso a los grupos armados:

“Lo de las armas es de familia. (...) La mayoría de mis amigos, prácticamente, se han inclinado por las armas. Los que no estuvieron con las fuerzas militares, fueron de la guerrilla. (...) Prácticamente todos los jóvenes de mi pueblo están muertos, en la cárcel o como yo, desertados” (Lozano, 2005: 124).

En palabras de Bello y Ruíz “La cotidianidad de los niños que viven en zonas de alta intensidad de guerra es influenciada por situaciones bélicas, que inevitablemente, los llevan a relacionarse con el conflicto” (Bello & Ruíz, 2001: 23-24).

Como consecuencia del conflicto armado, en estos contextos, se llega a la militarización de la vida cotidiana (Mesa de trabajo “Mujer y conflicto armado”, 2009; Martín-Baró, 1990). A partir de lo cual la violencia se naturaliza, al igual que las creencias, ideas y supuestos culturales que mantienen las interacciones violentas, cerrando las posibilidades de cuestionarse frente a las acciones, las interacciones o las conversaciones enmarcadas por la violencia (Robaina, 2002; Robaina, 2001).

Entre las creencias que mantienen la violencia en las interacciones, es importante tener en cuenta que se instauran ideas erróneas acerca de lo que son los grupos que se enfrentan, lo cual amplía el círculo de la violencia, al devaluar a los otros, posicionándolos en una condición infrahumana: “A mí me decían que

pilas, que la guerrilla, pero yo no les tenía miedo, no sentía nada, porque decían la guerrilla y yo los consideraba como animales, porque ellos no me decían que eran personas. (...) “Pero si es gente, son seres humanos” (González, 2002: 99).

Así mismo, la violencia se mantiene en los niños y las niñas partiendo del desconocimiento, o de ideas erradas: “Yo no sabía que era un grupo guerrillero pero así nos fuimos. No sabíamos que era formar ni nada. Ellos nos iban diciendo que hacer y nosotras los seguíamos” (Páez, 2001: 46).

Según Robaina (2002), uno de las consecuencias del conflicto armado, es la naturalización en la sociedad de este tipo de situaciones. Esta naturalización está presente en las narraciones realizadas por varios(as) niños y niñas que han vivenciado las violencias, llegando a plantear que al ser natural la violencia, llega incluso a perderse el temor: “Al principio me daba como vaina, pero ya después uno se acostumbra. Estando armado unas veces se pierde el miedo, otras no” (González, 2002: 51-52).

La pérdida de temor, puede relacionarse de igual manera con la militarización de la vida cotidiana asociada a una cultura patriarcal, en la que la valentía es asumida como una característica de la hombría y del reconocimiento de los hombres frente a los demás: “Me pongo a pensar que yo, en caso de algo, me le puedo medir a otro plomo; no es que no sienta miedo, pero soy berraco” (González, 2002: 57).

Como lo plantean la Mesa de trabajo Mujer y conflicto armado (2009) y Martín-Baró (1990) uno de las consecuencias de la violencia es la militarización de la vida cotidiana asociada al sistema socio-sexual patriarcal, en el que la respuesta violenta se acepta frente a una jerarquía autoritaria que busca mantener el control (Estrada, Ibarra & Sarmiento, 2003).

En el caso de las mujeres se internaliza igualmente la cultura patriarcal, siendo valorada igualmente la valentía, la cual marca la configuración del cuerpo de la mujer:

“A uno en los pueblos lo miran vestido de camuflado y piensan que es un duro, porque nunca llora; en un campamento uno

siempre está con una sonrisa de oreja a oreja, pero nadie sabe qué es lo que se siente por dentro; no saben que uno también tiene parte humana. Algunos creen que porque uno mata a otra persona es valiente, o que porque carga un fusil es valiente. Eso no es valentía: es cobardía” (González, 2002: 178).

Sin embargo, asumir esta posición de valentía lleva a la exclusión de algunas niñas, al ser aceptada en la cultura patriarcal la violencia entre los hombres como algo natural, pero al ser juzgada entre las mujeres: “Yo aconsejo a las niñas y jóvenes no cojan ese camino, al principio es muy bacano pero luego eso es lo más horrible. Que uno como mujer alrededor de hombres se ve horrible. Los hombres se ven normal, es la costumbre” (Páez, 2001, p. 169).

La militarización asociada al sistema patriarcal, se muestra igualmente en los relatos de niños y niñas que han participado del conflicto armado, al enfatizar que una de las motivaciones para el ingreso a los grupos armados es el poder que implica cargar un arma y la sensación de dominio frente a otros: “De pronto también por el gusto por las armas y el uniforme, por sentir que yo mandaba, por las ganas de ser comandante, tener un mando” (González, 2002: 129). En palabras de Bello y Ruíz “Los niños y jóvenes resultan ser la población más vulnerable a los símbolos de la guerra (...) el poder que les da las armas los hace movilizadores y constituyen el símbolo, el valor más importante por alcanzar” (Bello & Ruíz, 2001: 25).

VICTIMIZACIÓN, DESCONFIANZA Y CULPA FRENTE A SITUACIONES RELACIONADAS CON EL CONFLICTO ARMADO

La situación de conflicto armado:

Quiebra las asunciones que constituyen los referentes básicos de seguridad del ser humano. (...) Todo hecho traumático puede llevar asociado un significado simbólico que determine las consecuencias del mismo (...) cuando la persona tiene una atribución externa de causa, dejará la sensación de vivir en

un mundo impredecible e inseguro. La violencia quebrará la confianza en el ser humano, en general. Pero cuando ésta es ejercida por alguien afectivamente cercano las consecuencias son mucho más graves: aquellos de quienes más cabe esperar protección y afecto son quienes se constituyen en agresores. (...) Puede conllevar con frecuencia un cuestionamiento de la dignidad personal, asociado o no a vivencias de culpa (Pérez-Sales, 2004: 30).

Esta desconfianza y culpabilización se presenta en niños y niñas en situación de conflicto armado, en la medida en que sus propios compañeros son quienes tienen que decidir en muchos casos frente a su vida o su muerte, al igual que ellos(as) mismos(as) son posicionados en el rol de tener que elegir frente a la vida o muerte de sus compañeros:

“cuando uno se vuela y lo capturan, siempre tienen que amarrarlo (...) ninguno pidió fusilamiento, todos que fuera sancionada (...) tuvimos que esperar la respuesta del secretario de las FARC (...) miran si uno ha tenido errores, cómo ha sido uno, por qué llegó allá, y ellos deciden si uno vive o muere” (González, 2002: 43).

Al tener que decidir sobre la vida de otros, se presentan sentimientos de culpa, que se enfrentan con la necesidad de no ser reconocidos como débiles por las demás personas del grupo. Como lo mencionan Sierra et al.: “Tienen que votar si se ejecuta o no a alguno de sus compañeros. Casi siempre votan que sí por miedo a ser tachados de “gallinas” (2009: 44).

Los sentimientos de culpa se presentan igualmente, cuando muere o es agredido alguien cercano, asumiendo los niños y las niñas la responsabilidad de los hechos que han sido realizados por otros:

“Haber dejado morir a mi primo. Es lo que más la atormenta. Siente que se portó mal, que fue egoísta el día del accidente (...), ‘Yo lloraba: ¡Me voy a morir, déjenme a mí primero! ¡No

me quiero morir, soy muy niña...!’ (...), ni ha dejado de pensar que su mamá no le permitió donar sangre- ‘Tenían que quitarme sangre a mí para darle a él’ – porque ella también había perdido mucha” (Lozano, 2005: 71).

Como lo menciona uno de los niños: “Yo quedé como destruido por dentro desde que mi papá se perdió” (...) Si hubiera ido con él, de pronto esos hombres se hubieran condolido, no lo habrían matado para no verme tan chiquito sin papá...” (Lozano, 2005: 83-84).

Como lo plantea Bello (2001) esta culpa frente a los hechos que no han cometido los niños y las niñas está presente de igual manera en niños y niñas en situación de desplazamiento forzoso a causa del conflicto armado. En palabras de Bello:

Se echan la culpa a sí mismos o a los “otros próximos”, son comportamientos o actitudes propias las que causaron la situación actual: “por hablar demasiado”, “por haberles guardado”, “por haber salido esa noche”. No identifican un agresor con intenciones e intereses definidos y se apropian del discurso construido por los agresores para justificar sus acciones delictivas: “por sapos”, “por auxiliadores” (Bello, 2001: 37).

Algunos(as) niños y niñas mencionan así mismo, la culpa frente a haber hecho daño a otros, al pertenecer a los grupos armados:

Y reconoce con facilidad que “esa vida allá” le dejó secuelas. La más grande, la del montón de muertos que quedaron atrás. A veces sueña con algunos de ellos. “Los miro, pero no en combate; hablo con ellos” (...). También lo marcaron las personas a las que mató (Lozano, 2005: 128-129).

La culpa aparece de igual manera en las familias, al considerar que no se hizo lo suficiente para proteger a los niños y las niñas: “Para la mamá, el recuerdo del día del secuestro llegaba cargado de recriminaciones: “¿Por qué no salí a despedirlas?” (Lozano, 2005: 113).

Los sentimientos de culpa y de desprotección se agudizan frente a la situación de conflicto armado, en la medida en que como lo mencionan varios niños y niñas, la familia misma deja de ser un espacio de protección, teniendo ellos y ellas que combatir a sus propios familiares o personas cercanas: “una vez tuve que matar mirando, a un muchacho que decían que era primo mío” (González, 2002: 177).

Además de la desconfianza y la culpa, el conflicto armado posiciona a los niños y niñas en “Una visión victimista que ve al superviviente como necesariamente dañado, necesitado de ayuda, afectado aunque lo niegue o rechace buscar ayuda, constituirá un error importante” (Pérez-Sales, 2004: 31). En los relatos de varios niños y niñas aparece alusión a esta posición victimicista, aunque algunos de ellos se muestran como agentes de su propia vida, a pesar de que otros buscan asignarles dicho lugar:

“Pienso que así como tuve las agallas para ser un líder negativo, ahora tengo las posibilidades de hacer otro tipo de cosas (...). Quiero decirle a la sociedad que nos acepte, que mire lo que nosotros estamos haciendo, que no somos personas malas, que tenemos muchas cosas buenas y que las estamos haciendo ahora. La gente dice que los guerrilleros son matones y que no sé qué más; o sea, lo siento porque en el colegio hacemos debates y se siente ese odio” (González, 2002: 131-132).

IDENTIFICACIÓN DE RECURSOS Y POTENCIALIDADES EN NIÑOS, NIÑAS Y SUS CONTEXTOS COMO VÍA HACIA LA SUPERACIÓN DEL TRAUMA MARCADO POR EL CONFLICTO ARMADO

Se resalta la importancia de reconocer en las situaciones enmarcadas por la violencia y en las comunidades que se han visto afectadas por situaciones de este tipo, los recursos tanto colectivos, como individuales, que les ha permitido salir adelante después de haber vivido situaciones críticas que destruyen el tejido social, al atender contra la confianza frente a la defensa de los derechos que

mantiene unida una comunidad (Barudy, 2006; Pérez-Sales, 2004; Martín- Baró, 1984).

En los relatos de algunos de los niños y niñas es posible identificar ciertos recursos que dan cabida a una historia de vida alternativa a la violencia: “Tuve muchas cosas claras. Aprendí a valorar la vida, a querer estudiar, a perdonar (...). Ahora pienso seguir estudiando y tengo un proyecto que estamos trabajando, que es montar una miscelánea para sostenerme y terminar mis estudios” (González, 2002: 48).

Como lo mencionan Bello y Ruíz (2001), entre los niños y niñas en situación de conflicto armado se consolidan algunos recursos colectivos como lo es la solidaridad. “La solidaridad se expresa de manera muy fuerte entre aquellos que han logrado construir relaciones mediadas por los afectos y éstos son lazos poderosos que sostienen en medio de los combates, en las deserciones y ahora en su nueva vida” (Bello & Ruiz, 2002: 35-36).

La orientación hacia los recursos y la inclusión de posibilidades alternativas de interacción, permiten una relación diferente entre los profesionales y la comunidad, en la medida en que no se medicaliza a la comunidad y a sus individuos, ni se los rotula por pertenecer a un contexto de violencia sociopolítica. En la intervención este aspecto marcaría una diferencia, teniendo en cuenta que como lo menciona Lykes (2003), los profesionales que en general trabajan en casos como éste, se basan en un enfoque biomédico, sin tener en cuenta las particularidades de cada individuo y cada comunidad específica. Esta orientación permitiría entonces una interacción a partir de la cual la persona no es el problema, al no ser rotulada y al encontrar en ella resortes que potencian la intervención. El problema en este sentido se ve como solucionable en la medida en que hay recursos individuales y colectivos y en que hay posibilidad de construir a partir de ellos posibilidades futuras alternativas a la violencia.

Varios autores señalan que las “experiencias traumáticas conllevan también, para mucha gente (...) aprendizajes positivos y experiencias de fortalecimiento personal”. (Pérez-Sales, 2004: 31).

DEL SILENCIAMIENTO DEL SUJETO EN CONTEXTOS DE GUERRA A SU VISIBILIZACIÓN

La transformación cultural como vía para construir posibilidades de interacción alternativas a la violencia, como lo plantean Estrada, Ibarra y Sarmiento (2003), requiere de la visibilización de las construcciones culturales de la comunidad. Según Robaina (2002) uno de las consecuencias de la militarización, es la imposición de la ley del silencio. En palabras de Bello y Ruiz: “La falta de palabras indica la imposibilidad de dar nombre a lo acontecido” (Bello & Ruiz, 2001: 69).

Likes (2003), plantea que el silencio que surge a partir de situaciones relacionadas con la violencia, se presta a especulaciones en las siguientes generaciones o entre los miembros de la comunidad que no vivieron directamente la situación. Esto se relaciona con lo mencionado por Lozano, a partir de los relatos de niños y niñas: “Existe una regla no establecida que cumplen grandes y chicos: de la violencia poco o nada se habla” (Lozano, 2005: 39). Como lo menciona Pérez-Sales “La experiencia traumática tiene un carácter inenarrable, incontable, incompatible. (...) Parte de ese carácter inenarrable tiene que ver con el propio carácter confuso de la experiencia. Con las dificultades para evocarla” (Pérez-Sales, 2004: 29).

Es así como además del contexto de violencias en el que se construye su subjetividad, muchos de los niños y niñas deben silenciar los relatos sobre sus propias vidas, por temor a perder a sus seres queridos o por temor a recibir represalias tanto de sus seres cercanos, como de las personas vinculadas a los grupos armados. Una niña que ha vivido este tipo de situaciones menciona: “Teníamos dificultades, porque mi papá era muy borrachín. (...) Un día trató de abusar de mí, y yo me estuve callada porque no podía decir nada” (González, 2002: 28). Como lo menciona Lozano: “‘Los niños de El Salado son niños programados’, dicen los profesores. Crecieron oyendo a los mayores repetir que en tiempos difíciles no se deben ‘soltar la lengua’. Aprendieron a fingir o a disimular su asombro” (Lozano, 2005: 95-96).

En silencio se constituye así en una manera de protección de las personas cercanas y de la propia vida:

Cuando tenía seis o siete años, a Somer le advertían: “Si te preguntan si viste a la guerrilla debes decir: ‘Yo no conozco a ninguno; no sé de quién me están hablando’”. Es una lección bien aprendida: los niños tienen metido en la cabeza que cualquier palabra, cualquier charla, puede ser interpretada por los armados como señal de ser “sapo” del enemigo (Lozano, 2005: 96).

El silencio se constituye de igual manera en una forma de evitar el rechazo por parte de otros, en la medida en que reconocerse como perteneciente o ex perteneciente a uno de los grupos armados demarca de manera negativa la interacción con los demás: “A nosotros nos toca decir que somos niños huérfanos; en ningún momento podemos decir que somos reinsertados porque inmediatamente somos objeto de rechazo” (González, en Sierra et al., 2009: 51).

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN SITUACIÓN DE CONFLICTO ARMADO COMO AGENTES DE SUS PROPIAS VIDAS: NARRATIVAS DOMINANTES SOBRE EL NIÑO Y LA NIÑA A PARTIR DEL CONFLICTO ARMADO

La estructuración de una narración requiere seleccionar información, dejando de lado aquello que no encaja en el relato dominante construido sobre sí mismo, por las personas y por quienes interactúan con ellas, quedando así gran parte de la experiencia sin ser expresada. Esto teniendo en cuenta que la manera en que se relaten los hechos vividos, determina el significado atribuido a la experiencia, lo cual configura las maneras de actuar en el presente, moldeando así las vidas y las relaciones (White y Epston, 1993).

Desde esta postura,

Aunque nuestro entorno permanezca siendo materialmente el mismo en cualquier momento del tiempo, las cuestiones vinculadas a cómo le damos sentido, qué seleccionamos para

atender o sobre lo cual actuar, cómo conectamos los diversos sucesos dispersos en el tiempo y espacio y les atribuimos significación, todo ello depende, en buena medida, de nuestro uso del lenguaje (...) puede depender de cómo hemos sido “instruidos” (Shotter, 1996, en Pakman, 1996: 218-219).

White y Epston (1993) y Anderson (1997) hacen referencia a los problemas como construcciones creadas por los relatos en los que las personas creen y a partir de los cuales se relacionan con otros. En este sentido, el problema y el significado dado por las personas se construyen de manera social y son mantenidos por los comportamientos coordinados en el lenguaje entre las personas. Lo cual responde a que el problema no es la persona.

Así mismo, el contexto sociopolítico de la experiencia de las personas configura los relatos sobre sus propias vidas, siendo de esta forma el poder, por medio de los discursos de “verdad”, una parte constitutiva de la existencia de las personas, al participar en la escritura de los relatos que construyen sus identidades (White y Epston, 1993).

Como lo menciona *Human Rights Watch*:

La vida de los niños en las fuerzas guerrilleras es muy parecida a la de los adultos. Ya sea joven o mayor los reclutas pierden su libertad y autonomía al incorporarse a la guerrilla. Las salidas y las entradas al campamento están controladas y todas las actividades diarias estrictamente programadas. Es necesario un permiso de los superiores para las actividades que corresponderían normalmente a la esfera privada (*Human Rights Watch*, 2003: 79).

En este sentido, las relaciones jerárquicas se constituyen en un eje fundamental de la configuración de la subjetividad en niños y niñas en situación de conflicto armado, en la medida en que en situaciones de guerra se ejerce control desde los altos mandos, sobre aspectos que en otras condiciones diferentes a las de la guerra hacen parte de la intimidad y decisión propia de las personas:

“Amigos allá no tenía. Compañeros sí (...). Allá uno puede tener novia (...). Nosotros podíamos hacer el amor, pero con permiso (...). Ellas utilizan una T, porque allá no se puede tener chinos (...). Si quedan embarazadas las hacen abortar, y eso es triste. A mí no me gustaría” (González, 2002: 56).

Como lo mencionan Bello y Ruíz (2001), en los grupos armados los niños y las niñas se enfrentan a relaciones verticales, a partir de las cuales los otros se ven como “amigos, y enemigos, (...) mandos y subalternos” (Bello y Ruíz, 2001: 32). Frente a las relaciones jerárquicas la subjetividad se construye a partir de mecanismos de control y poder, limitando así la libertad y la autonomía: “A mí no me gustaba el explosivo, pero me tocaba hacer el curso porque era una orden, y el que tiene responsabilidad tiene que ver con todo eso” (González, 2002: 80); “Sé que no es correcto, pero cuando toca asesinar a alguien no es porque a uno le guste, sino porque lo obligan, y porque estábamos defendiendo algo que era de nosotros” (González, 2002: 187-188).

El ejercicio de poder se presenta no sólo en relación a la edad y la experiencia, sino también en relación al género:

El liderazgo de escuadrillas está altísimamente orientado por los hombres, se da una discriminación... las niñas no sirven para eso” (Páez, 2001: 181); “El me pidió para su frente, porque allá a las mujeres las piden, los hombres; piden a la mujer que más les guste de las que salen a formar. Pero hay veces que cuando las llaman a formar para que escojan. Por eso hay veces que los mismos novios se estrellan pues su novia no sale a formar para pedirla”. Testimonio de Ex guerrillera de las FARC de 16 años, año 2000, en Álvarez-Correa y Aguirre, (2002).

Hay momentos en los que la libertad de elección se ve limitada, como protección a la propia vida:

“Yo digo que para ser uno malo, no es que uno quiera, sino que las circunstancias lo obligan. No es que a uno le nazca matar a una persona; es que en un momento es la vida de él o la vida de uno” (Lozano, 2005: 128).

NARRATIVAS ALTERNATIVAS SOBRE NIÑOS Y NIÑAS EN EL CONFLICTO ARMADO A PARTIR DE UN ENFOQUE APRECIATIVO

Hablar en términos apreciativos, reconociendo recursos individuales y colectivos se convierte en una de las principales formas de construir narrativas alternativas. De igual manera, es importante tener en cuenta que los niños y las niñas no son el problema, sino que el problema es la situación de violencia que estos han vivido, la cual puede o no continuar marcando sus vidas. Como lo mencionan White y Epston (1993), es importante poner el problema fuera de la persona, externalizarlo:

Cosificar y, a veces, personificar, los problemas que las oprimen (...) el problema se convierte en una entidad separada, externa por tanto a la persona o a la relación a la que se atribuía. Los problemas considerados inherentes y las cualidades relativamente fijas que se atribuyen a personas o relaciones se hacen así menos constantes y restrictivos" (White y Epston, 1993: 53).

A partir de una alusión lingüística, el problema queda separado de la subjetividad de la persona, con lo que ésta puede encontrar estrategias para evitar la influencia del problema en su vida (Tomm, 1994, en White, 1994).

Con la externalización del problema, las personas pueden narrarse a sí mismas y a sus relaciones de manera diferente, no saturada del problema, a partir de una historia alternativa; permitiendo percibir hechos de su vida y sus relaciones que anteriormente no podían percibir (excepciones), los cuales contradicen el relato saturado del problema, dando cabida así a la construcción de nuevas narrativas. Esta construcción es posible al tener en cuenta las explicaciones que las personas dan a los acontecimientos extraordinarios o excepciones y al enfatizar en lo que estos dicen de sus atributos y cualidades y de sus relaciones con otros; lo cual cobra mayor sentido frente a un público que sea significativo para la persona (White y Epston, 1993).

A partir de la externalización del problema, la persona y sus relaciones no son el problema, el problema es el problema, por lo que se torna problemática la relación de la persona con el problema. Debido a que las historias construidas sobre la vida de las personas influyen en la atribución de significados a los hechos y en la selección de los aspectos de la experiencia que se tienen en cuenta, los relatos modelan las vidas de las personas (White y Epston, 1993). En la medida en que la persona deja de ser considerada el problema, ésta se desculpabiliza por las dificultades presentadas, ya que el culpable pasa a ser el problema mismo de la violencia o el conflicto armado, reduciendo igualmente la crítica y la censura mencionadas anteriormente como constitutivas de la subjetividad de niños y niñas en situación de conflicto armado (Tomm, 1994, en White, 1994).

De igual manera, es relevante que haya una identificación y co-creación de argumentos de identidad alternos a los que tiene la persona. Esto es posible al partir del supuesto de que una sola historia no abarca la totalidad de la subjetividad de la persona, ya que siempre existirán argumentos alternos que abarcan diferentes facetas de la subjetividad de la persona (Carey y Russell, 2002).

Carey y Russell (2002), consideran que la subjetividad no se encuentra formada por una única historia, sino que se compone de múltiples historias, es por tal motivo, que es posible la construcción de argumentos alternos, los cuales no son creados de la nada, sino que surgen de historias de la vida del sujeto a las que no se les ha brindado la importancia que se le ha dado a la historia dominante (Carey y Russell, 2002).

La deconstrucción de las creencias en las que se ha internalizado la violencia facilitaría de igual manera la re-autoría de relatos comunitarios, que a partir de la conexión entre la cultura y el individuo, se instauren como parte de la vida cotidiana de las personas, posibilitando interacciones diferentes a la violencia. Esto es posible, a partir del reconocimiento de recursos individuales y comunitarios como logros únicos en medio de un relato saturado por la violencia cotidiana. Conectando esos recursos con el

significado que tienen para la comunidad y orientándolos hacia posibilidades futuras de acción alternativa a la violencia, a partir de tener en cuenta las implicaciones entre el pasado y el presente (White, 2007). Esto se conecta con la importancia de no silenciar aún más aquello que no ha sido dicho o mantenerlo en el olvido, por lo que el incluir en la perspectiva futura la conexión entre pasado y presente apuntaría hacia permitir el recuerdo y generar a través de él posibilidades de transformación.

Robaina (2001), resalta la importancia de poner en palabras y visibilizar aquello de lo que no se habla, al partir de las señales hacia el cambio, como lo son los eventos únicos y no de las señales hacia la enfermedad; al tener en cuenta las consecuencias de la internalización de la violencia; y al proponer posibilidades futuras que partan del presente y no desconozcan el pasado.

Partiendo de estos supuestos es posible tener en cuenta que las subjetividades de las personas están constituidas por múltiples voces. De igual manera teniendo como perspectiva un enfoque que apreciativo en el que se identifican las excepciones al relato dominante, es posible ver en los relatos de niños y niñas que han vivido la situación de conflicto armado, momentos en los que el conflicto armado no ha dominado la totalidad de sus vidas, siendo posible identificar en sus voces excepciones al relato dominante, marcadas por aprendizajes para la vida que tiene el haber vivido la situación de guerra: “Desde ahí he tenido resistencia con el enemigo, porque aprendí a tener valor para compartir, incluso él me daba comida con la mano y yo comía” (González, 2002: 38).

Pérez-Sales (2004), llama la atención sobre las consecuencias diferenciales que tiene en la vida y las relaciones de las personas el mantener un cierto tipo de relatos o el crear otros. Ya que ver que ésta es únicamente una posibilidad entre muchas, permite la construcción de una nueva trama en la que el sujeto puede posicionarse activamente frente al conflicto (Schnitman y Schnitman, 2002).

En la construcción de una nueva trama en la vida de niños y niñas que han vivido el conflicto armado, aportan recursos como la inconformidad y resistencia frente a lo realizado dentro de los

grupos armados, que en casos deben ser silenciadas como protección, pero que son experimentadas por algunos de ellos y ellas:

La lista de desacuerdos y discusiones que tuvo con los comandantes es larga. Por ejemplo, no estaba de acuerdo con los que, sin conocer una zona, ni cómo actuaba el ejército, planeaban un operativo y mandaban a los pelados “a que los mataran”. Una vez el comandante, al comenzar la plomacera, se escondió, no ayudó a nadie; mataron a nueve muchachos. ¡Los había mandado apenas con 30 tiros!” (Lozano, 2005: 130).

Es así, como algunos de los niños y niñas en contexto de guerra se posicionan frente a la violencia de manera crítica: “Pienso que sí vale la pena luchar por las cosas, para que la gente esté bien, pero no por medio de la violencia. Estoy de acuerdo con los ideales, pero de forma democrática” (González, 2002: 130).

Vale la pena resaltar que en los relatos de algunos de los niños y las niñas, o de los jóvenes que cuando eran niños o niñas vivenciaron el conflicto armado, aparecen posibilidades de ser los agentes de sus propias vidas, lo que implica que no asumen una postura determinista en la cual la violencia continuaría marcando el resto de sus vidas: “se aventura a explicar por qué ha logrado salir adelante: “Tal vez es porque tengo responsabilidades’ ” (Lozano, 2005: 124).

Un punto importante frente al agenciamiento de niños y niñas es el de ver posibilidades alternativas respecto al futuro: “Desde que dejó las armas ha tejido varios sueños” (Lozano, 2005: 132);

“Entonces yo dije pero qué futuro es el que me espera si cada ocho días me están llamando a reuniones. Yo me vi involucrada en la guerra y dije ¿Pero esto qué es? Yo con ganas de salir adelante y todo lo que hacía era para la guerra, ¿y mi futuro y mi vida? Como yo estaba en la ciudad aproveché y me salí, me entregué en el batallón y me dieron orientación para salir de este problema” (Páez, 2001: 46).

Otro punto clave en el agenciamiento es el de decidir no repetir el pasado vivido: “Yo nunca volveré a la guerra (...). Cuando uno

está en el monte no piensa. Hace lo que le manden, hasta matar a la mamá” (Lozano, 2005: 138-139).

Así mismo, como parte del empoderamiento de niños y niñas aparece la posibilidad de transformación y cambio, viendo que es posible que en el pasado se hayan realizado algunas acciones o pensado de determinadas maneras, pero en el presente y el futuro, la vida se agencia desde espacios, sentimientos, pensamientos y acciones distintas: “Fueron ocho meses vigilando a diez, entre hombres y mujeres (...) ¡Qué pecado!, nosotras nos burlábamos porque lloraban cuando oían esos programas de radio con mensajes de la familia; ahora entiendo que debían sufrir mucho” (Lozano, 2005: 143).

Por último, vale la pena destacar que el empoderamiento y agenciamiento de los niños, niñas y jóvenes, que han hecho parte del conflicto armado durante la niñez, permite la unión y la acción colectiva en la construcción de nuevos mundos posibles. Esto se muestra en la creación de espacios orientados hacia la construcción de paz. Como ejemplo de esta acción colectiva a partir de la agencia de los niños y las niñas están las siguientes experiencias:

En San Francisco, un municipio (...) al oriente de Antioquia, duramente golpeado por la violencia, los jóvenes decidieron apostarle a la paz. “Te veo bien” se llama su proyecto. Tomaron la decisión de trabajar por su pueblo con medios audiovisuales, a pesar de que solo contaban con las ganas. No disponían de equipos (...). En Carmen de Bolívar, en la región Caribe, hay una experiencia similar: el Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Jóvenes, niños y niñas tratan de superar las huellas de la guerra gracias a tu trabajo en medios de comunicación (Sierra et al., 2009: 61).

Capítulo IV

NARRAR SITUACIONES DE CONTINGENCIA Y FORTUNA: EXPERIENCIAS DE NIÑOS Y NIÑAS

En este capítulo se presentan las razones por las cuales la narración, que es inherente a los seres humanos, permite comprender sus experiencias, así como reconocer que sus vidas transcurren narrativamente. En el



desarrollo del texto se sostiene que no sólo los jóvenes y adultos, sino, en particular, los niños y niñas, están adscritos a comunidades, las cuales, desde épocas ancestrales narran sus tradiciones y costumbres, pero asimismo han vivido y viven de forma narrativa.

Esta forma de ser, hacer y vivir narrativamente permite afirmar que los infantes no están en los márgenes o límites de la experiencia, sino, por el contrario, su vida transcurre en el “corazón” de fenómenos de fortuna –vida buena– y de contingencia e inestabilidad. Estos últimos propiciados por genocidios, masacres, torturas, secuestros, desplazamientos, entre otros. Dichos fenómenos confieren a las experiencias de niños y niñas, un ca-

rácter ético y político, en oposición a lo que sostienen algunos teóricos e investigadores de la infancia, quienes afirman que su vida se limita a la esfera de lo privado.

Para el desarrollo de las anteriores tesis, inicialmente, se expone el significado de narrar asuntos humanos, acompañado de la discusión acerca de la posibilidad de narrar la fortuna y el mal en la infancia. Cada una de estas posibilidades (fortuna y mal) serán ilustradas a partir de las metáforas de la *lira*, el *arco* y la *flecha* con sus correspondientes fundamentaciones y ejemplificaciones de la vida moral-práctica en la infancia.

NARRAR ASUNTOS HUMANOS

Las narrativas se han constituido, en el presente siglo, en fuente de indagación y comprensión de las experiencias humanas, particularmente, de aquellas que han estado marcadas o impactadas por la inestabilidad de los contextos sociales y culturales, producto de fenómenos como la guerra, el conflicto armado, la violencia, entre otros. Precisamente, filósofos, entre otros, como Benjamin (1892-1940), Améry (1912-1978), Primo Levi (1919-1987) y Arendt (1906-1975), cuyas vidas estuvieron signadas por el Holocausto, descubren en la narración “(...) la instancia en que puede ser ejemplarmente examinada la catástrofe de la experiencia en el mundo moderno” (Benjamin, 2008:20).

Para Benjamin, el “arte de la narración” es una facultad inherente a los seres humanos, presente desde tiempos inmemorables en las sociedades. Esta facultad, esencialmente humana, comprende las narrativas como piezas dramáticas que revelan los *intercambios de experiencias* de los miembros de una comunidad; intercambios a partir de los cuales los sujetos se reconocen intersubjetivamente, pero también participan de una “experiencia común” que los define dentro de un entramado simbólico-cultural.

El hombre que relata *–narrador–* se configura, entonces, como artesano u orfebre, encargado de hilar “rudimentariamente” las piezas y retratos más significativos, incluso los insigni-

ficantes, de la vida de los hombres y mujeres, con el objeto de re-construir el mosaico de acontecimientos que conforman sus historias (tradición) personales y colectivas. Por ello, el sujeto de la narración no opera como historiador “forzado del mundo”, sino como coleccionista de historias, cuyo interés no es otro que conservar lo narrado, por sí mismo y por otros (Benjamin, 1991).

Precisamente, Benjamin, en su texto *Tesis de filosofía de la historia* (2001), retoma el cuadro “*Angelus Novus*” de Klee, con el propósito de ilustrar su descontento frente a formas tradicionales de la historia moderna, que han despojado el pasado de su naturaleza redentora, transformando el presente en instantes fugaces y, entregando el futuro a los placeres y perversiones del progreso. El filósofo describe la imagen del cuadro, apelando al siguiente detalle estético-político:

Hay un cuadro de Klee que se llama *Angelus Novus*. En él se representa a un ángel que parecería estar a punto de alejarse de algo que lo tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado [...] (Benjamin, 1940/2001:46).

Esta descripción de la acuarela, nos releva un ángel de la historia preocupado por las atrocidades de pasado, razón por la cual “*extiende sus alas*” en señal de advertencia del peligro que se corre al no comprender las ruinas del pasado como formas “primitivas y arcaicas” que sedimentan el horizonte y orientan el presente. No obstante, indica el autor, articular históricamente el pasado no significa conocerlo, tal y como verdaderamente fue, sino adueñarse de un recuerdo que relumbra como peligro o amenaza (Benjamin, 2001).

La pose de los ojos del *angelus* sobre las ruinas del pasado, siguiendo las particularidades del cuadro de Klee a la luz de la

reflexión de Benjamin, exige cuestionarse acerca de ¿por qué el ángel de la historia mira hacia atrás? Este interrogante puede ser resuelto, atendiendo a los siguientes postulados de Gandler: a) *epistemológicamente* es necesario; b) *ontológicamente* el futuro no existe; c) *políticamente* debemos reconocer la importancia del pasado.

La primera razón, relacionada con la *necesidad epistemológica* de mirar atrás, implica “tamizar” el pasado, identificando los fragmentos más importantes en la historia de una vida. Este proceso de “filtración de la experiencia”, permite dejar de lado las versiones comunes y tradicionales de los acontecimientos, para adentrarnos en los entramados simbólicos que representan dichos fragmentos.

En este sentido, el procedimiento propuesto por el ángel de la historia requiere abandonar los relatos de los vencedores y, en su lugar, reivindicar la voz de los vencidos:

(...) De los vencidos no sabemos nombres, ni conocemos sus rostros, así que un acercamiento emocional a ellos, sería por consiguiente más difícil que a uno de los vencedores, de los cuales conocemos (...) Acercarse a los vencedores de antes, significa a la vez acercarse a los amos que hoy, son los herederos de los vencedores de la historia (Gandler, 2003: 10).

La comprensión de los hechos del pasado, también pone en evidencia la *inexistencia ontológica* del futuro –segunda razón–. Los ojos del *Angelus* rastrean los despojos del ayer con el propósito de identificar las amenazas y riesgos que se ciernen sobre el presente y el futuro. Recordemos que en la descripción que Benjamin realiza acerca del cuadro, no se menciona lo que está “adelante”, puesto que toda la postura del ángel, incluyendo sus ojos, entraña el pasado. Siguiendo la interpretación de Gandler, el futuro no existe; por el contrario, el futuro resulta de una “fantasía imaginaria”, tiene como función vincularnos con lo posible, cualquiera que éste sea, lo que nos permite “estar-en-el-mundo”.

Benjamin reconoce en la idea del futuro, los vestigios de los presupuestos positivistas, que caen en la trampa de formular afirmaciones determinantes sobre éste, a partir de los análisis históricos de los hechos del ayer. Esta postura desconoce las contingencias e inestabilidades de la vida: "... el ángel quiere detenerse (...) pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus alas, y es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Este huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas..." (Benjamin, 2001:6)

Esta propensión del *angelus* acerca del pasado se traduce, siguiendo a Gandler, en la imposibilidad que tienen hombres y mujeres, en el mundo de hoy, de ver a dónde se dirigen sus pasos, como consecuencia del caos social y la devastación moral y política en la que se encuentran. De esta forma, el actuar en el mundo se construye a partir de "acciones torpes y débiles" que paralizan nuestra vida. Tal como ocurre con las alas del ángel, nuestro cuerpo se paraliza a causa de fuerzas externas que coaccionan y cooptan las experiencias.

En este punto aparece, precisamente, la tercera razón por la cual el ángel mira hacia atrás –política-. A partir del encapsulamiento de las experiencias, productos de las fuerzas externas tales como situaciones de inestabilidad y quiebre social, se hace necesario, señala Benjamin, desarrollar *acciones "revolucionarias"*, orientadas a interrumpir este continuum de la historia. Para ello, se requiere reivindicar las voces y narrativas de los vencidos, pero también despojar de gloria los mitos que acompañan a los "héroes vencedores". En consecuencia, es *políticamente necesario* mirar atrás para restituir a los vencidos, conocer su posición en el mundo, transformar las condiciones materiales del presente, así como ajustar las posibilidades para la existencia de un futuro mejor.

Esta reflexión crítica del pasado –*políticamente requerida* – insta una nueva forma de la tradición: la tradición de los oprimidos. Esta revisión de la historia, reconoce en los vencidos la posibilidad de intervenir históricamente en los acontecimientos de hoy con el propósito de favorecer acciones de comprensión

y cambio social; el secreto de la transformación son, justamente, aquellas pequeñas acciones que se realizan en la historia para combatir las desigualdades, injusticias, inequidades y vulneraciones de las comunidades y grupos socioculturales:

Por eso el ángel de la historia mira hacia atrás: porque sólo del recuerdo de las represiones y humillaciones del pasado, así como de las viejas esperanzas [...], se puede sacar una fuerza política que no se deje someter tan fácilmente [...]. Dicho de otro modo: mira hacia atrás porque el pasado no pasó, todas las bestialidades del pasado que creemos haber superado, pueden renacer en cualquier momento de tal manera y tal magnitud que no lo podemos imaginar. La fuerza que tenemos en la lucha política, no será lo que nos lleve con seguridad hacia nuevas tierras llenas de felicidad, sino una que intente, a partir del recuerdo, evitar que se repita (...) lo que pasó y que solamente parece haber desaparecido o haber sido superada (Gandler: 2003: 33).

Las atrocidades del mundo, resultado de las fuerzas de progreso, del avance tecnológico y de la degradación social, nos alejan, siguiendo la propuesta de Benjamin, del paraíso, es decir, nos apartan de nuestra condición de seres de inocencia y pureza; condición que se manifiesta, especialmente, en nuestra edad infantil. Precisamente, indica el filósofo alemán, las narrativas tienen, además de la función histórica expuesta, una responsabilidad pedagógica y reveladora con las nuevas generaciones, ya que a través de ellas, los niños y niñas conocen el mundo y se alejan de la “*ignorancia*” en la que nacen.

LA LIRA: NARRACIÓN Y FORTUNA EN LA INFANCIA

Benjamin utiliza, tal como se señaló en párrafos anteriores, la figura del *angelus* para ilustrar la carga del pasado, aunque sea necesario, en términos políticos, volver a mirar atrás. También nos ilustra la debilidad y torpeza de nuestras acciones para pensar el futuro; situaciones que afectan a la niñez.

Contrario a esta comprensión de las atrocidades en el devenir de los hombres, en particular de los niños y niñas, se retoma la imagen mitológica del dios *Hermes* para representar el mundo de la fortuna en la infancia. En tal sentido, no sólo la historia tiene una impronta sobre la formación y comprensión de la experiencia de niños y niñas, también las narrativas de la fortuna tienen una función develatoria, en dos sentidos éticos y políticos: a) transmiten valores y costumbres que otorgan identidad individual y colectiva; b) son *performance*, en tanto que lo que hacemos, en presencia de nosotros y de otros, nos hace responsables y sujetos de imputación.

Tanto en la mitología –Hermes– como en las teorías actuales de la narración –narrador–, los grandes narradores tienen la responsabilidad de transmitir las raíces y entramados sociales de su comunidad. Precisamente, para cumplir con esta responsabilidad, este dios inventó la lira de cuatro cuerdas, la cual fue utilizada por poetas y cantores para relatar las grandes hazañas de los héroes de antaño.

Este instrumento musical estuvo asociado en el imaginario de los ciudadanos griegos con las narraciones de fortuna y bienaventuranza, así como con las virtudes del hombre de polis. La lira fue el primer instrumento que aprendieron a tocar los infantes en las academias. El arte de tocar la lira, propia de los grandes poetas de la antigüedad, permitía explorar las geografías del mundo de lo humano y lo divino, e iniciaba a los niños en los misterios y rituales de su comunidad.

Asimismo, la lira como iniciadora de la vida en la cultura de los infantes permitió enriquecer sus experiencias pueriles y despertar en éstos innumerables emociones como amor, simpatía, odio, ira, entre otros; emociones que se constituían en el fundamento de su experiencia moral y de su vivencia comunitaria.

Los aportes de la mitología griega, como el caso de Hermes, para pensar las situaciones de vida buena y de fortuna, así como para ponderar, especialmente, las “*emociones narrativas*” de niños y niñas, han sido retomados por la filósofa Martha Nussbaum (2008), quien sostiene que los sentimientos de un ser humano no

pueden ser comprendidos, sin reconocer los trazados y tejidos que circularon en su niñez:

Muchas veces las emociones son como una linterna mágica: colorean la habitación donde estamos con las vivas imágenes de otros objetos o de otras historias. Esta peculiaridad de las emociones puede proporcionarnos cierta sabiduría o llevarnos a un amor más profundo, como cuando ciertas ideas infantiles relativas a los sentimientos de nuestros padres pueden capacitarnos para comprender algunas necesidades y deseos propios de un amor adulto: por ejemplo, la seguridad infantil en la reciprocidad del amor de los padres puede enseñarnos a amar a un compañero sentimental sin suspicacias (Nussbaum, 2008: 209-210).

Nussbaum indica que los niños y niñas, cuando llegan al mundo, se encuentran en un estado de indefensión y desposesión que requiere del apoyo de otros para vivir. Es, precisamente, en este momento de su vida, cuando llega la “dulce madre o nodriza”, quien calma las necesidades del pequeño con palabras, caricias, cuidados y alimento (Nussbaum, 2008). Esta ética del cuidado, de carácter relacional, puede asociarse con una visión “amplia” del ser necesitado, opuesta a las posturas restringidas y heterónomas acerca del cuidado de la infancia.

En otras palabras, se trata de que los niños y niñas se sientan acogidos y valorados por otros, es decir, en el marco de un *reconocimiento emocional*. Por ello, la lira, en la figura de Hermes representa la “custodia” de niños y niñas, y se manifiesta a través del cuidado en el amor maternal, lo que no indica, necesariamente, relación biológica; a partir de la experiencia de atención amorosa que se establece en el *periodo de amor recíproco emocional*, los dos sujetos –tanto cuidador como infante– se saben unificados, ya que en su necesidad son dependientes uno del otro (Honneth, 1998).

En coherencia con lo expuesto, acerca de la infancia necesitada de amor y cuidado –reconocimiento emocional– desde la época pre-hispánica hasta nuestros días encontramos diferentes prácti-

cas de cuidado y crianza que pueden dar cuenta de la historia amorosa de la vida infantil. A manera de ilustración, en la cultura maya ningún acontecimiento tenía mayor significado que el nacimiento de un hijo, ya que éstos eran considerados una riqueza personal y una bendición de los dioses como señal de buena fortuna. Cuando se presentaba la etapa del alumbramiento, la partera lavaba el cuerpo de la criatura mientras le susurraba las siguientes palabras:

Hijo mío, llegaos a vuestra madre la diosa del agua llamada Chalchihuitlicue. Tenga ella por bien de os recibir y de lavaros. Tenga ella por bien de apartar de ti la suciedad que tomaste de tu padre y madre. Tenga por bien de limpiar tu corazón y de hacerte bueno y limpio. Tenga por bien de te dar buenas costumbres (Rodríguez y Mannarelli, 2007: 38).

En culturas como la Náhuatl, la infancia era considerada la etapa de la vida en la que los individuos estaban expuestos a los mayores peligros de orden natural y sobrenatural, por lo se aseguraban, especialmente, de cuidar y custodiar la vida de los infantes. Para estas comunidades, los infantes eran considerados sujetos en proceso de formación. Por ello, en los rituales como el bautismo se aseguraba la limpieza y purificación de niños y niñas, así como la asignación de roles dentro del grupo cultural (Rodríguez y Mannarelli, 2007).

La infancia se configura, tal como lo expresan los relatos y narraciones míticas e históricas de la niñez, como un momento de la vida en la que se establecen los primeros vínculos y lazos de cooperación y solidaridad. Por ello, este período de la vida se caracteriza por la *“fuerza del amor”*. Las relaciones primarias de afecto, como los vínculos entre padre-hijo(a), madre-hijo(a), hermano-hermana y *“cuidador-infante”*, se identifican, siguiendo los postulados de Honneth (1998), como un proceso de designación intersubjetiva en la que los miembros de un grupo social se reconocen como *un “ser-sí-mismo en otro”*.

No sólo en el mundo mítico se reconoce el amor como fortuna y bienaventuranza, en la época colonial neogranadina, pre-

cisamente, la legislación de *Las Siete Partidas* (1256 y 1263), formulada por el rey Alfonso X, en el siglo XIII dispone la crianza de niños y niñas por lazos naturales de amor:

Claras razones y manifiestas son por las que los padres y las madres están obligadas a criar sus hijos: la una es movimiento natural por el que se mueven todas las cosas del mundo a criar y a guardar lo que nace de ellas; *la otra es por razón del amor que tienen con ellos naturalmente*; la tercera es porque todos los derechos temporales y espirituales se acuerdan en ellos (Partida IV, Título 13, Ley 2).

En este estadio de reconocimiento emocional, centrado en el amor, también encontramos los vínculos que establecen niños y niñas con sus congéneres, los cuales dan origen a formas de afiliación relacionadas con la amistad. Para Nussbaum, una forma primigenia que permite a los infantes iniciar sus procesos de socialización y amistad con otros miembros de la comunidad es el juego. A partir de esta estrategia lúdica éstos aprenden las normas y leyes que regulan la vida comunitaria, pero también adquieren roles y posiciones frente a situaciones que generan conflicto moral.

Así, para que el niño o niña adquieran la capacidad de toma de decisión y de acción es necesario, señala Nussbaum, que éste se vea a sí mismo como una entidad relativamente estable, capaz de superar los miedos del mundo, lo cual se logra estableciendo confianza con los “recién llegados”; confianza que parte del amor y de la amistad. En otras palabras, cuando el niño y la niña se ocupan de sus propios proyectos, construyendo y fortificando alianzas con diferentes interesados en el mismo fin, adquieren la sensación de sentirse acompañados y a salvo de los peligros que los asechan. Este es uno de los valores morales y políticos que tiene la figura del cuidador. Pero este cuidador no se asemeja, necesariamente, con vínculos familiares primarios, sino con la “*responsabilidad para-y-con-otros*” (Nussbaum, 2008).

En este tipo de lazos de confianza primarios, propios de la amistad, los juguetes desempeñan un papel fundamental, ya que ponen de relieve el grado de “familiaridad” que deben alcanzar los niños con otros para prestar a éstos aquellos objetos más preciados de su colección personal. A partir de la comunión con los juguetes, niños y niñas de un mismo grupo, se reconocen como participantes de una cultura; imaginando hechos fantásticos y desarrollando su capacidad de juego es como acceden a los grandes relatos de la vida social.

Los juguetes establecen una conexión única e irrepetible con las particularidades sociales y culturales de un pueblo, por lo que a través de ellas, tal y como sucede con las historias y los relatos fantásticos transmitidos de generación en generación, los niños y niñas aprehenden los rituales y símbolos más relevantes de sus propias tradiciones. Desde los tiempos más remotos, por ejemplo, el sonajero o matraca ha sido utilizado para ahuyentar a los malos espíritus, por lo que púberes de distintas culturas los utilizan en las ceremonias religiosas y en ritos sacerdotales de alabanza a los dioses.

Este vínculo de los juguetes con las condiciones históricas y simbólicas del medio de los infantes puede evidenciarse a partir de la siguiente reflexión de Benjamin: “... El niño no es un robinson; los niños no constituyen una comunidad aislada sino que son parte del pueblo y de la clase de la cual proceden. Así pues sus juguetes nos dan testimonio de una vida autónoma; son un mudo diálogo entre ellos y el pueblo” (Benjamin, 1989: 25).

Es importante tener en cuenta, que cuando los niños y niñas juegan con sus aliados infantiles, a partir de lazos de amor y amistad, recrean una y otra vez las vivencias representativas de su comunidad. La esencia de jugar no se fundamenta, como consideran algunas teorías, en “hacer de cuenta que...”, sino en “hacer una y otra vez”, es decir, a través de las lúdicas pueriles se transforman las vivencias más emocionantes en hábitos de vida, que recogen, necesariamente, los principios reguladores de la vida comunitaria en la que se desenvuelven niños y niñas.

Precisamente, Benjamin afirma:

Porque el juego, y ninguna otra cosa, es la partera de todo hábito. Comer, dormir, vestirse, lavarse, tienen que inculcarse al pequeño en forma de juego, con versitos que marcan el ritmo. El hábito entra en la vida como juego; en él, aun en sus formas más rígidas, perdura una pizca de juego hasta el final. Formas irreconocibles, petrificadas, de nuestra primera dicha, de nuestro primer horror, eso son los hábitos” (Benjamin, 1989: 84).

Por ello, tal como lo indica Nussbaum, es a través de las emociones que los pequeños tienen sus aprendizajes morales y reconocen la naturaleza de los bienes externos que los rodean. La alegría, el cariño o el temor, incluso la ira, delimitan el mundo al que acceden los niños y niñas, al mismo tiempo que demarcan sus propios territorios y trazados. El “yo” del niño o niña se va situando en el mundo, a medida que éstos van “refinando” su participación en el entramado social, del grupo o de comunidad, lo cual se logra por medio de vínculos de amor y amistad

NARRAR EL MAL EN LA INFANCIA

Antes de proceder a la comprensión de la expresión “*narrar el mal*” y su significado en relación con los infantes, expongo dos obstáculos, entre otros, a los que nos enfrentamos para reconocer que existen narrativas del mal asociadas a sus vidas. Estos obstáculos nos ilustran la manera en la que hemos naturalizado “*el ocultamiento de los infantes en la vida pública*” y con ello, permitimos su invisibilización y desalojo de los ámbitos de la ética y la política, pero, en especial, nos inhabilitamos para que ellos y nosotros mismos exijamos el cumplimiento de sus derechos. Estas situaciones facilitan, la impunidad en contextos de vida precaria e inestable, como las relacionadas con el conflicto interno colombiano, guerras y dictaduras. También imposibilitan exigir mecanismos de restauración y reparación ante el daño en momentos de oscuridad como los enunciados.

PRIMER OBSTÁCULO: EN LOS MÁRGENES DE LA EXPERIENCIA

El primer obstáculo al que nos enfrentamos para plantear la existencia de narraciones del mal en relación con experiencias vividas por niños y niñas radica en la asociación, inmediata, que hacemos entre infancia y escasa o nula experiencia comunitaria, es decir los niños y las niñas en su condición de infantes están en los márgenes o al borde de la experiencia.

La anterior asociación, puede explicarse, por la tendencia que tenemos a restringir los vínculos afectivos y sociales de los infantes, exclusivamente, al ámbito de lo privado –familia–. Como lo señala MacIntyre (1987), somos hijos de alguien, pero también somos ciudadanos de esta o aquella ciudad o determinado país, pertenecemos a una nación y estamos insertos en un sistema social y político determinado. Esto lleva, siguiendo al filósofo, a que los infantes estén adscritos a una tradición política y cultural, la cual se constituye en el dato previo, es decir en el punto de partida, de su vida moral, así como en la fuente de aprendizaje de las virtudes públicas, lo que significa vivir en esta, o en aquella sociedad.

En consecuencia, los infantes no sólo experimentan, aunque, en distinto grado, las mismas circunstancias de sus congéneres, sino que éstas se constituyen en portadoras de su identidad social y colectiva:

Escuchando narraciones sobre madrastras malvadas, niños abandonados, reyes buenos pero mal aconsejados, lobas que amamantan gemelos, hijos menores que no reciben herencia y que tienen que encontrar su propio camino en la vida e hijos primogénitos que despilfarran la herencia en vidas licenciosas y marchan al destierro a vivir con los cerdos, los niños aprenden o no lo que son un niño y un padre, el tipo de personajes que pueden existir en el drama en que han nacido y cuáles son los derroteros del mundo (MacIntyre, 1987: 266-267).

Así, el aprendizaje acerca del vivir con los otros, en buena medida, lo adquiere el infante del cúmulo de narraciones que circulan en su en-

tramado social. Por ello, narrar la niñez, pero también comprender que sus vidas transcurren en medio de las piezas épicas, dramáticas, cómicas e, incluso, trágicas de la vida comunitaria, tiene una función ética y política. Podemos atribuirle a la narrativa esta función ético-política, en la medida en que los acontecimientos revelan nuestra imagen y representación de la vida, más que representar la objetividad de la misma. En consecuencia, cualquier narración que hagamos a los infantes acerca de cómo sucedieron las cosas, implica otorgarle sentido moral y político a la experiencia humana y cultural.

Siguiendo a Barthes “la narrativa es simplemente como la vida misma” (2001:8). Podríamos decir, entonces, que la narrativa tiene una doble significación, de un lado, permite a los infantes hacer parte del relato de su cultura, aunque no hayan vivido de primera mano la experiencia y, por otro, reconocer que su vida discurre narrativamente.

Podríamos decir, entonces, que la función ético-política de la narrativa descansa en su fuerza performativa, la cual hace posible, siguiendo a Benjamin (1936), el intercambio de experiencias. Pero, ¿qué significa el carácter performativo de la narrativa para la infancia? En primer lugar significa que no existen infantes, ni sujetos algunos, que estén en los márgenes o en los bordes de la experiencia porque estarían desterrados de la esfera pública. Adicionalmente, significa que en el intercambio de experiencias descansa, en buena medida, la naturaleza performativa de la narrativa porque narrar y/o vivir la experiencia exige entretrejernos en otros relatos, prácticas, estimaciones de vida buena, infortunios, planes de vida, así como expectativas de vida digna de ser vivida, sin que necesariamente, estos intercambios de experiencia coincidan con nuestros puntos de vista y nuestras motivaciones de acción moral.

Este carácter performativo, nos muestra que desde el nacimiento entramos, al mundo y permanecemos en él haciendo parte de una(s) trama(s) constituida(s) por acontecimientos y por agentes de acción que padecen, pero que también aman y tienen conflictos, entre otros. Trama en la que, también, se van configurando nuestras coordenadas espacio-temporales y, a su vez, trazamos las discontinuidades y metamorfosis en relación con las

coordinadas trazadas por nuestros antepasados, e, incluso, con las de nuestra propia generación.

En razón a la naturaleza performativa de la narrativa es que tenemos familiaridad con las tramas recibidas de nuestra y de otras culturas. Indica Ricoeur, con las narrativas aprendemos las virtudes o, en otras palabras, los infantes aprenden acerca de los principios morales, pero también, de la fortuna y la contingencia. Siguiendo a este autor, la narrativa en los niños y niñas podrían ser entendidas como “experimentos mentales” a través de los cuales aprenden de su tradición, la cual no ha de ser entendida como “depósito muerto” sino como “transmisión viva”. Al respecto, resalta Ricoeur, en la narrativa la tradición es clave porque contiene la tensión entre lo innovado o nuevo con lo que se ha sedimentado o permanece.

A partir de lo expuesto, podríamos señalar, siguiendo a Ricoeur, que la vida, en este caso de los infantes, es “una vida vivida” que hace parte de una red de interpretación y significación. De lo contrario su vida estaría restringida a lo meramente biológico, a la forma tradicional de entenderlos y estudiarlos en segmentadas y fragmentadas dimensiones –cognitiva, comunicativa, afectiva–.

Por ello, la trama misma de la vida de los infantes es una mixtura entre su actuar y la inclusión en otras narrativas que se entrecruzan en su vida cotidiana. Esta mixtura y entrecruzamiento de tramas narrativas trae consigo los distintos papeles que juegan cuando están involucrados en procesos de socialización –hijos, alumnos, amigos, entre otros–. Ricoeur llama, a esta experiencia narrada “*capacidad pre-narrativa*”, es decir, hacer parte de la trama misma de una vida, en la que encontramos lo heterogéneo y construimos lo propio.

SEGUNDO OBSTÁCULO: ¿LIBERTAD O DRAMA DE LA LIBERTAD?

Pensar los niños y las niñas en clave de libertad implica considerar que sus acciones y discursos se despliegan en presencia de otros. La libertad la situamos en el marco de las acciones y el

lenguaje, las cuales dotan y le otorgan significado y sentido a sus experiencias comunitarias. Si la libertad se ubica en el espacio de lo comunitario podremos señalar, siguiendo a Arendt, que ésta es propia de la condición humana y constitutiva de la pluralidad. Esto significaría que no hay acción que realicen los infantes que esté por fuera de la sociedad o de cara a la relación con otros; aquellos que también tienen capacidad de acción y discurso, aunque con rasgos distintivos. Lo anterior nos lleva a sostener que entre un infante y otro existen aspectos iguales –igualdad–, pero, al mismo tiempo, diferenciales “distinción”.

Si seguimos el planteamiento de Arendt acerca de que en nuestra natalidad, nacimiento y muerte estamos dotados de la capacidad de acción y de lenguaje, lo que ratifica nuestra condición plural, estaríamos reconociendo que los infantes gozan de libertad. No obstante, este carácter comunitario, lugar en el que situamos la libertad, nos señala que en asuntos prácticos, en particular, en los relacionados con la infancia, su inscripción, monopolizada, a la vida familiar, obstaculiza e impide conocer motivaciones, factores y condiciones humanas que determinan, amplían y estrechan su actuar.

Lo anterior puede constituirse en uno de los aspectos que inciden en el drama de la libertad de los infantes, porque oculta su capacidad de acción, lo que puede exponerlos a la vulneración de sus derechos, así como a la impunidad de los mismos. A manera de ilustración, las dos situaciones enunciadas, pueden ser motivadas porque el delito se comete en el mismo ámbito de lo privado o porque, justamente, el infante es el blanco del daño moral en contextos de guerra. En el primero de los casos, tenemos niños y niñas sometidos al acceso carnal violento por parte de algún miembro del ámbito familiar, lo que lleva, de un lado, al estigma y estereotipo tanto del infante como de su familia, y del otro, al miedo de denunciar por el impacto en la esfera doméstica.

En el segundo de los casos, encontramos niños y niñas quienes, en contextos de guerra, –éste es el caso del conflicto interno colombiano– se ven obligados al desplazamiento forzado, porque son ellos, justamente, objeto de reclutamiento o amenaza: “ la

guerrilla me llevó cuando iba a cumplir 10 años, yo aprendí harto de ellos (...) aprendí a manejar armas, las guacharacas y los revólveres, aprendí que uno en la vida no debe dejársela montar de nadie...” (Testimonio niño. Documental *Niños soldados*, 2007).

Estos infantes también son víctimas de minas antipersonas, ya que los actores armados, intencionalmente, ubican estos artefactos en sitios por donde se movilizan niños y niñas para ir a la escuela o en escenarios en los que éstos realizan actividades de juego y lúdicas: “ . Ese día llegó alguien a mi casa y me dijo ‘Están poniendo minas por la escuela’. Cogí mis hijos porque podía pasarle a ellos “ (Entrevista a familia desplazada, 2007).

Parece ser, entonces, que en la vida práctica e, incluso, en la misma filosofía política, psicología y educación moral, la vida de los infantes está condenada a la heteronomía. Entre otros argumentos porque se considera que carecen de criterios para hacer uso de la voluntad, capacidad de racionalidad y libre albedrío para asumir su propia vida, así como por la imposibilidad de hacerse responsable de las consecuencias de sus acciones; condiciones básicas para que los seres humanos sean sujetos de libertad, lo que lleva a que los infantes queden al dominio de los adultos, pero, en especial, al dominio de los perpetradores o victimarios.

Este drama de la libertad hace de los infantes “seres necesitados”, en un sentido restrictivo, y, con ello, expuestos a la voluntad del adulto, lo que da lugar a comprender, en buena medida, el drama de su libertad. Además del drama de la libertad de los infantes por los efectos de la guerra, la libertad también ha sido objeto de análisis en la misma filosofía del mal. Al respecto Safransky (2005) sostiene que el niño es un animal divino que pierde dicha condición cuando recibe la libertad. En esta versión, los infantes carecen de libertad y cuando la obtienen son arrojados de su paraíso y, con ello, sometidos a la desaparición de su inocencia y espontaneidad.

Los adultos, indica el autor, sienten nostalgia cuando reconocen que por adquirir la libre elección, que no es otra cosa que la libertad, pierden su infancia, así como el devenir de su ser; estas pérdidas significan la expulsión del paraíso. Pero, ¿por qué este

relato casi mítico nos ilustra el drama de la libertad de los infantes? Porque nos indica que cuando se acaba la infancia somos expulsados del paraíso y, justamente, esto sucede cuando hacemos uso de la voluntad de acción. Esto lleva a mostrar las razones que han llevado a considerar que los infantes no tienen libertad alguna y, cuando la adquieren, aparece el drama de la nostalgia y la responsabilidad de hacerse cargo de su vida, básicamente, por miedo a caer en el fracaso.

En oposición a la narración mítica expuesta, la tradición de la filosofía griega antigua nos señala que el sujeto moral y político debe regirse por sí mismo. Indagamos, orientados por los presupuestos del mismo Safransky, ¿qué pautas han de seguir los infantes, si se hacen responsables de sí mismos? En otras palabras, para la realización de sus acciones ¿confían en la razón, en la comunidad a la que pertenecen o en las dos?

Para dar respuesta a estos interrogantes, veamos como en el mundo griego ilustra, justamente, el tema del drama de la libertad. En la República, en el diálogo entre Sócrates y Céfalo, este último quien por razones de su vejez había abandonado los placeres del cuerpo, y gozaba de los placeres de la conversación, señala que la mayoría de los hombres de su edad se quejan, afligen y expresan nostalgia por la pérdida de su juventud. Dicha aflicción, a juicio de Céfalo, la mayoría de las veces, resulta de nuestro sometimiento a los vicios y los placeres. Para Céfalo, la vejez es señal de libertad.

Así, la libertad no es del infante a quien hay que cuidarlo de aquellas narraciones o relatos que, en lugar de cultivar hábitos propios del hombre de bien, cultivan los del hombre malvado. Tampoco la libertad es de aquellos jóvenes que restringen las fuerzas de su edad al cultivo de los placeres, es decir buscan el placer que produce la violencia de las pasiones. Por ello, la libertad será de aquel que domina el carácter y va en contra de la decadencia de las costumbres, es decir, el que se rige por sí mismo.

Otra tradición filosófica como la racionalista kantiana, dedica su libro *Pedagogía* (1803), al desarrollo de un programa de educación del carácter como camino para formar a los infantes

en la libertad. Por lo tanto, la libertad no es un ideal abstracto, pues ésta se alcanza con la perfección del carácter, lo que exige el cultivo de su humanidad. El hombre es lo que la educación hace de él porque es...” la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 1803/2003: 29).

Pero ¿quién es el infante que es objeto de educación del carácter?, ¿cómo accede a la libertad? y ¿por qué ésta se ha de considerar un drama para los infantes? Ante el primer interrogante, Kant señala que los niños tardan mucho en hacerse cargo de sí mismos porque carecen de razón, lo que nos obliga a su formación. Para ello, la forma socrática “partera de las reflexiones” es considerada la más adecuada. Si bien, en un comienzo estos infantes deben tener una obediencia absoluta porque carecen de razón, luego han de actuar de forma razonada.

La clave es que el infante aprenda los deberes atendiendo al carácter razonado que en éstos reside y, para ello, se ha de seguir la cultura o formación de la moral. En esta propuesta de formación de la moralidad tenemos respuesta al segundo interrogante relacionado con la formación para la libertad. El filósofo señala que los infantes alcanzan la libertad cuando se someten a los preceptos de la razón en su más temprana edad. Aunque el niño, inicialmente, deberá obedecer a ciegas, posteriormente, orientará y guiará sus decisiones, atendiendo a las máximas de la acción o a los imperativos kantianos. Estos imperativos exigen actuar por voluntad, racionalidad y, en razón a una ley moral universal.

En cuanto al último interrogante referido al drama de la libertad, investigadoras de la filosofía del derecho como Galvis (2006), señalan que la herencia del acervo kantiano ha impedido el reconocimiento de los niños como titulares de derecho. Recordemos que esta titularidad se relaciona con “... el reconocimiento político, filosófico y jurídico y también con su ejercicio y restablecimiento cuando se desconocen o violan. La titularidad es un proceso que ubica la mirada de los derechos en perspectiva, y a quienes lo ejercen, en la capacidad para reclamarlos” (Galvis, 2006: 22)

Entre otros, indica Galvis, se ha esgrimido para no reconocer la titularidad de los derechos a los niños, precisamente, la tesis de

Kant en la que se sostiene que los infantes no poseen las condiciones cognitivas, emocionales y lingüísticas que los capaciten para ejercer y reclamar sus derechos. Este argumento se nutre de las ideas del orden jurídico, en las cuales se justifica que la capacidad para ser sujeto activo de los derechos corresponde a la etapa del desarrollo en el que se les atribuye la ciudadanía, es decir 18 años.

Otro argumento, sustentado por la investigadora Galvis, se relaciona con el concepto de persona en las ciencias normativas. Para Kant, la persona es aquella que posee la facultad de hacerse consciente de la entidad de sí mismo. Seguidores del pensamiento de Kant, como Habermas y Rawls, también sostienen que la persona moral y política es aquella que está dispuesta a discutir razonablemente los términos de cooperación equitativa establecidos en la sociedad civil. Este segundo argumento lleva a que los niños estén “incapacitados” para el ejercicio del poder porque carecen del uso pleno de la razón.

Un último argumento, derivado del anterior, es el tratamiento “adultocéntrico” de los derechos de los niños, en el cual se considera que el estatuto jurídico es dominio de los adultos y, por lo tanto, sus acciones en un marco jurídico dependen del mundo familiar.

EL ARCO Y LA FLECHA: NARRAR EL MAL EN LA INFANCIA

Los obstáculos enunciados, entre otros muchos, nos muestran que hemos naturalizado la vida de los niños y niñas, considerándolos como “virtuosos”, “inocentes”, “espontáneos”, “carentes de razón” y “necesitados de vigilancia” “heteronomía” entre otros. Esta situación, tal como se ha reiterado en el texto, nos lleva a ocultarlos de la esfera del “mal”, a despojarlos de la vindicación y reclamación de sus derechos, y a considerarlos incapacitados para imputar, a pesar de ser víctimas de las más espantosas heridas morales, humillaciones, traumas e incluso muertes; actos ocasionados en la esfera de lo social por los mismos hombres, aquellos que supuestamente gozan de libertad, y no como resultado de catástrofes naturales.

He recurrido a las imágenes del arco y la flecha porque representan la fragilidad e inestabilidad a la que se exponen los infantes en momentos de malestar y dolor de la existencia. El uso del arco, desde los inicios grecolatinos del culto a Artemisa, indica dirigir la mirada con una intención, es decir, disponer de movimientos siniestros para asaltar o atacar límites pre-establecidos. Esta intención orienta y signa el daño moral, así como exige planear los perjuicios o el dolor que se quiere ocasionar. Este recurso permite indicar que los daños morales y políticos hacia los infantes no son producto de catástrofes fortuitas, sino ocasionados por personas humanas que tienen la posibilidad de negarse a realizar estos actos –tomar decisiones–.

El arco también representa el impulso o “el carácter del ejecutor”, es decir, aquel que realiza la acción. En otras palabras, en la figura del arco, la dirección a la que apunta, así como la tensión que imprime a la cuerda, revelan la naturaleza del lanzador. Su condición de arquero (*Deinón*), rompe la armonía de la vida, lo hace responsable de regular los límites y de causar daño en otros.

Por su parte, la flecha es el símbolo de la muerte, más exactamente, el recorrido a la muerte. La flecha nos permite reconocer dos elementos: a) las características de las víctimas, puesto que a cada objetivo de uso del arco, corresponde un tipo diferente de flecha; b) las heridas que se quieren propiciar con el tiro. En este sentido, la figura de la flecha nos ofrece una doble comprensión: de un lado, devela la naturaleza de las víctimas sobre quienes recae la acción del “tiro con arco” y, del otro, evidencia las lesiones y laceraciones ocasionadas, las cuales hacen del infante, y de la misma víctima, un cuerpo herido.

Tanto el arco como la flecha, permiten mostrar, en oposición a la idea de que los infantes carecen de capacidad de vida política, y que éstos tienen capacidad relacional, de relato y de performance. Las anteriores condiciones los habilitan a la realización de prácticas de resistencia, imputación y potencia en momentos de malestar, dolor o en situaciones de infortunio o de heridas morales y políticas.

Al respecto, Nussbaum, toma la tragedia de Antígona para mostrar el poder de imputación de la infancia ante esperanzas truncadas. Analiza el fragmento del coro relacionado con la hija del Dios Bóreas, formada en la libertad de los vientos, quien, una vez casada, es hecha prisionera por su esposo con el objeto de casarse de nuevo con otra mujer. Sus hijos-infantes, ante este infortunio, claman venganza con sus ojos. Ante esta incomoda reclamación la madrastra clava una lanza en sus “órganos inteligentes”: “... Con sus ojos, estos niños se expresaban, acusaban, exigían respuestas y reparación. Demandaban que su protesta se viera, y la mujer culpable-madrastra- no podía soportarlo” (Nussbaum, 2003: 123).

Con la anterior ilustración del arco y la flecha, podríamos iniciar diciendo que las narrativas del mal de los infantes están relacionadas con sus biografías de vida en escenarios de conflicto armado, dictaduras y guerras, entre otros. En estos tiempos de malestar y dolor los infantes han sido víctimas de masacres, desplazamientos, abusos sexuales, secuestros, abandonos, desapariciones forzadas, torturas, reclutamientos, entre otros. Estos hechos de dolor y de vulneración dejan heridas, fracturas, manchas, huellas morales, entre otras, las cuales impactan sus juicios, reflexiones, deliberaciones y dan lugar a la aparición de sentimientos y relatos³. Entre estos:

Vergüenza: (una niña refiriéndose a una compañera) “...le da vergüenza decir que pide limosna (...) no ha comido nada en esta semana, por eso tiene el estomago vacío, está en la calle, todo lo que tiene lo tiene en la mano. Tiene el corazón partido, lo tiene muy grande” (Relato de una niña desplazada: 2011)

Indignación: “... siento mucha rabia y enojo por las personas que me desplazaron... y mis lágrimas son por el rechazo que siento” (Relato de un niño desplazado: 2011).

³ Los relatos que se ilustran hacen parte del informe de investigación: Concepciones y prácticas educativas de profesores de niños, niñas y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad por conflicto interno. Financiado por COLCIENCIAS. Investigadoras: Marieta Quintero (Universidad Distrital) y Norelly Soto (Universidad de Manizales). 2009-2011

Repugnancia: “se están riendo y les da asco porque soy negra y desplazada” (relato de una niña desplazada: 2011).

En estas narrativas del mal, siguiendo a Lara (2009), contemplamos la crueldad de los seres humanos, pero al mismo tiempo el sufrimiento ocasionado a las víctimas (niños y niñas), lo cual exige trascender la simple reflexión formal para demandar, precisamente, por una narrativa que se centre en la imputación al daño moral, político y jurídico ocasionado.

En consecuencia, estas narrativas tienen un poder *develatorio*, *redentor*; así como sirven de *filtro moral*. En su naturaleza *develatoria*, las narrativas del mal están ancladas, en palabras de Ricoeur, con la ruptura de lo que es considerado como sagrado para el sujeto. Es decir, las narrativas que atentan contra los vínculos de lo comunitario, que rompen la institucionalidad y la naturaleza amorosa y relacional de la niñez han de llamarse narrativas del mal porque develan, no sólo la crueldad humana, sino la fractura de todos aquellos planes de vida ajustados a una vida buena y digna de ser vivida:

“(…) lo único que yo deseaba era brindarle a mi hijo una buena organización en el hogar (...) pero qué pesar (...) uno tiene que salir corriendo, dejar todo tirado, todo lo que se hizo, todo lo que se luchó (...) desde allá venimos sufriendo con mis hijo” (Relato, mujer madre de cabeza de familia, 2003)

En estas narrativas del mal, se revela la crisis de los infantes en relación con la comprensión de su mismidad y en la construcción de su identidad individual y colectiva; crisis resultado de la afectación del daño ocasionado, lo que da lugar a la pérdida de confianza en relación con el papel y el lugar que ocupa en la sociedad. En especial, estas narrativas develan, la angustia y la agonía que producen las simbólicas del mal como “*mancha*”, “*suciedad*” y “*repugnancia*”.

Mancha: “... una persona desplazada tiene que tener mucha resignación para poder soportar la indignación que producen los maltratos” (Entrevista, familia desplazada, 2007).

Suciedad: "... Pues a mí no me gusta estar contándole a todo el mundo que soy desplazada eso es ...produce..." (Entrevista, familia desplazada, 2007).

Repugnancia: "... siempre me seducían como amenazándome... un día, a la salida del colegio uno me paró al frente mirándome, queriéndome matar... qué asco..." (Entrevista niña desplazada, 2007).

Estas simbólicas del mal resultan de la sensación de que sus cuerpos, intimidación, subjetividad y los lazos afectivos y comunitarios han sido objeto de mancilla. Con este carácter develatorio de las simbólicas presentes en las narrativas del mal, los infantes asisten a la fractura de su vida íntima y comunitaria, así como entregan su vida al yugo y opresión que produce el miedo.

En cuanto al carácter *redentor* de las narrativas del mal, éste se funda, siguiendo a Lara, en la esperanza de lograr, a partir de estas narrativas, la transmisión de las experiencias de crueldad, de manera que se muestre que lo que ocurrió no necesitaba ser así o, en su defecto, que nunca debió haber sucedido. Asimismo, indica la filósofa, estas narrativas del mal nos permiten aprender acerca de la magnitud de los hechos de crueldad, de manera que evitemos que estos actos vuelvan a ocurrir, pero en especial, hace posible crear comunidades capaces de generar juicios reflexionantes que demanden por otras premisas normativas, es decir por una justicia anamnética, restaurativa y transicional.

Además de la capacidad crítica y reflexionante presente en las narrativas del mal y, de la demanda por una justicia que repare el daño ocasionado, destacamos la capacidad que poseen las narrativas del mal para incorporar o captar el drama sufrido por las víctimas y la crueldad con que ocurrieron los hechos. Esta descripción del mal, centrada en la relación víctima-perpetrador, indica Lara, muestra la monstruosidad con que ocurrieron los hechos bárbaros, pero fundamentalmente, hace posible narrar lo *inefable*.

A manera de ilustración de lo *inefable*, términos como genocidios y totalitarismos, si bien, tiene un carácter develatorio del mal, también tienen un carácter redentor porque aparecieron o se inauguraron (aunque parezca extraño el uso de la noción inaugurar en relación con la brutalidad que contiene el mal) para

develar, denunciar y reconstruir la magnitud del daño moral. Esta reconstrucción para las víctimas tiene un poder redentor porque permite que salga a la luz pública el mal de manera que asumamos una responsabilidad colectiva frente a estos hechos atroces, evitando con ello la complicidad y la impunidad.

La palabra genocidio, nos indica Lara, tiene un carácter revelatorio porque fue creada por Lemkin, justamente, para describir la dimensión criminal, el daño moral y el asesinato ocasionado a miles de judíos, entre ellos, infantes:

“... cuando me escondí en los bosques con mi mujer y mis hijos, que entonces eran seis, la noche, y solo la noche, nos acogió en su seno (...) con el sol del amanecer ascendieron sus aviones, que luego nos masacraron sin cesar, durante un día entero. En esa matanza perpetrada desde el cielo sucumbieron mi mujer y nuestro pequeño de siete meses en sus brazos, y el mismo día dos de mis otros cinco hijos desaparecieron sin dejar rastro. Se llamaban David y Yehuda, uno tenía cuatro años, el otro seis (Kolitz: 2004: 140)

Otro lenguaje que tiene el carácter revelatorio es la expresión totalitarismo, utilizada por primera vez por Arendt para describir el poder del Estado totalitario; poder que significó la construcción de una cultura y Estado para la dominación. Los enemigos, indica Arendt, realizaban actividades y acciones concretas en el terreno público para extirpar a los seres humanos su dimensión ciudadana.

Una vez que esto se logró, este tipo de Estado legitimó sus objetivos de total destrucción con respecto a los grupos elegidos como sus víctimas. Arendt llamó a éstos “Estados Totalitarios” (Lara, 2009: 28). En este sistema totalitario algunos infantes fueron utilizados para lograr el dominio de los seres humanos y, después, cuando dejaron de ser útiles se convirtieron en parte del sistema totalitario:

“(...) El *oberkapo* del comando 52 tenía a su servicio un niño, un pipel, como se les denominaba...un día saltó la

central eléctrica de Buna...El *oberkapo* fue detenido... fue torturado durante semanas enteras. No delató ningún nombre... y no se oyó hablar más de él... pero su pequeño pipel quedó en el calabozo del campo. Torturado igualmente, también permaneció mudo... Un día que volvíamos del campo vimos tres horcas levantadas...tres condenados encadenados y entre ellos el pequeño pipel...a una señal del jefe de campo, las tres sillas cayeron...los adultos ya no vivían. Su lengua colgaba hinchada y azulada...Pero la tercera sogá no estaba inmóvil: el niño muy liviano, vivía aún..." (Wiesel, 2004: 137)

En referencia al tema del *filtro moral* presente en estas narrativas del mal, indica Lara (2009), éste consiste en la comprensión acerca de cómo sucedieron las cosas; también se relaciona con el lugar de lo público que poseen estas narrativas, lo que exige desterrar la catástrofe de la esfera de lo íntimo o del grupo que la padeció y elevarlo al espacio de la sociedad civil. Si bien, estas narrativas sirven como *filtro* para ponerle rostro a los hechos y lograr la imputación, también nos permiten revisar, de manera autocrítica, cómo sucedieron, contra quién, quiénes, por qué y para qué se realizaron estos hechos atroces.

Este *filtro moral* también hace posible valorar el poder simbólico presente en estos hechos atroces y, con ello, trascender el carácter criminal y de tipología al que quedan reducidos estos hechos. Finalmente, este filtro, también permite que se exija la responsabilidad del perpetrador, o del grupo, lo que no significa desconocer la responsabilidad colectiva pública que tenemos los miembros de la sociedad civil frente a estos hechos:

El sufrimiento no posee un valor moral independiente de la responsabilidad del que lo genera, es decir, de la propia conciencia acerca de por qué decidimos destruir o mutilar (física y emocionalmente) a otros seres humanos. Por eso la mejor forma de plantear esta conexión entre el que padece una acción y quien la realiza surgirá a partir de un concepto de acción —daño moral— en el cual se establece

un nexa permanente entre el perpetrador y el que sufre la acción (Lara, 2009: 53).

Por último, para ejemplificar el poder develatorio, redentor y de filtro moral que tienen las narrativas del mal y el significado que tienen para los infantes, la imagen de Benjamin como víctima de los hechos de la barbarie del Holocausto, nos ilustra, justamente, la imposibilidad que tienen quienes padecen los hechos del mal para narrar lo inenarrable o lo inefable.

Benjamin, sostiene que la facultad inalienable de intercambiar narrativas de nuestras experiencias nos fue retirada en el momento en que las personas fueron a la Guerra Mundial y regresaron enmudecidas porque presenciaron el colapso de su mundo ético, y transformadas o trastocadas sus experiencias: “Con la guerra Mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que aún no se ha detenido. ¿No se notó acaso que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? En lugar de retornar más ricos en experiencias comunicables, volvían empobrecidos” (Benjamin, 2008: 60).

Para ilustrar desde Colombia el poder develatorio, redentor y de filtro moral que tienen las narrativas del mal en la infancia, se procede a analizar, a partir de archivos históricos y como resultados de proyectos de investigación (2001-2012), algunas peripecias, en el sentido Aristotélico. Estas ilustraciones permiten comprender la intención de ejecutor del arco y el recorrido de la flecha, retomando nuevamente estos recursos estéticos. Veamos:

En 1642 se funda en Colombia “la casa de niños expósitos y mujeres recogidas de Santa Fe de Bogotá”. La etimología de expósito proviene del latín *Expositum*, que significa “*poner fuera, sacar*”. En su sentido genuino, significó “exposición de niños “o “exposición de parto” queriendo con ello señalar, “dejar fuera de la casa al recién nacido no deseado”. También se refiere al desprendimiento de un bebé.

En estos lugares de reclusión, sin ser llamados “cárceles” se realizaron acciones estratégicas de dominación y se implementó un sistema punitivo que impuso el castigo, la sanción, así como

el alojamiento del cuerpo en un “depósito”. De esta manera se consideró que el castigo, la disciplina y el confinamiento a un “depósito” incidía en la formación y tenía una función social, por lo que se requería tener un “cuerpo dócil”. Esta docilidad se logra desapareciendo el cuerpo del espacio de lo público, es decir, propiciando su encerramiento y ejercitando prácticas de “corrección” y “reforma”

A manera de ejemplificación, Gaspar y Juana representan los cuerpos dóciles y las imágenes de los primeros niños que iniciaron su confinamiento en estas instituciones, acompañados de María India de Ubaque quien asume la crianza de otros doce niños albergados, en 1642, en este recinto; prácticas de crianza impuestas, obligatoriamente, a las indígenas de Fontibón, Tabio, Tenjo y Chía como medida de pago de impuestos:

(...) se han de traer seis amas de próximo y se ha de ordenar por gobierno que los corregidores más cercanos, que cada uno tenga obligación de enviar dos amas a una como parezca convenir cada año y medio. Y que reunidas las unas y habiendo cumplido las otras, puedan irse a sus pueblos, y se les de 3 pesos cada año y de comer que es lo ordinario (Tomado de A.G.N, Policía, Colonia)

En el siglo XVII, los infantes comenzaron a ser víctimas de la esclavitud asistiendo, con ello, al asesinato de su personalidad jurídica. En 1740 se produce, según reposa en archivo histórico de Cartago, una serie de liberaciones, por razones de caridad y reconocimiento “servil” de los padres de los infantes con sus amos:

(...) pareció Doña Thomasa de Castro Viuda, vecina de esta dicha ciudad a quien certifico que conozco y dijo que por cuanto la dicha tiene una esclava llamada Inés, hija de una negra que tiene por nombre Ana, siendo dicha una mulata de edad de ocho meses, color claro, por causas justas que le competen a ella, ha prometido librarla de la sujeción y cautiverio en que está dándole la cantidad de cincuenta patacones de a

ocho reales castellanos de plata...” (Número de Escritura: 32, Folios: 4, Fecha: Octubre 22 de 1739, Cartago)

(...) pareció presente (...) De Campo y Don Juan de Rivas (...) a quien certifico que conozco y otorga y por esta presente escritura (...) da libertad a un mulatillo, su esclavo llamado Jhosep de edad de nueve a diez años hijo de una mulata su criada llamada Manuela (Número de Escritura: 63, Folios: 3, Fecha: Mayo 12 de 1740, Cartago)

Arendt, en los orígenes del totalitarismo indica que esta pérdida o asesinato significa las restricciones legales que privan al sujeto de sus derechos jurídicos. Por ello, señalamos que estos infantes-esclavos estaban por fuera de una ley que los protegiera, por lo tanto, podrían ser llamados apátridas, vagabundo errantes; sus vidas dependían de la caridad y no de ley alguna que les reconociera un lugar en la sociedad.

Otra legislación que ilustra pautas de crianza segregadas, en Santa Fe de Bogotá, son los estatutos de las constituciones de las reales casas de hospicios de 1777, en los cuales se indica que es una obligación de los cristianos socorrer a los desvalidos y miserables. Esto justificó, la constitución y fomento de hospicios. En estos espacios, se alberga a la llamada infancia “inferior” en razón a su condición social, cultural y étnica: “...que con particular recomendación debe incluirse los indios, indias pobres que vienen a esta ciudad sin otro propósito que mendigar” (Título 1, T4).

Para ilustrar el grado de la vergüenza y humillación al que fueron sometidos los infantes por su naturaleza necesitada y vulnerable, recorro a la etimología de la palabra Hospicio, la cual nos muestra el repudio hacia la condición de indefensión y pobreza. Hospicio viene del latín *Hospitium*, que significa alojamiento, casa de refugio para pobres o lugar donde se atiende a ancianos y niños abandonados para su cuidado y educación.

En consecuencia, existe un vínculo estrecho entre Hospicio y educación para mendigos. Las dos son de naturaleza caritativa, dirigida a desvalidos, pobres y orientadas a la formación de un

nuevo grupo poblacional: “*los hospicianos*”. En otras palabras, se trata de una educación reeducadora por excelencia, controlada por la policía, que tenía como función vigilar la presencia de infantes mendigos, como lo ordenaba la doctrina moral cristiana. La formación se orientaba al control de los ritmos, hábitos y costumbres en los procesos de socialización y subjetivación de esta población. Se trataba, entonces, de una reestructuración de la vida personal de los infantes internos –hospicianos– para adaptarlos y homogeneizarlos a la vida que trascurría en talleres y fábricas, es decir, desalojarlos de la esfera pública y ubicarlos en la esfera económica.

De la legislación de 1777, pasamos al acuerdo 22 de 1888, el cual sancionó la creación de un asilo o refugio para los mendigos de ambos sexos, denominado “Asilo Cualla” o Sociedad de “Hijos de la Santísima Trinidad”; institución que guardaba similitud con las casas de expósitos. En su artículo 7 se indica que:

(...) la sociedad recogerá o hará recoger a los niños de ambos sexos que andan vagando por las calle, al parecer abandonados, y los hará conducir al Establecimiento o Departamentos apropiados para colocarlos allí, pero mientras faltan esos departamentos, solicitará su admisión en los asilos de los niños y niñas desamparados que existan en la ciudad, cuidando, en tal caso de pasar a los respectivos asilos, las raciones diarias que se exijan; bien sea por contrato o por administración (Acuerdo 22 de 1888).

En el artículo 14 de esta misma legislación se establece que una de las condiciones para la dirección y administración del asilo es la enseñanza y prácticas religiosas y morales, así como el aprendizaje de oficios para mantener ocupados a los niños. La etimología de la palabra asilo proviene del latín “*asylum*” que a su vez viene de la voz griega “*sylao*” y significa arrebatar o tomar. Esta noción se asocia con necesidad de protección o de amparo de una persona que se encuentra en condición de riesgo en su vida, integridad física o libertad. En términos contemporáneos, la noción de asilo

se asocia al cumplimiento de derechos humanos y se orienta a preservar la dignidad de cada hombre.

En el caso colombiano del periodo en mención, el asilo significó “arrojamiento” y “custodia” de la primera infancia, en especial, de las clases trabajadoras y pobres de la ciudad. Este primer tipo de institución fundada en Francia (1826) y, fuente de inspiración en Colombia, nuevamente se orienta, como las casas de expósitos, al disciplinamiento del cuerpo como remedio de la delincuencia y resguardo de niños abandonados; acciones guiadas, nuevamente, por presupuestos religiosos.

A partir de la guerra de los Mil Días (1899-1902), en Colombia se vienen produciendo de forma escalonada y con mayor sevicia desplazamientos. No obstante, las narraciones de infantes que aquí se ilustran corresponden al trabajo de campo, realizado por miembros que hacen parte del presente libro, en los periodos 2000-2012. En las narraciones de los infantes acerca de su experiencia en el desplazamiento encontramos referencias al menosprecio, ya que sus vidas están sometidas a las continuas humillaciones y a las ofensas de quienes, en contra de su voluntad, han tomado la decisión de recordarles, con sus propios muertos, que la libertad y la disposición de su vida no vale nada.

En las narraciones también tenemos los sentimientos de enojo e indignación, los cuales muestran cómo los aprendizajes morales de sus primeras etapas, orientados a cultivar su sentimiento de humanidad, se convierten en objeto de burla por sus captores. Otro sentimiento que aparece presente en estas narraciones es el de vergüenza, el cual evidencia, justamente, la forma como se derrumba su subjetividad ciudadana:

“ Tengo trece años y me gustaría olvidar la violencia. Como mataban a los niños, mis amigos, a sus mamás y familias completas. Me gustaría olvidar porque es muy aburrido acordarse de eso, aunque cuando sea grande quiero contarles a mis hijos para que sepan como vivió uno cuando chiquito y no tengan pena de su papá...” (Relato niño desplazado, 2003).

El sentimiento de vergüenza, en este caso, se refiere al desprecio y al ridículo del que son objeto los desplazados porque sus estilos de vida no gozan del reconocimiento social:

“allá tengo vecinos, muchas partes donde ir, los ríos, las bajadas al pueblo los fines de semana (...) nos vestíamos elegantes para ir al pueblo. Lo extrañamos mucho (...) los niños sufren porque no entienden las cosas, pero cuando sean grandes les contaré la violencia que se vivió allá en nuestro pueblo que fue terrible...” (Relato niño desplazado, 2003)

En estos relatos se reclama el sentimiento de simpatía para con los infantes como expresión de una ética del cuidado y del reconocimiento emocional, así como de responsabilidad con sus derechos como víctimas de la violencia; derechos que aún siguen pendientes.

A MANERA DE CODA

A partir de imágenes estéticas como el *Angelus Novus*, la lira, el arco y la flecha, se buscó presentar algunos argumentos acerca del sentido de la narrativa en la experiencia comunitaria de los infantes. En particular, con cada una de estas imágenes se sustentó, de un lado, que si bien los niños y las niñas forman parte de comunidades narradas, también viven narrativamente. Del otro, la naturaleza necesitada, en un sentido amplio, indica las relaciones de reconocimiento emocional en la infancia. Este reconocimiento se refiere al cuidado emocional e ilustra por qué los niños y las niñas son *seres en sí mismos, pero en relación con y para con el otro*.

Por ello, el cuidado no se refiere a la necesidad biológica o a situaciones de satisfacción primaria, relaciones necesitadas, en un sentido restringido, sino con la responsabilidad consigo mismo y con el otro. Se asoció este carácter relacional de las emociones con la gramática de los sentimientos de amor y amistad y con la imagen de la lira, con el objeto de ejemplificar aquellas situaciones en que la vida en la niñez discurre en la fortuna, es decir, en una vida digna de ser vida.

También se indicó que el carácter performativo de la narrativa condensa la dimensión ética y política de la vida pública de los infantes, en tanto confirma que éstos no se encuentran en los márgenes de la experiencia y, que, por lo tanto, su vida, también está expuesta a situaciones de contingencia e inestabilidad, lo que da lugar, entre otros aspectos, a la configuración del drama de su libertad.

Para ello, el arco y la flecha, los sentimientos de indignación, vergüenza, repugnancia, así como las simbólicas del mal –“mancha”, “suciedad” y miedo– ratificaron lo que significa en la vida práctica enfrentarse a experiencias del mal, como las ocasionadas en las masacres, guerras, genocidios, dictaduras, desplazamientos forzados, torturas, entre otros. Las narrativas del mal, en su naturaleza develatoria, redentora y de filtro moral permitieron evidenciar la crueldad de las acciones del perpetrador –arco– dirigidas a la víctima-infante.

Este apartado del libro inicia con la figura del *Angelus Novus*, imagen que también se trae, de manera intencionada, como tema final de las conclusiones para señalar con las imágenes del horror del pasado que tenemos una responsabilidad con las víctimas del mal, asimismo una deuda histórica con aquellos infantes que vivieron la experiencia del daño moral y, con los que no lograron sobrevivir para exigir imputación y restauración del mal causado: “...el Angelus ha vuelto el rostro hacia el pasado (...) él ve una catástrofe única que amontona, incansablemente, ruina sobre ruina” (Benjamin, 2008:1).

Capítulo 5

LAS HERIDAS Y CICATRICES. ENTRE EL CUERPO PROPIO Y EL CUERPO SOCIAL



A la memoria de los cuerpos caídos y desaparecidos en el conflicto armado Colombiano, y a los niños y niñas que han tenido que vivir y siguen viviendo en tiempos de oscuridad, utilizando la metáfora Arendtiana.

La escritura debe alzarse como lo incorpóreo que toca lo corpóreo, debe contemplar, en la posibilidad del tacto, la posibilidad de decir el cuerpo desde el límite, y no por la irrigación o la captura. El lenguaje, en este punto, pierde el sentido, escapa a la representación.

Si no puede decirse el cuerpo, sólo resta tocarlo. Una escritura, un nuevo lenguaje, que toque el cuerpo, que descubra, en su límite, la aparición del cuerpo, que no pretenda acotarlo, sino palparlo.

Fernández (2009: p 63)

Hablar del cuerpo sin zarandearlo. Niños, niñas y jóvenes contaron, dijeron, callaron, lloraron y rieron entre recorridos por las calles del pueblo, conversaciones grupales e individuales en el parque, en la tienda, en la escuela y en los lugares dispuestos para los talleres más formalizados. Lo que a continuación se describe son las voces de ellos y ellas, en diálogo con nuestra manera de palpar sus cuerpos. No hay teoría para capturarlos, solamente aquello que en nuestra condición de intérpretes podemos reconfigurar a partir de sus figuraciones. Pese a la cantidad de información disponible, no aparecerán muchos relatos, por confidencialidad con el grupo participante, y por respeto a los cuerpos de los caídos y los desaparecidos.

EL CUERPO PROPIO

La herida sugiere siempre una apertura en el cuerpo, una ruptura. La cicatriz recuerda la herida, aunque no es realmente la herida, es la constancia para la memoria de la herida inflingida. Este modo de entendimiento no es ajeno a las ideas de los niños, niñas y jóvenes participantes. En general se encontró coincidencia de ideas al respecto: la heridas son concebidas como “cosas que sucedieron y dolieron” y la cicatriz como “algo que deja un recuerdo para toda la vida”. En ambos casos, aparece la referencia al dolor de la herida y a la memoria que instala la cicatriz. Sin embargo, nos encontramos aquí con que las heridas y cicatrices no se asocian directa ni inmediatamente a laceraciones o marcas en la piel. Durante uno de los encuentros conversacionales, José, quien conserva la huella de una herida de bala en su pierna, pasó por alto esta marca, e hizo alusión, como los niños, niñas y jóvenes sin heridas físicas, a las otras heridas. ¿Por qué esta ausencia de referencia a la herida física? Según él, porque no afectó realmente a su cuerpo en su capacidad. El cuerpo orgánico sigue íntegro en su funcionalidad.

Las heridas existen como relato en el cuerpo, existen al modo de heridas en la subjetividad, encarnadas. La frente está herida, en un caso el cuello. La frente y el cuello son en el cuerpo, al decir

de los niños, niñas y jóvenes, el lugar de la mente que acoge a la memoria: ahí es donde duele, ahí es donde reaparece el dolor de la herida: “ahí están los recuerdos”, “ahí está el disco duro” dicen dos jóvenes. La memoria no cicatriza por diversas razones; por un lado porque para algunos es imposible borrar las imágenes que se imprimieron en la retina: cuerpos desmembrados, lugares convertidos en ruinas por el efecto de las bombas, rostros de miedo y de dolor, cadáveres apilados en las calles, como tampoco las imágenes sonoras que dejaron los bombardeos aéreos, el sonido de los cuerpos lanzados en volquetas para ser transportados a lugares de los que la Pabloria no tiene datación.

No puede borrarse el rostro del padre, del tío ausente, de los campesinos disfrazados de guerrilleros, viajando sin vida a lomo de mula, dentro de la trágica dramaturgia conocida como “falsos positivos”. Olvidar es imposible. Pero también, y de otro lado, la memoria no cicatriza, al decir de algunos jóvenes, quizás porque no han perdonado: “a pesar de que son muchas heridas unas cicatrizan y otras no, pero hay otras que siente uno que las recuerda y le duele todavía (...) yo pienso que es porque de pronto uno no las ha perdonado de corazón” (Ana). Esta idea en la que se asocia perdón con olvido, hace parte de algunos discursos usados en programas de apoyo a las denominadas víctimas del conflicto armado, en los que algunos de ellos y ellas estuvieron en algún momento participando.

Este *borrón y cuenta nueva* sugerido en la asociación directa entre perdón y olvido, se convierte en una fórmula que pone en riesgo la posibilidad de la reparación, de la restitución, y más aún, la posibilidad de expandir la conciencia histórica de los sujetos que se apalanca precisamente en la memoria, no como simple evocación, sino como interpretación de lo vivido. Pero también, está el asunto del olvido como sanación. La memoria activa la herida y el dolor que ella representa: “No es bueno pensar ni recordar para volver a odiar” (Susana). Este modo de asociar el recuerdo con el sufrimiento, y con la rabia, se asocia igualmente con el borrón y cuenta nueva, pero esta vez, ya no con la reconciliación con el ofensor o con el mundo, sino con la reconciliación con uno

mismo, como alternativa para seguir viviendo en un presente que no incorpore las heridas del pasado.

El pecho y el corazón están cargados de heridas y cicatrices, es allí donde duele la pérdida de seres queridos. Allí el cuerpo localiza el aprendizaje que ha hecho del dolor y de la rabia. El dolor para estos niños y niñas se arraiga en el recuerdo del padre, de la hermana, del tío, muerto o desaparecido. Este dolor de la ausencia, de lo que hubiera sido si el cuerpo del otro amado fuera todavía contigüidad, es un dolor que tiene un tinte de nostalgia por el otro cuya ausencia modificó la trayectoria de vida. Imaginar lo que hubiera sido la vida si el otro no hubiera sido aniquilado: “antes (del asesinato de su hermana de cuya muerte la madre se culpa) éramos tan unidos... pero todo cambió demasiado en mi familia” (Daniel).

Pero hay otras experiencias de dolor, aquellas en las que el dolor ha surgido por la compasión que se siente al ver el llanto de la madre por la muerte del padre, del tío o del hermano. Es un dolor que primero fue aparición en el rostro de otro u otra y que se fijó en ese rostro como impronta que recuerda los horrores de la violencia. Es esta una suerte de apropiación del dolor, por referencia al dolor de otro que sigue vivo y doliente: “Ver la familia llorar y no comprender es muy fuerte” (Andrea). Es el dolor de la muerte representado en el rostro de los vivos. En este tipo de dolor se juega, como dice uno de los niños, el hecho de la conciencia sobre el amor y la muerte: “uno bien pequeñito tampoco sentía algo por ellos... uno no sabía ni qué era la muerte, ni qué era el amor” (Carlos).

Sin embargo, y en virtud de las edades en las que los niños y niñas fueron espectadores del conflicto armado (entre 4 y 13 años), algunos de ellos manifiestan haber tenido conciencia tanto del amor, como de la muerte. Cuando se tiene conciencia tanto del amor, como de la muerte, respecto a quien ha sido asesinado, el dolor penetra la piel y hace herida en las venas. La herida está “en las venas porque recuerdo la muerte de familiares, que aun corren por mis venas y los recuerdo mucho” (Daniel). La consanguinidad, criterio que le anuncia al cuerpo orgánico que

comparte células, rasgos, genes con otro ser, en virtud de lo cual se es miembro de un cuerpo más grande que es la familia, se presente en esta analogía como elemento para entender la fuerza de la herida. El otro, con quien se comparte la sangre, ese otro que cuando está vivo me corre por las venas, corre también por ellas cuando está muerto. La muerte del cuerpo-miembro familiar, se siente en las venas. El cuerpo familiar ha sido amputado.

La garganta también está herida, y sigue herida por lo que hay guardado, por el silencio al que los cuerpos han sido constreñidos, para no recordar y evitar así seguir sufriendo; para poder perdonar que es lo correcto en un marco de religiosidad colectiva; para no poner en riesgo la vida por contar lo sucedido, pero también, porque lo sucedido se sitúa en lo incomprensible, en lo innombrable: “de todas maneras hay cosas que nos pasan a todos (...) de todas maneras a todos nos pasan cosas diferentes, entonces hay muchas cosas que uno no siente en confianza de decir (...) yo siento que las tapo aquí, no las tapo aquí sino que todavía las tengo aquí” (Sebastián).

En un momento de la conversación grupal, Pablo empieza a correr mientras de su garganta sale un grito desgarrador, tan desgarrador, como las heridas de las que todos y todas hablaron. Al regresar al lugar del encuentro, dijo: “necesitaba desahogarme”. La descripción es clara, el cuerpo se ahoga en el silencio de lo indecible. Este mismo niño, había afirmado en momentos previos, tener ya su herida cicatrizada: “yo algo que tenía era como un odio a ellos, pero yo eso ya lo superé... yo ya... pues yo sé que ellos son personas malas pero hay que orar por ellos... pues sí... tratar de lo que uno pueda, tratar de hacerles un bien”. Pareciera que la herida sigue ahí, y que la religiosidad, o cierta psicología del olvido, ha tratado de imponerle a la memoria el perdón, pretendiendo ahogar el dolor en las aguas de una benevolencia discursiva.

Ahora bien, los relatos muestran que la violencia hace discriminación de género para infligir las heridas, pese a ello, el cuerpo herido se desgeneriza. Dado que el género es una categoría cultural, la violencia se encarna en ese tejido simbólico y ataca de manera diferenciada el cuerpo femenino y masculino. Este

análisis aparece de manera más detallada en otro de los artículos resultantes de esta investigación (Echavarría, 2012). Grosso modo puede afirmarse que en la guerra, la cultura patriarcal pone también su impronta. Sin embargo, como puede leerse en los hallazgos hasta ahora presentados, el cuerpo se desgeneriza, se desnuda de la imputación cultural de lo femenino o lo masculino, cuando de heridas y cicatrices se trata y solamente quedan cuerpos dolidos. Con independencia de su condición femenina o masculina, niñas, niños y jóvenes, hablan de las heridas sin considerar esta atribución. Las heridas de la guerra dejan al cuerpo en su más pura desnudez, sin los ropajes de la cultura.

EL CUERPO DEL OTRO-OTRA ANIQUILADO

En la primera toma del documental *La Sierra* (Dalton, Martínez y Blackwell: 2005), realizado en una de las comunas de la ciudad de Medellín, afectada por la violencia generada en el enfrentamiento entre milicias, la cámara enfoca el cuerpo sin vida de un joven en un caño. En la segunda toma, un grupo de espectadores observa desde arriba; la tercera toma, muestra a ese cuerpo yacente acompañado por dos mujeres. Lo tocan, lo abrazan. En la cuarta toma, una joven, compañera sentimental del joven asesinado, recibe la noticia en la calle. Sus expresiones y gritos de dolor se sintetizan en esta frase “me duele el cuerpo, me duele todo”; siempre aparece acompañada de mujeres que la reconfortan y la sostienen, porque pareciera que su cuerpo va a desfallecer. Esta escena en su conjunto, es una narrativa del cuerpo del espectador frente al cuerpo aniquilado.

Hay narraciones que solamente pueden ser hechas por el espectador. Es el relato del asesinato, de la desaparición, de la masacre, del desmembramiento. Ellos y ellas ya no pueden narrarse, han sido extraídos del mundo compartido en el que es posible capturar la experiencia en el lenguaje. Los ausentes de la vida solamente pueden ser narrados por los sobrevivientes. Así, en este punto, presentamos la alusión que los niños, niñas y jóvenes han hecho de los otros cuerpos, que vivieron en carne propia, el aniquilamiento del cuerpo.

Abunda la narración de escenas en las que se describen órganos expuestos, mutilaciones de diversos órganos, cuerpos desmembrados. Estas escenas recogen lo que pasó con familiares y extraños en situaciones de violencia discriminada: “por sapo”, “por colaborar con la guerrilla” (o con el ejército, o con los paramilitares), “por negarse a...”, “por ser familiar de...”; o bien en eventos de violencia indiscriminada: “la bomba que cayó”, “la balacera” (entre combatientes). Las narraciones son, en muchos casos, tan vívidas, que no pueden menos que producir horror y profundo dolor. Niños, niñas y jóvenes, nos hablaron de sus heridas y cicatrices en el cuerpo, nosotras, no podemos siquiera imaginar la densidad de las mismas. Estas narraciones pueden ser abordadas desde diferentes ángulos. Para efectos de este segundo orden narrativo, hemos elegido mirarlas desde la óptica de la fragmentación y exposición del cuerpo, y desde la óptica de la desaparición del otro-cuerpo.

En primer lugar encontramos en las narraciones evidencias (no queremos incluirlas aquí por respeto a esos cuerpos caídos, y a los cuerpos para quienes ellos tenían nombre propio), de que finalmente en eso que llamamos mundo de la vida, mundo cotidiano, compartimos la idea del cuerpo como enteridad. Pareciera ser que la idea de su fragmentación, desencadenara reacciones discursivas o de hecho, conducentes a su reconstrucción. En el caso de los cuerpos fragmentados en la guerra (por explosiones de granadas, bombas, o por desmembramientos focalizados), las escenas narradas nos hablan de la necesidad de los dolientes, en medio de la dispersión de la destrucción, de unir lo que ha sido separado.

Es necesario recuperar la enteridad del cuerpo del otro, volver a hacer de él un rostro. Por eso aún la guerra tiene variantes en cuanto a la aniquilación del cuerpo: “depende de qué manera puedan morir” (Pablo). Estas formas de la aniquilación en las cuales el cuerpo se reduce a lo orgánico, a la carne expuesta, amplían la pregunta del *¿por qué?* presente en la constatación de la aniquilación, a la pregunta del *¿por qué así?* Como dice Pablo: “depende de la manera”. Es diferente la muerte del otro cuando la enteridad

de su cuerpo nos lo revela en la totalidad del cuerpo, a la muerte cuya imagen es la desintegración física. Esto es lo que podría corresponder a la imagen de la *aniquilación*. Estas imágenes están ahí impresas en las retinas de estos niños, niñas y jóvenes, y su memoria se abre para agregar: “delante de los niños”, a lo que Carlos suma su voz para afirmar: “y eso es un trauma para uno”.

En segundo lugar, la desaparición física del otro, bajo la figura tipificada del secuestro, o de esa idea para la cual todavía no existe un nombre, en el que el otro es sacado a la fuerza de su casa, del vecindario, de la plaza o del bar, y “nunca se sabe más de él”, plantea inquietudes similares, respecto a la necesidad del cuerpo del otro. La experiencia de los movimientos de mujeres con familiares desaparecidos o secuestrados, particularmente en Colombia y Argentina, nos señala desde hace tiempo, que no es posible aceptar que el cuerpo del otro haya sido extraído del *entre nos*, del *ser-con*, que no es propio, sin que nuestro cuerpo pueda percibir su rostro, y darle un lugar en el espacio compartido. “Los queremos vivos” la famosa consigna de las Madres de Plaza de Mayo en Argentina, sugiere la lucha por reincorporarlos al mundo social no como fantasmas, sino como sujetos encarnados, contiguos, abiertos en tanto cuerpos a experimentar el mundo.

La petición y el esfuerzo de muchas familias por encontrar los cuerpos de sus desaparecidos, aun cuando en su subjetividad más profunda, la muerte es ya una presunción, podría sugerir también que el cuerpo necesita sacar al otro de su condición fantasmal y darle algún lugar, geográficamente reconocible, en el espacio de los vivos. Natalia lo expresa así, (relatando una carta que escribió al Niño Dios): “Papito Dios, yo quiero que me devuelvan tan siquiera los restos de mi hermanito, quiero que esté a mi lado” y continúa... “mi mamá me contaba, mi mamá me decía que por lo menos ella sabía que mi papá estaba en un cementerio, que ya tenía los restos y tenía todo y sabía dónde estaba, pero que se siente muy mal no saber donde se tiene un hijo que es sangre de uno mismo y que no sabe dónde está, dónde lo tienen, cómo está, está vivo o está muerto...pues es muy trágico ¿no? ... es muy dife-

rente. Para mí, ninguna de las dos es mejor, pero si es más mejor que le den cristiana sepultura a uno ¿no?”

Los recorridos con los jóvenes, niños y niñas por el pueblo, nos han mostrado cómo cuando el cuerpo del otro ha sido aniquilado o desaparecido, requerimos ubicar geográficamente su recuerdo; por eso, en el pueblo han erigido monumentos, han demarcado lugares con un profundo sacro, porque son lugares en los que la memoria puede traer de vuelta a los ausentes, en tanto *existentes*, es decir, en tanto seres que tienen todavía un *ahí* en el mundo. Estuvimos con ellos en la *Casa del Recuerdo*, un lugar especialmente habilitado para exhibir en sus paredes, cientos de fotografías de todos los ausentes (muertos y desaparecidos), y donde dolientes y extraños van a mirar sus rostros. Jorge señala una foto y dice: “ahí está el hermanito de ella que estaba pelando esas muelas, todo feliz” y Felipe continúa: “uy si, uno verlo lleno de vida pa’ que otro llegue y....”.

En este lugar, un objeto tiene especial protagonismo; se trata de un cuaderno en el que los visitantes les escriben notas a los ausentes, como muestra de que siguen presentes, en el sentido de que siguen como imagen en la memoria de los vivos. Natalia se acerca al cuaderno y busca entre las páginas, se detiene y dice: “aquí yo le escribo a mi hermanito (...) cuando yo estaba pequeña, pequeña venia a escribirle” y lee en voz alta uno de los textos escrito hace ya un tiempo: “has partido hacia otro mundo un mundo que no soñabas habitar, has partido dejándonos a todos tristes, solitarios apesadumbrados y sobre todo afligidos, sin tu presencia, sin tu alegría sin esas cualidades que te hicieron como hoy eres para nosotros: inolvidable”.

LAS HERIDAS EN EL CUERPO SOCIAL:

Así como las heridas en el cuerpo propio, hieren al cuerpo familiar en tanto se es *miembro* de una familia, así mismo, los niños, niñas y jóvenes nos muestran cómo la guerra produce heridas en algo que se extiende más allá de los contornos de la vida con los más inmediatos. Nos referimos aquí al espacio compartido, a la

esfera pública, demarcada y configurada en lugares que connotan de sentido sus vidas.

Nos situamos en una pequeña colina, donde todavía está la escuela a la que asistían. Desde allí, por su ubicación, pueden hacer una especie de cartografía colectiva de la violencia armada en el pueblo. Sin las pretensiones de una cartografía en su sentido formal, señalan caminos que seguían para evadir los enfrentamientos, lugares prohibidos en aquel entonces, calles con edificaciones que fueron destruidas por las bombas o las balas, en fin, aparece como totalidad el espacio público y sus rutas de destrucción y muerte. Felipe habla: “vea pues, allá donde esta esa imagen de... si o que, eso ahí se mantenía lleno de guerrilla y el helicóptero (del ejército) desde allá abajo se levantaba así (hace el gesto de la aparición del helicóptero por detrás de otra colina)... y los encendía, y esa casa está llena de huecos, yo una vez entre allá y huy que azare... es la casa de Mauricio... allá hay un hueco, así con un humero... qué gonorra... y esa puerta tiene mero... ahí si me da miedo ir allá”

En cada lugar al que nos acercamos, hay una historia. Todos y todas quieren contarla. Cada quien sabe una historia y se forman conversaciones en las que colectivamente van armando La Historia; pareciera haber una suerte de emergencia de la memoria colectiva. El recuerdo de alguien activa el recuerdo de otro u otra, cuya imagen sola, hubiese parecido un fragmento de algo. Solamente en la conversación las historias se arman. Ellos y ellas por momentos se sorprenden de la información que cada quien aporta. A veces pareciera que no conversan con nosotras, sino entre ellos, los legítimos espectadores.

Esta reflexión surge cuando arribamos a un jardín, que es un lugar configurado para rememorar a los desaparecidos y a los muertos. Cuando ya estamos allí, vemos piedras de diferentes tamaños, ordenadas y con escrituras en su superficie. Uno de los chicos explica: “todos son desaparecidos... mire” (lee la inscripción en una de las piedras) “Cómo espirales de humo quedan en nuestros corazones grabados como en la roca” Interrumpe Natalia: “Mire, este es mi hermanito” “¿Cuál?” preguntamos, y responde leyendo el nombre del hermano escrito sobre una piedra:

“es mi hermanito, él es desaparecido y mi papá si es muerto, lo mataron. Él está en la *Casa del Recuerdo*”, entonces Diego pregunta “¿y en las fosas comunes?” y cierra Susana: “Estas piedritas es que cada vez que van a las fosas comunes y sacan a alguien o lo encuentran, van trayendo una piedrita”.

Como dijimos antes, los seres humanos erigimos monumentos, al parecer, para mantener a la memoria activa. La piedra aparece como evidencia, de que un cuerpo desaparecido, apareció y fue rescatado del anonimato propio de una tumba colectiva, a la que el ofensor lo condenó, quitándole el rostro y el nombre. El grupo social, con este monumento que ha ido creciendo a medida que se encuentran más cuerpos, trae al otro nuevamente al espacio compartido; se va asegurando poco a poco de saber dónde están los miembros del grupo que le fueron arrebatados.

En otro de los relatos Natalia nos cuenta:

“yo convidé a mi hermanita y a ella también le daba miedo y no me querían dejar ir, y no me querían dejar y el profesor me decía, sí, que vaya, que antes mejor que recuerde, entonces yo me fui con mi hermanita... cuando vamos llegando mi hermanita me dijo Natalia mire, esa es la casa donde vivíamos... toda tumbada, llena de rastrojo... entonces a ella se le salió una lágrima y yo... pues yo como tratando de consolar a mi hermanita pero yo la dejé, entonces ya cuando nos íbamos... ¡ayyy! yo como que sentía un frío. Mi hermanito me decía (dice el apodo con el que era nombrada por su hermano y se ríe)... me decía el nombre de un perrito que teníamos”.

Nótese aquí cómo el espacio humano cuando se convierte en lugar, en este caso, lugar familiar, en el que se habita, no es simplemente una superficie, es apropiación, que además sucede por ser referencia del *vivir con*, de *ser-con*. La casa es lo que era por ser el lugar del habitar, la casa es porque había un hermano, la casa es lo que es por el vínculo emocional con otro con el que se compartía un modo de habitar.

Llegamos a una calle e inmediatamente Felipe inicia una historia: “Eso estalló (señala un lugar), entonces yo cuando salí,

yo miré y había un hueco ahí en la pared y cuando me asomé al balcón y miré y ese humero, había un montón de polvo y eso no se veía nada” y Natalia agrega: “y eso era puras llamas” y concluye Felipe: “vea la cicatriz del carro bomba, ese cuadro que hay ahí. Ahí fue...” ¿Qué podríamos agregar aquí? Esta expresión de Felipe da cuenta, por sí sola, de la significatividad del espacio para el modo de ser humano, al punto de atribuirle una cicatriz al espacio físico destruido.

El espacio en la guerra tiene una importancia capital. Los oponentes luchan por apropiarse territorios, tanto aquellos desolados, como los que se encuentran habitados. En los primeros encuentran su refugio y en los segundos, al invadirlo, ejercen el control, y le muestran su supremacía al contendor. En el caso de los espacios habitados, controlar el territorio es controlar los cuerpos que lo habitan. Por eso es importante marcar las paredes con el nombre del grupo invasor, hacer otear las banderas-símbolo que señalan quien está a cargo de los cuerpos individuales y de la totalidad del cuerpo social. El espacio se marca en la guerra, no solamente como símbolo de superioridad bélica, sino como marca que recuerda a los habitantes, de quién o de quiénes, depende ahora su modo de habitar el mundo, y en ello, mostrarles las posibilidades y límites del mundo compartido.

¿Puede la memoria social cicatrizar las heridas del espacio que se habita? En el pueblo, cada edificación nueva, construida para reemplazara otra, destruida en el conflicto armado, no anula el lugar previo, por el contrario, empieza a ser reconocido y nombrado como “el lugar donde quedaba... donde antes estaba...” La casa agujereada por las balas provoca la enunciación de la ausencia del antiguo morador, que era familiar, vecino, compañera de estudio, amigo personal o compañía de ocasión. El cuerpo social va haciendo cicatrices sin cerrar del todo las heridas producidas en el espacio del ser con otros y con otras: el espacio público.

Finalmente, la herida en el cuerpo social se hace estigma, cuando la pertenencia al territorio genera, desde la mirada externa, tipificaciones y estereotipos: Pablo dice “una cosa que me quedó negativa ahora que me acuerdo era... cómo es... era... la

reputación del pueblo... que gente de otro lugar va a venir, que no, ¡qué miedo!, que ¡qué vamos a ir por allá!... pues, que apenas nos maten, cosas así” y Carlos complementa “o uno iba en un taxi, y le preguntaban: a qué usted de dónde es... yo soy de (nombra el pueblo)... y la respuesta era ¡ah! este es un guerrillero”. El estigma aquí representa la imagen de la herida abierta, pero además como una condición que debe padecerse, porque su origen está en algo que estamos lejos de poder controlar. Es importante reconocer como este estigma no solamente constituye un estigma para este pueblo remoto, podría decirse que es algo presente en todos los pueblos: llámense naciones o poblados, padecen a medida que las narrativas acerca de sus historias de miedo se insertan en narrativas colectivas más amplias; en este sentido, la desaparición del estigma sería condición para cerrar la herida y dejar aparecer la cicatriz.

EL CUERPO HERIDO-HIRIENTE

Los niños, niñas y jóvenes, además de ser espectadores, son también, en algunos casos, protagonistas de la guerra.

“A mí me tocaba en el colegio cuando llegaba la policía y el ejército, que yo tenía granadas, tenía pues las cositas de las balas, el revólver, yo lo metía todo en la maleta de él, en el colegio, todo en la maleta de él... [en la discoteca cuando sonaba la canción *El guerrillero y el paraco*] con esa canción yo cogía las granadas y las ponía en una esquina, para poder bailar... A mí me dijeron que tenía que matar, o sea para yo pertenecer verdaderamente a los paramilitares tenía que matar a la persona que yo mas quería y yo iba a matar a Clara [su mejor amiga] yo llegue y le mostré el revólver y a muchos amiguitos míos de aquí del pueblo, y les mostré el revólver y yo ¡ah! tengo que matar, me decían ¿usted sabe lo que va a hacer?, y yo: si, segura. A mí Clara me dijo: ¿usted me quiere tanto, ¡hey!... ¿es la verdad?, ¿que usted daría la vida por una amiga? Y ya... no la maté”.

La muerte se hace, de diferente manera, rito de iniciación en los grupos armados. No se explica el para qué, ni el por qué; se requiere precisamente una lealtad sin preguntas y sin dilemas. Este es un fenómeno ya conocido en procesos de adoctrinamiento de este tipo, que, en últimas, terminan aniquilando el pensamiento. Hay que probar que el cuerpo es capaz de renunciar al vínculo con el rostro ajeno, mostrar que la lealtad al grupo armado es más fuerte que el compromiso con un rostro próximo, ser capaz de renunciar al amor, a la compasión que pueda inspirar ese rostro. Susana no tiene respuestas para dar razones acerca del por qué le gustaba portar armas, ni tampoco por qué no mató a su mejor amiga. Quizás, en el fondo, y sin ser consciente de ello, resolvió la ambivalencia moral a favor de la vida. Queda este resquicio abierto para ser profundizado. ¿Tienen los niños y las niñas razones propias para matar? Para Susana muchas cosas de su vida se explican en razón a la familia y a lo que a la familia le tocó vivir, y aunque sobre su familia ronda el estigma de la maldad, atribuida por el cuerpo social, en virtud de las sospechas acerca de sus nexos con la guerrilla, Susana niega que todo lo que su familia haya hecho, y lo que ella misma haya hecho, haya sido fruto de la maldad, es simplemente “lo que nos tocó vivir”.

Pero también está el niño o niña *carrito*, que según José: “es el que les hace los mandados y todo eso (a los guerrilleros o a los paramilitares), entonces a uno le va bien porque a uno lo ligán y todo eso... y así lo van metiendo suavemente a eso”. Esta participación infantil revela, no solamente el uso instrumental del cuerpo infantil para los fines de la guerra, como en el caso de José, sino también cómo esta violencia esconde algo más terrible: su incorporación como actores para la muerte, lo que corresponde al caso de Susana, una muerte sin preguntas, como aquellas que han presenciado, cuando así lo hicieron con sus seres queridos.

En todo caso, el cuerpo infantil se convierte en objetivo para los actores armados cuando se los asume como cuerpo territorio para abonar y cosechar odio y venganza hacia el oponente, y hacer de él un adepto de la propia guerra; pero también cuando se les reconoce como adeptos del otro bando, o bien, cuando se les

presupone como futuros vengadores de las heridas que la guerra causó en sus propios cuerpos o los de sus cuerpos familiares. De muchas maneras, como se ha podido ver, el cuerpo infantil está, como espectador o protagonista, en el centro de la guerra.

LOS CUERPOS QUE SIGUEN VIVIENDO

Según el decir de los niños y niñas, la guerra produce cuerpos diferenciados: Quienes afirman no haberse dejado robar la inocencia y la infancia, y quienes creen que lo perdieron todo. Los que encarnaron a los guerreros, a los que llaman “los matones. Quedan los cuerpos que sufren el dolor y la rabia, y los que se esfuerzan por que haya esperanza. Los que aspiran a perdonar y los que admiten la dificultad de lograrlo. Los que se incorporaron a uno u otro bando, que desde la mirada de dos de los jóvenes, no hace ninguna diferencia, porque desde su punto de vista “guerrilla, paramilitares y ejército son todos iguales, de pronto a veces uno los diferencia por el uniforme”. Quedan también esos cuerpos que intentan deslocalizar la memoria y olvidar, y los que creen en la importancia de recordar la historia y narrarla para que no se repita con sus hijos, como lo hace Emilia. Los que valoran la vida, y los que como José, hablan de las bondades de la muerte. Son cuerpos que están ahí, en todos los casos, esforzándose en seguir viviendo, pero a todas luces, en su generalidad, reconociendo cuánto daño se causa cuando “los grandes juegan el juego de la guerra”. Un artículo derivado de esta investigación, tematiza el asunto de la resistencia y el cuerpo (Ospina, 2012). Allí es posible reflexionar acerca del esfuerzo que los niños y niñas hacen por seguir viviendo y defendiendo la vida, no solamente la propia.

DISCUSIÓN FINAL

Después de sentir en sus relatos, los cuerpos de estos niños, niñas y jóvenes, y en un esfuerzo comprensivo más amplio, este último acápite del texto intenta plantear algunas reflexiones en el orden de los objetivos de la investigación, buscando algunas resonancias interpretativas en referentes teóricos más amplios.

El ser humano, como lo afirmó Heidegger (1927) no es algo que es en sí mismo y para sí mismo: el ser humano es el que es en un *ahí*, es un *Dasein*. Este ahí, que es un afuera de sí, que es exterioridad, de la que somos conscientes, corresponde al existir. La existencia humana es entonces el saberse fuera de sí, proyectado en un afuera, que es espacio y tiempo. Reconocerse en un afuera implica, en primer lugar, poseer un cuerpo; aparecemos en el afuera, nos hacemos visibles porque poseemos un cuerpo. Este filósofo, destaca la diferenciación entre el sujeto-razón y el sujeto-cuerpo, en su interpretación de Nietzsche: “Para Descartes el hombre es sujeto en el sentido de la *yoidad* que representa. Para Nietzsche, el hombre es sujeto en el sentido de las pulsiones y los afectos que subyacen como *factum último*, es decir, resumiendo, del cuerpo” (Heidegger, 2000:156).

En la contemporaneidad, pensar el cuerpo separado de la mente, del espíritu, o del alma, cualquiera que haya sido la denominación que desde diferentes ópticas se le ha dado a lo que *no es el cuerpo*, es una idea prácticamente insostenible. En esta tarea de pensar el cuerpo, pocos han hecho una síntesis del cuerpo como Serres (2003): “El yo pensante se estremece a lo largo de la espina dorsal: yo pienso por todas partes” Y es que la actividad de pensar, como capacidad de distinción, en el sentido que le otorga Arendt (2002), no es ajena al asombro, ante una realidad percibida y sentida. El pensar involucra al cuerpo como sensación, estremecimiento o desazón; involucra distinciones no solamente éticas, cognitivas, sino también estéticas. El encuentro de los cuerpos incita al pensar y se inscribe en el cuerpo en tanto provoca la necesidad de diferenciar lo bello de lo feo, lo agradable de lo desagradable, lo bueno de lo malo, el bien del mal. “El juzgar realiza el pensamiento” (Arendt: 2002: 215), pero el pensar es la actividad de la diferenciación, y ésta partirá inicialmente de la necesidad de hacer diferenciaciones en la conciencia.

Aparecemos frente a otros y otras que nos reciben con su cuerpo: su mirada, su gesto, su escucha, su tacto, en fin, la existencia supone entonces un encuentro entre cuerpos que se perciben y comparten el mundo. Somos cuerpo, como condición de

la existencia. No sin razón, Pedraza (2010) afirma que el cuerpo es el núcleo fundamental para comprender la existencia humana. Jean Luc Nancy (2007: 42) se refiere al cuerpo como constatación del estar en el mundo de la siguiente manera: “Esto es mi cuerpo, aserción muda, constante, de mi mera presencia”. Si el cuerpo es la unidad comprensiva del existir, se precisa entonces expandir la idea de *la herida*, de su entendimiento en el plano del cuerpo orgánico, hasta la herida en el orden de la subjetividad, lo que supone afirmar que un cuerpo herido es, ante todo, un mundo propio afectado por pasiones como el dolor y la ira, y cuya fuente se atribuye al contacto con otros y otras en el mundo compartido. El daño de una herida en el cuerpo se revela en el siguiente enunciado: “El cuerpo es material. Es denso. Es impenetrable. Si se lo penetra, se lo disloca, se lo agujerea, se lo desgarrar” (Nancy: 1997: 13).

Quizás uno de los filósofos más significativos para superar el reduccionismo de considerar al cuerpo como solo materialidad, es Merleau-Ponty. En su *Fenomenología de la Percepción* (2005), el filósofo abre la comprensión del cuerpo hacia el sentido de la apropiación, coincidiendo en este concepto con Nancy. Al decir nuestro, la apropiación es la conciencia de poseer un cuerpo, no como propiedad, sino como atributo, en tanto el cuerpo se carga de significaciones a medida que se sabe en el mundo.

El cuerpo es carne, sí; materia, sí. Pero la incorporación hace del cuerpo una realidad simbólica que particulariza el modo de existir de cada sujeto. Podemos encontrar dos sujetos que compartan la misma forma de los ojos, el mismo color y otras cualidades físicas, pero nunca tendrán los mismos ojos, porque en la singularidad de los cuerpos, los ojos se hacen *mirada*. Agamben (2010) nos muestra la diferencia entre lo orgánico que compartimos con todo lo vivo, el *zoé* en el sentido original de los griegos, y el *bios* como la forma de vida específicamente humana, trátase de un individuo o de un grupo.

La apropiación del cuerpo, hacerlo propio, pasa por el atributo de la espacialidad. El cuerpo se mueve, descubre direcciones, inventa rutas de aproximación o distanciamiento, respecto a otros cuerpos, y también en relación con los objetos. Merleau-

Ponty (2005: 131) afirma que “ser un cuerpo, es estar ligado a cierto mundo particular [...] nuestro cuerpo no está fundamentalmente en el espacio: Es el espacio mismo”. Con aseveraciones de este tipo, Merleau-Ponty, amplió la idea del espacio como geometría, como superficie, a la idea de espacio como configuración del mundo percibido, como condición para la incorporación.

Paul Ricoeur (2000) llama la atención sobre el hecho de que, cuando la memoria recuerda lo vivido, la datación de espacio y tiempo se convierte en punto de partida para situar al cuerpo vivido. El cuerpo se hace núcleo de la enunciación y comprensión del mundo, en el marco de la narración biográfica, en el sentido de lo que oyó, vio, olió, sintió, pensó y actuó. En este sentido, es admisible pensar que la experiencia no es otra cosa que la interpretación del mundo de un cuerpo situado.

El espacio humano, como apropiación del cuerpo, se convierte así en el habitar, entendido por Heidegger (1994: 7): “El espacio no es un enfrente del hombre, no es ni un objeto exterior, ni una vivencia interior [...] porque cuando se dice hombre ya se alude a alguien que habita, es decir que se hace espacialmente”. Heidegger en su análisis sobre el espacio, entiende el habitar como el modo en el que los humanos residimos en la tierra. En este sentido, los seres humanos nos apropiamos del espacio en función de una manera particular de habitar el mundo. Es por ello, dice el autor, que los seres humanos construimos, porque en el construir podemos realizar aquellas condiciones necesarias para el abrigo y el cuidado con el que concebimos el habitar. De ahí surgen los lugares en los que definimos nuestras trayectorias vitales. Es por eso, que interpretando a Diolé, Bachelard (2000: 181) afirma que un “cambio de espacio concreto no puede ser ya una simple operación del espíritu, como sería la conciencia del relativismo de las geometrías. No se cambia de lugar, se cambia de naturaleza.”

En ese modo de habitar el mundo, configurado a partir de lugares, compartimos el mundo con otros y otras. He aquí otro modo de ser humano el *ser-con*, que va más allá de estar en un mundo compartido. Los sujetos corpóreos, se vinculan, se afec-

tan, se buscan, se encuentran, se rechazan, se aman o se odian. Están los inmediatos, los próximos, y también los extraños, a quienes inmediateizamos o no, pero a quienes reconocemos como parte de la propia comunidad de referencia. El otro o la otra, es también miembro de ese cuerpo social al que yo pertenezco. Pueden existir capas, estratos, el otro constantemente me recuerda con su aparición, su *muda presencia* en un mundo compartido.

El cuerpo, atravesado por coordenadas espacio-temporales, aparece en un mundo preexistente que le confiere un acervo de sentido y que está presente en los sentidos que circulan en su comunidad de referencia, en el cual adquiere membrecía. El sujeto cuerpo se incorpora como miembro de un cuerpo más amplio, familiar y social. En la configuración de su subjetividad entendida como mundo propio de sentido, el sujeto configura también el tiempo como venidero, como posibilidad de vida o culminación de la misma, entretejido en la proyección del colectivo y la mirada que este tiene del *mirar hacia adelante*.

A manera de inventario, en el cuerpo se sintetiza la existencia, el espacio se hace lugar y habitación por efectos de la apropiación que el cuerpo hace de él. El tiempo se nos anuncia en el cuerpo, en el propio, y el que se representa en el grupo social con el que habitamos el mundo. El cuerpo existe, igualmente, en la medida en que es acogido en los otros cuerpos que lo perciben.

Las reflexiones precedentes nos resultan útiles para atribuirle a la guerra, la potencia para desgarrar simbólicamente el cuerpo de los niños y las niñas. La tesis que hemos construido a partir de los hallazgos, afirma que el conflicto armado, eufemismo que esconde la realidad de un país en guerra, afecta a los niños y las niñas en lo que se refiere al modo de ser específicamente humano: a) en lo que concierne a la existencia; b) en el existir en tanto cuerpo; b) en la enteridad de ese cuerpo y c) en el habitar que es el modo como lo humano reside en la tierra. Uno de los rasgos de la dignidad radica, precisamente, en poder existir en concordancia con los presupuestos del modo de vivir específicamente humano.

La guerra incorpora la violencia en los cuerpos de los niños y las niñas. Decir que la violencia se incorpora en su cuerpo no

sugiere en ningún momento, desde las lógicas causales, que ellos y ellas reproducirán la violencia *per se*, no se trata de afirmar que ellos y ellas incorporan la violencia siendo violentos y violentas. De lo que se trata es de plantear que la violencia se incorpora cuando deja su lugar en el cuerpo, a manera de herida o cicatriz. Estas son las huellas simbólicas de la afectación. La laceración de un órgano, es efectivamente una herida, pero su fuerza radica en la encarnación de la misma en el cuerpo sintiente. La herida se incorpora, en virtud, no solamente de la herida directa en el cuerpo propio, sino en la herida ocasionada por la amputación del cuerpo familiar, cuando el cuerpo amado, contiguo y próximo, es cercenado del habitar en familia, por la vía del asesinato o la desaparición; también, cuando se mira en otro rostro la herida incorporada.

La herida se incorpora en el cuerpo de los niños y las niñas cuando su cuerpo se asoma a la reducción del modo de vivir humano; el tránsito del *bios* al *zoé*, se hace palpable cuando asisten a la realidad del cuerpo desmembrado, expuesto en su organicidad, fragmentado en su enteridad, exiliado del *rostro* con el que ocupaba un lugar en el mundo del estar-con, enajenado del nombre como atributo de una identidad tejida socialmente, y fracturado en la dignidad contenida en su enteridad. La herida se fija cuando el cuerpo social es herido. Cuando los niños y niñas constatan la huida de algunos miembros, cuando miran expectantes el llanto por los desaparecidos, cuando se detienen a mirar que lo construido como proyecto de moratoria en el mundo, se destruye, en el tiempo que dura el estallido de una bomba, o una ráfaga de balas.

El mundo precedente se tambalea, y hace tambalear el porvenir. Cuando queda ante sus ojos la evidencia de que en este tipo de destrucción no es posible reconstruir lo que *era*, sino que aparece ante sus ojos algo nuevo, diferente, o bien cuando el grupo conserva las ruinas, y la herida queda abierta. Bachelard (2000: 22) dice que “Por razones frecuentemente muy diversas y con las diferencias que comprenden los matices poéticos [los lugares] son espacios ensalzados. A su valor de protección que puede ser positivo, se adhieren también valores imaginados, y dichos valo-

res son muy pronto valores dominantes. El espacio captado por la imaginación no puede seguir siendo el espacio indiferente entregado a la medida y a la reflexión del geómetra. Es vivido. Y es vivido, no en su positividad, sino con todas las parcialidades de la imaginación”. Por lo tanto, y cerrando este párrafo: “Hay que imaginar mucho para vivir “un espacio nuevo” (Bachelard, 2010: 181)

Como vimos en los relatos, las heridas son afectaciones del cuerpo sintiente, el que piensa *por todas partes*, y toman su lugar en él. Pensar que estas heridas cicatrizarán, nos sitúa en la paradoja del papel que juega la memoria como evocación, y la memoria como interpretación, pero también nos sitúa en la pregunta por la reconciliación de ese cuerpo herido con el mundo. Niños y niñas se esfuerzan por seguir viviendo, pero también se esfuerzan en perdonar; así el corazón herido no comprenda, intentan mirar hacia adelante. ¿Qué necesita el mundo adulto para avanzar hacia la reparación de estas heridas? ¿Es posible cicatrizar y resituar la experiencia del cuerpo en un mundo que sigue siendo hostil? ¿O acaso tendríamos que situarnos en el problema expuesto por Ricoeur (2000), respecto a que hay daños imperdonables, por lo cual habría perdones imposibles? ¿Cómo valorar la dimensión de la ofensa? ¿el alcance del daño en la subjetividad?

Cualquier acción de reparación tendría que ampliarse al mundo íntimo de los niños y las niñas. Los niños, niñas y jóvenes deben ser igualmente atendidos en su doble condición de protagonistas y espectadores. Cualquier posibilidad de reconciliación del cuerpo con el mundo tendría que encontrar amparo en los cuerpos sintientes, los que necesitan rememorar para comprender, y comprender para seguir viviendo como apertura al mundo, con la promesa del *nunca más esto puede suceder*. Tenemos que cambiar el lenguaje que encubre; así, la antinomia víctima-victimario, tendría que ser sustituida por la de ofendido-ofensor, la cual pone en evidencia el problema moral de fondo.

Es hora de que los programas de atención a los niños y niñas, protagonistas y espectadores del conflicto armado, piensen en el cuerpo. Se los debemos, para liberar a tantos niños de la tensión que expresó José en una entrevista: “¿qué perdí? de pronto... mu-

chas cosas... porque en vez de estar uno jugando carritos que juegan todos los niños jugábamos a que éramos pistoleros... si ve... entonces qué perdí... muchas más cosas, porque a pesar de eso uno se refugia en otras cosas, como bregando a olvidar... como eso... ayyy... (suspiro)... se perdieron cosas buenas, cosas buenas... como jugar carritos ¿no sería mejor? que uno estar dándole bala a los mismos amigos...”.

Estas páginas resultan insuficientes para todo lo que resta por decir. A la hora de cerrar el texto, sentimos que quedamos todavía en falta con el cuerpo. Ahora mismo no podemos saber si la escritura realmente puede aprehender al cuerpo herido. Si lo innombrable puede ser nombrado. Si escribir el cuerpo es realmente posible, o tendremos que conformarnos con escribir acerca del cuerpo.

Capítulo VI

LA FAMILIA: NICHOS DE PODER PARA LA CONSTITUCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS POLÍTICOS EN CONTEXTOS DE GUERRA

A la memoria de las familias Colombianas que han pagado con la vida de sus hijos, la sobrevivencia en medio de la Guerra



Este apartado, centra su reflexión en una crítica al rol funcional de transmisión y satisfacción de necesidades que tradicionalmente se le ha asignado a la familia en los procesos de socialización de los niños y las niñas. Para enfrentar la reflexión, se hace una problematización sobre la naturalización y despolitización de la familia como espacio privado, en el cual se legitima el ejercicio de la violencia como forma de relación que se reproduce mediante procesos de socialización inequitativos y verticales, destinados a

mantener el estatus quo. Por otro lado, se hace un análisis crítico de los enfoques de atención desde los cuales se han desarrollado tradicionalmente los procesos de atención a las familias, para lograr evidenciar que, en el caso de los niños y las niñas que han vivido directamente las consecuencias de la guerra, es necesario crear procesos de atención integrales que superen el asistencialismo y vinculen directamente a los grupos familiares como sistema, a partir del empoderamiento que les permita constituirse en actores de sus propios procesos de desarrollo y en garantes de los derechos de los niños y las niñas.

LO QUE SE DICE Y HACE SOBRE LA FAMILIA

La familia ha estado presente en la configuración histórica de la humanidad, en la experiencia subjetiva del mundo de la vida de cada individuo, y en la configuración de los diferentes órdenes sociales, económicos y políticos. Sin embargo, pese a su continuidad como institución en el tiempo y el espacio de las relaciones sociales, ésta se ha ido transformando en estructura, significado y funciones, según las dinámicas particulares que establece con las demás instituciones del contexto histórico en el que está inserta. En los contextos de conflicto armado las familias han tenido que modificar sus funciones y ampliar sus redes de relacionamiento social.

En la actualidad existen diversos discursos académicos, representaciones sociales y marcos jurídicos sobre el sentido y las funciones sociales de la familia, las cuales dan lugar a variados enfoques de atención que pasan desde la victimización hasta el empoderamiento.

Según Londoño:

La familia hace parte de esa población en situación de vulnerabilidad o riesgo; es además, la organización social capaz de impulsar desde sí el desarrollo de sus integrantes. En términos generales, se entiende como una realidad institucional que históricamente precede al estado y que permite la construcción de la sociedad humana al ser su célula fundamental.

(...) La familia entonces, es la instancia primaria del desarrollo, escenario fundamental en el cuidado y crecimiento de sus miembros, especialmente de los niños y niñas, a través de ella se sientan las bases para la construcción de proyectos de vida” (2005: 73).

Por su parte, Escobar considera que “la familia es una forma de organización social básica, en la cual se inician los procesos de reproducción cultural, integración social y formación de las identidades individuales” (2005: 86). Al respecto, el estudio denominado “Familias colombianas: estrategias frente al riesgo” expresa que “la familia es la principal institución para defenderse de la incertidumbre (2002: 20). Según Palacio “a la familia concebida como célula básica de la sociedad, se le asigna la tarea y función de formación moral de sus integrantes para garantizar la estabilidad y el progreso de la sociedad, tan necesario en épocas de crisis y mutaciones sociales” (2004: 14).

Pese a los cambios que se perciben en la estructura, funciones y significación en la vivencia de la familia por parte de los individuos, y de las transformaciones que han ocurrido en las formas de comprender y abordar a la familia desde las políticas del Estado, la academia y las instituciones; aún son grandes las brechas que impiden que ésta sea considerada desde su heterogeneidad, historicidad, dinamismo, complejidad y potencialidad. Muchos son los modelos de atención que durante las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI han sido creados desde las instituciones del estado y las ONG’s para atender las necesidades de la familia, si bien estos modelos se diferencian en las estrategias de intervención directa, todos ellos están orientados por una visión particular sobre la familia.

Según Gaviria (2005), en la constitución de 1991 se reconoce a la familia como la célula de la sociedad. Esta es la concepción que guía los procesos de protección a la familia desde el estado; pero bien vale recordar que esta concepción sigue estando amparada en un modelo nuclear, heterosexual, cuyo fin máximo es permitir la continuidad de la especie y el mantenimiento del orden existente.

Por su parte, Salas (2005), considera que los procesos de atención a la familia desde las ONG's han estado amparados en los siguientes tres enfoques:

(...) el enfoque asistencial, el enfoque de prestación de servicios y el enfoque de desarrollo social (...). Por un lado aparece el enfoque asistencial el cual esta cimentado en los valores de caridad cristiana, filantropía individual, beneficencia y voluntariado, los cuales hacen parte del viejo paradigma de lo social. (...) En segunda instancia se reconocen las intervenciones amparadas en un enfoque de prestación de servicios; las ONG's fueron evolucionando hacia entidades especializadas en la prestación de servicios a grupos poblacionales específicos, para ello asumieron estructuras, lineamientos y prácticas empresariales tanto en la gestión social como en la gerencial; el beneficiario paso a ser cliente y con ello cambió no sólo la concepción del trabajo sino el tipo de relaciones establecidas. (...) En tercer lugar está el enfoque de desarrollo social, el cual surgió como una crítica al concepto de desarrollo a ultranza, en el sentido de que el progreso económico por sí sólo, es insuficiente para lograr la equidad en el acceso a oportunidades, la distribución de los excedentes y en la mejora de la calidad de vida de la población. Este enfoque promueve la participación y autogestión de las familias en el diseño, ejecución y evaluación de programas, ya que estas no son consideradas ni clientes, ni beneficiarios, el proceso de intervención se centra en el trabajo en red, la interinstitucionalidad y la intersectorialidad para la gestión económica, política y social del desarrollo de las familias y las comunidades. Sobre este enfoque Londoño (2005) considera que “existen programas cuyo fin es el empoderamiento de las familias, son consideradas como socias, corresponsables y promotoras de su propio desarrollo, las acciones de estos programas están dirigidas a comprender y atender las casusas y no los efectos (Salas, 2005: 104-110).

En este sentido, podría considerarse que el enfoque asistencial a la familia, se sustenta en la premisa de la determinación ex-

terna y en la imposibilidad de los sujetos y grupos de generar acciones para el cambio cultural, social, político y económico de las condiciones de vida. Por lo tanto, las familias y sujetos son atendidos en calidad de beneficiarios, lo cual fomenta una relación jerárquica de dependencia. La dependencia generada en esta relación está sustentada en la exaltación de las condiciones adversas o negativas del contexto y del poder del benefactor, y en la reafirmación de la condición de víctima. El enfoque asistencialista ha sido ampliamente difundido entre las instituciones públicas y privadas, su mayor nivel de implementación se dio entre las décadas de 1960 y 1980, cuando el estado de bienestar generó la mayor cantidad de programas de tipo asistencial para subsanar las necesidades materiales de vivienda, alimentación, salud y educación. El enfoque asistencialista refuerza la concepción tradicional de la familia como célula de la sociedad, y por tanto su principal objetivo es evitar la desintegración y desajuste del modelo nuclear.

Al respecto, Londoño afirma que

En el Estado benefactor existen programas o acciones compensatorias que otorgan beneficios mediante donaciones y servicios tendientes a resolver de manera eventual determinada situación de vulnerabilidad. (...) En estas acciones compensatorias el objetivo es responder de manera reactiva a determinados fenómenos causados por la combinación de factores de riesgo y por tanto la familia es receptora de apoyos pero no tiene la posibilidad de responsabilizarse de su propio desarrollo (Londoño, 2005: 76).

Por su parte Oviedo, Venegas y Salas (2008), mencionan que, si bien en las instituciones de protección se desarrollan una gran variedad de actividades que pretenden responder a las necesidades y brindar alternativas a las familias y a los niños para recomponer su condición actual y eliminar las situaciones de riesgo, estas actividades no siempre responden a un modelo de intervención ampliamente definido y socializado con la comunidad,

sino más bien a un conjunto de acciones de carácter asistencial y revictimizador.

En su estudio Venegas y Salas (2008), encontraron que los funcionarios institucionales que desarrollan los procesos de atención a la familia, privilegian unas representaciones y discursos sobre ella que responden a un modelo en el que la familia debe ser construida “de hecho”, y responder a un modelo de “derecho”. Desde esta concepción las familias son ubicadas en el lugar de la disfunción, la desintegración y la patologización, de forma tal que los funcionarios consideran que la institución como representante del Estado debe garantizar que la familia vuelva a su estado normal o deseado. Así mismo, se plantea en el estudio que las representaciones y discursos de los adultos de las familias giran en torno a la reivindicación del modelo nuclear biologizante, en el cual se ubica a la familia como institución básica fundamentada en la unión de la pareja desde el amor y los hijos, de tal manera que las funciones asignadas responden al modelo judeo- cristiano, que tiene que ver con la satisfacción de las necesidades básicas y la socialización primaria de las nuevas generaciones.

Respecto al enfoque de prestación de servicios para atender las necesidades de la familia, puede considerarse que está ligado al modelo neoliberal de desarrollo que fomenta políticas de individualización y limita la vida humana a las dinámicas del mercado. Una de las mayores debilidades de este tipo de enfoque es que las instituciones resultan sumidas en unas relaciones de competencia por los escasos recursos que el Estado designa para los procesos de atención a las familias. Lo anterior desplaza a la familia como fin de los procesos de intervención y la ubica como el medio para lograr la consecución de recursos, contratos y convenios que garanticen la sostenibilidad de las ONG's.

De otra parte, Salas (2005), sugiere que estos tres enfoques dan lugar a varias lecturas e interpretaciones por parte de las ONG's sobre la familia, las cuales a su vez establecen los objetivos de la intervención. En este sentido, el autor plantea que la familia ha sido concebida como núcleo fundamental de la sociedad y por tanto los objetivos de las intervenciones de estas entidades

se han centrado en fortalecer la unidad de la familia, y en protegerla de toda amenaza que implique su desintegración. Como factor de riesgo asociado a las problemáticas sociales, el objetivo de la atención es atender las necesidades psicosociales de los integrantes de la familia para reducir el riesgo ante las amenazas del entorno; como soporte de los sistemas educativo y de salud, el objetivo primordial es fomentar la participación de la familia en los procesos de prevención de enfermedades y en la garantía de cobertura de los programas de educación; y como grupo privilegiado para la superación de la pobreza, en estas intervenciones las condiciones de vida de las familias, aparecen como indicadores que permiten medir el avance o retroceso en términos de superación de la pobreza. Esta concepción busca que las familias agencien recursos económicos mediante la capacitación para la conformación de microempresas que alivien los vacíos que el Estado no puede llenar en materia de empleo.

Como sujeto de atención humanitaria, los objetivos de las intervenciones enmarcadas en esta concepción están centrados en evitar la desintegración familiar causada por las guerras, el desplazamiento forzado y las migraciones; y como actor social, se ubica a la familia como un sujeto social activo, con poder y capacidad de agencia para participar en los procesos de desarrollo y transformar las condiciones de vida. Este enfoque está soportado en una concepción sistémica de la familia. Según Cebotarev (2003), la familia también ha sido comprendida como mediadora entre los individuos y la sociedad, proceso en el cual ella es dinámica y se modifica permanentemente según los avances de su ciclo vital y los cambios en las necesidades, los intereses, los roles y las relaciones de género.

De otro lado, Galvis (2005), considera que la familia en el siglo XXI también ha sido considerada como sujeto de la política pública desde una perspectiva de derechos. Según ésta autora, los planes de desarrollo han reservado un espacio para la familia en el capítulo de política social, pero en el desarrollo de los programas, esa política se diluye en acciones enfocadas a la atención de grupos poblacionales específicos como la infancia y la juventud.

Es así como generalmente estos procesos de atención se diseñan y se ejecutan de forma aislada del contexto y dinámica familiar. En esta perspectiva, la familia sigue siendo un sujeto pasivo intervenido de manera indirecta desde las acciones que se planean para atender las necesidades particulares de sus integrantes.

Por su parte, Palacio (2005), amplía el panorama de comprensión de la familia al problematizar su lugar en la construcción de lo público y al evidenciar las limitaciones que surgen de las intervenciones que se agencian desde los derechos individuales de sus integrantes, y que ocultan su sentido político. Para tal fin, la autora nombra a la familia como

Un actor político cuyo reconocimiento es conflictivo en tanto “hay un profundo dilema que consiste en el avance logrado en torno a considerar a la familia como la experiencia primaria y temprana de formación y ejercicio de los derechos, pero pensados y reconocidos desde la individualidad; esto pone a la familia como telón de fondo de los derechos de niños, niñas, mujeres y ancianos, lo cual produce una mimetización de su sentido de ser como colectivo y como actor político, al ser subsumida su dinámica grupal desde las problemáticas y realizaciones individuales. (...) La política pública fragmenta a la familia en políticas de niñez, juventud, mujer, ancianos, discapacitados, produce dos efectos perversos, por una parte, la constituye en telón de fondo de las problemáticas sociales, y por otra, hace ver a la familia como la suma de individualidades con derechos; estos dos aspectos logran hacer invisible la capacidad de la familia como grupo para formarse como actor político de los procesos de desarrollo humano y social (Palacio, 2005: 175).

El análisis de la familia como un grupo que se estructura desde la pluralidad, el reconocimiento de los derechos y deberes de sus integrantes como un asunto de intervención del Estado y la demanda que se hace en la formación de prácticas y ejercicios ciudadanos, implican la necesidad de construir un imaginario político sobre la familia para sacarla del lugar de silencio, homogeneidad

y violencia, al que ha estado sometida por la vía de la naturalización que la despolitiza. Este lugar secundario que se le asigna a la familia en la política pública, tiene que ver con su reducción al lugar de lo íntimo y privado, donde ni el Estado ni la sociedad civil tienen injerencia para intervenir en el tipo de relaciones que se establecen.

Según lo anterior, podría considerarse que reconocer a la familia como un actor político activo tanto en la planeación, ejecución y evaluación de las políticas, programas y proyectos que están destinados a su atención en contextos de conflicto armado, es necesariamente una tarea que pasa por la definición del lugar de la familia en las relaciones con las demás instituciones de la sociedad y con el Estado. Palacio afirma que

El reconocimiento de la familia como actor político implica “entrelazar la dimensión económica (política de la redistribución a partir de la generación y asignación de recursos); la valoración cultural (política del reconocimiento en cuanto a las diferencias de género, generación, orientación sexual) y podríamos agregar etnia, y la significación psicológica y subjetiva (política de intervención en cuanto a las particularidades de cada integrante del grupo familiar), como un marco de referencia que analice tanto los problemas de exclusión e injusticia que enfrenta la familia como grupo, así como desde sus individualidades, tanto en su dinámica interna como externa; como las opciones de inclusión como colectividad que se articula desde la diversidad de sus componentes” (Palacio, 2005: 176).

Por otra parte Oviedo, Venegas y Salas, consideran que las representaciones sociales sobre la familia como institución muestran una multiplicidad de discursos que:

Coexisten una superposición de concepciones culturales y prácticas que incluyen referentes del patriarcalismo, la modernidad y los discursos contemporáneos o postmodernos. (...) Estas representaciones están sustentadas en una

tradición cultural judeo-cristiana; la introducción de una concepción moderna de la familia centrada en los hijos y en su papel protector y formador. (...) De esta representación judeo-cristiana se desprende una representación social que lleva a los actores a definir unos roles para los miembros de la familia, según la cual se equipara o reduce a la mujer a una condición exclusiva de madre, por tanto responsable de crianza de los hijos y fiel a su esposo; el padre es el proveedor. (...) A estas representaciones sociales se le adiciona una ideología moderna, en la que figuran los aportes de Rousseau, que define para la familia como principal misión el apoyo, la educación y la formación. Esta concepción introduce una visión adulto-céntrica según la cual al niño hay que orientarlo hasta que llegue alcanzar su desarrollo definido por las expectativas de los adultos, la crianza se inspira en un modelo transmisionista, desconociendo el papel de los niños en la construcción de su propia subjetividad. (...) Dentro de los discursos contemporáneos sobre la familia, se suma la convención internacional de los derechos de los niños. Este discurso aparece soportado por el Estado y sus instituciones, e introduce en la dinámica de las relaciones familiares una serie de normas y leyes que le definen tareas, deberes y roles a los adultos, a la familia y a las distintas instituciones sociales para garantizar la protección de la infancia (Oviedo, Venegas y Salas, 2008:117-124).

FAMILIA Y PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO

En un contexto de guerra, la familia representa un grupo social fundamental para la dispensa de guerreros, por ello los grupos armados se disputan su control y crean estrategias violentas que les permitan permear la vida cotidiana de las familias y sus procesos de socialización y sobrevivencia (Castellanos, 2008).

En esta parte del texto se avanza por un lado, en la comprensión del lugar que se le ha asignado a la familia en las dinámicas de los contextos de conflicto armado, así como las transformaciones, limi-

taciones e implicaciones que la vivencia de la guerra tiene para las familias, y los procesos de socialización de los niños y las niñas. Por otro lado, al ubicar a la familia como parte de un contexto de guerra, se hace imprescindible la pregunta por la violencia como aspecto que incide en los procesos de socialización. Se parte igualmente, de que uno de los principales peligros que surgen al asumir a la familia sólo como una víctima directa de la guerra, es el ocultamiento y naturalización de la violencia que se gesta al interior de la familia y que contribuyen a perpetuar la violencia generada en la guerra.

En medio del conflicto armado la vida cotidiana de los sujetos y familias sigue desarrollándose, pero sus dinámicas, prácticas y sentidos, se transforman, sin importar género, etnia, generación o condición socioeconómica, dando lugar a la modificación de la percepción del tiempo y los espacios en los cuales se teje la interacción. Los espacios privados, en los cuales usualmente los sujetos encuentran un referente de tranquilidad, protección y acogida, se ven permeados por las lógicas de la guerra que quiebran la estabilidad emocional que propicia la familia como referente de seguridad (Palacio, 2004). Tal como lo anuncian los testimonios de niños y jóvenes ex combatientes, “ellos llegan y todo cambia, uno ya no puede hacer nada (...) y toca jugar en silencio para que no nos vean” (Película *Los colores de la montaña*, 2010).

Al respecto Palacio (2004), indica que “el hogar ya no es el territorio cercano que garantiza seguridad, protección y refugio porque la tensión que produce la confrontación entre los bandos antagónicos ha invisibilizado el sentido de lo público y penetra a lo privado a partir de los dispositivos de control, restricción y violación de la privacidad y autonomía”. La vida familiar en medio del conflicto armado está atravesada por la recomposición de los códigos de sentido y las prácticas de relación como estrategias del grupo frente a la vulnerabilidad del contexto. Tal como se muestra en los diálogos entre dos padres de familia en la película *Los colores de la montaña* (2010), “porque no nos vamos, usted es un hombre trabajador y yo trabajo bien, le hago a lo que sea. Mire esta zozobra tan grande, y mire a Manuel como está ya de grande,

con esa gente por acá para que se lo lleven, ¿o es que usted quiere que le pase lo mismo que a su papa?”.

Adicionalmente, las familias acuden a su indeterminación y capacidad de autorregulación para dotar a la cotidianidad de recursos simbólicos, afectivos y económicos que no sólo buscan garantizar la supervivencia física de sus integrantes, sino también preservar la cohesión del grupo. Según Cifuentes:

La guerra rompe con las formas tradicionales de relación e introduce nuevas dinámicas de poder y dominación que intentan llegar hasta lo más íntimo de la vida familiar. La familia se ve obligada a reorganizarse para enfrentar las nuevas situaciones, ofrecer protección a sus miembros y encontrar estrategias de subsistencia que le permitan conservarse a pesar de los embates del conflicto armado, secuestros, amenazas, asesinatos selectivos, masacres, desplazamiento, vinculación de sus miembros a los grupos irregulares, despojo de bienes, enfrentamientos en el territorio habitado por la familia o muy cerca de este. (...) La familia recibe de manera directa el impacto del conflicto armado y procesa este de acuerdo con su propia historia y con los recursos adaptativos internos y externos. Es decir que la intensidad, la gravedad y las formas que asume el impacto del conflicto en la familia son altamente heterogéneas. En la forma como las familias son afectadas por la guerra se juegan su pertenencia étnica, los recursos comunitarios y las redes relacionales con las que cuenta, sus condiciones de adaptabilidad, flexibilidad, cohesión y los recursos materiales y financieros que les permitan tomar medidas rápidas y negociadas de protección y re -acomodación como respuesta a las condiciones de riesgo y de amenaza (Cifuentes, 2009: 89).

En contextos de guerra, los procesos de socialización que desarrollan la familia, la escuela y la comunidad, se ven alterados por la interacción directa o indirecta con los actores del conflicto armado. Las formas de relacionamiento social son modificadas, influidas, trastocadas, y tergiversadas por las dinámicas y actores del conflicto armado, quienes desarrollan diferentes estrate-

gias para generar en las mentes y cuerpos de los niños, niñas y jóvenes una disposición a participar en su ejército, bien sea por la vía de la seducción, del engaño, del secuestro o de las amenazas. Según Castellanos:

La identificación e interrelación de los factores responsables de la generación de disposiciones guerreras nos remite a los modos de movilización y compromiso no necesariamente político, pero también a formas de expresión de la subjetividad y de la intersubjetividad ligadas a la violencia armada. (...) Los jóvenes y las jóvenes son (y han sido) reclutados/movilizados de dos maneras básicas: Por una parte son invitados o invitadas, “seducidos o seducidas” para participar en la vida/vía armada en cualquiera de sus manifestaciones legales o ilegales, organizadas o no, en tanto que la guerra y la violencia, como ejercicio posible y conjunto de roles disponibles existe en el contexto social en el cual los jóvenes y las jóvenes crecen (Brett y Specht, 2004). Los distintos ejércitos son componentes del mercado de trabajo y de las opciones de integración laboral y política adultas, y forman las condiciones de posibilidad para articular trayectorias de vida guerrera (Brett y Mariner, 2004; Dandeker, 2003; Legar, 2003). Por otro lado, los jóvenes y las jóvenes son producidos y producidas para el mercado de la guerra, cuando en sus procesos de socialización adquieren disposiciones para el sacrificio mortal de sí mismos y de los otros. (...) Es decir, existe un conjunto de instancias y procesos que producen el capital guerrero (Sauvadet, 2006): la fuerza física, la disposición para la aventura, el compromiso con la violencia, la orientación para el sacrificio, entre otras; que ligadas a las formas simples de la fuerza laboral, son formadas en contextos adecuados para la generación de habilidades asociadas a la guerra, y puestas en valor, de manera directa por ella (Mauger, 2006; Willis, 2005). (Castellanos, 2008: 526).

Como se muestra en los relatos de algunos niños, niñas y jóvenes, la seducción mencionada anteriormente, como una de las vías de reclutamiento, responde de igual manera a las necesidades y pro-

blemáticas a las que se enfrentan niños, niñas y jóvenes en sus ambientes de interacción como lo es la familia:

“Estaba cansada de todo y dije: ‘Aquí no aguanto más, me voy’. El guerrillero me habló y me dijo que allá era bueno, que a las mujeres les iba bien, que eran las niñas consentidas. Me convenció y, como yo iba también en busca de venganza, me fui (...). Yo estaba entre trece y catorce años” (González, 2002: 34).

“Yo ingrese a los 13 años (...) yo tomé la decisión de ingresar a esa organización porque la verdad yo con la familia me la llevo muy mal, los hermanos míos tomaron la decisión de irse para allá, pues eso fue lo que me llevó a mí allá también, y usted sabe que uno de chino se ilusiona y no hubo nadie que me diera consejo para irme para allá”.

“Pues a ella la llevan con miles de mentiras y todo y dicen que tienen un futuro más adelante, que tienen lo que ellas quieran que pueden tener más adelante la casa y todo, y que después que si quiere ir a vivir con un hombre pero que va, eso es mentira, porque si alguien se mete allá es muy trabajoso que salga” (Joven ex combatiente. Documental *Los niños en el conflicto armado*).

Según el informe “*Aprenderás a no llorar*”: *niños combatientes en Colombia*, la incorporación de los niños y niñas a las filas de los grupos armados al margen de la ley es:

Un fenómeno relativamente nuevo. En la década del 50 era posible que los niños acompañaran a las familias que habían escapado de los ataques y vivían en los campamentos de los rebeldes, pero era raro que combatieran. Era el medio universitario el medio más propicio para el reclutamiento. Esto cambió en los 90, cuando la guerrilla y los paramilitares iniciaron sus grandes campañas de reclutamiento. (...) El aumento de uso de niños combatientes podría deberse al empeoramiento de las condiciones de vida de muchos menores colombianos y la desesperación que esto provoca en los niños suficiente-

mente mayores para preocuparse por su futuro. Muchos de los niños que se unen a los grupos armados ilegales han abandonado los estudios en el quinto grado. Los niños son especialmente útiles en la guerra ya que muy poca veces calculan los riesgos, se adaptan fácilmente en un ambiente violento, comen menos, ganan menos y siempre están dispuestos a obedecer (2003: 40).

Algunas de las condiciones mencionadas por el informe “*Aprenderás a no llorar*”: *niños combatientes en Colombia* (2003) se muestran en los relatos de algunos niños y niñas: “¿qué hace un niño si no tiene el apoyo de nadie, si el Estado lo ha abandonado a nivel de estudio? (...) A mí por ejemplo, me hubiera gustado estudiar tranquilamente para vivir, ¡hay tantas injusticias, tanta crueldad con la gente humilde” (Lozano, 2005: 138).

De igual manera, la familia se convierte en un escenario de vital importancia para la dispensa de guerreros, es decir, la familia es el grupo social en el que se encuentran reunidos la mayor cantidad de niños, niñas y jóvenes que pueden ser fácilmente convertidos en combatientes. El grupo familiar toma la forma de un escenario cruzado por el conflicto armado, configurando una cotidianidad marcada por el miedo, el silencio y la violencia como formas válidas de relación, que además garantizan la sobrevivencia.

Los niños, niñas, jóvenes y sus familias se hallan en medio de procesos de socialización en los cuales la muerte y la violencia se les presentan como naturales, se van apropiando de ella a través de sus juegos, sus conversaciones, sus experiencias, mediante las relaciones que establecen con otros y, sobre todo, a través de la vivencia diaria de un orden de la vida dirigido al sostenimiento de la guerra. Así lo muestran los diálogos de Manuel y Julián, los dos personajes de los niños protagonista de la película *Los colores de la montaña* (2010) “¿Adivine de que es esta y se la regalo?, de una pistola, já, oigan pues, es de un revólver calibre 38, los que tienen el tambor que voltea, esta es de esas. Esta se la meten al galil y al Ak 48; esta es de una M60, con esta es que se tumban los helicópteros y los aviones fantasmas, la ponen y pá. Si los agarran los bajan, más de bacano”.

Los grupos armados aprovechan la vulnerabilidad social, económica, cultural y afectiva que presentan muchas familias, cuyos vínculos son débiles por la presencia de la violencia intrafamiliar como forma de relación legítima, la cual tiende a debilitar la dinámica familiar al romper los procesos de comunicación y de organización.

-¡Vea Manuel, mi hermano como es de teso, si vendría a rescatarnos el balón, no ve que allá les enseñan a manejar las minas!

- Julián: ¿y el porqué se fue, estaba aburrido?

- Manuel: no, él se fue una mañana disque a trabajar en la costa y disque a conocer el mar, já, - pero eso sería un mar de plomo.

- Julián: ¿Y a usted no le gustaría irse para esa costa?

- Manuel: para esa costa de plomo, no sé, pero si mi hermano esta allá pues yo también, tocará. - Julián: ¿Y su papa cómo es de bravo y cómo les pega lo ojo ir?

- Manuel: no él se fue solo.

Los colores de la montaña, 2010).

Las dinámicas de relación social, institucional, legal e ilegal que se van legitimando en las zonas de conflicto armado contribuyen al incremento de la violencia intrafamiliar, pero a su vez, también favorecen su ocultamiento, en tanto la atención directa de los distintos actores está centrada en la violencia que afecta a los espacios públicos. Como bien lo afirman Franco, Cuscopa y Suárez (2009), existen violencias que son aprobadas o desaprobadas, lícitas o ilícitas según normas sociales mantenidas por usos y costumbres o por aparatos legales de la sociedad. Hay violencias toleradas y violencias condenadas. La violencia intrafamiliar, al ser ejercida en el espacio de lo privado y contra sujetos considerados culturalmente débiles, dependientes, en proceso de formación, sin conciencia y autonomía dentro del orden patriarcal, es socialmente invisibilizada y por tanto legitimada y permitida. En los relatos de algunos niños, niñas y jóvenes, la violencia familiar y social se presenta de manera naturalizada, sin ser cuestionada:

“Entonces me mantuve en la disco pensando: ‘¿Qué voy a hacer para vengarme?’. Ya tenía muchas cosas acumuladas, intentos de violación, maltrato de mi papá, rabia contra mi hermano” (González, 2002: 33).

- Julián: ¿le pegó muy, duro?

- Manuel: ¿A usted que le importa?

- Julián: ¿le dolió?

- Manuel: (...) ¿no ve que él es mi papá?

(Película *Los colores de la montaña*, 2010).

Padre de niño responde a la profesora por la ausencia de su hijo en la escuela “sucede que a veces él llega a la casa, él me dice ‘papá ¿que hay que hacer?’ y nos vamos a trabajar” Cuando la profesora le comenta los problemas de disciplina él responde: “esos niños atécelos desde un principio para que no le falten ya al respeto... nosotros no nos vamos a poner disgustados porque, digamos, usted castigue un niño, si cometió el error hay que castigarlo duro”(Documental *Global voices: ABC Colombia*, 2007)

Según lo anterior, no es raro encontrar que en las zonas de conflicto armado la violación a los derechos de los niños, niñas y jóvenes sea una constante que se ve reflejada en el incremento de los casos de maltrato infantil, abuso sexual, prostitución y explotación laboral. Este contexto de vulneración de derechos tiene que ver precisamente con que, debido a que en los contextos de guerra se da un deterioro de las redes sociales de apoyo y un aumento de la precariedad de los sistemas de salud, educación, recreación, cultura y participación, disminuye la capacidad de la familia para ser referente de atención, protección, cohesión y educación, ya que ante las necesidades de sobrevivencia que impone el contexto, la familia debe asumir estrategias de afrontamiento que muchas veces pasan por la desintegración familiar, el resquebrajamiento de los vínculos afectivos, el desplazamiento, el silencio como forma de protección, la colaboración con alguno de los actores del conflicto, la aceptación del reclutamiento de

uno o varios de sus integrantes y el pago en dinero o especie de cuotas de “seguridad”. Según Castellanos:

Las familias de menores recursos, los pobres -especialmente rurales-, tributan a la guerra con sus hijos, alimentando las diferentes fuerzas armadas, mediante el servicio militar obligatorio o voluntario; los otros, de mayores recursos, pagan impuestos y vacunas. Los hijos de la clase media se reparten los mandos del ejército oficial y de las autodefensas paramilitares, con algunos tráfugas que terminan en la guerrilla (Castellanos, 2008: 554-555).

Si bien la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil que se ejerce como forma de castigo legitimada desde el mundo adultocéntrico, son situaciones que facilitan el reclutamiento forzado o la vinculación “voluntaria” de los niños, niñas y jóvenes a grupos armados legales o ilegales en contextos de conflicto, también es necesario considerar que existen otros factores de tipo estructural que alimentan el círculo vicioso de la violencia.

Entre ellos se pueden destacar, por un lado, los dispositivos culturales que se ponen en marcha para naturalizar la violencia como si fuera parte de la vida privada; y por otro, los modelos de atención inadecuados que las instituciones desarrollan para dar respuesta a las situaciones de violencia intrafamiliar que se presentan en contextos de conflicto, y los cuales muchas veces, terminan reforzando las condición de víctima y el asistencialismo. En la mayoría de los casos los procesos de atención se quedan en acciones de tipo asistencialista que no generan ningún proceso de empoderamiento familiar para la participación en la transformación de las condiciones internas y externas que generan violencia, o en otros.

Es así como los niños, niñas y jóvenes sufren las consecuencias del sistema y de las condiciones de guerra, al quedarse sin acceso continuo y de calidad a uno de los derechos fundamentales “la educación” sobre todo en las zonas rurales donde la presencia de los y las profesoras tiende a ser muy móvil debido a las constantes amenazas y atentados que reciben.

“Estaba pensando que si la escuela está más bonita menos alumnos van a querer faltar. La otra profesora también quería hacer un mural, ¿y qué paso? Un día vinimos y ya se había ido, disque unos hombres vinieron una noche y le dijeron unas cosas, la amenazaron (...) :

-Profe se tiene que ir.

-Pero si no hice nada.

-Despache a los niños y yo le ayudo a empacar la ropa.

-No por favor, yo no me quiero ir, dígale a esa gente que me dejen quedar.

-No profe: se tiene que ir ya.

(Película *Los colores de la montaña*, 2010).

Profesora nueva en zona de conflicto manifiesta que:

“Está muy duro, aquí hay veces se pone también muy tremendo, cuestiones del orden público del miedo hay veces no lo dejan dormir a uno. Que viene la guerrilla, que lo viene a matar a uno porque todos los que vivimos acá vivimos en una zona de paramilitares y todo lo que nosotros hacemos es de acuerdo a los paramilitares (...) nosotros cuando trabajamos damos las vacunas que nos piden y todo eso, nosotros tenemos que dar un aporte porque sino ya no tenemos trabajo, si no damos el aporte pues tenemos que irnos de la región y si lo damos pues, cuando viene la guerrilla ya sabe que nosotros aportamos, y cuando nos toca reunirnos nos toca colaborar demasiado, nosotros somos los de las papelerías, nosotros somos los que nos toca en cuestiones de censos (...) La guerrilla cree que uno es voluntario haciendo eso. Vamos a ver, si se sienten un poco presionados, tocará hacerlo o si no toca irse uno de aquí. Como dice el patrón: ‘el que no está conmigo está contra mí.’ ”
(Documental *Global Voices*: ABC Colombia, 2007).

Una de las mayores dificultades que se perciben en los procesos de atención a los niños y niñas que han vivido la guerra es que la mayoría de los programas que se desarrollan en zonas de conflicto o pos-conflicto están centrados en grupos pobla-

cionales específicos (niños, niñas y jóvenes desvinculados o mutilados, mujeres violadas, viudas o madres cabeza de familia, hombres discapacitados o desempleados); y en casi todos estos programas existen acciones que involucran a la familia, pero no hay procesos destinados a atender a la familia como sistema o totalidad.

“Cuando eso, no solamente mi hijo fue reclutado, sino que fueron cantidades (...) esperé que saliera el comandante y hablé con él, le dije: ‘Hágame un favor: es que se llevaron a mi hijo y mi hijo tiene 13 años y yo sé que él no les va a servir para nada’. Dijo: ‘No eso, no me diga esas cosas que eso a él le metemos un curso de tres años y allá lo volvemos un hombre’. Al año salió, pero ya salió enfermo, pero ahí fue cuando comenzó la tortura. El 21, el 22 se lo llevaron a él, el 22 de abril del 2003, el 23 nada y el 24 salí a buscarlo. Llamé, llamé al teléfono y el tipo me dijo: ‘No, nosotros le entregamos al chico, nosotros no sabemos nada de él’, y de una vez yo me imaginé lo peor, dije: ‘Uy, Dios mío’. Llegué allá y corra para esa morgue, cuando llego y lo miro, era él. Uno quisiera morir, y cuando estábamos para llevarle la razón a esa mujer, a la mamá de que ya al chino lo habían matado, eso fue muy duro. Ella entró en una depresión profunda, profunda, el 14 de enero de un momentico a otro, cuando menos pensamos, fue que le dio como un infarto y ahí quedó, murió (...) Uno, al salir de la zona de distensión cree que acá de pronto íbamos a tener un cambio y el cambio que estamos viendo es que poco a poco estamos desapareciendo”. (Documental *Los horrores de las FARC*, 2010)

La invisibilización de la familia opera por la vía de la naturalización de sus condiciones; en tal sentido, la naturalización no es más que la despolitización del espacio primigenio en el cual se forman las subjetividades e identidades. Por tanto, si la familia carece de sentido político, sus prácticas, discursos y valores están destinados a generar procesos de socialización tendientes a la reproducción del orden existente. Al estar sujeta a la esfera de lo privado, la vida familiar es vulnerable a la existencia, repro-

ducción y legitimación de la violencia como forma de relación sustentada en el uso del poder y en la dominación de sujetos que no son considerados culturalmente iguales, en tanto existen unos que han sido configurados como débiles (mujeres, niños, niñas, ancianos, personas discapacitadas física o cognitivamente) y otros que se han considerado libres y fuertes (hombres adultos).

Siguiendo los planteamientos de Palacio (2004), se puede considerar que el ejercicio de la violencia y el maltrato infantil en la familia, han estado históricamente ligados a la configuración de las diferencias que marcan la separación de lo público y lo privado, en tanto en la familia se considera normal y natural el ejercicio de la violencia. Por tanto, se aprueba la violencia y se convierte en parte de las interacciones cotidianas, sin que sea sometida a cuestionamientos éticos o políticos, esto debido a que se ha ido construyendo un imaginario colectivo que justifica la violencia en las relaciones sociales atravesadas por vínculos consanguíneos, de afinidad legal o ceremonial, que habilitan a los sujetos para tener relaciones de dependencia, control, y sometimiento, mientras que en la esfera de lo público la violencia es rechazada categóricamente, porque se la considera como la contradicción de la política.

Si la familia es un espacio apolítico, como ha sido sostenido por las perspectivas sociológicas, estructurales y funcionalistas, los procesos de socialización que en ella ocurren están ligados a la institucionalización de la vida mediante la objetivación que se traduce en hábitos, prácticas y discursos violentos e inequitativos. Por tanto, no hay cabida para una socialización centrada en lo instituyente que empodere al sujeto y le permita constituirse como sujeto político, es decir, como agente creador de su biografía e historia. En los procesos de atención directa a la familia, la mayoría de las veces la familia resulta siendo asumida, por un lado, como víctima, dada su connotación de espacio privado en el que viven los vulnerables y faltos de capacidad y maduración; y por otro, como culpable en virtud de su función de salvaguardia del orden social instituido.

En este sentido, la familia pocas veces es considerada como una forma de organización social que protagoniza los procesos de

socialización política y que participa directamente en la construcción social de lo público, es así como se diluye su potencia para formar ética y políticamente. Parafraseando a Palacio (2005), se puede considerar que dado el lugar de la familia en el desarrollo, mantenimiento y construcción de la vida humana, la familia es sometida a un profundo proceso de ideologización e idealización. La ideologización alude al reconocimiento de la familia como dispositivo de poder ideológico y su utilización como recurso efectivo de movilización social. Mientras que la idealización, aparece como instituyente de un horizonte de vida que proyecta el logro del bienestar, la armonía y la felicidad.

Subjetivamente la experiencia de vida de los niños y jóvenes vinculados a los grupos armando es distinta, sin embargo, las condiciones objetivas en las que viven son igual de limitadas. Según los testimonios de los niños y niñas desmovilizados que participaron en el informe *“Aprenderás a no llorar”: Niños combatientes en Colombia*:

La mayoría de ellos, procede de entornos terriblemente pobres, donde carecen de cualquier oportunidad de educación, progreso personal o estatus social. La mayoría dejaron de ir a la escuela bastante antes de completar la educación primaria, muchos fueron abandonados por sus padres o dejados al cuidado de familiares con mayores posibilidades de mantenerlos; muchos provienen de relaciones inestables o son víctimas de la violencia doméstica o el abuso sexual; antes de ser reclutados ya trabajaban en oficios de baja categoría y mal pagos, también muchos de ellos trabajaban en el procesamiento de cocaína. En casi todos los casos la decisión fue provocada por una combinación de factores como la pobreza, las privaciones, el subempleo, la escolarización truncada, la falta de afecto y apoyo familiar, los malos tratos de los padres y la inseguridad. (...) Entre los factores de llamada a filas se destacan: las promesas de dinero, la idea de una vida más fácil, la sed de aventura, el deseo de tener un arma y un uniforme y la simple curiosidad. (...) La mayoría de los niños paramilitares dijeron que se habían alistado principalmente por dinero y que se incorporaron en compañía de amigos, familiares o

ya tenían contactos dentro del grupo. (...) Otros testimonios expresan que el ingreso a las filas fue motivado por el deseo de aprender a defenderse, tomar venganza o porque se enamoraron de un integrante del grupo (2003: 64-65).

Ante la vulnerabilidad suscitada por el contexto, la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil que están presentes en las familias, los grupos armados se valen de estas condiciones y crean símbolos de poder y estrategias de seducción destinados a crear un imaginario colectivo ligado al éxito, el respeto y el poder como medios de configuración de un futuro seguro. Según Ruiz y Ceballos

Los niños y jóvenes resultan ser la población más vulnerable a los símbolos de la guerra. En general los actores del conflicto imponen su ley en las zonas, son jueces, verdugos, constructores de la ética pública, deciden sobre la vida de las personas y las dinámicas de relación; el poder que les da las armas los hace movilizadores y constituyen el símbolo, el valor más importante por alcanzar. Por otro lado, está la seducción del poder que da el arma, el mando, la guerra en general. Alcanzar ese poder se vuelve una meta personal. (2001: 25)

Estos ideales, símbolos e imaginarios sobre el poder de los guerreros y las armas, son asumidos por muchos niños, niñas y jóvenes como el mejor medio para escapar a las condiciones de vulnerabilidad y carencia de sus contextos y a las de violencia intrafamiliar y maltrato infantil que padecen en sus hogares. Es así como muchos de estos niños ven en los grupos armados una posibilidad de protegerse y proteger a sus familias, asumiendo su vinculación a ellos como una forma de generar ingresos y posibilidades para mejorar las condiciones materiales de existencia de su grupo familiar y de sí mismos. (Castellanos, 2008), (Ruiz y Ceballos, 2001) “Acá yo también tuve una amiga, una compañera de estudio que fue obligada a meterse a los *paracos*, a ella la obligaron a meterse en eso... o que si no le mataban la familia” (joven excombatiente. Documental *Los niños en el conflicto armado*, 2008). Según Palacio (2004: 56), muchos niños y adolescentes toman “la decisión

de vincularse a los grupos ilegales como una estrategia de huida o salida al ambiente hostil y violento que existe en su vida, la necesidad de romper con la familia, de acabar con los vínculos que los unen a la misma, esto ante la inexistencia o débil presencia de lazos de cohesión, solidaridad y protección.

Por su parte, como lo menciona Cifuentes:

Las opciones militares, legales o ilegales se les presentan a los jóvenes como la oportunidad de salir de la precariedad que encuentran en sus condiciones de vida familiares y comunitarias. Frente a una notoria falta de oportunidades de desarrollo para ellos en los campos educativo, productivo, artístico y cultural, se presenta un encadenamiento de alternativas armadas, en el margen tanto de la legalidad como de la ilegalidad, que los seducen, presionan, engañan o alienan (Cifuentes, 2009: 97).

Según Daza y Zuleta (1987), al ser socializados los/las niños, niñas y jóvenes en un contexto de marginalidad económica y legitimidad de lo ilegal, las familias instituyen para ellos y ellas, sistemas de verdad sobre los patrones de evolución económica, adecuación del yo y manejo de la responsabilidad, formas de control, resolución de conflicto exogrupal y de participación en lo público. Cuando la comunidad, las familias y los niños y las niñas viven la violencia como una experiencia cotidiana, ésta se constituye en una forma natural de ser de la realidad o en un “deber ser” que marca el rumbo tanto de las relaciones como de la configuración de las subjetividades e identidades. Los niños y las niñas crecen y son educados en un ambiente hostil y arbitrario en el cual los adultos representan no sólo el poder de la autoridad, sino también el miedo de la injusticia y la violencia: “Acuérdese que cuando esa gente llega a una región se convierte en la autoridad” (película *Los colores de la montaña*, 2010); “Por acá es normal, hay muchas guerras en este municipio, la gente se va de por acá” (joven excombatiente. Documental *Los niños en el conflicto armado*, 2008).

Si bien muchos de los niños, niñas y jóvenes terminan en la filas de los grupos armados como una forma de escapar de sus entornos violentos, esto no indica que efectivamente lo logren, en tanto la vida en las filas sigue cargada de prácticas, discursos y sentido que justifican la violencia no sólo como una forma de acceder al poder económico y político, sino también como un medio para educar sus cuerpos y mentes en las rutinas de la guerra.

La vida en las filas cambia nuevamente las dinámicas cotidianas y los sentidos del tiempo y espacio, pero no logra romper con el círculo de violencia del que querían escapar. Nuevamente, los niños, las niñas y los jóvenes son blancos de maltratos físicos, psicológicos, abuso sexual, prostitución, ya no por parte de sus padres o familiares sino por parte de sus comandantes y compañeros. Para Bello “en la violencia como continuidad y en la violencia como irrupción existe un adulto que reprime, castiga, hostiga y amenaza; un adulto distinto a sus padres y familiares que no puede como podrían hacerlo ellos, “justificar estas acciones en nombre de su propio bien (Bello, 2001: 49).

En las filas, los niños, niñas y jóvenes deben dejar de serlo para ganar respeto y posición en el grupo, además están obligados a abandonar sus estilos de vida, creencias y redes de apoyo; se les prohíbe el contacto con sus familiares y amigos, ya que entran en un proceso de adoctrinamiento ideológico y formación militar que exige de ellos la asunción de pensamientos, comportamientos y discursos adultos.

“A los menores de edad les dan un trato peor que al adulto, nunca tienen en cuenta que no sienten igual a lo que siente un adulto. Si un niño comete un error se lo van a cobrar igual que a un adulto o peor, porque dicen que el niño desde pequeño hay que enderezarlo”.

“Yo la iba mucho con otro muchacho, nos pusimos una vez a recochar por allá en un pastalito y a revolcarnos y entonces fueron como las 8 de la noche, nos sancionaron y nos mandaron a traer de a 10 viajes de leña por jugar y si usted juega lo

pueden colocar a hacer huecos cúbicos pa' la basura o trincheras que es lo más duro".

"Cuando un menor de edad que se incorpora a la guerrilla el juguete es un fusil, el arma son los juguetes de uno, un fusil o una pistola. Cambia uno los juguetes por las armas" (Joven desmovilizado. Documental *Historias de menores desmovilizados*, 2010).

Según el informe *Aprenderás a no llorar: niños combatientes en Colombia*:

Los niños reciben un trato similar a los demás y comparten alimentos y deberes en igualdad de condiciones con los combatientes mayores. (...) Los niños reclutas de las FARC y el ELN también reciben instrucción sobre el uso de granadas de mano y morteros, aprenden a ensamblar y disparar dispositivos explosivos, entre ellos las bombas de cilindros de gas, y a fabricar y colocar minas antipersonas. (...) Los cursos de formación incluyen lo que el grupo denomina orden cerrado y orden abierto. El primero incluye las actividades dentro del campamento, tales como la defensa, el entrenamiento sobre armamento, el ensamblaje y la limpieza de las armas, las tareas de guardia y vigilancia, los desfiles, la formación y la presentación de armas. El segundo está relacionado con el entrenamiento para el combate, lo que incluye técnicas de supervivencia y tácticas para montar emboscadas y ataques de sorpresa. (...) Tanto en las FARC como en el ELN las charlas obligatorias incluyen instrucciones sobre las normas, los reglamentos y la disciplina de la guerrilla, el tratamiento de la población civil y el adoctrinamiento político. Se imparten clases sobre marxismo y charlas para levantar la moral sobre los héroes y mártires revolucionarios colombianos e internacionales. La historia de Colombia se presenta como una lucha del pueblo contra la oligarquía, las fuerzas armadas, el imperialismo yanqui y el plan Colombia (2003: 88).

La necesidad de que los niños y niñas asuman prácticas propias de los mayores se muestra en los relatos de algunos niños y niñas: “Cuando entramos allá, el cuerpo nuestro creció, pero el alma de niño la tuvimos que esconder, no la podíamos mostrar” (Sierra et al., 2009: 53).

Es así como los procesos de socialización en las filas de los ejércitos en contextos de guerra, en la mayoría de los casos están destinados a cercenar la condición infantil o juvenil y a transformar los valores, creencias, emociones y sueños de estos sujetos de acuerdo a los reglamentos del grupo, la ideología y los códigos de guerra. Por tanto, si la socialización es considerada como un proceso a través del cual un ser biológico se transforma en su ser social, cultural, político, estético, y ético, transformar los valores, creencias, emociones y sueños de estos sujetos de acuerdo a los reglamentos del grupo, la ideología y los códigos de guerra. En dicho proceso, la formación, la información, las relaciones y los sentidos que circulan en la enseñanza y el aprendizaje, garantizan el sostenimiento y reproducción de la guerra mediante la deshumanización, la individualización, el aislamiento la humillación, la victimización y la culpabilización. “Yo ingresé a las Farc cuando iba a cumplir 14 años, que me haya marcado a mí el legrado que me hicieron (...) y eso no es nada, luego me sacaron el bebe y me sancionaron drásticamente” (Documental *Los horrores de las Farc. crímenes contra sus propios integrantes*, 2008).

La vida cotidiana de los niños, niñas y jóvenes que militan en las filas de los ejércitos en conflicto está signada por la implementación de fuertes rutinas físicas que tienen como objetivo debilitar los vínculos afectivos con sus familias y grupos de pares, y alejarlos de los espacios, derechos y sentidos de la vida civil. Tal como lo menciona una joven desmovilizada en la crónica desmovilizadas. “allá es una vida muy difícil donde a uno muchas veces le toca aguantar hambre, mucha hambre (...) simplemente esperando a que otro venga a matarlo a uno, sin ningún futuro (...) los únicos motivos para salir de la organización es la muerte” (Joven desmovilizada. Documental crónica desmovilizados, 2008).

Estas rutinas no sólo buscan disponer sus cuerpos para la batalla, en la que casi siempre son puestos en las primeras filas como “carne de cañón” para evitar las bajas de los hombres y mujeres adultas, también pretenden disminuir la fuerza física y mental para ejercer sus derechos. En las narraciones de los niños que participaron en la investigación “Aprenderás a no llorar...” se encuentra que:

Casi todos los niños comentan que una de las partes más duras de la vida guerrillera son las marchas porque deben cargar todo su equipo a los hombros, incluidas las caletas y los utensilios de cocina, así como sus rifles de asalto y su munición. Durante las marchas los niños tenían que hacer guardia durante largas horas a sabiendas que podían ser fusilados si eran sorprendidos durmiendo. (...) Una vez admitidos en la guerrilla, los niños reclutas apenas ven a sus padres, hermanos o familiares cercanos. Muchos de los niños entrevistados dijeron que después del reclutamiento no pudieron visitar y comunicarse en absoluto con sus familias, aunque no existía prohibición general del contacto, tenían que tener permiso para poder visitarlos o para enviar y recibir mensajes. (...) Ninguno de los grupos irregulares dedica recursos a ayudar a los niños a continuar su educación trunca. La guerrilla no imparte enseñanzas no militares a parte de las clases políticas y charlas sobre las normas y los reglamentos. (...) El tiempo asignado al recreo en los campamentos se dedica principalmente a nadar en el río, los deportes, los juegos y ver televisión. Las películas de acción, de artes marciales y de guerra son la principal programación. (...) Aunque las prácticas religiosas como la oración no están prohibidas en las fuerzas rebeldes, no está permitida ninguna expresión pública y sólo pueden realizarse en solitario y en privado. En general, existe muy poca tolerancia por la religión o por la comprensión de las necesidades espirituales. A pesar que las tropas están constantemente expuestas al peligro o sufrimiento físico, no hay nadie cerca que les procure consuelo espiritual. No se habla de religión en las charlas, pero las misas están totalmente prohibidas. Se tiene que olvidar de dios como de la familia. (...) No se reservan tareas especiales propias para la edad de los niños (2003: 79-108).

La socialización se torna en un proceso marcado por el padecimiento y ejercicio de la violencia, al convertirse “voluntaria” u obligatoriamente en soldados, los niños, niñas y jóvenes no sólo deben estar preparados y dispuestos a soportar la violencia física y simbólica que ejercen contra ellos, sino que además deben convertirse en sujetos violentos, dispuestos a violar, golpear, secuestrar y asesinar no sólo a desconocidos que han sido señalados de traición, sino a sus mismos padres, madres, familiares, vecinos y amigos.

Como se muestra en los relatos de algunos niños y niñas el tener que convertirse en sujetos violentos es algo que afecta su subjetividad y que va en contra de su voluntad, al impedir la tranquilidad: “Cuando me tocaba matar a alguien me tapaba la cara, porque era muy miedosa; me acostaba a dormir y me soñaba con las personas que había quebrado” (González, 2002: 177).

Para promover la internalización de la violencia en la vida de los reclutas, los grupos armados fabrican rituales de iniciación en la guerra, a través de los cuales los niños, niñas y jóvenes deben demostrar su lealtad, disposición y destreza, y donde además se ganan un lugar en el grupo; estando allí no tienen otro camino que aceptar la situación, puesto que aquellos que se niegan o intentan escapar son usados para generar miedo entre los otros, muchos de ellos/as, son torturados, violados y asesinados frente a sus compañeros como un mecanismo para coartar la libertad física y simbólica de los niños, niñas y jóvenes, creando un clima de miedo que los obliga a callar y tolerar los abusos. Esto se hace evidente en los testimonios recaudados en el informe “Aprenderás a no llorar”: Niños combatientes en Colombia, según el cual:

Los niños reclutados tienen que participar en los consejos de guerra y hacer parte de los fusilamientos. (...) Las ejecuciones se llevan a cabo a cierta distancia del campamento después de que dos o más miembros del pelotón hayan cavado una tumba. Si la víctima no ha sido acusada de desertión, espionaje o infiltración, se utiliza un disparo de pistola o de revólver en la cabeza. Sin embargo se ha informado que los informantes

o infiltrados son mutilados con cuchillos y machetes mientras están con vida. (...) El ELN también celebra consejos de guerra y ejecuta a los combatientes que violan el reglamento, aunque parece que esto ocurre con menos frecuencia que en las FARC. (...) En contraste con las prácticas de las guerrillas, las AUC permiten que los comandantes tomen decisiones sin pretender que se trata de una decisión de grupo y a veces sin siquiera consultar a sus superiores, al igual que en la guerrilla se persigue y asesina a los desertores. (...) Cada una de las fuerzas irregulares del conflicto colombiano, mata, hiere y tortura a los prisioneros, secuestra y asesina a civiles. Este tipo de atrocidades no pueden considerarse “excesos”. No se apartan de la conducta normal, sino que son una parte integral de la estrategia de guerra empleada durante décadas por ambas partes. Dentro de la guerrilla y las fuerzas paramilitares, la jerga cotidiana es un reflejo de esta cruda realidad, los sospechosos de ser enemigos o infiltrados no son asesinados, son “atendidos”, “pelados” o “negociados” (2003: 109-112).

Después de la vinculación a los grupos armados, los niños, niñas y jóvenes pierden su lugar como integrantes de la comunidad y comienzan a ser asumidos como enemigos peligrosos que deben ser evitados, por tanto, los que antes eran sus amigos, vecinos o maestros pasan a ser puntos de control, seguimiento, amenazas y muerte en muchos casos. y así los que antes eran considerados sujetos de derechos, prioridad del desarrollo, futuro de la comunidad y sujetos indefensos, se convierten en guerreros temidos, en delincuentes, pasan de víctimas a victimarios. Y no sólo ellos, también sus familias se convierten en foco de persecución, al ser señaladas como culpables de la situación. Esto se evidencia en los diálogos de la película *Los colores de la montaña*, 2010

- Rosaura: ¿para donde va’?
- Tuve que abandonar la finquita porque como le parece que mataron a tres muchachos de los González.
- ¿Y es que debían algo?
- Como que colaboraban con la guerrilla.
- ¿ Y la casita con quien la vana a dejar?

- Pues la dejé con llave y los animales se los deje a don Rafael, a ver si los cuida. Yo no me puedo quedar allá, esto es una zozobra.

En virtud de la vinculación “voluntaria” o el reclutamiento forzado del niño, niña o joven por parte de algún grupo armado, no sólo cambian las relaciones de los niños, niñas y jóvenes con su entorno y el modo en que ellos son considerados por la comunidad y las instituciones, también cambia el modo en que la familia se relaciona con su entorno social. En consecuencia de ello, las familias que antes tenían fuertes vínculos de compadrazgo, madrinazgo o vecinazgo se ven enfrentadas por la militancia de los hijos en uno u otro bando. “Al fin encontré este perro hijueputa, hijo guerrillero, papá guerrillero, nos lo vamos a llevar” (Película *Los colores de la montaña*, 2010)

Es en este sentido, puede considerarse que las dinámicas violentas del conflicto armado afectan la vida cotidiana de los sujetos e individuos en todas sus dimensiones y logran configurar círculos perversos que reproducen desde lo micro hasta lo macro, la violencia como forma de relación legitimada. “Yo me acuerdo de la guerrilla como desde los tres años, cuando le arreglaron un problema que tenía mi abuelo con otros señores. Yo los miraba bien vestidos, con ese uniforme lindo, con el fusil, y me parecía bueno” (Lozano, 2005: 140-141).

De otro lado, es necesario recalcar que centralizar la atención en las consecuencias que tiene la guerra en las dinámicas de la vida pública, hace que se oculten y legitimen las violencias de la vida privada, que encuentran en los contextos de guerra los nichos fundamentales para su reproducción. Con esto se alimenta un círculo vicioso en el cual se ven atrapados los niños, niñas y jóvenes, porque, por un lado, la violencia de la guerra fomenta la violencia en la familia; y por otro, la violencia en la familia contribuye a la naturalización de la violencia como forma de relación y al uso de la fuerza, la humillación, y la invisibilización como formas de socialización. Este círculo vicioso que reproduce y justifica la violencia hacia los niños y niñas en contextos de guerra,

no puede ser roto si las políticas, los programas y los proyectos de atención a estos sujetos siguen estando centrados en enfoques asistenciales o de prestación de servicios, que tal como se expuso en el primer apartado terminan reproduciendo la condición de dependencia y victimización, y fomentando la visión de una familia en crisis, culpable de las problemáticas sociales.

Según los planteamientos que hemos realizado en este apartado, se hace necesario avanzar en varios sentidos. En primer lugar es necesario asumir a la familia como actor social heterogéneo y como sujeto político con capacidad de agencia, cuya indeterminación y dinamismo le permiten actuar en la transformación de las condiciones adversas, injustas y violentas. Esto implica dejar de considerar a las familias como objetos pasivos de políticas públicas, o como beneficiarias, usuarias o clientes de programas y proyectos de tipo asistencial o de prestación de servicios. Así mismo es urgente desarrollar procesos de atención a la familia que no la fragmenten, al atender aisladamente a sus integrantes, y que estén enfocados a empoderar a la familia para la transformación de las dinámicas internas que reproducen relaciones de sometimiento, control, inequidad y violencia física y psicológica.

En este sentido, es preciso que en los contextos de conflicto armado amplié la comprensión de las condiciones de vinculación o reclutamiento, con el fin de desculpabilizar a las familias, pues si bien la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil hacen parte del círculo vicioso de inequidad e invisibilización que alimenta la guerra, no puede considerarse como una situación aislada, esto debe ser comprendido en un contexto social, cultural y político más amplio, que permita identificar las múltiples condiciones y relaciones que se entrelazan y la hacen posible.

La atención a los niños, niñas y jóvenes que han vivido la guerra no puede darse por fuera de un proceso de atención integral a sus grupos familiares, por ello es necesario que se generen programas que contemplen el empoderamiento familiar como una condición para el restablecimiento de derechos de estos sujetos. La atención a las familias, niños, niñas y jóvenes no podrá reducirse a los procesos de rehabilitación física, emocional, ni a la for-

mación para el trabajo, deberá integrar también las esferas éticas, políticas, comunicativas, ambientales, económicas y culturales, y partir del reconocimiento de los sujetos y grupos como actores parcialmente determinados, pero no limitados.

Estos procesos deberán además despersonalizar y desprivatizar las situaciones de violencia familiar, es decir, deberán abordar con sus actores la identificación de las causas y consecuencias en los distintos niveles en los que es producida y reproducida. La violencia tendrá que dejar de ser asumida como si fuera responsabilidad de un individuo, para poder ser concebida como un asunto público que afecta el desarrollo humano y social colectivo. En este sentido, en los contextos de conflicto armado, el trabajo con las familias no puede ser un asunto secundario en las agendas institucionales, debe ser un factor primordial en los procesos de inversión y formación de talento humano destinado a desarrollar los programas y proyectos de atención a niños, niñas y jóvenes.

Si bien es cierto que las familias no podrán solucionar solitariamente los problemas de violencia estructural o política que se viven en zonas de guerra, las familias pueden participar decisivamente en la transformación de las condiciones físicas y simbólicas que cotidianamente ayudan a sostener las dinámicas de la guerra, si se empoderan de su rol como actores políticos para reconstruir los sentidos, discursos, prácticas, valores y recursos que culturalmente les han sido asignados, para agenciar procesos de socialización equitativos en los que se supriman el uso del poder y la violencia como medios de formación de las subjetividades e identidades de sus integrantes.

DE LA VICTIMIZACIÓN AL EMPODERAMIENTO FAMILIAR COMO ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO

Según Palacio (2004), la familia es el primer escenario de interacción humana, en el que se generan los vínculos iniciales y se desarrollan las bases de la identidad y la subjetividad del ser humano; si

bien no es el único espacio de socialización de los individuos, ni es la directa responsable o “culpable” de la configuración del sujeto y su biografía, sí se constituye en un referente fundamental para la vida individual y colectiva. Por ello, la experiencia de los sujetos siempre estará atravesada por las memorias de sus vivencias, sentidos y aprendizajes iniciales. En este sentido, aunque la familia no es una elección que cada sujeto puede hacer, ya que como institución esta precede al sujeto, como experiencia de vida, la familia siempre será una construcción intersubjetiva y, por tanto, el primer referente de la vida compartida con otros. Por ello, resulta una de las experiencias humanas más complejas en su constitución, en tanto, por un lado, la familia es parte constitutiva de la intimidad y la privacidad de la experiencia, pero por otro, hace parte fundamental de los procesos públicos de construcción social de sujetos y colectivos.

Por lo anterior, el lugar otorgado a la familia en los procesos de atención a niños y niñas que han vivido la guerra, debe ser un proceso integral que involucre de manera directa al grupo familiar; y debe pasar por un proceso de resignificación que permita considerarlos desde su potencia, capacidad de cambio y creación, desde su lugar como espacio primigenio de constitución de subjetividades e identidades.

La familia debe hacer parte de los procesos educativos en contextos de guerra, por su potencial para el cambio. Para ello, es necesario implementar programas y proyectos que desplieguen estrategias y acciones encaminadas a fortalecer las capacidades propias de las familias y desarrollar con ellas otros potenciales, que desde lo afectivo, lo comunicativo, lo social, lo cultural, lo político y lo estético les permitan construir otras formas de relación y otros estilos de vida.

Es por esto, que el empoderamiento familiar hace parte fundamental de los procesos de socialización política y construcción de paz en contextos de conflicto armado; las familias han de ser asumidas no sólo como problema o nicho reproductor de violencia, sino como instancia primordial para construir marcos de sentido humano que acojan la pluralidad y asuman la indeterminación como principal posibilidad para transformarse y trans-

formar por favor las condiciones internas y externas de inequidad, violencia e invisibilización en las que construye sus relaciones afectivas, procesos comunicativos, estrategias de desarrollo, estructuras de organización, toma de decisiones y relaciones con otras instituciones

Empoderar a las familias para que sean artífices de sus propios procesos de desarrollo interno, para que puedan participar en el análisis de su realidad y proyectarse como protagonistas del desarrollo de sus comunidades. Esto es, formar a las familias para que sean nichos tempranos de formación de valores sociales como la justicia, la equidad y el respeto. El empoderamiento familiar es un vehículo para reducir los patrones de violencia naturalizada en las relaciones intergéneros e intergeneracionales, y para romper con los ciclos de violencia social ligados a las condiciones de pobreza.

Para Foucault (1972), el empoderamiento ubica en una relación de poder, entendido el poder como relación social. El poder está presente en todos los niveles de la sociedad y no se limita a una relación de enfrentamiento entre opuestos. En este sentido, el empoderamiento de las familias en situaciones de conflicto armado hace alusión al reconocimiento, por un lado, de las condiciones de posibilidad que han dado lugar a dichas situaciones, es decir a la comprensión y desnaturalización de las estructuras de poder, y por otro, se refiere al reconocimiento y posicionamiento de los grupos como sujetos de poder con posibilidad de transformación permanente.

Para Freire (1970), el sujeto tiene dos posibilidades para asumir la realidad. La primera posibilidad consiste en una forma de conciencia no reflexiva, que lo ubica como objeto sin capacidad de elección y sometido a la voluntad externa. La segunda, corresponde a una conciencia crítica cuyas características se centran en el reconocimiento de la realidad, la participación en la dimensión creativa y la capacidad de tomar decisiones tendientes a transformar la realidad. Para este autor, la concientización implica más que la superación de la conciencia falsa, no reflexiva, en tanto este proceso pasa por la denuncia radical de las estructuras deshumanizantes, junto con la proclamación de una nueva realidad que hay que crear.

Según esta perspectiva, el empoderamiento es la problematización de la realidad mediante la ubicación y análisis de los problemas cotidianos en contextos más amplios, por tanto esta propuesta está centrada en la formación política de los sujetos. Finalmente, se retoma a Gramsci (1971), para considerar el proceso histórico de construcción del empoderamiento como poder político. Según este autor, el empoderamiento no se da de forma natural, ni depende sólo de la concientización individual. En este sentido, puede pensarse que el empoderamiento requiere también de la acción colectiva, de los consensos y de la legitimación mediante el establecimiento de marcos de sentido y acción comunes y del reconocimiento de la pluralidad y de la historia.

Estos tres autores permiten comprender que la formación de la familia para el empoderamiento como agente activo de los procesos de desarrollo humano, centrados en el niño y niña como sujetos con agencia, debe ser un proceso que la ayude a reconocerse como sujeto de poder y como escenario de constitución de relaciones de poder. Así mismo, este proceso implica acompañar a la familia en la construcción de una conciencia histórica que le permita formar una conciencia crítica para problematizar las condiciones materiales y simbólicas violentas, inequitativas y dogmáticas en las que cotidianamente vive; es decir, las normas, prácticas, valores, estrategias y discursos que median los procesos de socialización. Por tanto, el empoderamiento aporta en la construcción de nuevas condiciones de relación en las que el maltrato infantil y la violencia intrafamiliar sean resignificadas y asumidas como formas de interacción que vulneran la dignidad y los derechos humanos, y a la vez reducen el potencial de los sujetos para agenciar procesos de desarrollo humano integrales.

Por otro lado, el empoderamiento es una estrategia política que le permite a la familia reconocer el costo económico, social y cultural de la violencia como forma de relación-subordinación naturalizada, y por tanto favorece el desarrollo de conocimientos, habilidades, redes y estrategias de protección a los niños y niñas que ayuden a garantizar sus derechos.

El empoderamiento debe servir para reconstruir colectiva y participativamente las formas verticales mediante las cuales la familia organiza jerárquicamente la vida, para redistribuir el poder que circula en su interior y para reconfigurar el círculo ético y el marco normativo desde el cual se actúa en la familia, con el fin de pensar en nuevas formas de socialización que no se ubiquen en el plano de la violencia como sometimiento o forma de castigo y corrección, de la carencia, la victimización, la discriminación o la invisibilización de los sujetos, sino en la formación de seres humanos autónomos, con un pensamiento propio, crítico y propositivo, seres humanos que se reconocen como parte de un mundo común, y que a la vez son capaces de diferenciarse como únicos y que tienen capacidad de articular su discurso y acción para aportar en la transformación de la realidad en la que viven.

El empoderamiento familiar en contextos de conflicto armado es una estrategia de formación de ciudadanía y cohesión del tejido y los vínculos sociales en las comunidades, que permite que los grupos enfoquen sus potenciales cotidianos en la comprensión, apropiación, transformación y potenciación de las diferentes condiciones, habilidades, recursos y redes de las que disponen.

El empoderamiento es un camino educativo que retomando los planteamientos de la educación popular puede contribuir a romper con las cadenas de silencio e impunidad que alimentan los círculos perversos de la guerra en las comunidades. La violencia intrafamiliar contra la mujer, el maltrato y el abuso sexual infantil en la familia, así como la existencia del silencio y de la permisividad social, obstaculizan significativamente cualquier proceso de atención integral, justicia y reparación que se intente desarrollar con los niños y niñas, y por otro lado, se convierte en una de las principales causas de la prolongación del conflicto, por ello, es indispensable detectar y transformar esas condiciones que en la familia se convierten en factores que aumentan el riesgo de reclutamiento de niños y niñas para la guerra.

Mientras persistan en la sociedad imaginarios, códigos, discursos y prácticas socializadoras que de alguna manera validen las diferentes formas de maltrato y abuso sexual como formas de

interacción normales, naturales y legítimas, basadas en el uso del poder y en la concepción de inferioridad del otro ser, será imposible garantizar a los niños, niñas y adolescentes, la plena realización de sus derechos y libertades, y el desarrollo integral de su ser.

Por ello, si las familias amplían sus potenciales para reconocerse como primer escenario de socialización política, podrán ampliar su participar como actores políticos en la construcción de la vida individual y colectiva, avanzar hacia la configuración de procesos de socialización en los cuales conciban al niño y la niña como sujetos con capacidad de agencia. De igual manera, si logran ampliar sus marcos de sentido y actuación podrán participar en procesos de atención y educación centrados en una perspectiva de derechos que logre satisfacer las necesidades afectivas, físicas, comunicativas, cognitivas, éticas y creativas de los niños y niñas de manera integral. Adicionalmente, si las familias logran asumirse como escenarios plurales de formación, no sólo les será posible reconstruir sus dinámicas internas, sino que además podrán participar en la configuración de un orden social alejado de la violencia como forma de relación y como opción frente al ejercicio del poder.

La guerra siempre dejará huellas profundas en la enteridad del sujeto y del grupo, hará parte de la biografía e historia de quienes la hayan vivido, marcará sus narrativas, acompañará sus miedos y esperanzas, reconstruirá sus subjetividades e identidades, pero no logrará agotar la potencia de la vida si logra ser asumida como una experiencia compartida, como una situación y no como un destino, si se actúa frente a ella, si se nombra, si se denuncia, si se problematiza, si se desnaturaliza y si se reconstruyen las condiciones que dieron lugar a su emergencia, pero, todo este proceso implica la existencia de otros, por ello es necesario el fortalecimiento de los vínculos y las redes del sujeto y del grupo. Es allí cuando los grupos familiares y las comunidades como redes de sentido, pertenencia y construcción se tornan en instancias ineludibles de empoderamiento, desarrollo humano y construcción de paz.

Capítulo VII

ESCUELAS: TERRITORIOS DE PAZ

Las escuelas ubicadas en zonas de guerra presentan dificultades que tienen causas diversas. Uno de los factores más importantes que influye en la desmejora de sus condiciones es la baja formación de los educadores y educadoras, cuya



poca preparación se puede atribuir a la falta de apoyo estatal, ya que desde las políticas educativas de formación de maestros se preparan educadores en las normales y universidades utilizando contenidos desarticulados de los ambientes de guerra que se viven en Colombia.

A pesar de que se han hecho algunos esfuerzos para contextualizar el conflicto en los contenidos curriculares de la escuela, estos no han tenido el respaldo suficiente y la fractura escuela-realidad social continúa siendo muy grande y con mayor impacto en las zonas de guerra. Los niños y las niñas, los profesores y las profesoras y las familias no poseen los elementos comprensivos que debería dar la educación y más bien se reproduce una formación

carente de la universalidad que permita integrar la historia global y local desde lo social, lo cultural, lo político y lo económico.

Los maestros y las maestras que van a trabajar en las zonas de guerra no lo hacen porque quieren, sino generalmente porque no tienen otra opción. Van contra su voluntad y con la percepción hacia estos territorios afectada por la estigmatización que hay sobre ellos. En este sentido, sólo esperan la oportunidad para salir de allí y mejorar su categoría en el escalafón docente y no para comprometerse como líderes sociales y analíticos de las problemáticas de las comunidades.

Estamos frente a un fenómeno de indiferencia, sin alternativas y que no habla claramente de la guerra, porque es una escuela vedada a problematizarse a sí misma para involucrar de una manera crítica a los actores que forman parte de ella. Los maestros y maestras no tienen elementos para interactuar con los niños y las niñas que los consideran seres apáticos y duros.

Los educadores se encuentran en medio de fuegos cruzados por parte de la guerrilla, los paramilitares y el ejército; cada uno de estos grupos con la intención de conquistar el territorio y sus habitantes; lo que genera que las personas que integran estas comunidades se conviertan en objetivo militar por las sospechas que despiertan en uno u otro bando. En esta lógica, los maestros y maestras también se inscriben en la categoría de enemigos.

El panorama que se ha descrito de violencia en los escenarios de guerra y su influencia en la escuela genera temores y provoca la reacción poco amable de los educadores hacia los niños y las niñas, a la vez que tampoco se trazan estrategias para evitar la desertión de los estudiantes, una de las cuales estaría basada en la interacción con las familias, pues la falta de apoyo a los maestros por parte del Estado los convierte en seres indefensos y faltos de autonomía para tomar decisiones.

Otro elemento que agrava las condiciones y la problemática en las escuelas ubicadas en zonas de guerra es que la mayoría de los profesores pertenece a los partidos políticos tradicionales y debe responder a las pretensiones de sus jefes políticos que no tienen intenciones de que la situación cambie.

Como los educadores tienen dificultades emocionales y no poseen la capacidad de interactuar con sus alumnos, los niños y las niñas les tienen miedo. En su agenda pedagógica no hay claridad y preparación para manejar estos temas. De lo único que se tiene certeza es la amenaza permanente sobre sus vidas y la zozobra que esto genera, lo cual repercute en el trato que dan a los niños y a las niñas. Esto contrasta con las recomendaciones que algunos estudios hacen para educar en ambientes de guerra como lo señala Brett (2003: 125),

Es necesario que el maestro se asegure que los estudiantes hagan suficiente ejercicio físico durante el día. Así se ayuda a reducir el comportamiento agresivo. El maestro no debe abordar el comportamiento agresivo y desobediente de los niños en forma aislada de sus familias. Tal vez el niño tenga en el hogar una vida que lo perturba emocionalmente y llegue a la escuela enojado, lo cual suscitará respuestas negativas del maestro o de los demás niños. Es importante colaborar con la familia del niño, de modo que las acciones en la escuela y en el hogar sean coherentes.

Otra condición negativa de la escuela son los problemas administrativos, organizativos y de gestión; también se carece de currículos adecuados a los problemas que genera la guerra. Es un currículo desarticulado de la realidad social y la propuesta formativa no está hecha para intervenir ante la situación de guerra positiva y propositivamente, carece del contexto nacional e internacional en que se ubica la guerra y está completamente alejada de la misma. En Lozano (2005: 114) el silencio es la expresión más dolorosa de esta indiferencia, porque “Le molestaba que la miraran y la señalaran, pero a su vez la hería el silencio, que nadie preguntara por su sufrimiento. Tanto que varias veces estalló y reclamó a directivas y alumnas por su indiferencia. ‘A nadie le importa, ¡a nadie!’”.

Los actores en guerra, ya sea paramilitares, guerrilleros o el ejército, se han encargado de derrumbar los escenarios educativos convirtiéndolos en objetivo de sus ataques y en vez de

ser espacios físicos de juego y lúdica su deterioro los ha transformado en lugares poco atrayentes y que generan miedo por su condición de blancos militares y territorios para sembrar el terror. En vez de diseminar semillas para la formación integral de los niños y las niñas, los actores en guerra plantan en ellos minas “quiebrapatas” o dejan allí abandonados sus “juguetes” mortales, que como trampas, esperan a que sus víctimas caigan en ellas cumpliendo su cometido de barbarie. Pero es perverso también cuando los actores en guerra convierten las escuelas en auditorios de sus discursos violentos:

“Arreglábamos una reunión en la escuela y la gente aparecía. A menudo, teníamos entre treinta a quince personas, yo daba el discurso de bienvenida y había un montón de otros discursos. Hablábamos un rato de los *paracos* (paramilitares) porque la gente les tenía miedo. Les decíamos que nos tenían que contar si algún extraño llegaba, que nos mantuvieran informados” (Brett, 2003: 69).

En estas escuelas no hay recursos para bibliotecas, no hay ayudas pedagógicas pensadas para procesos de paz y justicia social. Sus decoraciones son ajenas al contexto propio y no permiten soñar nuevas posibilidades. Los espacios restringidos más que lugares de utopía y esperanza son macabras zonas de tortura y muerte. El abandono es el protagonista en estos escenarios y el olvido la historia central de sus actores,

“¿No es injusto que un niño que debe estar jugando y estudiando esté en la guerrilla o en los paramilitares? Prácticamente una parte es injusto, pero por otro lado, ¿qué hace un niño si no tiene el apoyo de nadie, si el Estado lo ha abandonado en su estudio? A mí, por ejemplo, me hubiera gustado estudiar tranquilamente para vivir. Hay tantas injusticias y tanta crueldad con la gente humilde” (Sierra et al., 200: 60).

Se puede concluir que no ha habido interés en solucionar los problemas de las escuelas en zonas de guerra ni la intención de

mejorar sus condiciones, tanto por parte del Estado como de las comunidades. Los entes responsables no se comprometen con los recursos y se permite que sus puertas cierren definitivamente; pero cuando las escuelas se convierten en territorios de paz son atacadas, porque a los actores en guerra les conviene que sean territorios de nadie aprovechando que están ubicados en regiones apartadas en donde pueden actuar sin ningún tipo de control. El testimonio que sigue es un ejemplo descarnado de la intervención de los actores en guerra en la escuela:

“Los docentes de comunidades indígenas nos decían que tenían una lucha muy grande con los niños que querían ir a la guerrilla. ‘Nosotros tratábamos de desanimar –nos contaban–, pero el comandante guerrillero va a la escuela y nos amenaza (...)’. Los niños se iban voluntariamente porque les ofrecían doscientos mil pesos mensuales. Cuando volvían a pasar (...) ‘¿Les pagan los doscientos mil pesos?’, y ellos decían que no. Por eso creo que ese voluntario no existe” (Sierra et al., 2009: 50).

Las niñas y los niños de las escuelas en zonas de guerra son maltratados por el Estado, por los actores en guerra y por la sociedad en general y la discriminación y la exclusión es tanto física como verbal. En sus testimonios se lamentan de los calificativos que las personas les tienen cuando son llamados “desplazados”, pues es un lenguaje que los hace ver peligrosos; lo mismo pasa cuando se les señala como “diferentes” creándoles un estigma social que tiene mucho peso, Lozano (2005: 91), “Al comienzo los niños no querían ir al colegio. Les dolía que los llamaran ‘desplazados saladeros’, y los profesores les causaban temor. Se enfermaban de la vista y del estómago. A Victoria, la mejor amiga de Delia, le salieron viruelas por el cambio de ambiente”. Estas actitudes motivan la pérdida del interés en la escuela y provocan la desertión agravando los problemas sociales, culturales, políticos y económicos de las poblaciones, lo cual se puede deducir de la siguiente narración:

“Ni el mono, ni Yeisson, ni Armando, ni José, ni Chayán, ni Jairo saben leer ni escribir. Y todos tienen una disculpa para no ir a la escuela: ‘No me gusta’; ‘Si mi mamá sale para una finca y le llega a pasar algo, uno se queda solo en La Gabarra y nadie le va a avisar’; ‘Los profesores son bravos, le pegan a uno’; ‘¿Para qué estudio si lo que quiero es tener plata?’ Pero todos saben ya de borracheras y de apuestas en el billar” (Lozano, 2005: 31).

A causa de los factores mencionados, el destino de los niños y las niñas de las zonas de guerra no es la escuela, a la cual le tienen fobia, sino que prefieren trabajar en labores ilegales como la recolección de coca, en las ladrilleras, en las minas, etc., en medio de condiciones infrahumanas y con salarios menores amañados a la voluntad de los dueños de estos negocios. Ni siquiera los niños y las niñas tienen posibilidad de alternar el trabajo y la escuela y el atraso que esto genera los lleva en definitiva a tener como interés y meta única la peor de todas las opciones: la guerra.

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS HUYEN DE LA ESCUELA

Una de las categorías más importantes que se ha encontrado al analizar el fenómeno de la guerra que afecta a niñas y niños en Colombia es la desertión, muy recurrente en sus narrativas y de las cuales retomaremos algunas de manera textual, también se harán las respectivas descripciones y análisis. Estas son voces de víctimas en medio del conflicto armado que emergen de la desesperación, del miedo y de una memoria salpicada de sangre y dolor.

Las respuestas de los niños y las niñas de la guerra sobre la desertión escolar que les toca vivir hacen énfasis en la situación económica, porque sus familias no poseen los recursos suficientes y les toca trabajar desde muy pequeños, a veces en actividades ilícitas; otras porque sus vidas corrían peligro y era mejor afiliarse a algún actor en guerra, y a veces porque se establecen vínculos afectivos con alguno de los integrantes de los ejércitos o porque

los aconsejan sus amigos que pidan ayuda a los actores en guerra a causa de los problemas económicos.

Los testimonios de los niños y las niñas de la guerra nos muestran una mirada desconsolada en donde las respuestas a sus preguntas no tienen interlocución por parte del Estado. Paradójicamente, los niños y las niñas desertan de sus hogares y de la escuela hacia los actores en guerra, “pa’ no pelear más” como dramáticamente se advierte en el siguiente testimonio:

“Mi papá peleaba mucho con mi mamá y nosotros también. Fue por eso que me fui pa’ la guerrilla, pa’ no pelear más. Fue más que todo porque me aburrí en la casa. Yo estaba estudiando y no querían darme estudios, entonces me fui. El que me convidó fue Escalante, un comandante, el reemplazante del frente. Me dijo ‘allá te pagamos todo’. Fue en una de esas reuniones que se hacían en todas las veredas (Brett, 2003: 65).

Sin garantías económicas y con los anhelos que todo niño y toda niña tienen, deben asumir responsabilidades a edades muy tempranas para subsistir e inclusive conseguir los juguetes que sus familias no les pueden dar: “Pasó el tiempo y Yair terminó la primaria. La falta de plata para seguir estudiando y las ganas de una bicicleta lo llevaron a trabajar a los once años” (Lozano, 2005: 125).

La falta de oportunidades es otra de las causas comúnmente expresadas en los testimonios, porque no se les abren alternativas laborales, de salud, de educación y en estas condiciones se les cierran todas las puertas. Los sectores rurales son los más afectados por la injusticia social y la desigualdad que el mismo Estado auspicia y prolonga. En Lozano (2005: 138) se lee el siguiente testimonio

“Muchas veces se ha hecho esta pregunta: ¿no es injusto que un niño, que debe estar jugando, esté en la guerrilla o en los paramilitares?” Y él mismo responde: ‘Prácticamente, una parte es injusto. Pero por otro lado, ¿qué hace un niño si no tiene el apoyo de nadie, si el Estado lo ha abandonado a nivel de estudio? (...) A mí por ejemplo, me hubiera gustado estudiar tran-

quilamente para vivir; ¡hay tantas injusticias, tanta crueldad con la gente humilde...!’”.

Muchas veces los actores en guerra ingresan a las poblaciones y se convierten en el paradigma de los niños y las niñas que creen que ingresar a sus filas es algo bueno; pero con el tiempo se dan cuenta del error cometido y desean regresar a sus hogares, lo cual es complicado por los compromisos que han adquirido. Así lo comenta María Isabel,

Los niños mayores, los que ya están en la adolescencia, arrastran una carga de miedos más pesados. María Isabel tiene presentes muchos momentos; por ejemplo, la primera vez que vio a la guerrilla (...) “A algunos pelados se les llenaron los ojos y se fueron con ellos; pero cuando estuvieron dentro, querían salir”. También recuerda el día que la guerrilla mató a tres policías: “Me dieron nervios; se me puso ese ojo pequeñito y la boca se me torció” (...) Y cuando aparecieron por primera vez los paracos “Estaba en la casa, dormida; me despertaron los disparos. Pasé el resto de la noche abrazada a mi mamá (...)” (Lozano, 2005: 86).

Al principio, el choque del contacto directo con la barbarie de la guerra es descrito con toda la carga emotiva y de terror que produce el verse envueltos en situaciones que rayan con la muerte. Es el ocultarse y pensar en la suerte de los seres queridos o tratar de no quedarse solos, como lo anota Lozano (2005: 87),

“Cuando ocurrió la masacre grande de los paras, la mayoría de los niños estaban ‘huidos’. Desde días antes se oían voces: ‘Están llegando los paracos’. Entonces la gente se iba a dormir a los montes, o se juntaban varias familias en una casa; ‘nadie dormía individual’. En medio de la zozobra, los niños se volvieron estrategias: ubicaron las casas que tenían salida al monte. ‘Si aparecían los malos, podíamos escaparnos más rápido’”.

Los actores en guerra se han encargado de crear escenarios de horror para que las personas nunca olviden lo que les puede ocu-

rrir si no se someten a sus propósitos. Son actores de una película macabra repetida constantemente y que echa mano de los recursos más escalofriantes para afectar profundamente el ser de los otros y las otras. Los testimonios de estos hechos, por su crudeza, no dan lugar a la fantasía, porque

“Los que entonces tenían seis o siete años vieron la humareda que se levantó a medio camino y oyeron el rumor que recorrió, en voz baja, las calles altas y bajas del caserío: ‘Mataron a don Reynel’. También fueron testigos de un hecho que los dejó horrorizados: ‘Los armados pasearon en cueros, por todo el pueblo, a un hombre. Cuando la gente se atrevió a reclamar, ya estaba muerto’” (Lozano, 2005: 83).

La oscuridad se apodera de todo y las noches son eternas, afuera de las casas el horror acecha y los monstruos de la guerra, agazapados, sólo esperan el momento final, el holocausto:

“No dormí cinco noches; me asomaba para ver en el oscuro y veía como ojos con candela. Pasaban helicópteros y nos quedábamos quietecitos ahí, sin hacer ruido, sin prender candela...’, cuenta uno de los niños (...) ‘Yo me decía en mi mente: Señor, ¿será que nunca voy a salir de aquí?, ¿que no voy a crecer?, ¿qué me van a matar en este monte?’” (Lozano, 2005, p. 88).

De los caseríos sólo quedan las cenizas y el humo negro que opaca el cielo. A las personas que logran huir de la matanza las acompaña la endeble seguridad que el monte les pueda brindar. En los estómagos de las víctimas anida el miedo, que sacia el hambre y alimenta el alma. “ ‘Cuando nos fuimos para el monte se veía así el poco de humo negro (...) Decían que estaban quemando las casas. Del miedo no me daba hambre’, dice Mireya, una de las más pequeñas” Lozano (2005: 89).

Luego de vivir situaciones de extrema violencia, los niños y las niñas de la guerra son conscientes de sus profundas cicatrices, tanto las físicas como las emocionales; ha desaparecido la magia

de la niñez y de un zarpazo han sido arrojados a un mundo de pesadillas imborrables, como se atestigua en Lozano (2005: 86-87),

“El miedo fue cambiando”, asegura María Isabel. Los paracos se cansaron de matar por lista y ese febrero se ensañaron con todos lo que encontraron: “No sabemos qué cantidad de personas mataron”, dice dolida, con esa madurez que le da el haber sufrido tanto en una vida tan corta (...) Hay una pesadilla que no ha logrado espantar del todo: ve a los grupos armados entrando al pueblo a matar gente. Y se ve huyendo, como lo ha tenido que hacer dos veces en sus quince años. “La guerra hace daño a los niños; se les mete esa rabia por dentro, ese dolor... Uno no ha crecido como quería: al lado de sus papás”, reflexiona cada vez que le da por remover el pasado.

Las personas aprenden a vivir con el miedo, pero también con el rencor y la sed de venganza. Han perdido sus tierras, sus casas, su raigambre, sus amigos, su familia:

“Las heridas que nosotros tenemos son muy grandes. A las personas que hicieron eso nunca se los vamos a perdonar, porque eso nos queda siempre en el alma” (...) [Wolmer] que tiene apenas once años (...) “A uno le pasó eso cuando estaba pequeño; es un impacto al corazón, a los nervios, que lo puede matar”, dijo en un taller al que asistieron quince niños saladeros”. (Lozano, 2005: 82)

Cuando pueden regresar, las cosas han cambiado radicalmente, pues la memoria ha sido envenenada y el prejuicio y la violencia han quedado instalados en los corazones de los sobrevivientes,

Cuando repasa su historia, concluye que siempre ha vivido en medio de la guerra, “siempre con miedo, uno se siente maluco”. Y culpa de su agresividad a esa vida llena de sobresaltos (...) Se siente distinto por no tener papá. “En el pueblo sólo a mí me querían pegar; me la querían montar. Un señor me dijo un día: Está bien que hayan matado a tu papá; él se lo merecía. A ti te tiene que pasar lo mismo” (Lozano, 2005: 97).

La tierra ya no es la misma que dejaron atrás y a la cual vuelven, pues ha sido removida para enterrar a los muertos y ahora se convierte en el territorio del deambular de los vivos, que como zombies van y vienen sin encontrar descanso. La rutina es contemplar las tumbas que dejan de provocar miedo transformadas en monumentos perennes del horror, y que Somer, un testigo de esta violencia, relata

En los primeros días del retorno se la pasaba con la cauchera, de un lado al otro del pueblo, buscando tortolitas (...) Al comienzo evitaba pasar por el montículo, al lado de la cancha. “Ahí están enterrados los muertos y a uno le daba miedo cruzar”. Cuando desapareció el temor, se paraba sobre la tierra con la que taparon la fosa común (...) Y él, muy seguro, les respondía con su voz prematura de hombre: “No deben tenerle miedo a los muertos, sino a los vivos; los muertos están ahí quietos” (Lozano, 2005: 95).

Paradójicamente, son ahora esas niñas y esos niños los que se vuelven guardianes de la familia, pues el brusco crecimiento mental que les arrebató la posibilidad de una niñez lúdica y normal los hizo adultos que habitan pequeños cuerpos, como en esta narración que asombra: “Le afana que (su papá) salga solo al monte. ‘Si uno va con los papás, no les pasa nada. Uno los protege’” (Lozano, 2005: 102). Su niñez quedó enterrada en la barbarie y sólo tienen posibilidad de pensar en lo que pudo haber sido, pues

“Si Dios me concediera un deseo, le pediría que echara el tiempo atrás, cuando yo tenía diez años”. Y dice algo que conmueve por simple, por real: “Así tendría un quinceañero como los de antes de la guerra, con sacrificio de puerco o sancocho”. Los quinceañeros eran fiestas a las que, sin invitación, asistía todo el pueblo (...) “Uno esperaba con ilusión los quince años; pero yo ni ninguna de mis hermanas los tuvimos. Yo los pasé triste, sola, sin mi papá ni mi mamá...” (Lozano, 2005: 92).

El miedo puede conducir a la inmovilidad o a huir. El mundo que se ha vivido se fractura y las personas y los escenarios de

convivencia se vuelven amenazantes, lo que causa miedo de hablar, de decir lo que sienten, y asumen actitudes de silencio, de mutismo y por lo tanto de pérdida de la voz, de la palabra. Esto también produce la deserción escolar, pues la escuela es factor de miedo, lo mismo que los profesores. En Lozano (2005: 95-96), “‘Los niños de El Salado son niños programados’, dicen los profesores. Crecieron oyendo a los mayores repetir que en tiempos difíciles no deben ‘soltar la lengua’. Aprendieron a fingir o a disimular su asombro”.

Se dan casos también de niños o niñas que, al regresar del desplazamiento, emprendieron responsabilidades que no correspondían a su condición. “María Magdalena fue una de las que regresaron. Estaba feliz. Le dolió, eso sí, encontrar todo tan sucio, tan solo. ‘Nos mudamos al frente hasta que compusieron la casa’. Pronto se aburrió. Sin profesores ni amigos para jugar, el pueblo estaba muerto” (Lozano, 2005: 93). Y continúa el relato de María Magdalena,

Todos los peladitos del pueblo que no encontraban oficio fueron llegando a la casa de María Magdalena (...); dejó de ser María Magdalena y se convirtió en la seño Mayito, la niña de trece años que enseñaba a treinta y siete niños en preescolar, primero y segundo (...) En El Carmen comentan que Mayito es hoy una niña triste, siempre en espera de ayudas; una niña a la que le crearon falsas esperanzas y que no hace esfuerzos por salir adelante por sí misma. Está en séptimo grado. Debería estar en noveno, pero las idas y venidas provocadas por la guerra la atrasaron en el estudio, como a muchos niños (Lozano, 2005: 94-95).

“Mayito” es la niña que se convirtió en la profesora triste del caserío, pues a quienes correspondía este trabajo, la violencia no permitió que lo realizaran por múltiples factores, como por ejemplo: “Los profesores un día van, otro no, porque la guerrilla los ha amenazado varias veces; porque no les pagan; porque no hay transporte y les toca salir y entrar a pie” (Lozano, 2005: 100).

La violencia ha truncado los anhelos de los niños y las niñas, sus

esperanzas y ganas de hacer tantas cosas que no pudieron realizar por culpa de la guerra. El estudio era una de sus prioridades y ahora es motivo de nostalgias, como las de Delia cuando

“Piensa que si no hubieran pasado tantas cosas, si no tuviera tantos muertos que llorar (...), ya habría terminado el bachillerato, y de pronto hasta hubiera conseguido la plata para entrar a la universidad (...) Cuando termina de hablar, Delia se siente aliviada: ‘Son cosas que no le cuento a nadie y que hacen daño de tenerlas guardadas en el pecho y el corazón’” (Lozano, 2005: 92).

Otro factor de deserción escolar es que algunos de estos niños y niñas ingresan a la guerra como combatientes o colaboradores e informantes, porque los actores en guerra se aprovechan de que habitan zonas alejadas y de extrema pobreza. Se dan casos aberrantes de secuestro a niños y niñas que estudian y que son arrebatados en las calles o en los hogares para trasportarlos en contra de su voluntad a los campamentos y con amenazas los obligan a hacer parte del conflicto armado,

Johann, estudiante de séptimo grado, se llevaba bien con sus padres. Lo obligaron por la fuerza a incorporarse a las Farc-EP en diciembre de 2000 en Putumayo: cuatro manes que no conocía me cogieron en la calle, me pusieron dentro de una camioneta y me llevaron al campamento. Estaban armados con galil (rifles de asalto). Dijeron que estaban recogiendo niños andando en la calle. Otros cuatro estudiantes fueron capturados conmigo. No les importó que fuéramos estudiantes. Yo les dije que me quería ir. Yo lloraba y todo pero no me dejaban ir. Por varias semanas extrañé mucho mi casa, estaba muy triste pero después me acostumbré. Después de un mes, más o menos, mi familia vino al campamento. Se averiguaron que la guerrilla me había cogido. Me dejaron hablar con ellos pero otros guerrilleros estaban al lado mío cuidándome. Yo me quería ir pa’ la casa, pero ellos no me dejaban. El comandante me dijo que él me hubiera dejado ir si mi familia venía a recogerme después de cinco días, pero no después de un mes (Brett, 2003: 7).

El siguiente caso de secuestro, también advierte de la violación de los derechos humanos por parte de estos actores en guerra. Margarita, una niña de dieciséis años de Boyacá, dijo a *Human Rights Watch* que dos hombres del frente José David Suárez de la UC-ELN le vendaron los ojos y la secuestraron en casa de una amiga. No le dijeron nada y se la llevaron en un automóvil a un lugar donde había unos cincuenta guerrilleros, algunos de ellos más jóvenes que ella (Brett, 2003: 75).

En esta documentación de las aberraciones en tiempos de guerra, uno de los episodios que da especial repugnancia es cuando la misma familia decide la suerte de sus hijos hacia el camino de la violencia y la muerte. No se alcanza a entender cómo es posible llegar a estos comportamientos: “Cuando eso pasó, mi papá me mandó para la guerrilla. Me dijo que me mandaba a trabajar. Me dijo que él tenía una cuenta pendiente con ellos y que me tenía que enviar a cambio. Lo odiaba pero me dijeron que me tenía que quedar, que si trataba de escaparme me mataban” (Brett, 2003: 75).

Los niños y las niñas, como en el cuento *El flautista de Hamelin*, también caen en las redes de la guerra por la multitud de estrategias utilizadas para incorporarlos a las filas de los bandos en contienda. También los regalos son el señuelo para “atraparlos”, como en el ejemplo que expone Sierra et al. (2009: 40):

“En La Gabarra, Norte de Santander, territorio dominado por los paramilitares, los pequeños querían imitarlos. Y ellos trataban de atraerlos: los invitaban los sábados a sus fincas, les daban regalos (...) En la escuela eligieron a un pequeño como su protegido, le daban plata, entonces él era quien mandaba” (Sierra et al., 2009: 40).

La lúdica infantil se contamina de prácticas que le hacen “el juego a la guerra”, pues la desprevenida actitud de los niños y las niñas hacia los elementos que alegran sus vidas, se convierte en arma de doble filo que finalmente termina adoctrinándolos en lo que temprano o tarde va a ser su “destino”, y así, el “*amor por las armas, por la ‘táctica militar’, le nació siendo niño. Con*

los amigos de la escuela jugaban a la guerra con pistolas de palo” (Lozano, 2005: 125).

También el impacto e impresión que se tiene cuando los niños y las niñas entran en contacto con los grupos armados, es un factor a veces determinante, pues en los momentos de la socialización, después del miedo que causa conocerlos, se pueden crear lazos de amistad y una proclividad a seguir el mismo camino,

“Soy de Villanueva, Casanare, y tengo diecisiete años (...) La primera vez que vi un grupo de paramilitares armados fue cuando estábamos con mi madrina sembrando plátanos (...) y llegó el grupo a la casa. Yo no sabía qué hacer, si correr, quedarme quieto o esconderme. La reacción fue quedarme quieto, del miedo; siempre veía por las noticias que llegaban a una casa y mataban. Un muchacho de ellos era amigo de mi madrina; entramos en contacto y me quedaron como gustando. Miraba las armas, las cogía. En ese tiempo tenía doce años” (González, 2002: 94-95).

Pero cuando no se acude al secuestro o al engaño, las amenazas son la estrategia más utilizada por los actores en armas, que acuden a ella aprovechando el miedo que causa en los niños y las niñas o porque las personas se encuentran en situación de vulnerabilidad por la pobreza y la exclusión social,

Johny, el más pequeño de ocho hermanos del departamento de Casanare, estaba en su antigua escuela (dejó de estudiar después de quinto grado) cuando un grupo de miembros de la UC-ELN se le acercaron y le amenazaron con matarle si no se iba con ellos. “Me forzaron a unirme”, Johny dijo con firmeza. “Me dijeron que era por tres meses, luego me soltarían y me dejarían en la casa. No creo que me buscaban a mí, fue por casualidad”. Johny fue capturado por el ejército antes de que transcurrieran los tres meses (Brett, 2003: 74).

En las situaciones de sometimiento, estos niños y estas niñas tienen que soportar las presiones y violencias que se generan en los

escenarios de la guerra agravadas por el hecho de que en muchas ocasiones están contra su voluntad. Sólo les acompaña la tristeza y la depresión.

Soria, una muchacha tímida que no aparentaba los dieciséis años, nos dijo que abandonó la escuela porque su familia no podía pagar las facturas. Trabajó de cocinera para una mujer que la regañaba constantemente. La mejor amiga de Soria se enamoró de un comandante de la UC-ELN y se unió a la guerrilla. El comandante amenazó con matarla sino se incorporaba también. “Yo no quería ir. Me obligaron a trabajar como cocinera. La mayoría de los muchachos querían estar allí. Les gustaba cargar el arma, combatir. Yo estaba llorando y llorando” (Brett, 2003:75).

En el drama de la guerra, uno de los aspectos más aterradores se da cuando las personas que están en medio del conflicto caen víctimas de los artefactos utilizados para amedrentar, herir o matar. Es el caso de las minas “quiebrapatras”, muchos son los testimonios dolorosos de quienes han tenido la experiencia de pisar estas bombas. El siguiente ejemplo ilustra cómo a los niños y a las niñas la vida les cambia radicalmente por un paso desprevénido que dan,

“Yo iba para la escuela cuando vi una cosita roja en el suelo, pero estaba lejos del camino. Mi mamá sí me había dicho que no caminara por ahí porque dizque ahí había minas, pero yo no me acordé en ese momentico y me fui a ver qué era. Cuando estaba cerquita me di cuenta que era un radio y lo recogí, ahí no pasó nada, pero cuando lo abrí para ver si tenía casete eso explotó y ya no me acuerdo de más, sólo que como a los dos días me desperté en un hospital y ya no podía ver nada” (Unicef, 2000: 12).

Las profesoras y los profesores se ven acorralados en medio del miedo, la incertidumbre y las minas antipersonales y tratan de adoptar estrategias de prevención que muchas veces no son suficientes para evitar que los niños y las niñas sean víctimas de estas

armas terribles. El escenario no puede ser más traumático, como se aprecia en la siguiente descripción que nos muestra la manera como se desarrolla la práctica educativa en medio de la guerra y el estado de ánimo en la escuela:

Los niños sí pueden jugar, pero sólo en la canchita; por esos potreros ya no se puede porque eso está todo lleno de minas(...) Antes llevaba a los niños por allá a jugar y a hacer clase, pero ahora toca decirles que no se vayan a meter por esos lados (...) los niños se han vuelto muy cansones. Yo les tengo paciencia porque es muy difícil ser niño y que a uno le digan 'no puede ir por allá, no se vaya a meter por ahí que lo coge una mina'. Ellos tienen que desahogarse aquí, o si no en dónde (...) Ya las minas han espantado a muchos niños y si encima uno los espanta también, entonces ¿cómo se educan? (Unicef, 2000: 20).

Cuando se es víctima de estas armas mortales, la vida cambia para siempre y el futuro se vuelve oscuro y deprimente. Quienes narran desde la experiencia propia transmiten dramáticamente la frustración e impotencia que les provoca el no poder tener una existencia normal:

“Yo no pienso en qué hacer cuando sea grande. Eso para qué... no puedo trabajar mucho porque me duele la cabeza y me toca quedarme en la casa. Estudiar tampoco puedo, porque como me duele tanto y casi no veo y además en la casa toca con velas, entonces, si hago el esfuerzo pues me duele más. La escuela aquí es barata, como a tres mil pesos, pero ni pa'qué tratar si yo eso no puedo...” (Unicef, 2000: 11).

La vida estalla en pedazos luego de pisar la mina, se destruye no sólo a una persona, sino también a la familia y a la comunidad. Todo lo potencial en el desarrollo de un ser humano, con los beneficios para la sociedad, es devastado en un segundo, creando una carga de dolor y frustración que durará por siempre. Así se muestra en Unicef (2000:15):

“Yo era bonita, bonita cuando chiquita, mejor dicho, antes de pararme en esa mina... No, ahora estoy muy feíta, pues imagínese quién me va a querer sin una pierna y con la cara toda llena de cortadas... ¿Cómo me imaginaba que iba a ser mi vida cuando fuera grande? Quería ser como mi mamá: tener hijos y esposo y trabajar en el campo... ¡No! Ahora cómo... aquí botada en la cama, si ni puedo estudiar...”

La guerra, como escenario de conflicto, es la instancia más aterradoradora, inmoral y antiética de los seres humanos; la hemos recorrido en el fenómeno de la deserción escolar y visto su origen en factores estructurales como la pobreza que hay en lugares apartados de selvas y montañas, lo que es aprovechado por los actores en guerra. Se agrega a este panorama la falta de oportunidades de los niños y las niñas, utilizada por los grupos violentos para hacer reclutamiento y ofrecer mejores condiciones de vida al calor de la contienda. Los niños y las niñas que van a buscar trabajo en los ejércitos guerreros o como “raspachines” no encuentran más alternativa. Así se gesta la guerra, la violencia armada, mientras el Estado no tiene presencia en la salud, en el empleo, en la educación y deja vacíos inmensos que ocupan los grupos armados.

Sin educación no hay posibilidad de conocimiento, de transformación; por eso es muy grave cuando los niños y las niñas tienen que desertar de la escuela. Según la *Convención de los derechos de los niños y las niñas*, éstos son de primera atención en la sociedad, pero en Colombia las políticas de niñez son etéreas y el supuesto desarrollo no llega; mientras tanto a la economía le va bien según los indicadores oficiales (qué paradoja).

La situación de las escuelas se percibe, en estos escenarios, muy crítica y la manera como interactúan sus actores en medio de la violencia deja ver un panorama desolador en donde el maltrato, la intolerancia, la injusticia y la falta de solidaridad se convierten en las formas como los niños y las niñas asumen la vida, que más que vida es otra manera cruel y dura de morir.

FORMACIÓN DE LOS ACTORES EN GUERRA

La historia de Colombia se presenta como una lucha del “pueblo” contra la oligarquía, las fuerzas armadas, el “imperialismo yanqui” y el Plan Colombia. Como describió Marta, de diecisiete años: “Nos enseñan historia, historia sobre el Che Guevara o Jacobo Arenas o sobre marxismo-leninismo, todos los días desde las 3.00 hasta las 4.00 p.m. Leíamos. No nos enseñaban nada de matemáticas o de ciencias, sólo cosas de política, de armamento y las normas de las Farc. Antes de salir a combate, tenemos una charla: ‘Vamos a combatir para defender a Colombia, para que llegue la igualdad, para ayudar a los pobres, para que los ricos no se aprovechen de los pobres’” (Brett, 2003: 101).

En el contexto del conflicto armado colombiano, los actores en guerra tienen estrategias de formación guerrera y política. Esta “escuela” comprende básicamente el manejo de armas y el compromiso de luchar contra los enemigos hasta la muerte por los ideales del grupo. Para el ejército, la policía, los paramilitares y agentes secretos del Estado, el enemigo es la guerrilla, y ésta a su vez los ubica a ellos como su contraparte. La formación no sólo se da en el monte, también varias instituciones gubernamentales instruyen a los niños y las niñas en la disciplina militar, como es el caso de los colegios militares, las policías cívicas, que en sus currículos aplican procesos de empatía hacia las armas y la guerra, así como a trabajos que implican estrategias de seguridad, de vigilancia y señalamiento del enemigo. Estas políticas educativas no son cuestionadas desde ningún ángulo por la oficialidad.

En este apartado citaremos testimonios de guerrilleros desmovilizados que explican el proceso de formación guerrillera en los principios e ideales revolucionarios, pero que son compartidos, en su forma y como estrategia, por todos los actores en guerra.

FORMACIÓN GUERRILLERA, PRINCIPIOS E IDEALES REVOLUCIONARIOS

Uno de los principios clave en la formación guerrillera es que el arma es más importante que la vida, por ende primero la muerte antes que soltar el arma o entregarse al enemigo, porque se está con la guerrilla o contra ella, de ahí que actos como la desertión sean duramente castigados, incluso con la pérdida de la vida, como se aprecia en el siguiente testimonio:

“Bueno... pasó la primera escuela y me dieron el arma, es responsabilidad de uno: primero la vida que el arma, perdón, primero el arma que la vida. Uno primero muerto antes de ir a soltar el arma o ir a entregarse, eso es uno, lo otro es que de ahí para adelante ya para uno, o está con ellos o está contra ellos. Cada ocho días teníamos que reunirnos de ahí para dar informes, dar parte de toda la región. Ya para esa época yo tenía como unos trece años, trece, catorce. Ya tenía una formación armada clara y [también] política (Páez, 2001: 43).

Los pasos iniciales de la formación guerrillera comprenden la ética y la moral revolucionarias, en donde se enseña que el pueblo es dominado y explotado, por lo cual debe levantarse contra esta opresión y ubicar claramente a los enemigos que la provocan y sustentan. En esta narrativa, se considera que

“La guerrilla les quiere ayudar a los pobres, sacarlos adelante, acabar con los ricos, con la oligarquía, cosa que al gobierno no le sirve. La guerrilla no está de acuerdo con los ‘paracos’, porque los ‘paracos’ son el mismo gobierno. El ELN es una organización que no sabe por qué pelea; los *elenos* a ratos están con unos y a ratos con otros. Yo creo mucho en la guerrilla; donde se llegara a tomar el poder, se acabarían los ricos, porque las Farc no se van a dedicar a cuidarlos, como hace el gobierno, que pelea por ellos, pero nunca por un pobre (...) El ejército tampoco ayuda; lo único que saben hacer es matar los animales de las fincas, acabar con todo, para que digan que es la guerrilla, pero son los soldados disfrazados. La guerrilla

mata a los sapos, a los que le comentan al ejército dónde está la guerrilla y lo que hace” (González, 2002: 175).

En este sentido se inculca que lo importante es ser socialista y conocer la doctrina revolucionaria en sus principios políticos, analizar críticamente al Estado, a los grupos hegemónicos, al capitalismo. Todo esto permite levantar la moral revolucionaria con el objetivo de tomarse el poder por las armas para derrocar a los enemigos de clase representados en los terratenientes y los dueños del capital, así como a quienes se encargan de vigilar y mantener el sistema.

Las niñas y los niños guerrilleros son adiestrados más que educados; se les inculca que pertenecen a una clase que ha sido sometida y que la revolución se hace para liberarlos de esta condición mediante la concientización de las masas y la formación político-militar, que incluye el respeto riguroso entre los integrantes de las filas insurgentes y una moral férrea en donde el silencio es fundamental. Los testimonios, como el citado a continuación, son muy claros al respecto:

“Durante tres meses estuve en un curso de formación política. Aprendimos cómo ‘educar a las masas’ y a reclutar más jóvenes. Ellos escogen peladas bonitas y ‘manes pintosos’, para que los muchachos tengan buena imagen que quieran imitar. Muchas veces les decíamos mentiras para poderlos reclutar: les decíamos que les pagábamos bien y que la vida allá era buena (...) La mayoría tenían catorce o quince. Los comandantes prefieren menores porque aprenden mejor y son más sanos. El recluta ideal es de trece, porque así puede tener una formación política completa” (Brett, 2003: 69).

Para los milicianos, también la formación física, la logística, el entrenamiento en armamento, los desplazamientos en el terreno de guerra y las estrategias contra el enemigo, como las emboscadas, son permanentes. El aprender a matar y el desprecio por la vida lleva a que niñas y niños cometan actos tan atroces como asesinar a sus mismas familias, si es del caso. Para estos actores en guerra

la identidad está en los uniformes que portan, en sus armas y la manera de recuperarlas o adquirirlas; en los informes que rinden sobre los territorios que ocupan, en las retiradas tácticas y en asumir que su única familia es la guerrilla. Cuando narran el proceso de aprendizaje guerrillero las descripciones siempre apuntan a los mismos pasos para adquirir este carácter:

“Para ser miliciano, como el título de miliciano, es que uno ya está ahí, es un proceso siempre de formación. Le decía yo que la primera escuela fue como veinte días, por allá, lejísimo (...) nos tocó caminar cualquier cantidad. Fue la primera caminata larga que hice en mi vida, duramos caminando como tres días, imagínate, bajando y subiendo montañas, lloviendo. Todo eso son preparaciones, eso forma parte de la formación física de allá, con equipo. Ya ahí nos iban a dar la dotación, después de esa escuela nos daban la dotación del arma. Entonces en esa escuela tratamos todo lo que tiene que ver con posición de un arma, cómo manejarla, composición de balas, tipos de balas, todo lo que es logística, armamento. Después una parte del análisis político, siempre se inculca en análisis político, el papel de los gringos, el papel del imperialismo, siempre se habla del imperialismo, del monopolio internacional, del monopolio acá en Colombia: el monopolismo, capitalismo, todo ese tipo de cosas. Y después de eso viene todo lo que es entrenamiento militar: la última semana es entrenamiento militar. Cómo hacer un desplazamiento, cómo hacer un cubrimiento, cómo hacer una emboscada, cómo hacer todo ese tipo de cosas, y así...” (Páez, 2001: 43).

Esta rutina también incluye tiempos de descanso, de deporte y juegos. El hacer las comidas, los baños, el arreglo personal y de las vestimentas también se consideran acciones importantes y se insertan en la formación con la rigurosidad de una agenda en tiempos de guerra que no debe ser incumplida desde ningún punto de vista. Cualquiera infracción de las normas es duramente reprimida con castigos físicos y morales, llegando a la pena de muerte, como en el caso de los informantes.

Las mujeres en la guerrilla adquieren privilegios cuando se convierten en amantes de los comandantes, lo que las convierte en objetos sexuales, pero como estrategia de supervivencia y empoderamiento, ellas permiten que los líderes las consideren como de su propiedad. Otras no corren la misma suerte y son sometidas a vejámenes que tienen raigambre en prácticas guerreras para someter voluntades. Un ejemplo de esto es la ejecución en los frentes de la “vaca”, en donde una mujer es violada por un grupo de guerreros, con el fin de darle una lección para que no controvierta las órdenes o deje de asumir actitudes que no comparten los hombres.

Otra manera de cautivar para el ingreso a la guerrilla son los viajes, a Cuba principalmente, pues dan la posibilidad de convertirse en pioneros con formación internacional, siguiendo el modelo socialista del régimen cubano, como señala Páez (2001: 43):

“Y ahí se hacen, pues como estímulo se da, se premia con salidas a otras partes del país o del mundo. En esa ocasión eran salidas a Cuba, una vez fueron unos compañeros míos a Cuba, que fueron seleccionados por el grupo de pioneros. Se ponían una bayetilla roja en el cuello, era lo que los identificaba. Y eso hubo mucha gente, acá del Meta fue muchísima gente a Cuba. Ellos iban a que les enseñaran política. A conocer el sistema político de Cuba. Los pioneros se reunían cada ocho días en casas diferentes, entonces al que le tocaba en su casa tenía que organizar la reunión, organizar el sitio. Siempre había un tema que era central, que era la formación política. Se hacía un análisis de la situación del país y siempre viendo la posibilidad de que algún día se tenía que llegar al poder por la vía del diálogo, los pioneros le proponen a uno, de que hay que llegar al poder por la vía de la concertación política. Y que uno debe prepararse políticamente para tomarlo como esos cuadros que ellos dicen, esos cuadros políticos...”.

Como se ha visto, la formación guerrillera plantea etapas y tiene normas, manuales de adiestramiento y formadores encargados de vigilar y dar las instrucciones que este proceso requiere. No se

tienen narrativas sobre la formación en los grupos paramilitares y en el ejército, por la dificultad y el control que hay de esta información, pero no difiere mucho de lo que cuentan los niños, las niñas y jóvenes guerrilleros reinsertados.

Después de este proceso “educativo”, la desvinculación de la guerrilla se torna imposible y se da principalmente por captura en combate o por desertión. Los actores en guerra que han suministrado los testimonios para este trabajo son niños, niñas y jóvenes que pasaron por este proceso y que están en curso de reinserción, pero sus historias son afines a las de otros actores en guerra, ya sea paramilitares o soldados, con quienes coinciden en los procesos formativos basados en privilegiar las armas y la muerte sobre la vida.

PROYECTOS EDUCATIVOS Y DE REINSERCIÓN PARA NIÑAS Y NIÑOS DESVINCULADOS DIRECTA O INDIRECTAMENTE DE LA GUERRA

El Estado colombiano ha ofrecido programas educativos para niños y niñas que hacen parte del conflicto armado y que pertenecen a alguno de los grupos en guerra. En este sentido las estrategias privilegian a los niños, las niñas y jóvenes desvinculados de la guerra para restablecer el diálogo y la comunicación que han perdido en la confrontación.

Incluso los niños que han vivido las más crueles experiencias anhelan la normalidad: regresar con sus familias, tener sus propias familias o simplemente recuperar las vidas que dejaron atrás. El gobierno de Colombia administra dos programas para ayudar a los niños excombatientes a recuperar la estabilidad. Desde 1999, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) ha ofrecido asistencia a más de setecientos cincuenta niños ex combatientes, de los cuales seiscientos cincuenta fueron puestos a disposición del ICBF después de su captura por la policía o el ejército y noventa y dos habían desertado y se habían entregado a las autoridades (Brett, 2003: 169).

Estos programas trabajan por el respeto y la dignidad, para que ellos y ellas aprendan a querer la vida, pues su experiencia les ha dejado secuelas de odio e insensibilidad frente a la muerte, que no les importa, ni la propia ni la de otras personas. En algunos testimonios se expresa la satisfacción por lo que se les ofrece. En González (2002: 52-53), un desmovilizado dice, “Me tuve que entregar, con miedo y todo, porque pensé: ‘Estos manes me van a matar’ (...) Llevo ya cuatro años en este programa y tengo dieciocho años de edad. Aquí he estudiado. He aprendido bastante”. Los proyectos de reinserción pretenden que los reinsertados estudien para el perdón y la reconciliación y que aprendan a elaborar proyectos para elegir alternativas de vida. Realmente son propuestas muy académicas y se desarrollan en marcos de cambio de mentalidad y aprendizaje vitales, pero desprovistos de los interrogantes sobre los motivos estructurales que dieron curso a la guerra, por lo que se pueden describir como funcionales al Estado y con el objetivo de recuperar a las personas reinsertadas en sus condiciones anteriores a la vinculación a la guerra; no plantean transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas de fondo.

También se puede analizar desde la comprensión que permite el hecho de que estos proyectos reinsertan a los niños, las niñas y jóvenes que estuvieron alzados en armas tanto de la guerrilla como de los paramilitares o llamados grupos irregulares o ilegales; pero no tienen en cuenta a quienes han sido vinculados legalmente (ejército, policía). No se ha reflexionado sobre la incidencia que tiene este fenómeno como componente de la guerra.

REFLEXIONES ACERCA DE LA BARBARIE

Creo, pues, que a la lucha contra la barbarie, o a la eliminación de esta, corresponde un momento de indignación, un momento al que si se parte de un concepto formal de humanidad, cabe reprochar también de barbarie. Pero como todos nos encontramos en el contexto de culpa del propio sistema, nadie estará enteramente libre de rasgos bárbaros, por lo que lo que importa

es dirigir estos rasgos contra el principio de la barbarie, en lugar de dejarlo correr hacia la desgracia (Adorno, 1998).

Luego de escuchar los testimonios de niñas y niños víctimas y victimarios en las narraciones anteriores, debemos articular estos testimonios con la historia de Colombia, que ha tenido una larga lucha de resistencia tanto armada como civil y que permanentemente es golpeada de forma violenta por los sectores que defienden el status quo. La resistencia armada ha demostrado que no es una alternativa a los problemas del país y que en cambio acrecentó el clima de barbarie, pues los actores antagónicos han respondido con todas las herramientas de muerte que han tenido a su disposición, apoyados por fuerzas oscuras internas y externas. Paramilitares, falsos positivos, masacres, exterminio del contradictor son las maneras como se da “solución” a la disidencia. Es la lógica de la aniquilación.

Los actores de la violencia son gobernantes, empresarios, terratenientes, integrantes de las fuerzas armadas, paramilitares y guerrilleros. Todos ellos a su manera ejercen actos que afectan negativamente la vida de los ciudadanos. A esta violencia directa se suma la estructural, que es provocada por los sistemas políticos, económicos, sociales y culturales en los cuales se apoya nuestra institucionalidad.

Pero no es la guerra el único factor generador de violencia, son muchos los elementos que contribuyen a la actual situación, como el maltrato a los niños, el abuso sexual, la violencia simbólica, el hambre, el desempleo. Mantener el orden imperante en favor de unos pocos a costa de inequidad, discriminación e injusticia es lo más conveniente.

LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Hubo en nuestro país experiencias desde las décadas de los sesenta, setenta y ochenta del siglo XX que impulsaron movimientos sociales alternativos como el sindicalismo independiente y la educación popular. Estos proyectos tuvieron influencia en la Constitución de 1991 que permitió la creación de herramientas

de acción popular que han sido fundamentales para que la gente tenga cierta capacidad de decisión en los asuntos públicos. Desafortunadamente, muchas iniciativas gubernamentales se dirigen a acabar con estos derechos populares⁴. Es una lucha que está vigente y que hace parte del patrimonio que como activistas por los derechos fundamentales, debemos defender.

Pensamos que desde la educación popular se pueden liderar amplias movilizaciones que les permitan a las personas asumir sus propios destinos, de una manera libre, digna y con justicia social. Educación de calidad con libre acceso al conocimiento, aprovechando las herramientas que nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero bien utilizadas y no como instrumentos de adoctrinamiento encargado de formar contingentes para la sociedad del mercado y el consumo.

PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

Las bases de esta propuesta de educación para la liberación están en la educación popular desde una perspectiva latinoamericana

4 CAPÍTULO IV - DE LA PROTECCIÓN Y APLICACIÓN DE LOS DERECHOS ARTICULO 86. Toda persona tendrá acción de tutela para reclamar ante los jueces, en todo momento y lugar, mediante un procedimiento preferente y sumario, por sí misma o por quien actúe a su nombre, la protección inmediata de sus derechos constitucionales fundamentales, cuando quiera que éstos resulten vulnerados o amenazados por la acción o la omisión de cualquier autoridad pública.

La protección consistirá en una orden para que aquél respecto de quien se solicita la tutela, actúe o se abstenga de hacerlo. El fallo, que será de inmediato cumplimiento, podrá impugnarse ante el juez competente y, en todo caso, éste lo remitirá a la Corte Constitucional para su eventual revisión.

Esta acción sólo procederá cuando el afectado no disponga de otro medio de defensa judicial, salvo que aquella se utilice como mecanismo transitorio para evitar un perjuicio irremediable.

En ningún caso podrán transcurrir más de diez días entre la solicitud de tutela y su resolución.

La ley establecerá los casos en los que la acción de tutela procede contra particulares encargados de la prestación de un servicio público o cuya conducta afecte grave y directamente el interés colectivo, o respecto de quienes el solicitante se halle en estado de subordinación o indefensión.

que tiene en Paulo Freire a uno de sus exponentes más importantes. La educación popular fundamenta sus principios en la vasta experiencia de los movimientos sociales de liberación que han luchado por lograr conquistas populares en lo social, lo político, lo económico y lo cultural. Colectivos de maestros, sindicalistas, artistas, políticos, grupos de mujeres, homosexuales, jóvenes, niños y niñas han expresado sus voces de protesta y han realizado acciones políticas en escenarios públicos dando origen a transformaciones en las prácticas ciudadanas e impactando positivamente en la sociedad y las instituciones públicas y privadas para presionar por los cambios que se requieren.

Es desde ahí que surgen las voces de pensadores como Orlando Fals Borda, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Moacir Gadotti, Emir Sader, Luis Tapia, Oscar Jara, Marco Raúl Mejía, Frei Beto, Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Lola Cendales y movimientos de tanta importancia como la Teología de la liberación, el Pensamiento crítico latinoamericano, el Decolonialismo, unidos a sectores sociales que trabajan desde una perspectiva liberadora en la construcción creativa utilizando elementos nuestros, e inclusive los que ha producido el capitalismo y que pueden ser aprovechados en la búsqueda de un bienestar general. Se trata de reinventar el mundo (Freire, 1996) con la participación fundamental de la educación.

La resistencia activa no violenta es la alternativa a los actos de guerra que sólo generan más violencia y degradación. Sus acciones van directamente hacia la creación de conciencia desde la reflexión crítica, la diversidad y la tolerancia; asumiendo el conflicto en un sentido positivo y en contra de la homogenización del pensamiento. Tanto en la sociedad en general como en el sistema educativo en particular, predomina la concepción tradicional del conflicto derivada de la ideología tecnocrática-conservadora, que lo asocia como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y sobre todo evitar; pero el conflicto es consustancial e inevitable a la existencia humana. Se trata de poner

los medios adecuados y enfatizar las estrategias de su resolución pacífica y creativa.

He ahí los primeros esbozos de una propuesta que se pretende fortalecer y socializar permanentemente para que entre todas y todos logremos que, algún día, ojalá muy pronto, las únicas armas que nos enfrenten sean las del pensamiento, un pensamiento latinoamericano liberador que sólo busque la plena libertad, la autonomía, la dignidad y la justicia social.

ESCUELA, VIOLENCIA Y GUERRA

Como hemos visto, la escuela de hoy en Colombia para sectores indígenas y campesinos, en donde la violencia armada ha sido más extendida, es de baja calidad, carece de maestros o éstos están poco capacitados y con precarias condiciones de infraestructura; esta escuela no se pregunta por los problemas sociales, culturales y políticos. La escuela colombiana está descontextualizada de la realidad que viven los niños y las niñas fuera de sus muros, por lo cual a la vez que produce exclusión, también causa desertión y expulsión de los niños y de las niñas, pues éstos y éstas encuentran que no es el espacio que interpreta sus problemas, sino que los ignora y les responde con la violencia que genera el ser echados o que ellos y ellas decidan no volver.

La situación social y económica en que transcurre la vida de los niños y de las niñas que asisten a estas escuelas conduce al desempleo, a trabajos inhumanos, a violaciones, a orfandad mientras el Estado colombiano responde con nuevas políticas y reformas neoliberales que recortan los recursos para la educación, el alimento y la salud. Un 20% de la población infantil se encuentra en la pobreza absoluta, en condiciones deplorables de vida. Los niños y las niñas arriesgan sus vidas como “raspachines” en la selva o se ganan la vida en la guerra como integrantes de uno u otro grupo armado; desde su más temprana edad la violencia les ha sido impuesta y naturalizada. La escuela prolonga esquemas familiares que viven los niños y las niñas como el patriarcalismo, el autoritarismo y la competencia entre pares que los clasifica en

niveles de rendimiento, al tener como único objetivo el llegar a las metas propuestas sin importar factores como la solidaridad y la cooperación⁵. En un ambiente así se reproducen conductas como el “matoneo” entre los mismos alumnos y la intimidación a los profesores para obtener favores académicos.

Es claro que esta guerra no les pertenece a los sectores populares, porque el narcotráfico no es creación de los sectores populares como tampoco el tráfico de armas, que surgen de grupos económicos, sociales y políticos que ejercen el control sobre estas prácticas económicas perversas.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Nuestra reflexión como educadores se sustenta en una educación para la paz que desemboque en una educación para la liberación, eliminando todos los factores de exclusión y así permitir que, desde el diálogo, el respeto por la diversidad y la formación ciudadana y política para una democracia directa y participativa se den las bases de la transformación social en donde todas y todos seamos los forjadores de nuestros propios destinos. Es lo que Peter McLaren (1994), denomina “Construcción de un arco de sueño social y de una entrada a la esperanza”.

RESISTENCIA NO VIOLENTA CONTRA LA GUERRA

Esta propuesta se enmarcaría en las “Escuelas de Paz” para que la educación sea una forma no violenta de resistencia, en donde nuestra niñez tenga verdaderas alternativas de enriquecimiento

⁵ La escuela no puede cerrarse a la realidad social de la competitividad, porque si lo hace no cumple con su meta general de preparar para la vida cotidiana en todas sus facetas. No se puede olvidar la situación ya establecida en los países de escolaridad consolidada para todos sus ciudadanos, donde las escuelas se ven abocadas a competir entre sí. Es función de la escuela formar personas competentes, no en el estricto sentido profesional, sino en el sentido amplio de ser capaces de resolver los problemas que plantea la vida cotidiana en sus múltiples facetas y una forma de lograr esta competencia es mediante la actividad de colaboración con los demás, al tiempo que consolida el hábito de superación para con uno mismo.

ético, moral e intelectual y se convierta en verdadera vanguardia del progreso humano y espiritual. Escuelas de Paz que enseñen el derecho popular, un derecho que sea abierto y ante todo justo, no legalista; que abran los espacios para la participación directa y democrática a las personas mediante la capacitación a todas y a todos en el manejo de las herramientas populares de intervención en las entidades gubernamentales; que propicien un control de las decisiones que son tomadas y que afectan a la comunidad. Sería la transición de una democracia participativa a una democracia directa y radical.

Las anteriores consideraciones permiten argumentar que la educación para la paz se presenta como necesidad imprescindible e inmediata; una educación que nos lleve a la paz liberadora en todos sus aspectos, pues no es entender la paz sólo como un estado generalizado de “no guerra”, que sería completamente insuficiente; lo que se plantea es un cambio estructural, de fondo, en donde se erradiquen todas las formas de exclusión, de desigualdad y de injusticia.

ESCUELAS TERRITORIOS DE PAZ

Una iniciativa desde la educación para superar la violencia en Colombia es deconstruir la escuela para construir una escuela alternativa, una escuela que sea un territorio de paz de comunidades formadoras de paz, que retoma ejemplos como los proyectos de San José de Apartadó, del Cauca y del Magdalena Medio en donde se le dice “no” a la violencia, “no” al patriarcado, “no” a las armas, “no” al poder militar legal o ilegal, “no” a derramar la sangre de ningún congénere, “no” a parir hijos para la guerra, “no” al servicio militar obligatorio y sí a la objeción por conciencia. Una escuela que se aparte de esas políticas no entra en el juego de las armas, propuesto y fomentado por los sistemas imperialistas, pues no olvidemos que, por ejemplo, los Estados Unidos son el mayor productor y comercializador de armas del mundo y requiere de guerras para fomentar esta industria.

Con el fin de tener claridad en el proyecto de deconstrucción de la cultura y la escuela de la violencia hacia una construcción nueva y diferente de la sociedad en general y de la escuela en particular, es necesario comprender las ideas que se proponen sobre la paz. En este punto se debe reexaminar el significado de paz que la asocia con ideas como no agresión bélica y en general como ausencia de todo tipo de conflictos, porque es un concepto pobre, clasista, interesado políticamente e incluso en cierto sentido perverso en tanto mantiene el status quo vigente.

La concepción positiva de paz descansa en dos ideas esenciales:

-La paz ya no es lo contrario de la guerra sino de su antítesis que es la violencia, dado que la guerra no es más que un tipo de violencia pero no la única,

-La violencia no es únicamente la que se ejerce mediante la agresión física, sino que se deben tener en cuenta otras formas de violencia, menos visibles, más difíciles de reconocer pero también generalmente más perversas en la provocación del sufrimiento humano. Se llega así a la diferencia entre violencia directa y violencia estructural (Jarés, 1999: 97).

Galtung establece dos principales tipos de violencia, la personal o directa y la violencia estructural o indirecta. "Al tipo de violencia en la que hay un actor que comete la violencia lo llamaremos violencia personal o directa, y llamaremos a la violencia en la que no hay tal actor violencia estructural o indirecta" (Galtung, 1985: 36).

La violencia estructural, según Galtung:

Está edificada dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas. Los recursos están desigualmente distribuidos, como sucede cuando está fuertemente sesgada la distribución de la renta, o está desigualmente distribuida la alfabetización/educación, o cuando los servicios médicos existentes en determinadas zonas son sólo para determinados grupos, etc. Por encima de todo, está desigualmente repartido el poder de decisión acerca de la distribución de los recursos (Galtung, 1985: 38-39).

Es decir, para Galtung (1969) la violencia estructural se corresponde con la injusticia social.

Jares (1999), establece cuatro tipos de violencia cuando no se satisfacen las necesidades humanas básicas: la violencia clásica de la guerra; la pobreza y las privaciones en el campo de las necesidades materiales en general; la represión y privación de los derechos humanos y la alienación y negación de las necesidades “superiores”.

El fundamento tomado de las propuestas de las comunidades territorios de paz es el de la no violencia, dado que en estas comunidades se entiende “La idea de violencia como algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana” (Galtung, 1981a: 96). A su vez se entiende por autorrealización humana la satisfacción de las necesidades básicas, materiales y no materiales.

La no violencia es la estrategia para que las niñas y los niños no sean utilizados en la guerra y desde el pacifismo y la formación de conciencia sean los responsables de su propio destino. La escuela que se propone construir fundamentada en estos valores y principios se declara igualmente pacifista y no violenta activa; empoderada desde los sectores populares y contraculturales, sin los paradigmas basados en los héroes de las guerras de independencia que promueven la mentira histórica y manipulada, pues estas luchas por la supuesta “liberación” han conducido a la miseria y a una falsa concepción de libertad.

Para Galtung, “llamar paz a una situación en que imperan la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz” (1981a: 99). De esta forma, “la teoría de la paz está íntimamente relacionada con la teoría del desarrollo” (Galtung, 1969: 185), en tanto para Curle (1978: 18), la ausencia de conflicto puede, sin embargo, significar muy poco más que la ausencia de asociación (...) Pero a esto yo le llamaría paz negativa. Es otro tipo de paz negativa el que caracteriza aquellas relaciones en las que la violencia ha sido evitada o mitigada, pero sin que haya desaparecido el conflicto de intereses, o en las cuales el conflicto ha sido mixtificado, se ha encubierto o disfrazado.

Galtung realiza su concepción sobre la paz y la investigación para la paz en función de comprender la violencia. Para Galtung,

paz es ausencia de violencia. Para él, siguiendo el pensamiento gandhiano, la violencia está presente cuando los “seres humanos están influenciados de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales” (Galtung, 1958: 30). De aquí que se defina la violencia como “la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo (...) cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello sea evitable, existe violencia” (Jarés, 1999:98).

Otra estrategia de las Escuelas Territorios de Paz para oponerse a la violencia es la comunicación alternativa como fundamento que devela y denuncia las atrocidades que se cometen en Colombia; capaz de análisis político y social de nuestra historia de guerra permanente desde la conquista española que fue sustentada en la espada y la cruz. La historia continúa siglos después en la Iglesia Católica colombiana con casos como los de monseñor Miguel Ángel Builes, obispo de la diócesis de Santa Rosa de Osos, en el departamento de Antioquía, Colombia, quien a mediados del siglo pasado incitaba a exterminar al enemigo porque eso no era pecado, entendiendo como enemigos a los partidarios liberales.

La escuela territorio de paz propone claramente nuevas formas de liberación contra el armamentismo, la conquista y el adoctrinamiento de las grandes potencias que fomentan la guerra. Desde la comunicación popular y el no a las armas hace resistencias con el cuerpo y sus manifestaciones. Es la educación en la resistencia contra toda forma de dominio, que trabaja articulada a los planteamientos de pensadores y activistas como Ghandi, Martin Luther King, Freire y muchos otros, que con sus planteamientos emancipadores nos enseñan que no estamos aniquilados y es posible tejer el sueño y la utopía.

En la tarea de lograr estos objetivos, a la acepción de paz negativa se debe contraponer la noción de paz positiva. Según Curle (1978: 28-29) “una relación pacífica debería significar –a escala individual– amistad y comprensión lo suficientemente amplias como para salvar cualquier diferencia que pudiera surgir. A escala mayor, las relaciones pacíficas deberían implicar una asocia-

ción activa, una cooperación planificada, un esfuerzo inteligente para prever o resolver conflictos en potencia”. Curle enfatiza la igualdad y la reciprocidad para que pueda hablarse de relaciones pacíficas. Considera la paz caracterizada por un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia.

En ese sentido, las escuelas territorios de paz tienen la fuerza moral y ética que surge de las propuestas alternativas de la cultura popular. Sus escenarios permiten encuentros democráticos en donde se establece un cara a cara que da importancia al reconocimiento del otro y de la otra como iguales, pues los rostros son muy importantes en la construcción del conocimiento. Esta escuela se crea y recrea desde las necesidades de los niños y las niñas y desde el reconocimiento profundo de las causas de la miseria; sus contenidos develan socialmente la historia y hacen lecturas críticas del acontecer nacional e internacional para incorporarlo a los análisis sociales e históricos. Fomenta las relaciones de cooperación, de escucha y diálogo entre los maestros, las maestras y los y las estudiantes. Sus maestros y sus maestras son seres humanos sensibles al dolor y capaces de negociar. La administración de las escuelas territorios de paz es abierta a la comunidad en sus luchas sociales y sus sueños de libertad, de trabajos justos y bien remunerados; trabaja en función de la cultura desde los principios humanos en donde nadie es alienable y todo ser humano tiene derecho a pensar distinto; con divergencia y crítica puede cuestionar libremente y en el escenario de lo público, para develar mediante una participación político-social, directa y radical, por encima de las representaciones.

Así, mediante esta forma humana y popular de emprender las prácticas de transformación histórica por una sociedad no dominada, es que la escuela territorio de paz permitirá que los niños y las niñas puedan sonreír en condiciones dignas y comprometidas con el medio ambiente y con la vida en paz, abierta a la comunidad, a los campesinos, a los indígenas, a las mujeres, a los jóvenes, etc., porque es una escuela de encuentros en donde la gente se pregunta por los problemas del río, por la historia de la vereda, por la sociedad, por las comunicaciones alternativas, por

la minga, por el trabajo comunitario; en donde la vereda educa, el campo educa, el vecino educa; una escuela capaz de brindarnos comunicación con la vida y sus contenidos, con las nuevas culturas de los jóvenes.

MODELO SOCIO-CRÍTICO

Aunque existen diferentes modelos de educación para la paz, la escuela como territorios de paz asumirá el socio-crítico, que se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Conceptos de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto.
- Concepción amplia y global de la paz, interrelacionada con los fenómenos políticos, sociales, económicos, etcétera.
- Simetría entre los enfoques cognoscitivos y afectivos, morales y políticos. Utilización de los métodos socioafectivos y traspasar el umbral del aula.
- No neutral: se cuestionan las actuales estructuras sociales.
- Concientización y orientación hacia la acción y transformación de las estructuras violentas.
- Énfasis en el conflicto: el conflicto como centralidad de la educación para la paz y resolución de forma no violenta.
- Lucha contra la violencia estructural y simbólica del sistema educativo, así como la necesidad de conseguir un currículum liberador.
- Desde el punto de vista didáctico se asume el denominado concepto de profesor-investigador. En cuanto a la interacción escuela (profesión)-sociedad, el profesor “sociocrítico” tiene un compromiso sociopolítico con los valores de la paz.
- En lo que atañe a la integración curricular, se está abiertamente en contra de la asignaturización en los niveles no universitarios de la enseñanza. Se insiste en un replanteamiento del currículum actual para superar las violencias. Se otorga gran importancia a los proyectos extraescolares.

- Se insiste en la necesidad de vivir la paz más que enseñarla. En el ambiente escolar, en la organización y administración, en los métodos pedagógicos, en las relaciones entre maestros, maestras y estudiantes y entre los maestros y maestras entre sí, se ha de reflejar la vida y aprendizaje en paz y para la paz. Se trata de solucionar los problemas que se presenten en cualquiera de estos ámbitos con herramientas analíticas y críticas.

Este modelo socio-crítico permite que la escuela territorio de paz se convierta en un escenario de política que busca el cambio y la transformación radical y profunda en alianza con la familia mediante puentes de diálogo para hacer análisis micro y macroculturales con el fin de plantear propuestas de un mejor bienestar. Es capaz de articularse en los procesos de liberación y hace lecturas de los mismos. Cuestiona a fondo el encerramiento y la disciplina de la escuela tradicional, sus muros y separaciones tanto mentales como físicas. Está articulada a los nuevos desarrollos contrahegemónicos y culturales y escucha las voces de los niños y las niñas, de los y las jóvenes en los procesos de paz.

Desde la perspectiva socio-crítica se entiende la educación para la paz como

un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la explicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a develar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia” (Jarés, 1999: 124).

La escuela de la deconstrucción en Colombia es la *Escuela territorio de paz*, que recompone los saberes populares que han sido negados sistemáticamente, recompone las tradiciones, el

medio ambiente, la naturaleza, formas alternativas de economía como el trueque y la minga; recompone formas alternativas políticas utilizadas por comunidades indígenas y las incorpora a nuestra sociedad; recompone los juegos, las diversiones y hace lecturas simbólicas del mundo para que se conviertan en textos vivos de trabajo formativo con todas las expresiones del arte, la artesanía, el teatro. Es una escuela emprendedora que forma para la creación de empresas sin dominación ni explotación, una escuela del trabajo como lo proponen Freinet y Makarenko, una escuela de la vida y en la vida (Montessori); una escuela hecha en la vida y para la vida, como decía Agustín Nieto Caballero, porque incorpora la cotidianidad con el fin de volver a prender la llama de sociedades fraternas. Es, en fin, una escuela territorio de paz con una nueva sensibilidad humana, equitativa y libre, como lo proclama Freire y fundada en principios básicos de liberación.

La nueva estructura de las *Escuelas territorios de paz* implica un manejo político desde la democracia directa, en donde alumnos y alumnas realizan acuerdos de convivencia mediante mecanismos como los Consejos de aula, que canalicen las decisiones colectivas del autogobierno comunitario.

Este trabajo en organizaciones escolares de participación directa se hará interconectado con redes de distintos movimientos como los jóvenes y las jóvenes, redes de mujeres, redes de comunicación alternativa, redes de grupos que trabajan por los derechos sexuales para una coeducación con equidad de género, etc., en fin, todos los colectivos que proponen formas alternativas de resistencia antimilitarista y antipatriarcal por la construcción colectiva de una sociedad justa y equitativa.

Las *Escuelas territorios de paz* tejerán una relación horizontal con las comunidades y la sociedad en donde las consignas propugnan la tierra para todos y todas, la no privatización de los recursos naturales, el cuidado del planeta y la negociación del conflicto armado.

CURRÍCULO DE LAS ESCUELAS TERRITORIOS DE PAZ

Lo propio: Los contenidos de la Escuela Territorio de Paz parten de la interacción de los niños, niñas y jóvenes con su entorno inmediato y su relación con el medio local en el cual han desarrollado sus vidas. Los problemas de aguas, inundaciones, deslizamientos son fenómenos de la dinámica de su geografía propia y su análisis resalta la importancia de entablar diálogos desde la economía, la cultura y la política.

El microcosmos de la escuela: Desde los micropoderes planteados por Foucault, la escuela, a partir de este conocimiento profundo de su propia realidad, puede plantear en su currículo alternativas de paz desde la no violencia activa, la democracia escolar, el compromiso político y el análisis a las diferentes propuestas políticas de la escena nacional. Estos análisis articulan lo local a lo global, pues el ámbito internacional es clave también para entender lo que sucede en el entorno próximo.

No repetir la historia: Los contenidos en la Escuela Territorio de Paz contemplan una mirada curricular desde el no repetir la historia al asumir los problemas que la misma historia acrítica ha generado. Es la historia con memoria que trabaja para la liberación.

La vida cotidiana se constituye en la plataforma analítica de lo social y lo político para comprender los movimientos que luchan por los cambios sociales y que han sufrido maltrato y discriminación: feministas, LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas), indígenas, afros, campesinos, etcétera.

En este sentido, el currículo planteado por las *Escuelas Territorio de Paz* parte de los derechos que se hacen realidad en una democracia social, haciendo valer el micropoder que está en la base de su accionar y que surge de las grandes necesidades humanas.

La comunicación: La base de las relaciones entre la escuela, la familia y el entorno está en la comunicación desde un punto de vista cooperativo y que permita ver las múltiples relaciones

que niños, niñas y jóvenes establecen de manera libre y sin dominación. Cooperación entre pares que tienen su palabra como un tesoro moral y la hacen valer por encima de artilugios legales; que libremente expresan los saberes que traen a la escuela desde sus medios naturales, sociales y familiares; que manifiestan sus lúdicas y también sus experiencias dolorosas como víctimas de la guerra. En fin: la base es el saber que los niños, niñas y jóvenes traen a la escuela.

Realidades incuestionables: Las *Escuelas Territorios de Paz* también se enfrentan a realidades que no pueden ser soslayadas, sino incorporadas. Es el caso del trabajo infantil, pues se pueden ver casos tan crudos como el de niños *raspachines* que seguirán trabajando en esta actividad; así como muchos otros casos en donde el trabajo hace que deserten de la escuela. Estos temas también deben hacer parte del currículo y ser analizados como realidad histórica. Son problemas que se deben destacar.

Los maestros y maestras: Las personas encargadas de mediar en el ámbito escolar desde una actitud abierta y reflexiva (maestros y maestras) deben ser capaces de dialogar con el entorno, con las comunidades, con los padres y madres de los niños, de asumir inclusive desde la ternura la realidad que los rodea; deben ser facilitadores, guías, dialogantes y tener excelentes nexos con la comunidad.

Deben tener la capacidad de realizar diagnósticos de la situación cultural y humana de los contextos locales de la escuela; deben saber escuchar, dialogar y también negociar; para que se pueda llegar a un proceso humano de resolución de conflictos mediante relaciones de cooperación. En este sentido es clave que sea un experto en el conocimiento de estrategias de conciliación, capaz de enriquecer la mediación mediante sus saberes en diálogo con los saberes de los otros y las otras

Los maestros y las maestras deben optar políticamente por la no violencia activa y capacitarse todos los días sobre la realidad de los niños, niñas y jóvenes; pues debe ser un maestro político interesado en los problemas del país y en la democracia directa; interesado en el bienestar de la comunidad, por eso participa so-

lidariamente y activamente por un país sin guerras, sin hambre y con justicia. El liderazgo cultural debe ser la vocación de los maestros y las maestras en las *Escuelas Territorios de Paz*, con cualidades y formación amplia y de conocimiento académico en el tema; que hace investigación permanente para entender el desarrollo cognitivo, ético y moral de los niños y niñas.

Para hacer lectura y entender la situación colombiana y mundial debe articularse a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, sus últimos desarrollos y avances con el fin de entender la vida, las nuevas sensibilidades y culturas que estas propician.

Padres y madres: En las Escuelas Territorios de Paz, los padres y las madres también tienen el compromiso de conocer las condiciones y necesidades económicas, sociales y culturales de la comunidad e interesarse por los problemas de los maestros y la escuela; es por esto que entran a hacer parte del poder de la escuela, un poder que les permite negociar para la no dominación, la no explotación, la no alienación y que tiende hacia la liberación, la paz y la justicia. También son padres en diálogo permanente con los profesores y sus hijos y que hacen reclamos cuando lo consideren necesario.

Es la incorporación al ámbito escolar de las Escuelas de Padres y Madres que buscan la equidad de género, una mejor relación con sus hijos y que apoyan el desarrollo de los mismos; además están contra el sexismo, el patriarcado y la guerra.

Pedagogía: El aula de clase en las *Escuelas Territorios de Paz* debe ser abierta para que recoja todas las expresiones simbólicas y culturales propias de la comunidad; ya que se convierte en un microespacio social con expresiones propias. El aula debe estar articulada a la naturaleza, expresar mediante sistemas de comunicación populares como las carteleras, los periódicos murales, comunitarios, la radio y la televisión comunitarias; lo que convierte al aula en un espacio físico hecho a la medida de los actores escolares. Sus mesas de trabajo deben ser modulares para permitir un desenvolvimiento flexible y participativo, con un tamaño adecuado para niños, niñas y jóvenes que faciliten el tra-

bajo en grupo sin que se den la espalda y estimulen el encuentro de las miradas en un espacio democrático, comunitario, de experimentación, creación y libertad.

El profesor debe acompañar la distribución de los espacios de una manera consensuada en donde se pueda acceder a los ambientes virtuales de aprendizaje que permiten la interacción con otros mundos sin desligarse de la realidad.

Los medios didácticos utilizados deben aprovechar los recursos propios, recuperar la lúdica tradicional, hacer investigación en torno a ellos con las personas del medio y aprovechar los espacios al aire libre para que el aula tenga movilidad y dinámica en el aprender-enseñar. Que la vereda y el barrio sean los espacios de aprendizaje, con las prácticas cotidianas de cómo se siembra, las relaciones con los vecinos, etcétera. Es una expedición a todos los lugares del entorno para hacer negociaciones con el ambiente y cuidarlo. También aprendo con los archivos de la parroquia, de la alcaldía; aprendo investigación y formo niños investigadores para hacer la historia “veredal”, lo que nos permitirá comprender las relaciones históricas que hubo y cómo empezó la guerra. Esta es la *Escuela Territorio de Paz* que refleja democráticamente un espacio de diálogo para la construcción democrática de conocimiento.

En esta escuela los recursos son colectivos y no hay propiedad privada, es poco lo individual, sólo para cierto manejo de la personalidad; pero todo será negociado: los contenidos, los espacios de trabajo en los barrios, la salida a los museos de la ciudad, la interactividad en los medios virtuales, los recorridos por los caminos, los diarios de campo, las visitas guiadas, etcétera.

Las *Escuelas Territorios de Paz* permiten la igualdad entre todos los seres humanos, nos sensibilizan frente al mundo para que lo queramos, partiendo desde nuestras raíces, en donde lo artesanal se nutre de las últimas tecnologías y viceversa, en donde las estructuras de democracia radical respetan las decisiones de los Consejos de Clase, que son la voz de los niños y niñas, y que también integran los profesores así como las comisiones que se organizan para trabajos comunitarios. En estos Consejos participan adultos

con el fin de negociar equitativamente las decisiones en cuanto a horarios, espacios a compartir que sean amables y que respondan a los tiempos de las cosechas para que impidan la deserción escolar a la vez que fomentan el aprecio por el trabajo y el juego.

La comunidad: En la *Escuela Territorio de Paz* se utiliza la resistencia propositiva y negociadora para mejorar aspectos de la comunidad vitales, como por ejemplo los servicios públicos, a la vez que propone acciones. De estas prácticas surgen niñas y niños democráticos que votarán libremente y con opinión propia.

La comunidad se convierte en educadora, la vereda es educadora, el campo es educador, la ciudad es educadora y el mundo es educador para entablar a su vez diálogos con otras escuelas y realizar acciones de cooperación sin imposiciones culturales, de estrato o de clase en un ambiente diverso.

“EXPEDICIÓN MEMORIA VIVA”

Por último, se propone un proyecto liderado por las *Escuelas Territorios de Paz*, que promueva el álbum de la memoria en cada comunidad para que ocupe un lugar especial en la escuela. Allí estarán las huellas de la historia de las comunidades, sus alegrías y tristezas, esas que construyeron en la solidaridad y destruyeron en la violencia y frente a la cual se propone la no violencia activa y la resistencia, que hemos tratado a lo largo de este texto. Esta recuperación de la memoria permitirá la creación de un *Manual de Acuerdos* que surja de los pactos de convivencia a partir de la memoria y la conciliación con el fin de que se convierta en la bitácora y la ruta de viaje por un sendero de dignidad, paz y justicia.

Para ello, los pequeños investigadores formados en la *Escuela Territorio de Paz* serán los ejes de esta gran obra que tendría como líneas de investigación: 1) Violencia y muerte, 2) Naturaleza y cultura, y 3) Historia y economía. Estas líneas de investigación constituirán la columna vertebral del proyecto “Expedición Memoria Viva” que como el Ave Fénix, permitirá construir desde las cenizas nuevas formas de vida como alternativas liberadoras de país y de mundo.

Capítulo 8

SOCIALIZACIÓN Y CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDAD POLÍTICA DE NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS CONSTRUCTORES DE PAZ EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO

Este capítulo incluye algunas consideraciones conceptuales que ubican la reflexión sobre los procesos de socialización política, en la configuración de subjetividades políticas



de niños y niñas en contextos de guerra, mostrando que a partir de la configuración de subjetividades políticas alternativas, basadas en las potencias de los niños, las niñas y sus familias, es posible participar en la construcción de una cultura de paz.

Aunque la socialización ha sido abordada especialmente por la sociología y la psicología, es innegable que su constitución epistemológica es plural, pues coexisten diversos enfoques, métodos y procesos temporales y contextuales que dan cuenta de ella. Lo político, por su parte, ha adjetivado múltiples disciplinas tales como la filosofía política, la sociología política, la economía política y se ha objetivado en otras como el derecho y las cien-

cias políticas; de tal manera que pretender desarrollar categorías y descriptores que compongan el objeto de estudio, amerita una mirada transdisciplinar que construya y revele preguntas e hilos conductores y que ayude a dar cuenta de cómo estos procesos se articulan en una población específica, como la niñez.

Desde los planteamientos de Berger y Luckman (1978), se entiende la socialización como el proceso a través del cual los sujetos internalizan y construyen la realidad, una realidad que en términos de Arendt está constituida por un mundo que ha existido antes del nacimiento, que se construye en el momento actual y que continuará existiendo aún después de la muerte (Arendt, 1959). En los procesos de socialización se forma la persona en el sentido gadameriano de *Bildung*, que significa “el proceso por el que se adquiere cultura” (Gadamer, 1997: 38). A diferencia de los procesos intencionales y sistemáticos, propios de los procesos educativos, los procesos de socialización no se agotan en aquellos, éstos también abarcan aprehensiones de tipo afectivo, aprendizajes informales no necesariamente planeados, configurados en escenarios cotidianos y en diferentes condiciones vitales. Los procesos de socialización implican la construcción de significados, sentidos y prácticas en torno a la formación de identidades personales y colectivas, la construcción de regulaciones o patrones de valor cultural y la construcción de instituciones.

Son permanentes, es decir, el aprendizaje cultural se presenta en cada instancia, en cada momento, en cada espacio de la vida cotidiana de una sociedad. En este sentido se puede concentrar el análisis en los ámbitos socioculturales que abarcan las dimensiones espacio-temporales en donde se produce la formación de la persona a lo largo de su vida (Pérez, 2001).

En el proceso de socialización se involucra de manera directa, implícita o explícita, a todas las personas que hacen parte del mundo social y cultural, en relaciones fundamentales que median la transmisión, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento cultural. Los contenidos del aprendizaje cultural hacen referencia al conjunto de saberes, valores y normas que conforman el capital cultural de un pueblo desde los saberes históricos-míti-

cos, pragmáticos y de interacción con el medio natural, hasta los saberes formales y tradicionales.

La otra noción alude a lo político, sobre la cual existen diversos significados que están profundamente relacionados con las funciones que se le han asignado históricamente a la política. Sin embargo, para efectos de la comprensión de los procesos a través de los cuales los niños y niñas en contextos de conflicto armado construyen intersubjetivamente su subjetividad, y participen como sujetos con agencia en la construcción de posibilidades distintas a la violencia, asumimos como política la condición humana de la creación. Desde Arendt, la condición humana se refiere propiamente a la acción como anticipación de futuro, como posibilidad y novedad instituyente, y a la presencia de los otros, es decir, a aquello que sólo ocurre en medio de la pluralidad de visiones del mundo compartido, en tanto, “ el mundo en el que hemos nacido no existiría sin la actividad humana que lo produjo (...) ninguna clase de vida humana, ni siquiera la del ermitaño en la agreste naturaleza, resulta posible sin un mundo que directa o indirectamente testifica la presencia de los otros” (1993: 37)

En este sentido, dicha condición de humanidad no se agota en el reconocimiento de las necesidades de subsistencia y en su adecuada satisfacción, por el contrario, esta sobrepasa los condicionamientos biológicos que obligan al hombre a vivir en comunidad como una forma de supervivencia básica; ni el trabajo, ni la labor requieren de la presencia de los otros, ni son exclusivas de la vida humana. Según Arendt, “sólo la acción es prerrogativa exclusiva del hombre, ni una bestia ni un dios son capaces de ella y sólo ésta depende por entero de la constante presencia de los demás” (1993: 38)

Lo anterior significa que la política solo se da en presencia de otros, y su fin es la ampliación de las condiciones de vida (Dusseel, 2000) por ello, para el ejercicio de la política como proceso de creación y ampliación de la vida, se requiere la formación de seres humanos capaces de reconocerse como sujetos históricos, seres que se saben parte de una comunidad y que pueden respetar y valorar la diferencia como principal insumo para la construc-

ción de la vida en común. En este sentido, la formación de sujetos que puedan usar su libertad, esto es en palabras de Arendt (1993), la capacidad de discurso y acción para anticipar el futuro e instituir otros horizontes de realización diferentes a la violencia.

La violencia como forma de control y exterminio de la libertad es contraria a la política, en el sentido de que el ser político sólo puede conformarse a través de las palabras y del debate con aquellos que son distintos, no iguales y mediante la contemplación que permite la des-objetivación del mundo, logrando así una apertura a otras formas, sentidos y posibilidades sobre aquello que se considera terminado.

Para Guillermo Hoyos (2010: 11), la finalidad de la política deliberativa es “solucionar procedimentalmente aquellos conflictos que nos hemos acostumbrado inveteradamente a resolver con violencia”. Gene Sharp (1996), sostiene que es posible lograr acciones políticas no violentas desde la implementación de técnicas de negociación que presionan al contrario sin tener que agredirlo física o moralmente. En conclusión, el ejercicio de la política dentro de un marco democrático permite solucionar conflictos sin hacer uso de la violencia. Es así como pensar en procesos de socialización política que contribuyan a la formación intencionada de niños, niñas y familias que puedan constituirse como actores de los procesos de desnaturalización para la transformación de las condiciones materiales y simbólicas que sostienen y reproducen la guerra, resulta una opción frente a la naturalización de la violencia como forma de relación

En este sentido, desde el campo conceptual del desarrollo humano, la socialización política se define como:

La autoproducción del sujeto en subjetividad y su identidad, en contextos conflictivos de la vida cotidiana, a través del fortalecimiento de sus capacidades, el reconocimiento de sus titularidades y el agenciamiento de oportunidades en procesos intersubjetivos. La subjetividad e identidad políticas constituyen al sujeto en constructor de realidades y de posibilidades colectivas para la vida en común (Alvarado y Ospina, 2009: 56).

En otro sentido, un tema importante en la reflexión y estudio sobre la socialización política, se refiere a los agentes socializadores. Al respecto se han identificado a instituciones sociales que tradicionalmente han ejercido una presencia e influencia definitiva en la sociedad. Estas son, en primer lugar, la familia, a la que se le reconoce una influencia decisiva como grupo básico primario del sujeto; sin embargo, los tiempos actuales muestran que dicha institución ha sufrido un cambio sustancial tanto en su estructura, como en sus dinámicas, lo cual ha redundado en una pérdida de su protagonismo en el proceso de socialización, dejando espacio a otros agentes socializadores.

En segundo lugar, la escuela como espacio de encuentro con otros, interviene de diferentes maneras en la socialización política. De un lado, brindando información concreta sobre el sistema; de otro, como espacio de experiencia de relaciones de poder/autoridad, o como escenario de integración/participación. A pesar de esta relevante presencia en la vida social de los sujetos, una línea de críticos investigadores argumenta que la escuela no desempeña una influencia directa y lineal sobre las actitudes políticas, y que más bien su influencia se ubica en los contenidos latentes que circulan en los intercambios sociales y en el currículo oculto que se pone en acción en el proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, el grupo de pares es considerado el agente socializador a través del cual el sujeto establece las relaciones que le permiten autoreferenciarse para hacerse consciente de sus opiniones y derechos, a través del trámite de los conflictos, la comunicación intersubjetiva y la colectivización de normas, procesos desde donde se forjarán a futuro sus prácticas democráticas.

Por último, los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, están jugando un papel muy preponderante para tramitar la información institucional y no institucional sobre el sistema político e incluso, para impulsar procesos de acción y movilización social; sin embargo, parece existir un consenso en afirmar que este agente no logra su influencia en la socialización política actuando solo, porque las diferentes instancias y agentes socializadores están actuando por

distintas vías y mecanismos informativos y formativos, lo cual a la postre tiene un efecto combinado sobre la socialización política.

FORMAR NIÑOS Y NIÑAS PARA QUE PUEDAN PARTICIPAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

El reconocimiento de los círculos perversos de la pobreza y violencia estructural a nivel social y político van tejiendo una Colombia desfragmentada en sus dimensiones sociales y simbólicas, pero altamente regulada en sus dimensiones legales y normativas, cuyo rostro más conocido es primordialmente el de los niños y niñas. Estos círculos de la pobreza y la violencia estructural atraviesan de punta a punta el territorio colombiano y envuelven sus espacios físicos y simbólicos, dejando huellas indelebles en la memoria histórica, en las prácticas, en los discursos y en las normas que configuran la vida cotidiana de los niños, niñas y sus familias. Surgen así, en el tiempo y en el espacio de las relaciones sociales, pautas de acción y de significación que entranpan a los sujetos y su potencia, debilitándolos y dejándolos inmóviles, parafraseando a Lechener (2002), llenándolos de miedos: el miedo a la exclusión, el miedo al otro, el miedo al olvido, el miedo al sin sentido ante los procesos de participación, decisión y creación, más aún si estos sujetos tienen una condición infantil o juvenil.

El miedo, la inseguridad, el debilitamiento del auto concepto y la desconfianza en el otro y el miedo a los otros, que es más fuerte cuando más frágil es el nosotros (Lechener, 2002), han ido haciendo mella en los modos de interacción-convivencia y resolución de conflictos y han contribuido en la instalación y reproducción de simbolismos y prácticas violentas en todos los niveles de relación y en todos espacios de la vida social (íntimos, privados y públicos).

Los niños y niñas colombianos que viven en contextos de conflicto armado se encuentran inmersos en una dinámica altamente conflictiva, organizada y controlada de forma adulto-céntrica, por tanto, se mueven en procesos de socialización y construcción

de sus subjetividades regidos por pautas y relaciones altamente asimétricas, inequitativas, excluyentes y violentas en las cuales son asumidos como objetos pasivos que deben ser controlados para ser formados de acuerdo a las necesidades y parámetros de los marcos legítimamente reconocidos en dichos contextos. Tal como lo indican los testimonios de niños y niñas que han sido víctimas de las minas antipersonas. “y explotó y le elevó hasta arriba y yo quedé colgado de un palo, así colgado con mi buzo, quedé colgado”. (Niño de 7 años, Documental *El asesino invisible*, 2008). “Yo toqué la mina con el brazo y explotó” Niña de tres años. Documental *El asesino invisible*, 2008).

En estos contextos de guerra “el Estado, la familia y la escuela siguen pensando la juventud como categoría de tránsito, como etapa de preparación para lo que sí vale, la juventud como futuro valorada por lo que será” (Reguillo, 1999: 15-20). “los niños son educados para ser adultos” (Sabater, 2002: 66). Sumado a lo anterior, la ausencia de criterios éticos y morales y de referentes de autoridad y afecto en los procesos de socialización de los niños y niñas que viven en contextos de guerra, van abriendo una brecha cada vez más profunda entre el pasado, el presente y el futuro, que rompe con la expectativa de una vida distinta a la guerra y con la construcción de horizontes de posibilidad diferentes a la pobreza y la exclusión.

Lo anterior se muestra en los relatos de algunos niños y niñas en contexto de guerra: “Yo me decía en mi mente: Señor, ¿será que nunca voy a salir de aquí?, ¿que no voy a crecer?, ¿qué me van a matar en este monte?” (Lozano, 2005: 88). “Una mina es como una zanahoria pero tiene muchos cables adentro y por fuera pegados contra un palo, de las raíces del palo, donde uno la llegue a pisar explota y lo puede dejar muerto a uno o le puede dejar la vida pero le puede quitar algo” (Niño 7 años. Documental *El asesino invisible*, 2008). Sus necesidades, potencias, miedos, sueños, visiones, discursos y enseñanzas se diluyen entre las imposiciones de un mundo regido por las normas, sentidos, prácticas, valores, derechos y oportunidades asignadas por adultos, y entre, la incapacidad de escucha y reconocimiento de un sistema político y

social centrado en el crecimiento económico y en el consumo de bienes y servicios como máximos indicadores para medir el nivel de vida y supuestamente el desarrollo de una nación, región, comunidad, familia o individuo.

Estos niños y niñas se enfrentan a la pérdida de legitimidad de su palabra y acción y a la invisibilización política de su heterogeneidad, por tanto su capacidad de participación real les es arrebatada de forma visible e invisible, tanto, en las micro como en las macro esferas de la vida y el desarrollo social. Lo que ellos y ellas creen, sus gustos, visiones y expectativas muchas veces no son la principal materia prima para elaborar las políticas planes y proyectos desde las que se les atiende y se garantiza sus derechos. Pero en los contextos de conflicto armado ni siquiera tienen garantizado el más elemental y fundamental de todos los derechos: la vida “no deberían existir en el mundo o en Colombia porque puede matar a un millón de persona (...) que se arrepientan y que no sigan matando personas inocentes (...)”. Documental *El asesino invisible*, (2008).

Según el comentario general al capítulo 19 de la convención internacional de derechos del niño publicado en octubre de 2009, hay un aumento del interés social y político por estos sujetos, el cual se ha ido visibilizando de forma creciente en las agendas públicas y privadas de todos los países del continente. Sin embargo, es necesario ampliar los debates públicos con la sociedad civil y el Estado respecto al sentido político y ético que se les ha asignado en la construcción del país, pues más bien pareciera que pese a los esfuerzos de reconocimiento, protección y restablecimiento de los derechos de niños y niñas, cada día su desarrollo en términos de capacidades, libertades y oportunidades, se ve más lesionado por las dinámicas y políticas de un modelo de desarrollo centrado en el aumento del capital a través del fortalecimiento de su sistema de producción, en detrimento de las condiciones reales de existencia y desarrollo de los seres humanos.

Y en los contextos de guerra los niños y niñas se convierten tempranamente en proyectos de guerreros. Así lo deja ver el testimonio de una joven ex combatiente que estuvo once años

vinculada a la guerrilla “Pues allá solamente uno como mujer es el título, allá uno es como un hombre, el trabajo es lo mismo que un hombre, carga lo mismo que un hombre, combate lo mismo que un hombre, allá hay una orden por una conferencia nacional de que las mujeres no pueden tener hijos y por general siempre la mujeres desean tener hijos” (Crónica joven desmovilizada. Documental *Los horrores de las FARC*, 2010).

En estos contextos de conflicto armado los niños y niñas se convierten en soldados, no sólo porque viven en contextos de guerra, sino porque las condiciones materiales y simbólicas de sus familias agudizan su vulnerabilidad frente al conflicto; adicionalmente, la ausencia del Estado, la poca pertinencia de los programas de atención, los enfoques asistenciales y la naturalización de la violencia, configuran las posibilidades de multiplicación de una violencia física y simbólica que tiene factores estructurales y que se reproduce cotidianamente en los proceos de interacción. Por lo tanto, estos niños y niñas sólo pueden pensar en ser el rostro de la pobreza, en reproducir generación tras generación los círculos de miseria e invisibilización a los que siglos de colonización los han sometido consciente e inconscientemente.

Cada contexto con su historia, con sus recursos, son sus necesidades y potencias, con sus corrupciones y asimetrías, con sus miedos y sometimientos, configura particulares formas de violencia y de pobreza. En dicha diversidad y complejidad es ineludible reconocer que los niños, niñas y jóvenes allí atrapados, tienen necesidades propias y formas de relación y significación que van más allá de la ropa sucia y deteriorada o el hambre de sus cuerpos. “El rescate de la voluntad colectiva y de sus prácticas plantea a la historicidad y a la subjetividad como dos dimensiones que en su articulación configuran la realidad como proyectos de vida” (Zemelman, 2001: 50).

En la urgente necesidad de recuperar la voz de los niños y niñas que viven la guerra en nuestro país, y de reconocerlos como ciudadanos plenos, como sujetos de derecho, como seres de carne y hueso que importan y valen por lo que son y no por los hombres que serán, se requieren comprensiones profundas de sus

mundos, visiones y acciones, que permitan la legitimación de sus experiencias, y para ello es impostergable la formación de sujetos políticos y éticos mediante el empoderamiento y el reconocimiento político y social de su potencial cultural en la construcción de la paz, la democracia, y la recuperación de la confianza social para la reconciliación y la convivencia.

En este contexto social, político y cultural de violencia y pobreza, es urgente crear espacios, discursos y prácticas de socialización política alternativas que permitan renombrar y re-significar el sentido social, cultural y político atribuido a los niños y niñas, descosificarlos y desvictimizarlos, para ver su potencia real en la construcción colectiva del mundo. Procesos que ayuden a vindicar al ser de la enteridad, y en los cuales ellos y ellas hagan parte de la agencia y la resistencia que crea puentes y trochas de sentido y praxis para transitar de la carencia como límite de acción, a la carencia como marco movilizador del desarrollo humano desde la formación de sujetos políticos con conciencia de sí, de los otros y de lo otro, sujetos afectivos capaces de reconocer y convivir en la diversidad y de construir en la adversidad, sujetos con sentido de lo público y capacidad comunicativa desde el cuerpo y la palabra.

En este sentido, la socialización política como proceso formativo de las subjetividades políticas, en el contexto del conflicto armado colombiano, no puede darse por fuera de las preguntas básicas sobre la equidad y la justicia social, la ampliación de la democracia y el fomento del ejercicio ciudadano (Cubides, 2004); sobre los procesos de construcción de paz, en su acepción de paz positiva⁶ (Jarés, 1999); y sobre las condiciones de inclusión y reconocimiento social (Fraser, 2003).

La formación de subjetividades políticas de niños y niñas que viven directamente la guerra, implica la formación de su ciuda-

6 La paz positiva es entendida no como la ausencia de violencia, sino como la construcción de condiciones democráticas de interacción social y participación. Reconoce el papel activo del conflicto como consubstancial a los procesos de interacción humana.

danía plena, el crear las oportunidades y condiciones para que puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad, y con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación de los significados culturales de los colectivos a los que pertenece (su escuela, su familia, su grupo de pares, su cultura, su etnia, su país, su continente, etc.). Es decir, se trata de ayudar a potenciar en ellos y ellas, como sujetos políticos, una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica.

Esto significa desplegar la singularidad subjetiva, “abrir las vías para que los individuos se desarrollen desde sus propias coordenadas existenciales, desplegando sus capacidades a partir de una autorreferencia subjetiva, es decir, de la reflexión sobre su propia libertad” (Cubides, 2004: 119); pero entendiendo que la subjetividad singular sólo se construye en el marco de procesos de concertación y de interacción que involucren otras múltiples subjetividades igualmente ricas y complejas.

La construcción de subjetividades singulares, y su interacción con otras subjetividades en las que se desdibujan los límites entre el yo y el otro, se da sólo en la experiencia vivida y narrada, no en los discursos vacíos de sujeto. Experiencia en la que confluyen las individualidades, la socialidades y los marcos simbólicos de la cultura y en la que se realiza en un presente que permite integrar la dimensión del pasado como cosmovisión y la de futuro como mixtura de expectativas, proyecciones y horizontes posibles de obra colectiva (Zemelman, 2004) en la medida en que la experiencia pase por la reflexividad.

La reflexividad apunta a la ampliación de la dimensión política de la subjetividad por cuanto implica una ubicación de la interacción humana en la esfera de lo público, en la que puede definirse el “sentido común” como pluralidad de intereses, pensamientos y voluntades de acción. Pero la subjetividad política se realiza finalmente en el campo del actuar, de la existencia

en la vida cotidiana que deviene mundo y deviene en el mundo; actuar entendido como acción vivida y narrada, como prácticas humanas y sociales que son siempre con otros para el logro de lo construido, “sentido común” que siempre es plural. Según Arendt (2002), la vida política se da siempre en el “entre nos”, ya que la acción siempre depende de la presencia de los demás; por esto hay un vínculo entre actuar y estar juntos y por esto la praxis requiere de la pluralidad de una comunidad que habita un espacio público. No quiere decir que la acción siempre tenga que ser colectiva; lo que se trata de afirmar es que la acción vivida y narrada no significa nada si no hay quien juzgue lo que se dice y hace, si no afecta a alguien, si no transforma las condiciones o las tramas de relación y poder de alguien, si no son apropiadas y recordadas por una comunidad plural o una comunidad pública.

La pluralidad es entendida desde la perspectiva arendtiana como igualdad y pluralidad, como distinción (Arendt, 1958). La igualdad nos permite reconocernos como iguales en cuanto especie y en cuanto comunidad de sentidos; igualdad que no se puede resolver solamente en el plano de lo jurídico y del derecho, sino que exige condiciones para que la igualdad se dé en el plano de la existencia. Esta distinción permite recuperar la subjetividad, las maneras singulares de apropiación biográfica de los sentidos comunes. Los/as sujetos de la pluralidad se juegan en esta dialéctica. No sólo desde la distinción, sino desde las mediaciones de su apropiación biográfica para aprehender lo común, lo social, lo que no diferencia a un sujeto del otro.

El totalitarismo encubierto en la democracia colombiana, y la violencia naturalizada en todos los ámbitos de relación, intentan anular la pluralidad, aquello que diferencia y lo que hace a unos sujetos comunes a otros, por la vía del individualismo y el replegamiento a la vida privada, volviéndose sujetos superfluos, destruyendo los lazos de solidaridad, cerrando cada vez más el círculo ético y silenciándose unos a otros; porque cuando se silencia a alguien también se lo inmoviliza, desterritorializando y haciendo que se pierda la identidad (desplazamiento forzado),

dejando sin sentido y contenido el discurso de los derechos que “hacen iguales” a los colombianos.

La autonomía, la reflexividad y la conciencia histórica tienen que ver con la posibilidad de decidir y actuar en los contextos sociales en los que los niños y las niñas, y todos aquellos con quienes interactúan, se involucran; y con las “formas de compartir el poder” (Cubides, 2004: 122) en dichos contextos. La acción política en los escenarios de conflicto armado implica la transformación del poder: del “poder” del adulto (padres, maestros, soldados de los bandos legales e ilegales) “sobre” los y las niños, niñas y jóvenes, al “poder con” ellos y ellas, porque sólo en el “entre nos” se gana la posibilidad de un espacio en común, es decir, de un espacio público; y este espacio público es, precisamente, el escenario de la construcción de ciudadanía, de configuración de la subjetividad política para incidir en la construcción de una cultura de paz. (Alvarado et al., 2008)

Este actuar conjunto es complejo, conflictivo y asimétrico, lo que lleva a que aun en el terreno de la sociedad civil, en instituciones que regular o tradicionalmente estuvieron “al margen” de la política, tales como la familia y la escuela, temas culturales se tornen en temas de debate y participación en búsqueda del respeto a los derechos, no sólo en el terreno de la juridización, sino de la existencia vital, como oportunidad y praxis; teniendo en cuenta que muchas de estas acciones se dan, precisamente, por su carácter cultural, en el terreno de lo simbólico.

Si bien la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica, la configuración de espacios públicos en los niños y niñas no son reconocidos por los adultos como prácticas de su vida cotidiana, no quiere decir esto que ellos y ellas no tengan la capacidad de pensar sobre su historia, sobre su contexto, sobre las condiciones en las que transcurre su vida; ni quiere decir que no tengan valoraciones racionales sobre lo justo y lo injusto, percepciones claras sobre los espacios sociales de inclusión y exclusión, sobre lo deseable o no, y adhesiones afectivas frente a ciertos marcos simbólicos de acción de sus pares, sus padres, sus maestros, y aún de personas de la vida

pública distantes a sus contextos de actuación social en la vida cotidiana. (Alvarado et al., 2008).

Por tanto, los procesos de socialización política con niños, niñas y familias busca el despliegue de los potenciales que se construyen intersubjetivamente en la vida diaria. Por lo anterior, estos procesos tienden al fortalecimiento de los individuos y grupos para actuar sobre sus propias vidas. Para formar niños, niñas y jóvenes con subjetividades políticas en contextos de conflicto armado es necesario reconocerlos como seres inacabados, que comparten visiones, necesidades, historias y contextos comunes y vínculos sociales que los convocan y les dan pertenencia. Según Lechner, el vínculo social “representa un patrimonio de conocimientos y hábitos, de experiencias, prácticas y disposiciones mentales que una sociedad acumula reproduce y transforma a lo largo de las generaciones” (2002: 49). Pero también para diferenciarlos como sujetos que se distinguen unos de otros en la apropiación subjetiva que hacen en sus visiones y discursos de la vida y de las cosas, ha sido necesario mover los límites categoriales desde los cuales tradicionalmente los habíamos asumido como objetos para reconstruir con ellos las coordenadas sociales y simbólicas que nos permitieran comprenderlos como sujetos activos de discurso y acción, capaces de manifestaciones auténticas y conflictivas frente a las circunstancias que viven.

No se puede formar a los niños y niñas para que participen y transformen las circunstancias violentas de sus vidas, si son asumidos como objetos, si su voz sólo es escuchada en busca de reafirmaciones discursivas que permitan pulir las realidades teóricamente orquestadas desde las comprensiones de un mundo adulto; no se puede impactar positivamente la formación de seres humanos que logren desindividualizar la existencia y desprivatizar los derechos si son tratados como depósitos vacíos que esperan ser llenados. Es fundamental reconocerlos como seres históricos contextualizados, que en sus acciones y discursos evidencian no sólo las normas, pautas de comportamiento, valores y costumbres de la comunidad en la que viven, sino que además en ellas dan cuenta de la apropiación y significación que han logrado

de ellas, es decir, hay que asumirlos como seres que crean la sociedad en la que viven.

El despliegue de la subjetividad y la identidad en el marco de la configuración de la vida en común en contextos de guerra, donde prima el miedo, la desconfianza, la competencia, la corrupción, la injusticia y la violencia como principales formas de relación, implica el fortalecimiento de potenciales humanos como son el afectivo, comunicativo, creativo, ético-moral y político.

El fortalecimiento del potencial afectivo se ancla en el reconocimiento del cuerpo como límite de la materialidad del ser humano y como definición inicial de quiénes y cómo son en el mundo físico, social y simbólico. El objetivo de este potencial es la formación de sujetos con conciencia del cuerpo, con capacidad afectiva y equitativa, capaces de respeto por el otro y lo otro, sujetos que reconocen desde su biografía y su condición histórica los acontecimientos que dan cuenta de quiénes son, de dónde vienen y qué historia van construyendo en la intersubjetividad. Según Zelman, la conciencia histórica da cuenta de una

forma de conciencia cuyo contenido es más complejo que el de la conciencia teórica ya que incorpora formas de aprehensión de la realidad en las que no es fácil discernir entre lo que es posible y lo simplemente deseable, es una forma de conciencia que nos permite insertarnos en nuestro mundo de circunstancias transformando lo desconocido en conocido, en explicable lo inexplicable y reforzando o alterando el mundo mediante acciones significativas de diferente naturaleza (2001: 60).

Esta potencia favorece la capacidad de desarrollar una conciencia del otro como igual, es decir, de reconocer sus múltiples expresiones identitarias como niños, niñas y jóvenes que pertenecen a distintas etnias, géneros, clases sociales, lugares, instituciones y opciones sexuales. La conciencia del otro como igual les permite desarrollar el potencial de ser con los otros, es decir, la configuración de colectivos sociales para actuar creativamente.

te sobre las realidades humanas y sociales que viven; sin embargo, hemos aprendido que no basta con formar para reconocer al otro como igual; a sí mismo también es necesario formar para el reconocimiento desde la distinción en la posibilidad de amar al otro precisamente en su diferencia, pues sólo la explicitación del sentimiento de dar y recibir afecto permite establecer redes de relaciones basadas en la reciprocidad, en las cuales se reconoce el conflicto como parte constitutiva de la tensión de la vida, pero en las cuales la violencia desaparece como opción mediante la cual se elimina o se oculta al otro que piensa, actúa y siente diferente.

El potencial comunicativo parte de la necesidad de reconocimiento de la comunicación como un proceso inherente al desarrollo humano, en el cual se trascienden las transmisiones verticales de mensajes entre emisores y receptores pasivos. En la formación de este potencial se ha abogado para que en sus actos comunicativos los niños, niñas y jóvenes reconozcan a los otros como interlocutores válidos, para que hagan uso consciente del lenguaje y logren dotarlo de sentidos propios en los cuales reconozcan la intersubjetividad como principio constitutivo de lo humano y lo social, capaces de crear espacios, relaciones y diálogos horizontales asertivos y afectivos en los que se den intercambios de sentidos para la construcción alternativa de la vida en común. De acuerdo con Arendt en sus planteamientos de introducción a la política es “en la ausencia del poder de argumentación que aparece la violencia” (1959).

El potencial creativo parte de la necesidad de ayudar a los niños, niñas y jóvenes a reconocer el conflicto como una condición inherente a la vida humana, en la cual pueden llegar a desarrollar posiciones creativas al margen, desde las cuales encuentren caminos de resolución que no se agotan en la violencia que elimina al otro. Este potencial busca la formación de niños, niñas y jóvenes con apertura de pensamiento, que sean capaces de identificar sus problemas y sus posibles soluciones desde el reconocimiento y vivencia legítima del conflicto entre subjetividades e identidades, en el que indefectiblemente median relaciones de poder, y para ello se busca formarlos en la capacidad de

argumentaciones que no sólo pasan por las tramas de la razón, sino que también están atravesadas por las emociones, los sentimientos y las necesidades.

El potencial ético-moral requiere del reconocimiento de la existencia de marcos axiológicos que regulan las relaciones intersubjetivas. Se trata de formar niños, niñas y jóvenes capaces de comprender los marcos axiológicos, es decir, sujetos que puedan respetar, ser justos, responsables, pero ampliando su comprensión de lo que estos marcos significan en la convivencia; es decir, pretendemos que ellos y ellas sean capaces de diferenciar entre el respeto y la obediencia por temor a las consecuencias; buscamos que sus decisiones se fundamenten no en el señalamiento sino en el reconocimiento de los fundamentos éticos de solidaridad y equidad. Este potencial facilita la ampliación del círculo ético de ellos y ellas, es decir, la ampliación del campo en el cual ubican aquellos por quienes se preocupan, quienes merecen respeto y frente a quienes pueden ser solidarios. Ampliar el círculo ético de los niños, niñas y jóvenes es formarlos para que en ellos todas las voces y rostros sean legítimos, para que les quepa el mundo entero en su mente y su emoción, para que se resistan a las dinámicas perversas de individualización.

El potencial ético-moral facilita la formación de niños, niñas y jóvenes con un criterio ético basado en la justicia desde la inclusión y la equidad en las relaciones, en el respeto desde el reconocimiento de las diferencias y similitudes, en la responsabilidad basada en la solidaridad; sujetos que puedan experimentar sentimientos morales de culpa para la reparación, de resentimiento para el perdón, de la indignación para la solidaridad.

Finalmente, **el potencial político**, parte del reconocimiento de la acción política como algo inherente al ser humano, es decir, parte del reconocimiento de la ciudadanía plena de los niños, niñas y jóvenes. La política se asume como un ejercicio innegociable que parte de lo individual y se expresa en lo colectivo, cuyo fin es la configuración de sentidos y prácticas que garanticen el bien colectivo; por tanto, la política en sí es creación. Esta creación se realiza a través de discursos y acciones colectivas que transforman

los sistemas de valor y las prácticas sociales que afectan el bienestar individual y colectivo.

En los niños, niñas y familias que viven en contextos de guerra el potencial político se puede favorecer y potenciar desde el desarrollo de la sensibilidad ciudadana, desde ejercicios concretos de participación democrática en sus entornos vitales, en la toma de decisiones cercanas y lejanas, y fundamentalmente mediante el desarrollo de posiciones éticas de reconocimiento y defensa de los derechos humanos.

REFLEXIÓN FINAL

Formar subjetividades políticas en contextos de conflicto armado es formar seres capaces de reconocer sus raíces en lo más profundo de la existencia, capaces de trascender las fronteras del individualismo para dejar de ser solos en el mundo y anclar sus historias en redes complejas de intersubjetividad que los ponen en procesos de interdependencia con los otros. Niños, niñas y jóvenes que son capaces de múltiples y complejas comprensiones de lo que nos hace humanos en la medida en que reconocen la insuficiencia en la propia contingencia para decidir y actuar, donde se explicita y agencia la necesidad de crear referentes con otros.

En la medida que la acción con otros supone capacidad de sentir con otros, implicarse, reconocer la diferencia, la pluralidad, es decir, la alteridad entendida como la capacidad de apertura al otro y a la comprensión de sus sentidos. Así mismo, se requiere la formación de la otredad que involucra a su vez:

- Procesos cognitivos, que consoliden esquemas de descentramiento y de creatividad en la medida en que permitan la emergencia de miradas abiertas y flexibles capaces de incorporar las miradas de los otros, como base mínima de los procesos de construcción del nosotros como posibilidad del bien público y de los sentidos comunes.

- Procesos de orden ético-moral, basados en el respeto que reconoce, la justicia que dignifica, la responsabilidad que solidariza, y que ocupen un lugar en la conciencia subjetiva e intersubjetiva como marcos reguladores de la acción social.
- Reconocimiento de los sentimientos morales y las posibilidades de reparación y de perdón, la solidaridad y la vivencia de la justicia.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Th. W. 1998 Educación para la emancipación (Madrid: Morata).
- Adorno; Frenkel-Brunswik; Levinson y Sanford 1950 *The Authoritarian Personality* Harper & Brothers. Nueva York. Versión en español: *La personalidad autoritaria* 1965 (Buenos Aires: Proyección).
- Agamben, G. 2001 *Infancia e Historia* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo).
- _____. 2009 *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III* (Valencia: Pre-textos).
- _____. 2010 *Medios sin fin. Notas sobre la política* (Valencia: Pre-textos).
- Agüera, R. 2004 *Liderazgo y compromiso social* (San Luis de Potosí: Universidad Autónoma de San Luis de Potosí).
- Águila, R. 2000 *Manual de Ciencia Política* (Madrid: Trotta).
- Alfonso X. 1256 y 1263 *Las Siete Partidas* (s/d).
- Alvarado, S.; Ospina, H.; Luna, M. ; Camargo, M. 2005 “Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* N° 2 (3), pp. 213-255.
- _____. 2006 “Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un p roceso de socialización política y educación para la paz”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* N° 1 (4), pp. 217-250.

- Alvarado, S. y Ospina, M. C. 2009 “Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política” en Tonon, G. (comp.) *Comunidad, participación y socialización política* (Buenos Aires: Espacio Editorial).
- Álvarez-Correa, M. y Aguirre, J. 2002 *Guerreros sin sombra: niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado* (Bogotá: Procuraduría General de la Nación/ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar/ Save The Children/USAID).
- Alwin, F. y Krosnick, J. 1991 “Aging, cohorts, and the stability of sociopolitical orientations over the life span” *The American Journal of Sociology*, N°1 (97).
- Améry, J. 2004 *Más allá de la Culpa y la expiación. Tentativas de superación de una víctima de la violencia* (Valencia: Pre-textos)
- Anderson, H., y Goolishian, H. 1998 “Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar” en *Revista de Psicoterapia*, N° 2 (6).
- Anderson, H. 1997 *Conversation, Language, and Possibilities: A postmodern Approach to therapy. Knowledge and Language* (New York: Basic Books).
- Arendt, H. 1999 (1969) “On violence” en Steger, M. y Lind, N (editores) (1999) *Violence and its alternatives: an interdisciplinary reader* (New York: St. Martin’s Press). Recuperado de <http://books.google.google.com/books?hl=es&lr=&id=MrKYOL4yj78C&oi=fnd&pg=PR11&dq=violence+and+its+alternatives&ots=OVAKeQ1Qx&sig=JyxAK2Elf4AwdHi5qbKzS8wtURQ#v=onepage&q&f=false>
- _____ 1958 *La condición humana* (Barcelona: Paidós).
- _____ 1959 *Introducción a la política* (Chicago: University of Chicago).
- _____ 2006 *Hombres en tiempos de oscuridad* (Barcelona: Gedisa).
- _____ 2005 *Ensayos de la comprensión 1930/1954* (Madrid: Caparrós editores).
- _____ 2005 *Una revisión de la historia judía y otros ensayos* (Barcelona: Paidós)

- _____. 1980 (1955) *Los orígenes del totalitarismo. Tomo I y II* (Madrid: Alianza).
- _____. 2002 *La vida del Espíritu* (Barcelona: Paidós).
- Arendt H. y Jaspers K. 1992 *Correspondence, 1926-1969*. Editado por Kohler, L.; y Saner, H. (New York: Harcourt Brace Jovanovich).
- Arias, J. 2006 *Cátedra Internacional Ignacio Martín Baró. ¿Tiene la verdad efecto reparador?* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana).
- Aries, P. 1987 *El niño y la familia en el Antiguo Régimen* (Madrid: Taurus).
- Atehortúa, I. 2003 “Ciudadanía y cultura política” en Nieto, J. *Colombia en la Coyuntura* (Medellín: Universidad de Antioquia).
- Bachelard 2000 *La poética del espacio* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Balbi, J. 2004 *La mente narrativa. Hacia una concepción postracionalista de la identidad personal* en Balbi, J. (editor) *La mente narrativa* (Buenos Aires: Paidós).
- Bandura, A. & Walters, R. 1977 *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (Madrid: Alianza)
- Banks, M. H y Roker, D. 1994 “The political socialization of youth: exploring the influence of school experience” en *Journal of Adolescence*, 1 (17).
- Barudy, J. y Marquebreucq, A. P. 2006 *Exilio, refugio y parentalidad: niños y padres agredidos y fragilizados* (Barcelona: Gedisa).
- Bárcena, F; Chalier, C. (compiladores) 2004 *Silencio de Dios y preguntas del hombre* (Madrid: Anthropos).
- Barthes, R. 2001 “Introducción al análisis estructural del relato” en VVAA. *Análisis estructural de los relatos* (México: Ediciones Coyoacán).
- Bello, M. N. 2001 *Desplazamiento Forzado y Reconstrucción de Identidades* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia)
- Bello, M. N. y Ruíz, S. 2002 *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia).

- Benjamin, W. 2001 (1940) "Tesis sobre la filosofía de la historia" en Benjamin, W. *Ensayos escogidos* (México: Ediciones Coyoacán).
- _____ 2008 (1936) *El narrador* (Santiago de Chile: Editorial Metales Pesados)
- _____ 1989 (1969) *La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Berger, P. y Luckmann, T. 1983 *La Construcción Social de la Realidad* (Buenos Aires: Amorrortu Editores).
- _____ 1995 *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido* (Barcelona: Editorial Paidós).
- Beristain, M. 2000 *Justicia y reconciliación el papel de la verdad y la justicia en la reconstrucción de sociedades fracturadas por la violencia* (País Vasco: Editorial HEGOA/ Instituto Universitario de la Universidad del País Vasco) Cuadernos de trabajo N° 27.
- Berstein, R. 2002 *El Mal radical. Una indagación filosófica* (México: Fideo).
- _____ 2006 *El abuso del mal. La corrupción de la política y la religión desde el 11/9* (Buenos Aires: Katz).
- _____ 2007 *¿Son relevantes todavía hoy las reflexiones de Arendt sobre el mal?* en *Revista al Margen* (Medellín) N° 21-22, marzo 2007.
- Bettelheim, B. 1977 *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (Barcelona: Grijalbo).
- Blanco, R. 1999 *Relatos mitológicos griegos* (Barcelona: Edicomunicaciones).
- Blumer, H. 1969 *Symbolic Interactionism: Perspective and Method* (New Jersey: Prentice-Hall).
- Boscolo, L.; Cecchin, G.; Hoffman, L. y Penn, P. 1978 *Terapia Familiar Sistémica de Milán* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Botero, P. y Alvarado, S. 2006 "Niñez, política y cotidianidad" *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, N°2 (4), pp. 97-130.
- Browne, C. y Cohn, T. 1958 *El estudio del liderazgo* (Buenos Aires: Paidós)

- Brett, S. 2003 *Aprenderás a no llorar: niños combatientes en Colombia* (Bogotá: Gente Nueva).
- Bruner, J. 2004 *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (Barcelona: Gedisa).
- Burr, V. 1995 *An introduction to Social Constructionism*. London and New York: Routledge.
- Bello, M. N. & Ruiz, S. (2002). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bustelo, E. 1998 *Propuesta para sociedades incluyentes* (Bogotá: Santillana).
- Cadena, J. M. 1981 *El pensamiento político de los niños* (Caracas: Universidad Central de Venezuela).
- Campbell, J. 1988 *El poder del mito* (Barcelona: Emecé Editores).
- Campbell, A. y Miller W. E. 1954 *The Voter Decides* (New York: Harper & Row).
- Cardona, F. 1996 *Mitología Griega* (Barcelona: Edicomunicaciones).
- Carey, M. y Russell, S. 2002 *Re-autoría: Algunas respuestas a preguntas comunes* (Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications).
- Carli, S. 1996 *Historia de la infancia. Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina* (Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila).
- _____. 2002 *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina* (Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila).
- Carli, S. (compiladora) 1999 *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (Buenos Aires: Santillana).
- Castellanos, J. M. 2008 "Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes" *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 2 (6).
- Ceballos, S. y Martha R. 2001 *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia).

- Cebotarev, E. 2001 "Familia, socialización y nueva paternidad" en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, N°2 (1).
- Cifuentes, P. M. R. 2009 *Familia y conflicto armado* en *Revista de trabajo social* II.
- Clausewitz, C. (1874). *On war* . Recuperado de: <http://ebookbrowse.com/search/clausewitz-on-war-pdf>
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación 2007 *Disidentes, rearmados y emergentes: ¿bandas criminales o tercera generación paramilitar?* (Bogotá: s/d) Recuperado de http://www.cnrr.org.co/new/interior_otros/informeDDR.pdf
- Conge, P. J. 1988 *The concept of political participation: toward a definition. Comparative Politics* (s/d).
- Connel, S. G. 1970 *El sistema interamericano* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Conteras, M. H. 2003 "El conflicto armado en Colombia" en *Revista de Derecho*, v. 19.
- Contursi, M. y Ferro, F. 2000 *La narración. Usos y teorías* (Bogotá: Norma).
- Cubides, H. 2007 "Experiencia o cuidado de sí y la creación de otros mundos" en *Revista de Ciencias Humanas*, N° 37, pp. 55-67.
- Corsi, J. 1994 "Una mirada abarcativa sobre el problema de la violencia familiar" en Corsi, J. (compilador) *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social* (Buenos Aires: Paidós).
- Curle, A. 1978 *Conflictividad y pacificación* (Barcelona: Herder).
- Chaffee, S.; Morduchowitz, R. y Galperin, H. 1997 "Education for democracy in Argentina: effects of a newspaper-in-school program" en *International Journal of Public Opinion Research*, N° 4 (9)
- Chávez, Y. y Romero, Y. 2008 *El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia* (Tabula Rasa: s/d). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600810>
- Damon, W. 1977 *The social world of the child* (San Francisco: Jossey-Bass).

- Dash, S. y Niemi, R. 1992 "Democratic Attitudes in multicultural settings: a cross-national assesment of political socialization" en *Youth & Society*, 3 (23).
- Dawson, R. y Prewitt, K. 1969 *Political socialization* (Boston: Little Brown).
- Daza, G. y Zuleta, M. 1997 *Maquinaciones sutiles de la violencia* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores).
- De la Corte Ibáñez, L. 2001 *Memoria de un compromiso la psicología social de Ignacio Martín-Baró. Argumento para una psicología de la liberación* (Bilbao: Desclee de Brouwer).
- Delgado, B. 1998 *Historia de la infancia*. (Barcelona: Ariel).
- De Mause, L. 1974 *Historia de la Infancia* (Madrid: Alianza).
- Departamento Nacional de Planeación/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Misión Social 2002 *Familias Colombianas: Estrategias Frente al Riesgo* (Bogotá: Alfaomega).
- Díaz, A. 2005 "Subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey" en *Revista Universitas Psicológica*, 3 (4).
- Dolto, F. 1994 *La Causa de los niños* (Barcelona: Paidós).
- _____. 2004 *La causa de los adolescentes* (Barcelona: Paidós).
- Dorna, A. 2007 *Psicología Política* (Caracas: Psicom Editores)
- Durkheim, E. 1973 *La Educación Moral* (Buenos Aires: Schapire).
- Duverger, M. 1964 *Introduction à la politique* (Paris: Gallimard).
- Easton, D. y Dennis, J. 1969 *Children in the political system. Origins of political legitimacy* (Nueva York: McGraw-Hill).
- Echeverría, R. 2005 *Ontología del lenguaje* (Chile: Lom ediciones).
- Escobar, M. (Coord.) 2004 *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia* (Bogotá: Universidad Central/Unicef/GTZ).
- Escobar, A. P. 2005 Comentarios a la ponencia "Las concepciones de familia que sustentan las políticas y prácticas institucionales". En memorias del seminario temático sobre familia "Hacia la redefinición de un compromiso social y político", organizado en la Universidad de Caldas. Manizales.

- Estrada, A. M.; Ibarra, C. y Sarmiento, E. 2003 "Regulación y control de la subjetividad y la vida privada en el contexto del conflicto armado colombiano" en *Revista de Estudios Sociales*, (15), 133-149.
- Estrada, F. 2009 "Estrategia y evolución del conflicto armado en Colombia" en *Análisis Político* 22(67). Recuperado en: http://works.bepress.com/fernando_estrada/8
- Estupiñán, J. 1997 "Algunos aportes de la obra de Edgar Morín en el desarrollo de un contexto de investigación y formación de psicólogos y profesionales en ciencias humanas" en *Revista Aportes a la psicología*, 3 (6), 25-45.
- Fernández Gonzálo, J. 2009 "Arqueología y contra-arqueología del cuerpo: entre Foucault y Nancy" en *Filosofía en el siglo XXI. Revista de la Asociación de Alumnos de Postgrado de Filosofía* (Madrid) Universidad Complutense de Madrid. N°2.
- Ferrater Mora, J. y Terricabras, J. M. 1994 *Diccionario de filosofía, Volumen II* (Barcelona: Editorial Ariel).
- Fishman, H. 1994 *Terapia estructural intensiva* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Flavell, J. 1977 *Cognitive development. Englewood Cliffs* (New Jersey: Prentice-Hall).
- Foisneau y Thouard 2005 *De la violence á la politique : Kant et Hobbes* (Paris: Librairie Philosophique J. Vrin).
- Foucault, M. 1972 *La arqueología del poder* (New York: Pantheon).
- Franco, S.; Decssy, C. y Clara, S. 2009 *La violencia en la sociedad actual: contextos, impactos y respuestas. Memoria sexto seminario internacional* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia).
- Freire, P. 1980 *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI).
- _____ 1996 *Pedagogía de la autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Fromm, E. 1941 *El miedo a la libertad* (Buenos Aires: Paidós).
- Galicia, G. 2004 "La formación de la identidad y la orientación educativa en la perspectiva narrativa de Bruner" en *Remo*, 2(4), 13-19.
- Galtung, J. 1985 *Sobre la paz* (Barcelona: Fontamara).
- _____ 1969 "Violence, Peace and Peace Research" en *Journal of Peace Research*, 6 (3), pp. 167-191.

- _____. 1981 "Social Cosmology and the Concept of Peace" en *Journal of Peace Research*, 17 (2), pp. 183-199.
- _____. 1958 *Theories of Conflict* (New York: Columbia University).
- Galvis, O. L. 2005 *Políticas públicas para la familia en la perspectiva de derechos. En memorias del seminario temático sobre familia: hacia la redefinición de un compromiso social y político* (Universidad de Caldas: Manizales).
- Galvis, L. 2006 *Las niñas, los niños y los adolescentes. Titulares activos de derechos* (Colombia: Aurora).
- Gandler, S. 2003 "¿Por qué el ángel de la historia mira hacia atrás? Acerca de las tesis sobre el concepto de historia de Walter Benjamin" en *Revista Utopía y praxis Latinoamericana*, (Venezuela) enero-marzo, vol. 8.
- Garay, L. J. 1999 "Reflexiones en torno a la crisis colombiana" en *Coyuntura Política* (Bogotá) N° 14.
- Garciandía, J. A. 2005 *Pensar Sistémico: una introducción* (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana).
- Garibay, A. 1993 *Mitología griega: dioses y héroe* (México: Porrúa).
- Gaviria, C. 2005 *Las concepciones sobre familia desde el Estado. En memorias del seminario temático sobre familia: hacia la redefinición de un compromiso social y político* (Manizales: Universidad de Caldas).
- Gergen, K. 1996 *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social* Meler, F. (Trad.). (Barcelona/Buenos Aires: Paidós).
- _____. 2006 *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia* (Barcelona: Paidós).
- _____. 2006 *El yo saturado dilemas de identidad en el mundo* (Buenos Aires: Paidós Ibérica).
- _____. 2007 *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica* (Colombia: Universidad de los Andes/CELSO).
- Giménez, G. 2007 "Cultura política e identidad" en Giménez, G. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales* (México DF: Conaculta/Iteso).

- Girón, J. 2006 *Conflicto armado, niñez, derechos, marco legal, convenciones y protocolos internacionales* (Cali: Universidad Santiago de Cali).
- Glenn, E. S. 1985 *El hombre y la humanidad: conflicto y comunicación entre culturas* (Buenos Aires: Paidós).
- Gómez, H. 2003 *El conflicto, callejón con salida: informe nacional de desarrollo humano para Colombia 2003* (Bogotá: PNUD)
Recuperado en http://www.pnud.org.co/areas_documentos.shtml?x=1032&cmd%5B82%5D=c-1-02002&cmd%5B85%5D=c-1-02002&conds%5B0%5D%5Bcategory.....1%5D=02002&als%5BVA REA__%5D=02002
- Gonzales, M. 2006 *Pensando la política: Representación social y cultura política en jóvenes mexicanos* (México DF: Plaza y Valdés).
- González, F.; Bolívar, I. y Vásquez, T. 2002 *Violencia política en Colombia. De la Nación fragmentada a la construcción del Estado* (Bogotá: CINEP).
- González, F. 2004 “La crítica en la Psicología Social Latinoamericana y su Impacto en los Diferentes Campos de la Psicología” en *Revista Interamericana de Psicología*, N° 2 (38). pp. 351-369.
- González, F. L. 2007 “Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos” en *Revista de Ciencias Humanas*, N° 37, pp. 7-25.
- González, G. 2002 *Los niños de la guerra* (Bogotá: Planeta).
- González, F. 2002 *Temas transversales y educación en valores* (Bilbao: Centro Social Ignacio Ellacuría).
- Grajales, C. 1999 *El dolor oculto de la infancia* (Bogotá: Unicef).
Recuperado en <http://www.unicef.org/colombia/conocimiento/dolor.htm>
- Gramsci, A. 1971 *Cuadernos de la cárcel* (Londres: Lawrence & Wishart).
- Grupo de memoria histórica 2009 *La Masacre de el Salado; esa guerra no era nuestra* (Bogotá) Recuperado en: http://memoriahistorica.cnrr.org.co/archivos/arc_docum/resumen_ejecutivo_salado.pdf

- Guiddens, A. 1991 *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (Buenos Aires: Amorrortu Editores)..
- Gunther, G. 2001 *Nosotros los hijos de Eichmann. Carta abierta a Klaus Eichmann* (Barcelona: Paidós).
- Habermas, J. 1989 *Teoría y acción comunicativa. Complementos y estudios previos* (Madrid: Cátedra).
- _____. 1996 "Civil Society and the political public sphere" en *Between facts and norms* (Cambridge: The Mit Press).
- _____. 1999 *La Inclusión del otro. Estudios de Teoría Política* (Buenos Aires/Barcelona/México DF: Paidós).
- Heidegger, M 1927 *Ser y tiempo* (Madrid: Trotta).
- _____. 1994 "Construir, Habitar, Pensar" en *Conferencias y artículos* (Barcelona: Serbal). http://www.heideggeriana.com.ar/textos/construir_habitar_pensar.htm
- Heller, A. 1972 *Historia y Vida Cotidiana. Aportación a la sociología socialista* (México DF: Grijalbo).
- _____. 1996 *An ethics of personality* (Massachussets: Blackwell).
- Heller, A. y Fehér, F. 2000 *El péndulo de la modernidad. Una lectura a la era moderna después de la caída del comunismo* (Barcelona: Península).
- _____. 1989 *Políticas de la Postmodernidad. Ensayos de crítica cultural* (Barcelona: Península).
- Hernández Córdoba, A. 2004 *Psicoterapia sistémica breve: La construcción del cambio con individuos, parejas y familias* (Bogotá: Ediciones Bhua).
- Herrera, M.; Infante, R.; Pinilla, A. y Díaz, C. 2005 *La construcción de cultura política en Colombia: Proyectos hegemónicos y resistencias culturales* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional).
- Herrera, M. y Pinilla, A. 2001 "Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia" en Herrera, M. y Díaz, C. (compiladores) *Educación y Cultura Política: Una mirada multidisciplinaria* (Bogotá: Plaza & Janés).

- Hobbes, T. 2001 (1651) *El Leviatán o la materia, forma y poder de una República eclesiástica y civil* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Honneth, A. 1997 *La lucha por el reconocimiento* (Barcelona: Crítica).
- Hoyos, G. 2000 “Formación Ética, Valores y Democracia” en *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Tomo I* (Bogotá: Procesos Editoriales Icfes).
- _____. 2000 *La Filosofía política de Jürgen Habermas* (Bogotá: Departamento de Filosofía Universidad Nacional de Colombia).
- _____. 2010 “Estado de opinión: ¿información, comunicación y lenguaje públicos?”. Lección Inaugural de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia, 4 de febrero de 2010.
- Human Right Watch 2003 “*Aprenderás a no llorar*”: *niños combatientes en Colombia* (Bogotá: Editorial Gente Nueva).
- Imán, H. 1959 *Political socialization* (Nueva York: Free Press).
- Jasper, K. 1997 *Libertad y reunificación* (Salamanca: Editorial Universidad de Salamanca).
- Jarés, X. R. 1999 *Educación para la paz*. (Madrid: Popular).
- Jennings, M. y Niemi, R. 1968 “The Transmission of Political Values from Parent to Child” en *American Political Science Review*, N° 62 (1).
- Kant, I. 2007(1969) *La religión dentro de los límites de la mera razón*. (Madrid: Alianza Editorial).
- _____. 2003 (1803) *Pedagogía* (Madrid: Akal).
- Kohlberg, L. 1969 “Stage and Sequence: The Cognitive-Development Approach to Socialization” en Goslin, D. A. (compilador) *Handbook of Socialization Theory and Research* (Chicago: McNally).
- Landi, O. 1992 “Proposiciones sobre la videopolítica” en Schmucler, H. y Mata, C. (Coordinadores.) *Política y comunicación hay un lugar para la política en la cultura mediática?* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Córdoba).

- Langton, K. y Jennings, M. K. 1968 "Political Socialization and the High School Civics Curriculum" en *American Political Science Review*, N° 62.
- Lazarsfeld, P.; Berelson, B. y Gaudet, H. 1962 *El pueblo elige. Estudio del proceso de formación del voto durante una campaña presidencial* (Buenos Aires: Ediciones 3).
- Lechner, N. 1997 "El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos" en Winocur, R. (compiladora) *Culturas políticas a fin de siglo* (México DF: FLACSO)
- Liebes, T. 1992 "Television, parents and the political socialization of Children" en *Teachers College Record*, 1 (94).
- Llanton, K. 1969 *Political Socialization* (Boston: Little Brown).
- Londoño, S. B. 2005 "Las concepciones de familia que sustentan las políticas y prácticas institucionales" en *Memorias del seminario temático sobre familia: hacia la redefinición de un compromiso social y político* (Manizales: Universidad de Caldas).
- Lorenzer, A. 1985 *Bases para una teoría de la socialización* (Buenos Aires: Amorrortu Editores).
- Lozano, P. 2005 *La guerra no es un juego de niños historias de una infancia quebrada por el conflicto* (Bogotá: Intermedio).
- Lykes, M.B. 2003 *Una re-interpretación crítica del estrés pos-traumático desde una perspectiva comunitaria e intercultural. Psicología social y violencia política* (Guatemala: Editores Siglo Veintiuno).
- MacIntyre, A. 1987 *Tras la virtud* (Barcelona: Crítica).
- McLaren, P. 1994 *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. (Buenos Aires: Aique).
- Martín-Baró, I. 1984 "Guerra y salud mental". Conferencia pronunciada en San Salvador el 22 de Junio de 1984, en la inauguración de la "I Jornada de la Salud Mental". *Estudios Centroamericanos*, (429/430), 503-514.
- 1990 *La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. Psicología Social de la guerra: trauma y terapia* (El Salvador: UCA Editores).

- _____. 1998 “Hacia una psicología de la liberación” en A. Blanco (Editor) *Psicología de la liberación* (Madrid: Editorial Trotta).
- Mate, R. 2003 *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política* (Madrid: Trotta).
- _____. 2003 *Por los campos del exterminio* (Barcelona: Anthropos).
- Martínez, M.; Convers, A. y Jiménez, M. (Coord.) 2004 *El conflicto armado y los Derechos Fundamentales de la niñez en Colombia* (Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco).
- Maturana, H. 1995 *Desde la Biología a la Psicología: La constitución de lo patológico. Ensayo para ser leído en voz alta por dos* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria).
- Max-Neef, M. 1973 *Desarrollo a escala Humana* (Buenos Aires: Paidós).
- Mead, G. H. 1973 *Espíritu, Persona y Sociedad* (Buenos Aires: Paidós).
- Melucci, A. 2002 *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia* (México DF: El Colegio de México/ Centro de Estudios Sociológicos).
- Merelman, R. M. 1971 “The Development of Policy Thinking in Adolescence” en *The American Political Science Review*, 65 (4).
- Merleau, P. 2005 *Phenomenology of Perception* (London: Taylor & Francis e-Library).
- Mesa de trabajo Mujer y conflicto armado 2009 IX *Informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia 2008-2009* (Bogotá: Ediciones Anthropos).
- Montero, M. 1987 *Psicología política latinoamericana* (Caracas: Panapo).
- Montoya, A. 2008 “Niños y jóvenes en la guerra, aproximación a su reclutamiento y vinculación en Colombia” en *Opinión Jurídica*, 7(13). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/945/94571302.pdf>
- Moscovici, S. 1986 *Psicología social y problemas sociales* (Barcelona: Paidós).
- Muñoz, C. 2003 *El Espacio de la política* (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales).

- Nancy, J. L. 2007 *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma* (Buenos Aires: Ediciones La Cebra).
- Newcomb, M. T. 1964 *The study of consensus* en Merton K. et al. (editores) *Sociology Today* (Nueva York: Harper Torchbooks).
- Nieuwbeerta, P. & Witterbrood, K. 1995 "Intergenerational transmission of political party preference in the Netherlands" en *Social Science Research*, 3 (24).
- Nieuwbeerta, P. 1996 "The Democratic Class Struggle in Postwar Societies: Class Voting in Twenty Countries, 1945-1990" en *Acta Sociológica* N° 39.
- Nussbaum, M. 2008 *Paisajes del pensamiento* (Barcelona: Paidós).
- _____. 2005 *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura* (EEUU: Machado Libros).
- _____. 1995 *Fragilidad del Bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega* (Madrid: Visor).
- Oblitas, L. y Rodríguez, K. (comp.) 1999 *Psicología política* (México DF: Plaza y Valdés).
- Ortega y Gasset, J. 2004 *La rebelión de las masas* en www.laeditorialvirtual.com.ar
- Ospina, H. F. y Alvarado, S. V. 2001 "Los Niños, las niñas y los jóvenes recuperan su voz en los procesos de construcción de paz". Ponencia presentada en Encuentro Bilateral de Educadores y Comunicadores de Educación para la Democracia y la Paz. Perú-Ecuador-Lima. (s. p.)
- Oviedo, M.; Venegas, J. y Salas, J. R. 2008 *Familia: representaciones sociales e intervención institucional* (Neiva: Universidad Surcolombiana).
- Páez, E. 2001 *Las niñas en el conflicto armado en Colombia. Un diagnóstico* (Bogotá: Terre des hommes).
- Pakman, M. 1996 *Construcciones de la experiencia humana* (Buenos Aires: Gedisa).
- _____. 2004 "The epistemology of witnessing: memory, testimony and ethics in family therapy" en *Family Process*, 43(2), 265-274.

- Palacio, V. M. C. 2004 *El conflicto armado y el desplazamiento forzado en Caldas: Crisis de la Institucionalidad familiar* (Manizales: Universidad de Caldas).
- _____. 2004 *Familia y violencia familiar: de la invisibilización al compromiso político* (Manizales: Universidad de Caldas) .
- Páramo, P. 2008 “La construcción psicosocial de la identidad y del SELF” en *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (3), 539-550.
- Park, B. 1993 “An aspect of political socialization of student movement participants in Korea” *Youth & Society*, N° 2 (25).
- Parsons, W. 2007 *Políticas públicas, una introducción a la teoría y la práctica del análisis de las políticas públicas* (Buenos Aires: Plaza Ediciones).
- Parson, T. 1975 *Family, socialization and interaction process* “New York: Free press”.
- Percheron, A. 1985 “La socialization politique: défense et Illustracion” en Grawitz, M. y Leca (compiladores) *Traité de science politique* (París: PUF).
- Pedraza, Z. 2010 *Acercamientos transdisciplinarios y perspectivas latinoamericanas en los estudios del cuerpo. Maestría en Educación y Desarrollo Humano* (Colombia: Convenio Universidad de Manizales – CINDE).
- Pérez, A. 2001 *Procesos de socialización infantil. Una mirada a la cultura viva* en <http://rehue.csociales.uchile.cl/ruehome/facultad/publicaciones/Talon/talon1/generoso.htm>
- Pérez-Sales, P. 2004 “El concepto de trauma y de respuesta al trauma en psicoterapia” en *Norte de salud mental*, (20), 29-36.
- Pizarro E. 2004 *Una democracia asediada: balance y perspectivas del conflicto armado en Colombia*. (Bogotá: Editorial Norma).
- Platón 2008 *Diálogos. Obra completa en 9 volúmenes* (Madrid: Editorial Gredos).
- Pollock, L. 1990 *Los niños olvidados* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Primo Levi 2006 *Trilogía de Auschwitz* (Madrid: Aleph editores).

- Quintero, M; Ramírez, J. 2010 *Narraciones y memoria del relato de lo trágico de la acción en asuntos de ciudadanía: familias desplazadas* (Bogotá: Universidad Distrital).
- Ramírez-Ocampo 2008 “Latinoamérica y los Derechos Humanos” en *Revista Javeriana*, 744 (144), pp. 25-31.
- Ramírez, R. M. H. 2005 “La familia un referente fundamental en la definición de las políticas públicas: anotaciones sobre las familias en la producción académica colombiana” en *Memorias del seminario temático sobre familia: hacia la redefinición de un compromiso social y político*. (Manizales: Universidad de Caldas).
- Regillo, R. 2002 “La relación entre ciudadanía y comunicación” en *Revista Foro*, N° 45.
- _____ 2003 “Ciudadanías juveniles en América Latina” en *Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional*.
- Ricoeur, P. 2006 *Sí mismo como otro* (Madrid: Editorial Siglo XXI).
- _____ 2004 *Finitud y culpabilidad* (Madrid: Editorial Trotta).
- _____ 1999 *Historia y narratividad* (Barcelona: Paidós)
- _____ 2004 *La memoria, la historia, el olvido* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Robaina, M. C. 2001 “Reparación desde lo terapéutico” en *Reflexión* (Santiago de Chile), 27-31.
- _____ 2002 “Tortura e Impunidad. Paisajes del dolor, senderos de esperanza” en *Salud mental y Derechos Humanos en el Cono Sur*, (Buenos Aires) pp.101-106.
- Rodríguez, K. 2001 “La Psicología Social y la Psicología política latinoamericana: ayer y hoy” en *Revista de Psicología política*, N° 22.
- Rodríguez, P. Mannarelli, M. 2007 *La historia de la infancia en América Latina* (Bogotá: Universidad del Externado).
- Rorty, R. 1998 *Pragmatismo y Política* (Barcelona: Paidós).
- Roth, D. 2002 *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación* (Bogotá: Ediciones Aura).
- Rosengren, K. E. 1990 *Quality in Programming: views from the north* (Lund, Suecia: University of Lund).

- Sabucedo, J. 1996 *Psicología política* (Madrid: Editorial Síntesis).
- Sabucedo, J.; D'Adamo, J; García, O. y Beaudoux, V. 1997 *Fundamentos de psicología social* (Barcelona: Siglo XXI).
- Sabucedo, J.; Klandermans, B. y Fernández, C. 2004 *Psicología y derechos humanos. Movimientos sociales y democracia*. (Barcelona: Icaria).
- Safransky, R. 2005 *El mal o el drama de la libertad* (Madrid: Fábula).
- Salas, R. L. J. 2005 "Las concepciones de familia que subyacen en los procesos de intervención liderados por las organizaciones no gubernamentales" en Memorias del seminario temático sobre familia: hacia la redefinición de un compromiso social y político (Manizales: Universidad de Caldas).
- Sánchez, A. 2005 "Cuadernos de Psicología" Panel: Derechos Humanos y Psicología. 1 (1), pp. 17-23.
- Santos de Sousa, B. 1998 "Subjetividad, ciudadanía y emancipación" en *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad* (Bogotá: Universidad de los Andes).
- Saúl, F.; Decssy, C. y Clara, S. 2009 "La violencia en la sociedad actual: contextos, impactos y respuestas". Memoria del sexto seminario internacional (Colombia: Universidad Nacional de Colombia).
- Schnitman, D. F y Schnitman, J. 2002 *New paradigms, culture and subjectivity. Advances in systems theory, complexity and the human sciences* (Michigan: Hampton press).
- Schulze, H. 1979 *Theologische Sozialethik* (Gütersloh: Gütersloher Verlag).
- Schutz, A. 1974 *El problema de la realidad social* (Buenos Aires: Amorrortu Editores).
- Schutz, A. 1974 *Estudios sobre Teoría Social* (Buenos Aires: Amorrortu Editores).
- Seaone, J. y Rodríguez, A. 1989 *Psicología política* (Madrid: Ediciones Pirámide).
- Sears, D. O. y Valentino, N. A. 1997 "Politics Matters: Political Events as Catalysts for Preadult Socialization" en *American Political Science Review*, 91 (1).
- Sen, A. 2000 *Desarrollo y libertad* (Barcelona: Planeta).

- Serra, M. 2010 "Hacia una protección efectiva de los derechos humanos de los niños y niñas en el conflicto armado" en *Revista de Filosofía, Derecho y Política* (11), 79-91. Recuperado de <http://universitas.idhbc.es/numero11.htm>
- 2003 *Los cinco sentidos* (Bogotá: Taurus).
- Sharp, G. 1996 "Beyond just war and Pacifism: nonviolent struggle towards justice, freedom and peace" en *The Ecumenical Review*, 48 (2). 233-250.
- Shotter, J. 1996 "El lenguaje y la construcción de sí mismo" en Packman, M. (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana* (Barcelona: Gedisa editorial).
- Sierra, A.; Lozano, P.; Guerrero, A. y Salamanca, N. 2009 *Niños vinculados al conflicto cubrimiento periodístico responsable* (Bogotá: Medios para la Paz MPP/ Unión Europea/Fundación Colombia Multicolor).
- Silverman, S. 1970 *Psychologic questions in forecasting physical illness* (New York: Appleton/Century/Crofts).
- Slomczynski, K. M. y Shabad, G. 1997 "Continuity and change in political socialization in Poland" en *Comparative Education Review*, 1 (41).
- Suarez, N. 2001 *Contenidos de lo público y lo privado en la familia desde la construcción de lo público: un reto desde la modernidad* (Manizales: Universidad de Caldas).
- Stevenson, A. y Lindberg, C. (editores) 2005 *New Oxford American Dictionary* (Oxford: Oxford University Press).
- Stoffels, Ruth 2007 *Protección de los niños en los conflictos armados* (Valencia: Centro de estudios de Derecho Internacional Humanitario/Tirant lo Blanch/Cruz Roja Española).
- Tapp, J. L. 1980 "Psychological and policy perspectives on the law. Reflections on a decade" en *Journal of Social Issues*, 36.
- Tarrow, S. 1999 "Estado y oportunidades: La estructuración política de los movimientos sociales" en Mc Adam, D.; McCarthy, J. y Zald, M. *Movimientos sociales, perspectivas comparadas* (Barcelona: Istmo).
- Taylor, Ch. 2003 *Multiculturalismo y la política del reconocimiento* (Barcelona: Fondo de Cultura Económica).
- Thurstone, L. 1967 *La medición de la inteligencia, la aptitud y el interés* (Buenos Aires: Paidós).

- Todorov, T. 2002 *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX* (Barcelona: Península-HCS).
- Tolley, H. 1973 *Children and war: Political socialization to international conflict* (New York: Teachers College Press).
- Touraine, A. 1997 *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes* (México DF: Fondo de Cultura Económica).
- Trevor, M. C. 1999 "Political Socialization, party identification and the gender gap" en *Public Opinión Quarterly*, 1 (63).
- UNICEF 2006 *Convención sobre los derechos del niño*.
- Universidad Nacional y Obsevatorio Sobre Infancia 2002 *Niños, niñas y conflicto armado en Colombia: una aproximación al estado del arte, 1990-2001* (Bogotá: Convenio del Buen Trato/ Fundación Antonio Restrepo Barco).
- Unicef 2000 *Colombia y las minas antipersonal. Sembrando minas, cosechando muerte* (Bogotá: UNICEF).
- Uribe, M. T. 1998 "Órdenes complejos y ciudadanías mestizas. Una mirada al caso colombiano" en *Estudios Políticos* (Colombia) N° 12.
- White, M. 1994 (editor) *Guías para una terapia familiar sistémica* (Barcelona: Gedisa).
- _____ 2002 *Reescribir la vida* (Barcelona: Gedisa).
- _____ 2007 *Externalizing Conversations; Re-Authoring Conversations. Maps of narrative practice* (New York: W. W. Norton and Company).
- White, M. y Epston, D. 1993 *Medios narrativos para fines terapéuticos* (Barcelona: Paidós).
- Wittezaele, J. y García, T. 1994 *La Escuela de Palo Alto: historia y evolución de las ideas esenciales* (Barcelona: Editorial Herder).

ARCHIVOS HISTÓRICOS

(Número de Escritura: 32, Folios: 4, Fecha: Octubre 22 de 1739, Cartago)

(Número de Escritura: 63, Folios: 3, Fecha: Mayo 12 de 1740, Cartago)

A.G.N, Policía, Colonia

SOBRE LOS AUTORES

Sara Victoria Alvarado (Colombiana)

Psicóloga, Universidad Javeriana. Master en Educación y Desarrollo Social y Doctora en Educación, Nova University-Cinde. Actualmente es Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales y de su Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, en el marco del cual dirige la Línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Directora del Grupo de Investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, categoría A1 de Colciencias. Co-Coordinadora del Grupo de Trabajo Clacso “Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina” y coordinadora de la Red Iberoamericana de Postgrados en Infancia y Juventud. Autora de numerosos artículos, libros y capítulos de libros en el campo de la socialización política de niños, niñas y jóvenes en el continente. Consultora de OEA en asuntos de niñez indígena y rural. Consultora de Unicef en procesos de gestión de conocimiento en niñez. Sus intereses investigativos se centran en la comprensión de los procesos de Socialización política y subjetividad política, ciudadanía y construcción de paz.

Héctor Fabio Ospina (Colombiano)

Licenciado en Filosofía y letras de la Universidad Javeriana Bogotá, Magister en Educación y Desarrollo Humano de Nova University-Cinde, Doctor en Educación de Nova University-Cinde. Actualmente es profesor Emérito-Investigador y director de tesis del programa del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de Cinde-Universidad de Manizales, investigador del proyecto de investigación “Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia”, investigador del proyecto “Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Un estudio a partir de las tesis de maestrías y doctorados”

e investigador del proyecto “Participación política de jóvenes en América Latina, realizado con el auspicio de Clacso”. Ha publicado artículos, capítulos de libros, libros, y realizado ponencias nacionales e internacionales en el campo de participación política de jóvenes, de educación y pedagogía para la paz. Todas estas acciones las desarrolla desde hace 27 años a través del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde – Universidad de Manizales.

Marieta Quintero (Colombiana)

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde. Actualmente es Co-directora del Grupo de Investigación *Moralía*, categoría B en Cociencias, y miembro del grupo de investigación *Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud*, Categoría A1 (Colciencias). Tiene experiencia en el desarrollo de investigaciones en las siguientes líneas de acción: formación ciudadana, filosofía ética y política, problemáticas colombianas acerca de la violencia (torturas, masacres secuestros, desplazamiento forzado, entre otros), en particular el impacto que estos hechos han tenido sobre la Niñez y Juventud. Ha sido consultora del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación de Bogotá en temas relacionados con calidad educativa, competencias ciudadanas, evaluación de programas de formación ciudadana, planes de mejoramiento institucional, entre otros.

María Teresa Luna (Colombiana)

Fonoaudióloga U.C.M. Master of Science Nova University-CINDE. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. Se desempeña como docente-investigadora en la Línea de Socialización Política y Construcción de Subjetividades, categoría A1 de Colciencias, en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano y el Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud programas que hacen parte de la alianza entre el CINDE y la Universidad de Manizales. Tiene experiencia en proyectos de desarrollo y de formación política, así como en procesos de evaluación de impacto de programas y proyectos sociales. Ha realizado investigaciones, ponencias, seminarios y publicaciones y asesorado proyectos en temas afines al desarrollo humano en general, y en particular a la configuración del mundo subjetivo, y la subjetividad política. Como campo adicional de interés está la construcción epistemológica y metodológica en el tema de la investigación comprensiva.

María Camila Ospina Alvarado (Colombiana)

Psicóloga, Universidad de los Andes-Colombia (Summa Cum Laude). Magistra en Psicología Clínica, Universidad Javeriana- Colombia (Orden al Mérito Académico Javeriano). Estudiante doctorado Ciencias Sociales TAOS-Tilburg University. Actualmente Directora Línea de Investigación “Construcción social del niño y la niña: crianza y familia”. Investigadora de los proyectos “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”; “Experiencias Alternativas de acción política con participación de jóvenes” y “narrativas de niños y niñas en contextos de conflicto armado: aprendamos de las catástrofes” del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud, clasificado en categoría A1 en Colciencias y adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales. Sus intereses académicos e investigativos son: construcción social de la realidad, prácticas colaborativas, investigación narrativa, construcción de paz, infancia, familias, primera infancia, desarrollo humano, protección y socialización política.

Jhoana Patiño López (Colombiana)

Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad de Caldas; Magistra En Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-Cinde. Actualmente es coordinadora de investigación del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales. Investigadora del grupo “Perspectivas, políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud, clasificado en Colciencias en categoría A1 del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Profesora del curso virtual de Clacso “Estudios y políticas de infancia y juventud en América Latina” y profesora asistente de la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la alianza Universidad de Manizales-Cinde. Poetiza y gestora cultural. Sus intereses académicos e investigativos son: La Socialización política, la familia, los procesos de desarrollo humano y las prácticas políticas de resistencia.

Se terminó de imprimir en el mes de septiembre de 2012
en los talleres de Gráfica Laf SRL
Monteagudo 741, Villa Lynch, San Martín
Primera edición

Impreso en Argentina