

GUERREROS DESARMADOS

Narrativas con jóvenes excombatientes de Colombia

Victoria Lugo

Disertación presentada a Tilburg University y Taos Institute como requisito para obtener el título de Doctor of Philosophy (social science).

2014

Para Miguel,
que al leer estas páginas,
amplíe su apreciación y respeto
por otros que son diferentes.

Tristes guerras
si no es amor la empresa,
tristes, tristes.

Tristes armas,
si no son las palabras,
tristes, tristes.

Tristes hombres,
si no mueren de amores,
tristes, tristes.

Miguel Hernández

Es que yo no vengo de allí,
yo vengo de la plena selva.
Adriana

Yo nací de la tierra y del aire,
no de ninguna persona.
Daniela

Yo tenía que dormir ahí.
Yo dormí bien.
Yo crecí así.
Mariana

Mantener pendiente
del hilacho de vida
que era como colgando.
Laura

¿Por qué nosotros
que somos seres humanos
matamos
a otros seres humanos?
Mariana

Y salí a correr y no me importó
tigre, ni culebra,
ni gusanos, ni bombas,
ni nada.
Daniela

Yo no le cuento a nadie
quién soy.
Cielo

Apenas
está naciendo la matica.
Daniela

Apenas
estoy haciendo mi vida.
Mariana

Agradecimientos

A todos los jóvenes excombatientes que participaron en esta investigación pues me permitieron conocer sus vidas y sus sueños. Mi vida llevará su huella por siempre.

A mi asesora, Sheila McNamee por su acompañamiento de principio a fin. Pudimos construir una relación que para mi fortuna, supera los límites de esta disertación.

A Jorge, por el amor, por escucharme en innumerables conversaciones monotemáticas, por cuidar a Miguel en mis ausencias y servir de primer lector de estas páginas.

A Miguel, por escuchar todas mis historias sobre este trabajo y esperar pacientemente su conclusión.

A mi mamá, por las innumerables horas robadas al tiempo que pudimos compartir juntas. Espero que al leer estas páginas se sienta recompensada al ver sus propias enseñanzas aquí reflejadas.

A los profesionales del Programa Hogar Tutor –Juan Gabriel, Juliana, Claudia, Marcela y Ricardo-, por todo el apoyo al proceso de investigación.

A mis colegas del grupo de investigación CEDAT –Fanny, Rocío, Jaime y Nathalia- por creer en este proyecto y ser audiencia abierta e interesada.

A los demás profesores del doctorado, especialmente Ken y Mary Gergen, Harlene Anderson, Sally ST George, Dan Wulff, Saliha Bava y John Rijsman; y a mis compañeros y amigos Kristin, Margot, Gita, Stephen y Karen, cuyas voces están presentes de una u otra forma en este estudio.

A Duván, Harold, Yoleiza, Jaime César, Daniel y especialmente Sandra, por su colaboración en la realización de los talleres con los jóvenes.

A Dawn, Karla y Jane por su apoyo en aspectos logísticos y financieros del doctorado y la investigación.

Al gobierno de Los países Bajos por otorgarme la beca “Netherlands Fellowship PhD Studies” que me proporcionó las mejores condiciones económicas para mi formación doctoral y el desarrollo de la investigación.

A la Universidad de Caldas, por el tiempo y apoyo necesarios para esta investigación.

Tabla de contenido

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	11
1 LA CONSTRUCCION SOCIAL, LO NARRATIVO Y LO DIALOGICO COMO COMPAÑEROS DE MONTAÑA	25
La construcción social como una orientación postmoderna hacia el mundo	30
El mundo gira y gira: el giro lingüístico y otros giros	34
Metáfora de la danza: la relación, de las márgenes al centro.....	47
Del individuo al self relacional	52
La construcción social como teoría generativa	58
2 TRAVESÍA: RECUESTO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	67
El Origen.....	68
La Emergencia de la Pregunta.....	70
Definición de Principios y Guías de Acción que Conectan la Teoría, la Metodología y la Epistemología.....	71
Estructuración del Espacio Dialógico	75
Creación de un Espacio Seguro y Disponible para los Jóvenes.....	76
Desarrollo de los Talleres: la Emergencia de las Narrativas	81
Diálogos con otras Audiencias	85
Sentido y Conexión	86
Limitaciones del Estudio	91
3 NIÑOS Y JÓVENES COMBATIENTES EN COLOMBIA: ¿POR QUÉ SE VINCULAN Y SEPARAN DE LA GUERRA?	93
Lógicas de guerra: reclutamiento, coacción, persuasión y seducción.....	95
La guerra les llega a ellos más que ellos ir a buscar la guerra	99
Vincularse a un grupo armado es una forma de ganarse la vida	105
Vincularse a un grupo armado es resistirse a la violencia y reproducirla.	109
Pertener a un grupo armado es una forma de encontrar vida, no solamente muerte.....	116
Vincularse a un grupo armado es querer ser mujer guerrera como los hombres ...	123
No dejan de ser guerreros porque hayan dejado las armas.....	129

4 ¿VÍCTIMAS Y SOBREVIVIENTES? La importancia de hacer la diferencia	135
El significado de ser llamado <i>víctima</i> en Colombia.....	136
Las implicaciones de ser llamado “víctima”	141
La manipulación del discurso de los “niños soldados” como víctimas.....	151
La victimización y el discurso del déficit	153
De víctimas a sobrevivientes.....	168
5 LA HIJA DEL COMANDANTE Por Mariana & Victoria	174
De cómo empieza a contarse una historia	177
De cómo empieza una vida en medio de la guerra y la selva	179
El primer intento del comandante por dejarla libre	184
De la ética en la guerra: la interpelación al comandante	187
El segundo intento del comandante por su liberación	199
De cómo es separada definitivamente del comandante.....	202
Del comienzo de su otra vida.....	206
Epílogo. De su deseo por volver a ver al comandante	210
6 ZONA VERDE: UNA PRÁCTICA DIALÓGICA SITUADA EN LAS MÁRGENES	
.....	213
El diálogo como un proceso emergente, incierto y en marcha.....	220
La arquitectura colaborativa de la práctica dialógica	233
La zona verde como un proceso de restauración.....	247
Sentido que valora lo que ellos son y lo que pueden llegar a ser.....	248
Perspectiva enriquecida del tiempo vivido y por vivir	253
Re-construcción del sentido de “nosotros”	255
7 MEMORIAS DE RESISTENCIA.....	260
Hacer frente a la pobreza	263
Encontrarse mutuamente.....	266
Huir.....	267
Escapar del grupo armado: enfrentar el miedo, seguir viviendo	268
Sobrevivir en la selva	271
Aprender desde dentro de la guerra	275
Enfrentar la soledad y la discriminación	279
Otros que salvan la vida	281
Disfrutar y cuidar el cuerpo	283

Ver el mundo: con esperanza y miedo	284
¡Manos arriba! quieren ser tenidos en cuenta	285
Consturir historias colectivas: dibujadas, narradas, actuadas, con sus manos	287
Reirse: Hacer reír a los otros.....	289
Ayudar a otros: ser solidarios, cuidar	291
Ser alguien en la vida	292
Esforzarse, perseverar, luchar	298
La voz de Daniela Por Daniela & Victoria	299
8 REFLEXIONES FINALES	303
Ideas para seguir trabajando con niños y jóvenes excombatientes.....	305
Superar la marginalización y la discriminación	306
Víctimas, victimarios, guerreros y sobrevivientes	311
Olvidar, recordar y callar.....	314
Ideas que van más allá de los alcances de esta investigación: carta abierta a los lectores.....	316
Referencias	328
Anexo. Talleres realizados en la <i>Zona Verde</i>	346

Listado de abreviaturas

AUC	Autodefensas Unidas de Colombia
BACRIM	Bandas Criminales Emergentes
CEDAT	Centro de estudios sobre conflicto, violencia y convivencia social – Universidad de Caldas- Manizales, Colombia
ELN	Ejército de Liberación Nacional
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del pueblo
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
OIM	Organización Internacional de las Migraciones
PHT	Programa Hogar Tutor
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
UNICEF	Programa de las Naciones Unidas para la Infancia

Listado de figuras

	Pág.
Figura 1. Magritte, R. (1950). El arte de la conversación.....	44
Figura 2. Diagrama del proceso de Investigación	69
Figura 3. Lugares de Procedencia: las márgenes, las zonas de conflicto armado	78
Figura 4. Dibujo realizado por Ernesto, joven excombatiente participante de esta investigación, que muestra un ataque armado a población civil, 2012.	138
Figura 5. Dibujo hecho por Tatiana, de sí misma, 2012.....	149
Figura 6. Dibujo realizado por Fabio, de sí mismo, 2012.	167
Figura 7. Foto de un bosque en Tilburg, Holanda.....	216
Figura 8. Mapa de relaciones hecho por Camilo, Febrero de 2012	232
Figura 9. Evaluación de la <i>Zona Verde</i> , escrita por Elena, Diciembre de 2012.	247
Figura 10. El Árbol de la vida dibujado por Alex. Julio de 2002.	265
Figura 11. Dibujos realizados por Tatiana. Octubre, 2012.	266
Figura 12. Dibujo del “Árbol de la vida” hecho por María. Julio 17, 2012.	268
Figura 13. Árbol de la vida de Elena. Julio 17, 2012	270
Figura 14. Foto de Elena en la <i>Zona Verde</i> . Marzo 13 de 2012.	276
Figura 15. Foto de Lucy en la <i>Zona Verde</i> . Abril 10, 2012.....	278
Figura 16. Foto de Eduardo en la <i>Zona Verde</i> . Febrero 14, 2012.	278
Figura 17. Fotos tomadas por María, 2010.	279
Figura 18. Foto de Fabio. Agosto 28, 2012.	283
Figura 19. Dibujo hecho por Santiago. Agosto 28, 2012.....	283
Figura 20. Foto de María en la <i>Zona Verde</i> . Marzo 20, 2012.....	283
Figura 21. Fotos de Tatiana, Johny, Camilo, Cielo, Fabio, María, Eduardo y Mariana.	284
Figura 22. Foto tomada en la <i>Zona Verde</i> . Julio 3 de 2012.....	285
Figura 23. Foto tomada en la <i>Zona Verde</i> . Octubre 2 de 2012.....	285
Figura 24. Foto de Alex y Lucy en la <i>Zona Verde</i> . Septiembre 25 de 2012	287
Figura 25. Foto de María y Mariana en la <i>Zona Verde</i> . Marzo 20 de 2012	287
Figura 26. Dibujo hecho por María y Mariana. Marzo 20 de 2012	287
Figura 27. Fotos tomadas por los muchachos. Mayo 29 de 2012.....	288
Figura 28. Fotos de la presentación de las Sombras Chinas. Agosto 21 de 2012.....	288
Figura 29. Fotos de Johny y Alex en la <i>Zona Verde</i>	289
Figura 30. Fotos de Jaime y Cielo en la <i>Zona Verde</i>	289
Figura 31. Fotos de María, Daniela y Julio en la <i>Zona Verde</i>	290
Figura 32. Foto de Camilo y Vicky en la <i>Zona Verde</i> . Abril de 2012.	290
Figura 33. Fotos tomadas en la <i>Zona Verde</i> . Octubre 23 de 2012.....	291
Figura 34. Árbol de la vida dibujado por Mariana. Julio de 2012.	292
Figura 35. Árbol de la vida dibujado por Cielo. Julio de 2012.....	293
Figura 36. Árbol de la vida dibujado por Santiago. Julio de 2012.	294
Figura 37. Árbol de la vida dibujado por Tatiana. Julio de 2012.	295
Figura 38. Fotos tomadas en la <i>Zona Verde</i> . Abril 24 y Septiembre 25 de 2012.	296
Figura 39. Foto de Daniela y Elena en el patio de la casa de Vicky. Septiembre de 2013.....	297
Figura 40. Foto tomada por Julio. 2010.....	297

INTRODUCCIÓN

En Colombia hemos vivido un conflicto armado por más de 50 años, en donde las fuerzas armadas, grupos guerrilleros (actualmente vigentes FARC-EP y ELN) y grupos paramilitares (agrupados en las AUC y más tarde en Bacrim) han combatido en medio de la población civil. Los orígenes de este conflicto se encuentran vinculados con la profunda desigualdad e injusticia social, la exclusión política y la feroz ambición por el control de los diversos recursos de nuestra nación. Estos fenómenos permanentemente están configurando el contexto del conflicto armado y su modificación. Una gran parte de la población ha estado sumida en la pobreza, sin acceso a los recursos y unos pocos que pertenecen a las élites han controlado la política, la economía y la explotación de la tierra para su beneficio personal. La brecha entre unos y otros ha sido inmensa. Es frecuente en la historia colombiana, que civiles se organicen y tomen las armas para reclamar lo que no tienen, defender lo que tienen –como en el caso de los grupos paramilitares que han defendido los bienes de las élites o los narcotraficantes-, o tomar a la fuerza lo que pertenece a otros –como en el caso de despojo de tierras a campesinos.

La guerra en Colombia es difícil de explicar debido a su longevidad, a la transformación de los actores involucrados, a la multiplicidad de intereses en juego, a la diversidad de motivos que la originaron, a la participación de múltiples actores legales e ilegales, a su extensión geográfica, a sus medios ilegales de financiación y a su vinculación con otras violencias como el narcotráfico. Una característica importante es que ha sido irregular, en el sentido que no se ha desarrollado como una guerra civil abierta en la que participa toda la nación sino que se ha vivido en la marginalidad de las zonas rurales. Muchos colombianos no han visto la guerra ni sus efectos. Estas zonas son precisamente las más pobres y las más olvidadas por el Estado (también las más ricas en recursos naturales), lugar fértil para que cualquier organización armada tome el control por la fuerza. Es también irregular, porque ha traspasado los límites normativos de cualquier confrontación armada: más que acciones entre combatientes sus impactos han recaído sobre la población civil.

A medida que han pasado los años, los ideales de justicia social y equidad de los grupos guerrilleros se han ido desdibujando. Se volvieron más importantes los medios

que los fines, se beneficiaron económicamente de la guerra y han contribuido a una mayor fractura de la nación. De igual manera, las fuerzas armadas no han podido retomar el control del Estado a pesar de invertir miles de millones en la guerra y exponer a sus hombres a la muerte. Peor aún los grupos paramilitares, que para hacer frente a la guerrilla en defensa de los bienes y propiedades de terratenientes, empresas privadas y multinacionales, han utilizado las peores prácticas de guerra e hicieron de la sevicia su forma de intimidación con la connivencia de agentes del Estado y el apoyo de la clase política. El narcotráfico, por su parte, a través del terrorismo y la corrupción, ha ejercido una influencia notable sobre todos los protagonistas y ha contribuido a desdibujar los ideales políticos.

Son muchos los estudios sobre las causas, la dinámica, las múltiples formas y transformaciones de la violencia en Colombia y cuyo análisis a profundidad supera los alcances de este informe.¹ De las muchas conclusiones, la que me parece más relevante para los propósitos de esta investigación, es que la guerra en Colombia es anacrónica pues todos los actores armados fracasaron de una u otra manera en sus propósitos y produjeron una tragedia humanitaria por la degradación y envilecimiento de sus prácticas (Gómez, H., de Roux, C. & et al., 2003).

El reciente informe del Grupo de memoria histórica (2013), plantea que entre 1958 y 2012 se han producido 220.000 muertes a causa del conflicto armado y alrededor de 5.700.000 personas han sido desplazadas de su tierra; hemos vivido masacres, asesinatos selectivos, desapariciones forzadas, secuestros, atentados terroristas, despojo de bienes y tierras, detenciones arbitrarias, torturas, minas antipersonal y reclutamiento forzado, todas acciones en su mayoría contra la

¹ Para ampliar este análisis ver: Guzman, G., Fals Borda, O. & Umaña, E. (1963/2005). La violencia en Colombia; Gómez, H., de Roux, C. V. & Et al. (2003). El conflicto, callejón con salida. Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia; Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad; Pécaut, D. (2013). La experiencia de la violencia: los desafíos del relato y la memoria.

población civil, especialmente comunidades empobrecidas, indígenas y afrocolombianas, opositores y disidentes, mujeres y niños.²

Como puede verse, el reclutamiento forzado es uno de los fenómenos asociados al conflicto armado y consiste en que una fuerza o grupo armado,³ use cualquier persona menor de 18 años como combatiente y/o para cualquier otra labor (cocinero, portero, mensajero, espía, entre otras) y/o para propósitos sexuales (UNICEF, 2007, p. 7). Este fenómeno no es exclusivo de Colombia: se estima que alrededor de 300.000 menores de 18 años hacen parte de grupos armados que participan en conflictos de 41 países en el mundo (Coalition to stop the use of child soldiers, 2008).

Aunque no hay estadísticas oficiales fidedignas sobre el número de niños y jóvenes⁴ combatientes, en Colombia, que pertenecen a grupos armados al margen de la ley (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC-EP, Ejército de Liberación Nacional -ELN, y grupos paramilitares como las Autodefensas Unidas de Colombia -AUC), se estima que oscilan entre 7.000 y 14.000. En el 2002, la UNICEF reportó un estimado entre 6.000 y 7.000; en el 2004, Watch List, estimó el número entre 11.000 y 14.000; Human Rights Watch al igual que el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), calcularon el número de combatientes menores de edad en 14.000.

Las siguientes son algunas cifras que nos muestran la configuración del fenómeno en Colombia. Se calcula que uno de cada cuatro combatientes asociados a grupos armados en Colombia, es menor de edad, es decir el 25%. La edad promedio de vinculación está entre los 12 y 14 años;⁵ la edad promedio de *desvinculación* se encuentra entre los 15 y los 17 años; la permanencia en los grupos armados oscila

² En este informe siempre que se mencionen sustantivos y adjetivos que tengan implicación de género, se entenderán como incluyentes tanto para hombres como para mujeres. Cuando se requiere decir algo explícito para alguno de los dos géneros, el texto lo refiere directamente.

³ Fuerzas armadas regulares de un Estado son diferentes a grupos armados al margen de la ley.

⁴ Aunque las leyes colombianas e internacionales asumen que toda persona menor de 18 años se considera como niño, en este informe se hará referencia a niños y jóvenes menores de 18 años puesto que se considera un rango de edad demasiado amplio para la niñez, en términos sociales, culturales y psicológicos.

⁵ La edad promedio de reclutamiento ha disminuido desde 13.8 años en el 2002 hasta 11.8 años en el 2009, según la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos en Colombia (ICG, 2010).

entre seis meses y tres años y existe una proporción de una niña por cada cuatro niños varones (Human Rights Watch, 2004; Coalition to stop the use of child soldiers, 2008; Watch List, 2012). En la década de los 90 se hicieron las más grandes campañas de reclutamiento por parte de los grupos armados en Colombia.

En cuanto a lo legal, en 1998, el Estatuto de Roma, de la Corte Penal Internacional, penalizó el reclutamiento de menores de 15 años, como crimen de guerra.⁶ En el año 2000, se promulgó el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de los Niños, el cual estableció que: “Los grupos armados distintos de las fuerzas armadas de un Estado no deben, en ninguna circunstancia, reclutar o utilizar en hostilidades a menores de 18 años”.⁷ En el año 2003, Colombia ratificó este protocolo, extendiendo los mismos principios a grupos armados de cualquier naturaleza.⁸ El Nuevo código de la infancia y la adolescencia en Colombia (2006) reconoció que el menor de 18 años no se habría vinculado voluntariamente a un grupo armado, sino a causa de su “ignorancia o coerción”. En el 2011, la Ley 1448, más conocida como Ley de víctimas, dictó medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno colombiano, incluyendo a los menores de edad desvinculados de grupos armados organizados al margen de la ley.⁹ Así las cosas, en Colombia, el reclutamiento forzado es un crimen de guerra, e incluye a cualquier persona menor de 18 años y a cualquier grupo armado (legal o ilegal) y se consideran como víctimas aquellos niños y jóvenes que se *desvinculen* de la guerra teniendo menos de 18 años.

En relación con la investigación realizada sobre la vinculación de niños y jóvenes a grupos armados, a nivel internacional comienza con el estudio realizado por Graça Machel, comisionada por las Naciones Unidas en 1994, y en Colombia, con la realizada por la Defensoría del Pueblo en 1996. En casi dos décadas, la investigación se

⁶ Colombia ratificó este estatuto en el año 2002. Ley 742 de 2002.

⁷ Protocolo opcional de Ginebra para la Convención de los derechos de los niños en relación con la vinculación de niños a los conflictos armados. Adoptado, abierto para la firma y ratificación por la Asamblea General, resolución A/RES/54/263 de 25 de Mayo 2000, entra en vigencia el 12 de Febrero de 2002.

⁸ Este protocolo fue ratificado con la Ley 833 de 2003.

⁹ Para ampliar el contexto normativo consultar: Cifuentes, M. R., Aguirre, N., y Lugo, N.V. (2011). Niñas, niños y jóvenes excombatientes: revisión de tema.

ha centrado principalmente en la descripción de variables socio-demográficas, jurídico-normativas y de intervención psicosocial, y recientemente han surgido investigaciones enfocadas al género, los procesos DDR (Desarme, Desmovilización y Reintegración), y enfoques más comprensivos (Cifuentes, Aguirre & Lugo, 2011). Las investigaciones internacionales se han dirigido principalmente a países africanos.¹⁰

Actualmente en Colombia han tomado fuerza las iniciativas provenientes de la academia y de los movimientos de víctimas para reconstruir la memoria del conflicto, es decir, para documentar los daños e impactos en los seres, los entornos, las relaciones, los bienes y las costumbres. También, de forma incipiente, nos asomamos a la memoria de la dignidad y la resistencia: los actos heroicos, la defensa, el coraje y la valentía, la solidaridad, el reclamo, la reivindicación, la movilización y en fin, el sinnúmero de respuestas y acciones de los sobrevivientes. Espero que esta investigación que presento en este informe, pueda contribuir a estos propósitos.

Coexistimos en Colombia aquellos que creen que la salida al conflicto sigue siendo a través de las armas, y los que creemos en una salida negociada en donde, además de la dejación de armas, podamos como Estado fortalecer la democracia, el ejercicio de la política, superar la pobreza, construir igualdad y justicia social, y poder tener así una paz sostenible. En el año 2013, el gobierno del presidente Juan Manuel Santos comenzó una negociación con el grupo guerrillero FARC-EP que se desarrolla en La Habana, Cuba. La mesa de diálogo ha avanzado en dos de los cinco puntos de la agenda: desarrollo agrario y participación política. Restan los aspectos relacionados con el fin del conflicto, drogas ilícitas y víctimas. Aún es incierta la firma de un acuerdo de paz y mientras más posible es, más se polarizan las fuerzas a favor o en contra del acuerdo. El reclutamiento forzado hace parte del último punto de la agenda relacionado con las víctimas. Si se logra firmar un acuerdo de paz, posiblemente los niños y jóvenes serán los primeros desmovilizados, es decir, nos enfrentaríamos a cientos o miles de ellos ingresando a los programas de protección del ICBF. Desde 1999 hasta 2011, se han atendido 4,811 niños y jóvenes que se han fugado o han sido

¹⁰ Para ampliar este análisis consultar: Cifuentes, M. R., Aguirre, N., and Lugo, N.V. (2011). Niñas, niños y jóvenes excombatientes: revisión de tema.

capturados por el ejército (Watch List, 2011). A partir del momento en que se hagan efectivas las desmovilizaciones se tendrá que modificar por completo la estructura y dinámica del programa. Espero que esta investigación aporte ideas a lo que puede hacerse con los niños y jóvenes provenientes de la desmovilización de los grupos armados, si es que se firma un acuerdo de paz.

Hasta el momento, en Colombia, a los niños y jóvenes que se han fugado o han sido capturados, se les ha denominado como *desvinculados del conflicto armado*. Aunque esta denominación es la manera legal, oficial y común de nombrarlos, en esta investigación los llamaré *excombatientes*, independientemente de que hayan combatido en grupos guerrilleros o paramilitares. De esta manera reconozco el estatus de combatiente que es importante en la definición que ellos hacen de sí mismos y evito denominaciones descalificadoras como terroristas, rebeldes o bandidos. El combatiente fue aquel que tomó las armas como parte de un grupo implicado en el conflicto armado colombiano, lo que también reconoce el contexto social y político de dicho conflicto.

En este informe también asumo la *desvinculación*, más como *separación física* pues para los jóvenes excombatientes la huida y mucho menos la captura, implica romper con los vínculos afectivos, sociales y existenciales que los unen al grupo armado. Es decir, considero que estos niños y jóvenes no se han *desvinculado* de sus grupos armados y tal vez, no deberían hacerlo en términos simbólicos, pues su paso por la guerra hace parte de su identidad, de su vida y de su memoria. Lo que sí es cierto, es que se han *separado físicamente* de los grupos a los que pertenecían.

También, cuestiono el concepto de reintegración y retomo el de “paso a la vida civil” planteado por Castro (2001), porque representa mejor la transición de una vida militar a una civil. Los jóvenes excombatientes no han estado *integrados* o *incorporados* a la sociedad antes o durante su paso por un grupo armado. Por tanto, no se pueden *re-integrar*. En este momento de sus vidas siguen siendo marginalizados y discriminados, por tanto la re-integración es un eufemismo. Afirmar que ellos se encuentran en proceso de *reintegración*, significa además reproducir el discurso

individualista y patologizante de la política pública colombiana, pues seríamos todos los que nos podríamos integrar, no solamente ellos, entonces podríamos aplicar el concepto más bien a la sociedad que a ellos exclusivamente, una sociedad re-integrada. Lo que sí es claro es que se encuentran en el proceso de construir una vida civil, sin armas y al mismo tiempo, continúan siendo guerreros, continúa su lucha por la sobrevivencia física y social. De aquí el título de este informe: *Guerreros desarmados*.

Este informe, da cuenta de una investigación realizada en Manizales, Colombia cuyo principal propósito fue comprender la importancia de las relaciones sociales en el *paso a la vida civil* que enfrentan los jóvenes excombatientes. Para cumplir con este propósito desarrollamos una indagación dialógica, colaborativa y narrativa, a la luz del Construccinismo social, que nos permitió reconocer sus recursos y prácticas relacionales, hacer inteligibles los escenarios microsociales donde se construyen sus múltiples formas de existencia, reconstruir narrativamente su experiencia de antes, durante y después de la guerra, explorar alternativas relacionales y experimentar nuevas formas de acción colectiva. Las relaciones sociales, con y de este grupo específico de jóvenes, en el momento particular por el que pasan sus vidas (de lo militar a lo civil), se constituyeron en el centro de interés, reflexión y conexión. La pregunta de investigación guía de este proceso fue: ¿Cómo podemos construir un proceso relacional-social que facilite el paso a la vida civil de los jóvenes excombatientes pertenecientes al Programa Hogar Tutor en Manizales, Colombia?

Los protagonistas de esta investigación fueron 20 jóvenes, provenientes de múltiples regiones del país y que hacen parte del Programa Hogar Tutor (PHT de ahora en adelante). Esta modalidad de atención fue creada en el año 2006 por el CEDAT en la Universidad de Caldas y el ICBF, quienes lo financian y lideran. A este programa llegan niños y jóvenes excombatientes y se ubican en “familias sustitutas”, que los acogen voluntariamente y de tiempo completo. El programa lleva a cabo actividades en las áreas de salud, educación, desarrollo, participación y protección.

Como parte del proceso de la investigación construimos, lo que he denominado, la *Zona Verde*, un espacio físico, emocional y relacional creado colaborativamente con los jóvenes, y donde tuvieron lugar 40 talleres de expresión narrativa, audiovisual y corporal. Como espacio colaborativo y dialógico demandó una vinculación permanente y prolongada lo que a su vez produjo también transformaciones en todos los participantes. Las de los jóvenes y las mías propias son ampliamente reseñadas en este informe.

El diálogo emergente, incierto y continuo de la *Zona Verde* permitió que múltiples voces se escucharan y también que nuestros diálogos resonaran en las audiencias externas más cercanas a los jóvenes, como las familias tutoras, las familias de origen y el grupo de profesionales del PHT. Espero que los lectores de este informe vean en esta investigación un ejemplo de acción colectiva, de actividad conjunta que supera el discurso individualista y basado en el déficit característico de la política estatal de protección para estos jóvenes. Algunas propuestas alternativas podrían beneficiarse del análisis sobre el proceso que ofrece esta investigación, como ya lo hizo el mismo grupo de profesionales del PHT. La arquitectura colaborativa de esta investigación puede también ser un ejemplo de investigaciones que se resisten al colonialismo, ni siquiera con fines de emancipación y se esfuerzan por llevar adelante un proceso donde el poder circula, donde se transita de la subordinación al poder creativo y generativo. Hay en este aspecto algo de innovador: la mayoría de investigaciones publicadas y revisadas se han hecho por expertos de países del norte “sobre” los jóvenes excombatientes y no “con” ellos.

Así como la Construcción Social ha sido la *meta-narrativa* guía de esta investigación, es probable que los lectores cercanos a esta orientación encuentren en este informe contribuciones a la actual literatura sobre los procesos relacionales. En particular, que son las relaciones con otros las que nos preceden, mantienen y sostienen. No son personas específicas, sino la relación con un “otro” que permite la sobrevivencia. En situaciones extremas donde está en permanente riesgo la vida, esto se asimila más claramente: nuestra supervivencia depende de otros. También podrían resultar útiles diversas reflexiones éticas en la guerra y por fuera de ella. Los lectores

cercanos a orientaciones dialógicas, pueden encontrar interesante en este informe la forma cómo nos coordinamos e hicimos posible que la conversación continuara. Espero que sea claro para los lectores que las claves de nuestro proceso dialógico fueron la emergencia, la incertidumbre, la permanencia y la colaboración.

Los lectores cercanos a la narrativa podrán encontrar interesante cómo las historias relatadas hicieron posible la creación de nuevos sentidos para todos los que participamos, narradores y audiencia. Los jóvenes pudieron juntar algunas de las piezas dispersas de sus historias y ganar alguna sensación de continuidad, y a su vez reconocer el movimiento que estas historias traen consigo. No existe una única historia, ni siquiera la más dolorosa y siempre se reconstruye cuando se relata. Es el movimiento continuo entre un presente que habla del pasado, lo re-elabora y al mismo tiempo anticipa lo que puede venir en el futuro. Las narraciones resultantes fueron producciones discursivas entre personas en un contexto cultural específico. Los otros, que fuimos audiencia, pudimos entender que la vida del otro y la nuestra no son tan diferentes como pensábamos, que podemos encontrarnos en las márgenes de su mundo y el nuestro, y sobre todo, que existe coherencia y racionalidad en el relato, en la vida del otro y por tanto, lo que necesitamos es encontrar una forma de coordinar nuestras diferencias. Puede considerarse como innovador el uso de procedimientos artísticos para motivar la narración, encontrar otras maneras de comunicar la experiencia y capturar lo que resultaba difícil poner en palabras.

El informe que presento se compone de ocho capítulos además de la introducción, que pueden ser leídos en diferente orden, es decir, cada capítulo tiene una estructura interna y no requiere la lectura previa de los anteriores para su comprensión. El primer capítulo, *La Construcción Social, la narrativa y lo dialógico como compañeros de montaña*, es la argumentación teórica que da una orientación a la investigación a partir del Construccinismo social. Presento las contribuciones que dicha orientación ha hecho a este trabajo y a mi formación académica. Realizo un breve análisis a los antecedentes del Construccinismo social, tales como el postmodernismo y los giros lingüístico, discursivo, narrativo y dialógico. Profundizo en tres aspectos fundamentales para esta investigación: las relaciones sociales, el self

relacional y la generatividad de la teoría. Afirmino que son *compañeros de montaña*, porque es ahí donde vivimos, los jóvenes y yo, ahora; porque es ahí donde ellos vivieron la guerra: en la selva de las más altas y alejadas montañas nuestras, que extrañan todos los días. La montaña, porque como en la vida, subimos y bajamos, no es una línea recta, donde la incertidumbre y lo inesperado está presente, como en esta investigación. La montaña, porque la vida de estos muchachos es como una montaña rusa emocional, hay que subirse con ellos para poder entender algo de lo que les pasa.

En el segundo capítulo narro el proceso de la investigación, desde el origen, el surgimiento de la pregunta, los principios que conectan la teoría, la metodología y la epistemología hasta momentos de acción más concretos como la estructuración del espacio dialógico, el desarrollo de los talleres, la emergencia de las narrativas, los diálogos con otras audiencias y la manera cómo evolucionó la construcción de sentido y conexión. Es mi interés que los lectores comprendan cómo, cuándo y por qué se tomaron las decisiones metodológicas que le dieron forma a este trabajo.

Con base en los discursos que circulan en las narraciones de los jóvenes, sus familias y los profesionales del PHT, como también en las investigaciones locales, nacionales e internacionales que pude conocer, presento en el tercer capítulo un análisis de las condiciones que llevan a los niños y jóvenes a vincularse y a separarse de los grupos armados. Esta reflexión profundiza en las lógicas del reclutamiento y en la predictibilidad del fenómeno, en el sentido que en los territorios donde ellos nacieron ha existido una herencia social de vinculación. Argumento que vincularse a un grupo armado es una forma de ganarse la vida, una resistencia activa a estructuras de violencia y una forma de encontrar vida (reconocimiento, pertenencia e identidad). Para las mujeres, además representa el deseo de convertirse en guerreras como los hombres. Al final, hago una reflexión sobre su condición actual después de separarse del grupo.

En el cuarto capítulo la reflexión está encaminada hacia el discurso de víctima. Resalto la importancia legal, ética y política de ser considerado víctima en Colombia y al mismo tiempo las implicaciones que tiene este discurso, por la manipulación que

puede hacerse de él y la asociación con el discurso paternalista que infantiliza a los jóvenes excombatientes, el discurso del déficit y su consecuente patologización. Con base en situaciones reales de jóvenes excombatientes y en la propuesta de Gergen (1994/2007), desarrollo un análisis de las posibles consecuencias del discurso del déficit en nuestra cultura. Para el cierre, ofrezco una visión alternativa de los jóvenes como sobrevivientes no solo de la guerra sino también de la pobreza y el olvido.

La única historia de vida que presento completa en este informe es la historia de *Mariana: la Hija del comandante*. Ocupa la totalidad del capítulo quinto. La narración comienza mostrando cómo fue posible que esta historia se escribiera a cuatro manos; cómo su vida empezó en medio de la guerra y la selva; cómo se desarrolló su relación con el comandante, su padre de crianza; los diferentes intentos del comandante por liberarla; la ética en la guerra; la captura y comienzo de una nueva vida. Esta es una historia asombrosa, humana y conmovedora que además se constituye en un argumento ético y político en contra de la guerra.

El sexto capítulo condensa la reflexión sobre el proceso de investigación. Lo he llamado *La Zona Verde: una práctica dialógica localizada en las márgenes*. En la primera sección analizo el diálogo como un proceso emergente, incierto y en marcha a partir de tres contradicciones: estabilidad/cambio, integración/separación y expresión/no expresión. En la siguiente sección profundizo en la arquitectura colaborativa de la práctica dialógica y esto incluye el posicionamiento mío como investigadora en relación a la forma como considero a los jóvenes excombatientes, la escucha y la respuesta, el tiempo dialógico, el futuro y la cercanía con su vida cotidiana. Dedico las últimas páginas a mostrar la *Zona Verde* como un proceso de restauración: los jóvenes pudieron valorar lo que son y lo que pueden llegar a ser, enriquecieron la perspectiva de tiempo vivido y por vivir, y reconstruyeron un sentido de “nosotros” que actúa conjuntamente, permanece presente en la conversación y se basa en el respeto y la solidaridad.

No podía terminar este informe sin darles la voz directamente a los jóvenes. El capítulo séptimo, *Memorias de Resistencia*, es una compilación de habilidades,

estrategias, conocimientos, aprendizajes, reacciones y actuaciones de los jóvenes para defenderse, protegerse y resistirse que podemos conocer a través de sus historias, fotos y dibujos construidos principalmente en la *Zona Verde*. Al final incluyo el poema “La voz de Daniela”, elaborado con base en la historia relatada por ella, *Buscando un papá*. En el capítulo de reflexiones finales pretendo plantear implicaciones más generales de este trabajo y señalar algunas alternativas de acción.

Decidí que el informe tendría un estilo dialógico/narrativo, esto quiere decir que tanto los diálogos como las historias tendrían un lugar preponderante y que al mismo tiempo que contaba las historias quería establecer diálogos entre ellas, entre los protagonistas, con los autores y con los lectores. Esta decisión es coherente con la forma como fue desarrollada esta investigación y con el Construccinismo social como orientación teórica. También, responde a mi interés por provocar en los lectores un acercamiento a las múltiples y complejas realidades de los jóvenes excombatientes como al proceso que vivimos juntos en el intento de reconstruir relaciones, propósito primario de esta investigación. Un estilo narrativo estimula la reflexividad y hace al texto más accesible a los lectores que participan en diferentes *juegos de lenguaje*. Se incluyen en el informe narrativas de primer y segundo orden. Las de primer orden, son las historias que cuentan los protagonistas, los jóvenes excombatientes, sus familias, los profesionales, y que se transcriben textualmente. Las de segundo orden, son historias escritas por mí sobre otras personas, de otras personas sobre terceros o historias colectivas escritas a varias manos donde es difícil determinar una única autoría. Espero también que los lectores puedan construir narrativas de tercer orden, a partir de las narrativas de todos los que participamos en esta investigación.

Tomé la decisión de escribir en primera persona para revelarme como autora de una forma más honesta y completa, es decir, con todas mis preguntas, frustraciones y decisiones. Me siento más responsable de lo que escribo y coherente con los presupuestos éticos, teóricos y metodológicos que guiaron esta investigación. Además escribir en primera persona permite a los lectores ubicarse desde dentro de la investigación, de una manera más evocativa y relacional; de cualquier manera, escribir es entrar en una relación con los lectores: se escribe pensando en una audiencia, no se

escribe en abstracto. De esta manera quise producir un texto más informal y accesible a diferentes audiencias, no solamente académicas, sino también profesionales y personas interesadas en comprender la experiencia de estos muchachos excombatientes. Es una escritura que pretende ser abierta para que los lectores puedan completar creativamente su propio proceso de comprensión.

**LA CONSTRUCCION SOCIAL,
LO NARRATIVO Y LO DIALOGICO
COMO COMPAÑEROS DE MONTAÑA**

No tenemos casi elección: tenemos que empezar con copias. No podemos representar significados en nuestra vida sin situar nuestra experiencia dentro de algún relato. Y los relatos son, antes que nada, algo que nos es dado. Sin embargo, la relativa indefinición –la ambigüedad y la incertidumbre- de todos los relatos solo la podemos negociar a través de la referencia a nuestra experiencia vivida y a nuestra imaginación. Y ello requiere que nos comprometamos en un proceso de “originación”.

Clifford Geertz

Me tranquiliza escuchar que no tenemos otra elección distinta que empezar a escribir con copias. En últimas, como afirma Bakhtin, nuestra voz no es totalmente nuestra. Nuestra voz, es la voz de todos aquellos que nos han hablado. Nuestras palabras son las palabras de nuestros padres, nuestros maestros y amigos, los autores que hemos leído, las conversaciones que hemos tenido. Nuestras palabras no son totalmente nuestras pero tampoco son totalmente ajenas, son una copia nuestra. A lo mejor, en los intersticios de esa copia, en las ambigüedades y en las múltiples posibilidades de presentación de esa copia, aparece lo nuevo. Lo nuevo que cada vez es más esquivo en estos tiempos postmodernos.¹¹ Digamos que lo que queda, más que presentar un compendio acerca del Construccinismo social¹², es acudir a mi experiencia vivida y a mi imaginación, para presentar una versión de lo que ha generado esta orientación teórica en mi vida académica, en las ideas y reflexiones acerca del mundo y de nosotros como seres humanos, y cómo estas ideas han acompañado la indagación y relación con los jóvenes excombatientes, protagonistas de este trabajo.

Cuando tenía 17 años empecé a estudiar Ingeniería Civil. Fue particularmente sospechoso, que la asignatura de la carrera que más me gustara fuera la Sociología y no las matemáticas fundamentales, la geometría vectorial o la geometría plana. Recuerdo que mis compañeros, todos ellos hombres, odiaban leer el libro de F. Engels, *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, el cual leí con pasión

¹¹ Razón tenía Sheila McNamee, mi asesora para este trabajo, cuando en medio de la frustración por no poder empezar a escribir este capítulo me dijo: “Cualquiera que pretenda escribir sobre Construccinismo social tendrá que parafrasear a Ken, Harlene u otros... así es como es. No intentes hacerlo todo de nuevo...”

¹² Para esto ver los excelentes textos de Kenneth Gergen: *An invitation to social construction and Relational being*.

pues creía que se me estaba revelando la verdad de una historia que nadie antes me había contado en el colegio para señoritas, de religiosas franciscanas, donde cursé la secundaria. Rápidamente entendí que no quería ser Ingeniera sino estudiar “lo social del ser humano” y lo más parecido que había en mi ciudad, de la que era difícil salir en aquel entonces, fue la Psicología. Y así me hice Psicóloga, tras el sueño de entender “lo social del ser humano”.

Siendo estudiante y más tarde como profesional tuve la sensación que la Psicología estaba muda ante muchos de los temas sociales que se trataban en otras disciplinas. Más tarde como docente, creamos con otras colegas y amigas, una asignatura que llamamos “Contexto social del sujeto”, que como puede leerse en el nombre, tenía una orientación marcadamente sociológica, aunque nos esforzábamos porque fuera interdisciplinaria. Recuerdo dos textos que nos dejaron huella en ese entonces: *La construcción social de la realidad* de Berger y Luckmann y *El yo saturado* de K. Gergen. Este fue nuestro primer contacto con el Construccinismo social, y pude ver que la Psicología tenía algo que decir sobre lo social del ser humano al igual que las demás ciencias sociales.

Más tarde también entendí que esto no se resuelve en una disciplina, sino en la conjugación de muchas ideas provenientes de diversas fuentes, entre ellas la Psicología. Pero tendría que ser una Psicología distinta, entendida como plantea Shotter (1993/2001), no como ciencia natural sino como ciencia moral. Es decir la Psicología necesita estudiar el modo en que realmente nos tratamos unos a otros como participantes de las actividades comunicativas de la vida cotidiana, desarrollar nuevas formas de hablar en Psicología. Esto contribuirá a reconstruir la disciplina según lineamientos más éticos y sociales y, por tanto, a establecer en ella una nueva tradición de argumentación. Este trabajo es un intento por reconstruir lo que la Psicología tiene para decir de lo que somos nosotros, incluidos los jóvenes excombatientes.

Hoy en día, el Construccinismo social para mí, representa una liberación. Una liberación porque me ha permitido pensar sin miedo y sin el requisito de inscribirme

en una *verdad* que me demande entregarme a ella sin crítica o duda. A veces las teorías son como religiones: hay que creer en ellas y defenderlas con devoción. Una liberación, porque me ha facilitado entender que todas las teorías y los conceptos que se derivan de ellas son creaciones de seres humanos de carne y hueso, que crean realidades, pero no, realidades en sí mismas. Liberación, porque es una orientación, un movimiento que no necesita inscribirse en una disciplina o en una ideología, lo que me lleva a integrar muchos aspectos de mi vida en una orientación hacia el mundo. Liberación, porque paradójicamente a pesar de que sus autores son extranjeros, me ha conducido a reflexionar sobre una actitud colonialista y sumisa hacia el conocimiento. Liberación, porque me ha permitido ir más allá del desgaste que ocupa la crítica en mi vida, me ha dado esperanza, de construir otras realidades, en un país donde hemos perdido la esperanza. El Construccinismo me ha hecho más liviana, más flexible y más cercana a los que son diferentes.

A partir de la pregunta que ha guiado esta investigación ¿Cómo podemos construir un proceso relacional – social que facilite el paso a la vida civil de los niños y jóvenes excombatientes pertenecientes al Programa Hogar Tutor en Manizales, Colombia?, empecé la búsqueda por herramientas conceptuales y prácticas, afines al Construccinismo social, especialmente cuando comprendí que la indagación construccinista se entiende como un proceso también de intervención. De esta manera, encontré lo dialógico, lo narrativo y lo colaborativo como orientaciones afines, las cuales también dieron luz a este proceso. En este capítulo muestro las diferentes conexiones entre estos movimientos, tomando al Construccinismo social como el centro.

Podría decir que el Construccinismo social, como contribución a esta investigación, re-orientó mi posición hacia los jóvenes excombatientes, en el sentido que transformó mi discurso sobre ellos el cual estaba basado principalmente en el déficit y el trauma. Como me lo dijo Sheila McNamme en el camino a su casa en Durham en el 2010, “estos jóvenes son más que guerrilleros”. Estas palabras resonaron durante todo el proceso con los muchachos, y en últimas creo que todo este trabajo se trata de mostrar eso mucho más que son estos jóvenes. Pude entender, que así como

es importante la narrativa de la guerra, que hace parte fundamental de su historia y por tanto no puede olvidarse o “echársele tierra”, esta es una de muchas narrativas que ellos viven. También el Construccinismo social me ha ayudado a retar el discurso de víctima que está inserto en los programas de protección y en ciertos discursos académicos. Paradójicamente coexisten en nuestra sociedad discursos opuestos: verlos como los peores delincuentes (discursos de las personas del común, iglesia, conservadores, militares) y verlos como víctimas indefensas incapaces de sobrevivir por ellas mismas (discursos de los programas de protección). Ambos discursos son nocivos para los jóvenes y los ubican en posiciones de exclusión o subordinación.¹³

Otro aporte fundamental del Construccinismo social a este trabajo fue la orientación relacional. Pareciera que la comprensión de lo que sucede con estos jóvenes, se redujera a la *patología del combatiente*, es decir son los jóvenes como individuos los que están enfermos y por tanto los programas deberán concentrarse en la rehabilitación de ellos, entonces si se logra cambiar al joven, el asunto está resuelto. La mayor parte del análisis de la situación y de la intervención, se ha entendido desde una perspectiva individual, incluidas las aproximaciones más progresivas como la sistémica, hermenéutica, narrativa o psicoanalítica. Otros análisis de la violencia en Colombia, se han realizado desde el *objetivismo estructural*. Entonces, es la esencia del individuo o es la esencia de la estructura lo que no funciona bien. Poco se ha intentado a partir de la metáfora relacional, al interior de ese espacio indeterminado de lo que “transpira entre nosotros”. Pocas investigaciones en Colombia y en otros países del mundo se han llevado a cabo con una orientación construccionista. Por tanto, el Construccinismo social hace una contribución novedosa al proveer otro ángulo de análisis para la comprensión de lo que nos sucede en esta sociedad, incluyéndonos a todos tanto en el análisis como en las alternativas de cambio.

Quizás esto último, sea lo más significativo, visto desde mi propio proceso de formación: comprender que la investigación construccionista es un proceso vinculante que se desenvuelve *con* las personas de una manera conjunta, colaborativa y dialógica. Tuve que transformar el espacio relacional con los muchachos para lograr nuestro

¹³ Reflexiones sobre estos asuntos serán ampliadas en capítulos posteriores.

objetivo: contribuir a un mejor paso a la vida civil, y de esta manera convertirme en una mejor persona, que fue lo que sucedió en el proceso desarrollado con ellos. Tuve que echar mano de antiguas, nuevas y revisadas prácticas clínicas, sociales, estéticas y de investigación. De habilidades y destrezas aprendidas como profesora y madre para vincularme a ellos y a sus historias; ellos, que son denominados como *desvinculados*. Tuve que permitir que fuera real y palpable el *cómo podemos seguir juntos*, ellos y yo y otros en un espacio colaborativo y creativo. Juntos tuvimos que danzar y explorar las márgenes.

Por último, creí posible el cambio y la transformación al entender que la realidad y nosotros mismos nos construimos en la relación. Esto me ha dado esperanza y fuerza para intentar un proceso de cambio con los jóvenes excombatientes. Esta esperanza también se transmitió al equipo de trabajo del PHT y a los mismos jóvenes. En Colombia, vivimos una desesperanza aprendida, un fatalismo, debido a los múltiples ciclos de violencias que se repiten sin cesar. Nos sentimos atrapados por un pasado lejano y reciente lleno de engaños, mentiras y muertes, provenientes de todos los bandos o actores en conflicto. Este trabajo con orientación constructorista abre posibilidades de transformación, alternativas de acción y esperanza.

La construcción social como una orientación postmoderna hacia el mundo

El Construccionismo social no puede considerarse como una orientación totalmente nueva. Incluso Pearce (2009) nos recuerda que algunas ideas que el Construccionismo social sostiene hoy en día se propusieron en la antigua Grecia. Los sofistas defendieron nociones como que el mundo está en un flujo constante o a lo menos, es susceptible de múltiples descripciones; que el conocimiento es contextual y que el uso del lenguaje es constitutivo, no solamente representacional. Según el autor, el cartesianismo instauró una amnesia social sobre estas ideas, con el presupuesto de “pienso, luego existo”. Nuevas voces emergentes empezaron a oírse después de la

segunda guerra mundial a raíz del cuestionamiento al capitalismo, a las ideas modernas y a sus promesas incumplidas.

El Construccinismo social se reconoce a sí mismo como un conjunto de diálogos (Gergen, 2009a), un movimiento, una sombrilla (Anderson, 2007) y un discurso (McNamee & Hosking, 2012) que permite tener una actitud, una orientación filosófica, una postura o incluso un tono que podría llamarse como postmoderno. El postmodernismo tuvo su expresión inicial en el arte y la arquitectura, la literatura y los estudios culturales, y más tarde en las ciencias sociales y humanas, particularmente en la antropología cultural, la etnografía, la cibernética, el feminismo, la hermenéutica, la crítica literaria, la psicología social entre otros. Este movimiento ha cuestionado la idea de que el mundo puede ser entendido a través de grandes teorías, meta-narrativas o meta-relatos, y hace énfasis en la coexistencia de una variedad y diversidad de formas de vida, es decir, las estructuras y verdades universales ceden el paso a una pluralidad de ideas sobre el mundo. Anderson (2009) propone que el postmodernismo se caracteriza por el escepticismo, eludir la generalización de la meta-narrativa, asumir el conocimiento como un proceso social interactivo y creativo, privilegiar el conocimiento local, entender el conocimiento y el lenguaje como transformadores. Denzin (1991) por su parte, plantea que el postmodernismo se caracteriza además, por el giro lingüístico y la importancia de la imagen. Gergen y Thatchenkery (1996) caracterizan el pensamiento postmoderno a partir de tres cambios: de la racionalidad individual a la comunal, del método empírico a la construcción social y del lenguaje como representación al lenguaje como acción social constitutiva del mundo. Más adelante, conectaré todas estas ideas al Construccinismo social.

Comparto la aclaración de McNamee y Hosking (2012), en relación a que el postmodernismo es correcto o mejor que el modernismo, sino que ambos se consideran recursos discursivos. El punto de vista postmoderno no solo cambia los presupuestos sino principalmente las preguntas, los intereses, y las prácticas en la medida en que se abren diferentes posibilidades de acción. El postmodernismo podría considerarse como otro territorio discursivo diferente al territorio moderno u otro *juego de lenguaje*, como diría Wittgenstein (1953/2008).

Gergen (2009^a) plantea que el Construccionismo social tiene como antecedentes tres líneas críticas de diálogo.¹⁴ La primera de ellas, la crítica ideológica, dirigida a la objetividad y a la neutralidad valorativa. Adelantada principalmente por la teoría crítica marxista, se plantea que el conocimiento favorece cierto tipo de objetivos políticos y económicos sobre otros, es decir la ciencia es interesada y lleva consigo una ideología. El movimiento crítico hoy en día, ha ampliado sus cuestionamientos a cualquier lógica o realidad de una cultura dominante que se da por sentada y muestra cómo estas lógicas soportan el interés del grupo dominante y perpetúan la injusticia. Este movimiento ha otorgado una nueva voz a las minorías en el mundo contemporáneo como la teoría racial crítica y la crítica post-colonialista.

La segunda línea crítica se ubica en la lingüística y la semiótica. Empezó con la distinción entre significado y significante realizada por Saussure (1916/1974). El significante se refiere a una palabra o cualquier otro signo y el significado, lo que creemos que es señalado por esa palabra. La relación entre significado y significante es arbitraria. También propuso que el sistema de signos es gobernado por su propia lógica interna, es decir, nuestro lenguaje puede ser descrito por las reglas de la gramática o la sintaxis. O como diría Wittgenstein (1953/2008), la creación de sentido es cuestión de seguir las reglas del lenguaje. Vigotsky (1962/1986) por su parte, distinguió las palabras tal y como se hallan en un diccionario (donde tienen significado) de su uso en un contexto (donde tienen sentido). Una palabra toma su sentido del contexto en el que se usa, en contextos diferentes, su sentido cambia. “El significado que una palabra tiene en el diccionario no es más que una piedra en el edificio del sentido; no es más que una potencialidad que halla en el discurso diversas realizaciones” (1962/1986, p. 245).

La tercera crítica reta los fundamentos del conocimiento científico e incorpora la mayoría de las propuestas de las otras dos críticas mencionadas. Al igual que otras autoridades, religiosas, políticas o éticas, la autoridad científica ha permanecido

¹⁴ En Psicología, la emergencia del Construccionismo social se le atribuye a Kenneth Gergen a partir de la publicación del artículo “La Psicología social como historia” en 1973, en donde argumentaba que todo conocimiento, incluido el conocimiento psicológico, es histórica y culturalmente situado.

virtualmente incuestionada. El Construccinismo social pretende remover la autoridad de la ciencia y ubicarla como una construcción social susceptible de ser escrutada. La comprensión de la ciencia como construcción social, empieza en el trabajo de Karl Mannheim (1936/2000), quien planteó que las teorías científicas no surgen de la observación sino del grupo social al que pertenece el científico. Los grupos científicos frecuentemente se organizan alrededor de ciertas teorías, por tanto los desacuerdos teóricos son asuntos de conflictos grupales y lo que asumimos como conocimiento científico es por tanto un co-producto de un proceso social.

Estas ideas luego se desarrollaron en la obra de Thomas Kuhn (1962/2006), que representa un reto frontal al presupuesto de que el conocimiento científico es progresivo, es decir, que a medida que continuemos nuestra investigación estaremos cada vez más cerca de la verdad. Kuhn (1962/2006) plantea que nuestras proposiciones sobre el mundo están insertas dentro de paradigmas, una red de compromisos interrelacionados con una teoría particular, conceptos acerca del fenómeno y prácticas metodológicas. La precisión objetiva solamente se logra dentro de los términos del paradigma. Los hallazgos en un paradigma alternativo son inconmensurables con el paradigma dominante, entonces, a medida que se exploran nuevos problemas, esto da lugar a la creación de paradigmas alternativos.

Como puede verse el Construccinismo social tiene múltiples raíces que crecieron en una variedad de diálogos en las ciencias humanas y sociales (filosofía, sociología y lingüística). Actualmente, continúa siendo un diálogo que se despliega con participantes de diversas lógicas y visiones, como son la Psicología crítica, la Psicología Discursiva, el Análisis crítico del discurso, el Deconstruccinismo, el Dialogismo, el Constructivismo y el Post-estructuralismo. Estos diálogos permanecen en movimiento. Como dice Pearce (2009) articular una verdad final, una lógica fundacional o un código de valores sería antitético al flujo del diálogo en sí mismo.

El mundo gira y gira: el giro lingüístico y otros giros

Cuando me imagino un giro, inevitablemente pienso en el movimiento de rotación y traslación de la tierra alrededor del sol y más aún, en el cambio de pensamiento de creer que el sol gira alrededor de la tierra, a creer que la tierra gira alrededor del sol. Pareciera simple pero no lo es. Un giro en una interpretación de la realidad, implica un cambio de perspectiva en ocasiones contrario a lo que el sentido común nos indica (a menos que sea un giro de 360 grados que nos ubica en el mismo punto de partida, lo que es frecuente en ciertas ideas que se proponen como nuevas). Y para esto, es necesario descentrarnos y forzarnos a ubicar nuestra mirada en otra dirección que al parecer no es tan cómoda o segura. Los giros de este tipo retan los mitos que hemos creado para entender nuestro mundo.

Según Rorty (1980), el *giro lingüístico* consistió en asumir el lenguaje como formativo y no solo como representacional, es decir, el lenguaje construye, organiza y crea significado y sentido. De esta manera, se desbordan las funciones que tradicionalmente se le habían asignado al lenguaje. De acuerdo con Shotter (1993/2001), el lenguaje no solamente se compone de códigos ya establecidos para representar la realidad, sino que es un proceso creativo o formativo en el que construimos la situación o el contexto de nuestra comunicación cuando nos comunicamos.

Esta idea pone en tela de juicio uno de los grandes mitos de nuestro tiempo, un mito que desde la antigüedad ha sido parte de una u otra forma de la tradición occidental. En ese mito se supone que las palabras simbolizan cosas que o están ahí afuera, en el mundo exterior, o están situadas internamente en la mente. Gergen (2001) se refiere a este, como el mito espejador de la mente, el cual consiste en que las propias descripciones del mundo son expresiones exteriores de un espejo interior de la mente, es decir, reportes externos de las observaciones o percepciones internas. Siguiendo el trabajo de Wittgenstein (1953/2008), el lenguaje no gana su significado a partir de apuntalamientos mentales o subjetivos, sino de su uso en la acción. O, para

enfatar el importante lugar de las relaciones humanas, el lenguaje gana su significado dentro de formas continuas de interacción, de nuestras relaciones -entre nosotros y con el mundo-, dentro de *juegos de lenguaje*, como llamó a las convenciones locales que usamos para describir y explicar la realidad. El lenguaje es inherentemente un producto del intercambio humano, o dicho de otra manera, las palabras se activan, ganan su sentido en la medida que las usamos al relacionarnos. Los *juegos de lenguaje*, según Wittgenstein (1953/2008), están incluidos en formas más amplias de actividad, a las que denominó *formas de vida*. Las palabras ayudan a cohesionar esas formas de vida, y a su vez, esas formas de vida otorgan significado a las palabras. Al mismo tiempo, estas formas de vida son las que conforman los límites de nuestro mundo.

De esta manera podemos entender el lenguaje como un proceso social formativo o creativo, como acción social, como construcción del mundo y como un proceso *performativo*. Existen diferentes teorías, además del Construccinismo social, que han desarrollado e incorporado estas ideas: la teoría de actos de habla (Austin, 1962/1991), la Etnometología (Garfinkel, 1968/2006), la Psicología histórico-cultural (Vygotsky, 1962/1986), la filosofía del lenguaje (Bakhtin, 1987 y Volosinov, 1973), entre otras.

Gergen (1994) e Ibáñez (2006) resumen así la influencia del giro lingüístico en las ciencias sociales y humanas, y en el Construccinismo social:

- ✓ La profunda crítica a la concepción representacional y designativa del lenguaje abrió las puertas a reconsiderar la naturaleza del conocimiento, tanto científico como cotidiano, reformulando la relación entre conocimiento y realidad, el concepto mismo de realidad y poniendo en duda los criterios de verdad en los que se basan las concepciones representativas del conocimiento.
- ✓ Las explicaciones y descripciones ni se derivan del mundo tal como es, ni de la mente interna de los sujetos. Las palabras adquieren su significado sólo en el contexto de las relaciones actualmente vigentes o en un sentido más amplio, de una tradición.

- ✓ Considerar al lenguaje en términos de actividad (el lenguaje crea realidades, no solamente las representa) contribuyó al desarrollo del Construccinismo social. El lenguaje se entiende como constitutivo de las realidades, es acción sobre el mundo, instituye el mundo y actúa sobre él. El lenguaje no solamente describe la acción sino que es en sí misma una forma de acción coordinada. Nuestra capacidad para crear significados conjuntamente se apoya en tradiciones, pero no es determinada enteramente por ellas.
- ✓ El lenguaje con el que damos cuenta del mundo y de nosotros mismos es un artefacto social, producto de intercambios situados histórica y culturalmente y que ocurre entre personas.
- ✓ Tanto que acción sobre el mundo, el lenguaje es también acción sobre los demás, lo que ha despertado nuevamente el interés por los efectos sociopolíticos y psicológicos que tienen diversas prácticas discursivas. Si el lenguaje es constitutivo de realidades y constituye un medio para actuar sobre el mundo, cabe esperar que incida en la conformación y desarrollo de las relaciones y prácticas sociales.

A partir del giro lingüístico se dio paso al giro discursivo y narrativo, también de fundamental importancia para el Construccinismo social. El *giro discursivo* retoma lo planteado por el giro lingüístico y lo lleva al análisis microsocia (Psicología discursiva) y macrosocia (Perspectiva Foucaultiana), poniendo en el centro del análisis el concepto de discurso. Harré se refirió a una segunda revolución cognitiva: “Por supuesto, hay procesos cognitivos, pero éstos son inmanentes a las prácticas discursivas que están justo frente a nuestras narices” (1992, p.6). Lo cognitivo finalmente resulta una expresión de unos procesos más complejos, de carácter social, llamados discursivos. Es así que la “segunda revolución cognitiva” será la revolución discursiva.

La Psicología discursiva ha estado también interesada en la manera como las diferentes construcciones de las personas y los eventos se convierten en realidad.¹⁵ Se

¹⁵ Según Potter (1998, p.150), la Psicología Discursiva se orienta a descubrir cómo los eventos son contruidos, poniendo su foco en la interacción cotidiana, en el habla y el discurso, en las actividades

interesa en la manera como usamos el lenguaje en las interacciones habladas, el *uso situado del lenguaje*, es decir, cómo las personas construimos activamente discursos para construir identidades legitimadas por los demás en las interacciones. La Psicología discursiva se basa en la teoría de los actos de habla (Austin, 1962/1991) y la etnometodología (Garfinkel, 1968/2006). La primera, llama la atención del lenguaje como una práctica humana social. Su visión del lenguaje como funcional más que descriptivo, también se encuentra en la etnometodología: el estudio de los métodos usados cotidianamente por las personas para producir y crear sentido en la vida cotidiana. Otro concepto importante en la Psicología discursiva es el de *repertorios interpretativos* (Potter y Wetherell, 1987), entendidos como una forma de comprender los recursos lingüísticos que las personas aprovechan en la construcción de su mundo. Estos recursos pueden ser grupos discernibles de términos, descripciones y figuras de habla frecuentemente ensambladas en metáforas o imágenes vívidas. Por tanto, los *repertorios interpretativos* pueden verse como una especie de herramientas culturales compartidas que se usan para justificar versiones particulares de eventos, excusar o validar su propio comportamiento, criticar o mantener un estado de cosas. Diferentes repertorios, pueden construir diferentes versiones de los eventos. Los repertorios no pertenecen a los individuos y no están localizados al interior de sus cabezas. Son recursos sociales, disponibles para todo aquel que comparta un lenguaje y una cultura.

En el discurso que hoy debo pronunciar, y en todos aquellos que, quizá durante años, habré de pronunciar aquí, habría preferido poder deslizarme subrepticamente. Más que tomar la palabra habría preferido verme envuelto por ella y transportado más allá de todo posible inicio. Me habría gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre desde hacía mucho tiempo: me habría bastado entonces encadenar, proseguir la frase, introducirme sin ser advertido en sus intersticios, como si ella me hubiera hecho señas quedándose, un momento interrumpida. No habría habido por tanto inicio; y en lugar de ser aquel de quien procede el discurso, yo

que la gente realiza cuando dan sentido al mundo social y en los recursos (sistemas de categorías, vocabularios, nociones de personas, etc.) de los cuales dependen estas actividades (...) la Psicología Discursiva cambia el énfasis desde la naturaleza de lo estático individual hacia la práctica dinámica de la interacción.

sería más bien una pequeña laguna en el azar de su desarrollo, el punto de su posible desaparición.

Me habría gustado que hubiese detrás de mí con la palabra tomada hace tiempo, repitiendo de antemano todo cuanto voy a decir, una voz que hablase así: “Hay que continuar, no puedo continuar, hay que decir palabras mientras las haya, hay que decirlas hasta que me encuentren, hasta el momento en que me digan – extraña pena, extraña falta-, hay que continuar, quizás, me han llevado hasta el umbral de mi historia, ante la puerta que se abre ante mi historia; me extrañaría si se abriera”

Michael Foucault (1970/2010, p. 11-12)

Yo también hubiera preferido verme envuelta por la palabra y no tener que tomarla para decir lo que otros ya han dicho, tan bien, pero bueno... sigamos aumentando la laguna.

Para Foucault (1972), el discurso es un conjunto de prácticas que forman los objetos a los que se refieren, es decir, el discurso es un grupo de significados, metáforas, representaciones, imágenes, historias, oraciones que de alguna manera juntas, producen una versión particular de los eventos. Cada discurso llama la atención sobre aspectos diferentes, lo que trae consigo diferentes implicaciones de lo que podemos hacer. Por tanto, los discursos construyen el fenómeno de nuestro mundo para nosotros. Cada discurso pretende decir lo que el objeto realmente es, es decir, cada discurso pretende ser verdadero. Estas pretensiones de verdad y el conocimiento, subyacen al corazón de la discusión sobre identidad, poder y cambio.

Los discursos hacen posible para nosotros ver el mundo de una cierta manera. Ellos producen nuestro conocimiento del mundo. Para Foucault (1972), el conocimiento y el poder van juntos. Donde hay conocimiento, hay poder. Foucault argumenta que en la historia relativamente reciente ha existido un cambio de "poder subyugado" a "poder disciplinario", en el cual la población es efectivamente controlada a través de su propio proceso de auto-monitoreo. Esta forma de poder es tan eficiente porque nosotros entramos en el proceso de forma voluntaria. La Psicología y la Psiquiatría están implicadas, debido a que han proveído diversas formas de

acompañamiento y clasificación de la gente que han sido usadas para crear normas en lo que se considera una personalidad sana, saludable y bien balanceada.

Entendido de esta manera, el poder no es una propiedad de ninguna persona o grupo, pero es algo que en teoría todos podemos ejercer a través del discurso. Esto significa que el poder no es algo que reside en un grupo particular de personas o en una institución tal como la clase media, los hombres o el Estado, ya que el poder reside en todas partes. Foucault, por lo tanto, se opuso al marxismo, el cual considera que el poder reside en las manos de los empleadores capitalistas. Hacer tal generalización tiende a enmascarar la vasta colección de diferencias entre las personas y sus situaciones, y las diversas clases de relaciones de poder en las cuales estamos implicados. De esta manera, dejamos a un lado la lucha de personas anónimas, por nuestra preocupación en lo que él llama "discursos totalizantes". Una de las implicaciones de esto es que algún poder al menos es posible de ejercerse por cada uno de nosotros, y podemos usar este poder en nuestra lucha para cambiarnos a nosotros mismos y a nuestras vidas. De hecho, el poder y la resistencia siempre van juntos para Foucault. Los discursos dominantes están siempre bajo amenazas de alternativas implícitas, que los pueden dislocar de su posición como verdaderos. Se podría afirmar que si no fuera por la resistencia, no habría necesidad de reafirmar constantemente su estatus de verdad.

Somos voces en un coro que transforma la vida vivida en vida narrada y después devuelve la narración a la vida, no para reflejar la vida sino más bien para agregarle algo; no una copia, sino una nueva dimensión; para agregar con cada novela algo nuevo, algo más, a la vida. Carlos Fuentes

El *giro narrativo*, por su parte, consiste en una mirada, un énfasis hacia la dimensión simbólica temporal del discurso, a la puesta en trama del discurso, en donde se articulan tiempos, voces y protagonistas. La narrativa es un tipo de discurso que permite organizar, dar cuenta y dar significado, estructura y coherencia a las circunstancias y eventos de nuestras vidas, a los fragmentos de nuestras experiencias y a nuestras identidades. Es particularmente pertinente para abordar la configuración de

identidades, aproximarse a experiencias y memorias. El *giro narrativo* posiblemente empezó en la Escuela de Chicago, cuando los sociólogos y antropólogos usaron las historias de vida y los documentos para examinar las experiencias de una variedad de grupos. Según Langellier & Peterson (2004) cuatro movimientos dieron forma al giro narrativo: a) críticas al positivismo y a la epistemología realista; b) el “boom de la memoria” en la literatura y la cultura popular; c) los nuevos movimientos sociales de lucha por la identidad racial, de género, de orientación social y otros grupos marginalizados; y d) la cultura floreciente de la terapia.

Desde un punto de vista narrativo, nuestras descripciones, nuestros vocabularios y nuestras historias constituyen nuestra comprensión de la naturaleza humana y de su comportamiento. Nuestras historias forman, informan y reforman nuestras fuentes de conocimiento y nuestras visiones de realidad. Lo narrativo retoma todos los planteamientos hechos en el giro lingüístico y en el giro discursivo y los circunscribe a una forma particular de discurso que es el narrativo. Como una forma de discurso, las historias no son solamente una forma de representar nuestra vida o de contarla a otros, sino que esas historias modelan nuestras vidas y nuestras relaciones. Por tanto, cada vez que se crea una historia se hace una nueva interpretación de la vida, que depende no solamente de quien la cuenta sino también de la audiencia, sea esta real o imaginaria. Para entender nuestras vidas y expresarnos a nosotros mismos, la experiencia debe relatarse, y es precisamente el hecho de relatar lo que determina el significado que se atribuirá a la experiencia. En su esfuerzo por dar un sentido a su vida, las personas se enfrentan con la tarea de organizar su experiencia en secuencias temporales, a fin de obtener un relato coherente de sí mismas y del mundo que las rodea.

Cuando yo estaba más joven, tuve que tomar la decisión de viajar al exterior por un tiempo prolongado sabiendo que mi padre se encontraba muy enfermo del corazón. Para ayudarme a tomar la decisión de irme y como parte de su visión tradicionalista acerca del matrimonio, mi padre me dijo: “mija, váyase tranquila que su lugar está con su marido”. Digamos que no compartía del todo esta apreciación pero me tranquilizó saber que para él, mi viaje tenía un sentido y no lo entendía como un abandono. Estando lejos, él se murió y cada vez que pienso en esto, recuerdo sus palabras y me tranquilizo, es una historia que otorga un

sentido a mi ausencia y me siento perdonada hoy y siempre, cada vez que la recuerdo.

Epston, White y Murray (1992/1996) definieron la narración como una unidad de significado que brinda un marco para la experiencia vivida. A través de las narraciones se interpreta la experiencia vivida y se hace posible tanto la continuidad como el cambio. En relación a la continuidad, los relatos ordenan la experiencia, establecen comienzos y finales, otorgan un sentido coherente al fluir de los acontecimientos, por tanto nos ayudan a tener una percepción de que nuestra vida es continua. Pero al mismo tiempo, nos permiten reconocer el fluir de esa historia y percibir un futuro que puede ser diferente del presente.

Nuestras vidas están constantemente entrelazadas con la narrativa, con las historias que contamos y que oímos contar, con las que soñamos o imaginamos, o con las que nos gustaría contar. Todas ellas son reelaboradas en el relato de nuestra propia vida... Vivimos inmersos en la narrativa, recontando y reevaluando el significado de nuestras acciones pasadas, anticipando el resultado de nuestros proyectos futuros, situándonos en la intersección de diversas historias aún inconclusas (Brooks, 1984, p.3).

White & Epston (1980/1993) plantearon que la analogía del texto nos permitió considerar a las personas como lectores o escritores de textos. Cada nueva lectura de un texto es una nueva interpretación, y por lo tanto, una nueva forma de escribirlo. La analogía textual nos introduce en un mundo intertextual: primero, en el sentido en que las vidas de todos nosotros están situadas dentro de textos y segundo, en que cada vez que se cuenta un relato, surge uno nuevo que incluye al anterior y lo amplía. Gergen, citado por Lax (1992/1996) plantea que el texto y las nuevas narraciones sobre la propia vida, siempre emergen dentro de la interacción. Es decir, para el Construccinismo social, la narración no es un acto mental individual, como lo es para otros autores, sino una producción discursiva de naturaleza interpersonal. El texto que se despliega es algo que siempre ocurre entre personas y como tal es inseparable del contexto cultural donde ocurre. Por tanto, Gergen cuestiona el acto mismo de buscar intenciones subyacentes en las interacciones humanas, pues la comprensión no surge de un análisis de la estructura profunda, el material latente o inconsciente, sino de la interacción entre los individuos. Por tanto, el desafío está en separar el concepto de

comprensión del de individuo, para llevarlo al escenario de la interacción entre el observador y el observado: es decir, hacia un proceso de co-construcción de la comprensión.

Según Limón Arce (2005) el Construccinismo social hace hincapié en las funciones sociales de las narraciones, destaca la presencia de los otros, quienes no son meros espectadores de nuestros relatos, sino que intervienen de forma activa en nuestras narraciones. Este es el *giro de tuerca* hecho por el Construccinismo social: los otros tienen un papel activo en la narración y la aceptación social de una narración descansará inevitablemente en el diálogo. De la misma manera, Anderson, H. (1997) ha dicho que nuestras narrativas en curso están entrelazadas con otras narrativas, nuestras o somos más que una narrativa constantemente cambiante y multi-creada, estamos siempre incrustados en la historia universal y en el contexto cultural, social y político de nuestra producción narrativa. En un sentido amplio, el self es una autobiografía en curso (Rorty, 1980), es una biografía multifacética yo-otro, que continuamente escribimos y editamos. El self es la expresión siempre cambiante de nuestras narrativas, está siempre involucrado en el devenir conversacional. En resumen, vivimos nuestras narrativas y nuestras narrativas se convierte en nuestra vida; nuestra realidades se convierten en nuestras historias y nuestras historias se convierten en nuestras realidades.

McNamee (2004) sugiere entender la narrativa como *performance*. Los pensamientos internos y privados pueden ser vistos como conversaciones internas que llevamos con nosotros, historias en las que participan los otros. Así estas conversaciones sean actuales, imaginadas o virtuales, ellas son relacionales, pues requieren de las voces de los otros; ninguna historia es contada en el vacío. Cuando hablamos de nuestras creencias, nuestros pensamientos o nuestros significados privados, realmente estamos dándole voz a nuestro dialogo interno, un dialogo que está poblado de los otros, es polifónico. La coordinación como un aspecto importante de la narrativa, destaca nuestra interdependencia con los otros, en donde necesitamos a los otros para construir una narrativa que juega con la multiplicidad de voces. Con

estas historias nosotros poblamos nuestras racionalidades (la manera como le damos sentido a nuestro mundo); las poblamos con personas, eventos, contexto, historia, cultura, familia, etc. La narrativa por tanto es una acción coordinada y corporalizada entre personas, un *performance*.

Es común escuchar que en la actualidad las humanidades estarían dando un *giro dialógico* (Linell, 2009). Esto significa un marco meta-teórico que nos permite comprender la manera en que los seres humanos construyen sentido, con un lenguaje y un cuerpo orientados hacia un “otro”. El campo de estudio del diálogo ha sido influenciado por disciplinas tan diversas como la Filosofía, la Lingüística, la Ciencia política, la Teoría de las organizaciones, las relaciones públicas y la solución de conflictos, la Psicología, la Sociología, las Ciencias de la educación, el Trabajo social, y, por supuesto, las Ciencias de la comunicación. Buber, Bathkin, Gadamer, Freire y Bohm son habitualmente señalados como los filósofos del diálogo más influyentes.

Edward Sampson (1993/2008) entiende el giro dialógico como la “celebración del otro más que del sí mismo”. Celebrar al otro no es simplemente encontrar un lugar para él en un modelo teórico. Es analizar el papel del habla, en todos los aspectos del ser humano. Celebrar el otro es también reconocer el grado en que el *giro dialógico* es una transformación genuinamente revolucionaria. Lo que permanece cuando se mira lo que las personas hacen juntas, es el lenguaje como comunicación en acción. Usualmente no vemos lo que está justo delante de nosotros, una característica dominante de nuestras vidas con otros: la conversación. Entonces, según Sampson “Es tiempo de tomar la conversación seriamente” (1993/2008, p.97), o como dijo Harré (1984), la realidad humana primaria es la conversación, o la metáfora central se desplaza hacia la conversación, o el siglo XXI es el siglo de la conversación (Anderson, 1997). Hasta algunos pintores modernos han llamado la atención sobre “el arte de la conversación”.



Figura 1. Magritte, R. (1950). El arte de la conversación.

En esta pintura no sabemos de qué hablan los personajes minúsculos. Sin embargo, los bloques de piedra superpuesta y ensamblados permiten distinguir, a pesar del desorden, la palabra "revé", que significa sueño. Posiblemente, esta es una buena ilustración de lo complejo que es fabricar el sentido en medio de un edificio de palabras, signos, gestos y demás.

Sampson (1993/2008) plantea cuatro características fundamentales de la conversación. Primero, se da entre personas. Incluso cuando estamos solos, nuestro pensamiento ocurre en la forma de conversación o diálogo interno. Segundo, está abierta al público (podríamos decir también que es social) porque incluye signos que son compartidos por una comunidad particular. Tercero, la conversación implica direccionamiento hacia otro, es una acción. Y por último, incluye aspectos verbales y no verbales, material simbólico y escrito. Según Anderson y Goolishian (1992/1996), la conversación se puede entender como una interacción entre personas en las que hay cierto espacio compartido, en el cual existe un sentido de comprensión, de nueva generación de significados entre los participantes.

Tal vez los teóricos más importantes del llamado *giro dialógico* o de la filosofía del diálogo son Bakhtin y Volosinov. Así como Wittgenstein (1953/2008), estos autores

reconocen que la verdadera realidad del discurso del lenguaje no está en un sistema abstracto de formas lingüísticas sino en el hecho social de la interacción verbal, esta es la realidad fundamental del lenguaje. Ambos autores combaten la noción del lenguaje como sistema y para ello transforman la unidad básica de análisis, de la oración al enunciado. Para Bakhtin (1986) un enunciado nunca es un reflejo o una expresión de algo que ya existe. El enunciado siempre crea algo que nunca existió antes, algo absolutamente nuevo e irrepetible. Este tipo de creatividad inteligible que es de ocurrencia continua, siempre de primera vez, impredecible e irrepetible caracteriza el espacio dialógico y el pensamiento social (McNamee & Shotter, 2004).

Todo enunciado se inserta en una cadena de enunciados, es un eslabón en la cadena de comunicación, es decir, es una respuesta a los enunciados que le preceden. Los enunciados entonces son respondientes. Ningún enunciado podría atribuirse a un solo hablante. Es el producto de la interacción de los interlocutores, y en un sentido amplio, el producto de toda una situación social compleja en el que se ha producido. La palabra es un acto bilateral. Está igualmente determinada por aquel que la expresa y por aquel al que está destinada (...) es justamente el producto de la relación recíproca entre el hablante y el oyente, entre el emisor y el receptor. Toda palabra expresa al "uno" en relación con el "otro". Se crea una configuración verbal a partir del punto de vista del otro; en última instancia, a partir del punto de vista de la comunidad a la que se pertenece (Volosinov, 1973). Las palabras entonces no pueden atribuirse a un único hablante. El autor tiene su derecho, pero el oyente también lo tiene y aquellas voces que antecieron al autor, también lo tienen. La polifonía consiste en estas múltiples voces que construyen un enunciado viviente, y aunque esté hablando una sola persona, están presentes también hablantes invisibles y oyentes silenciosos, cuya voz también transforma el enunciado.

Bakhtin (1981) plantea que el diálogo es una actividad responsiva y multivocal. Cuando somos responsivos, nuestras palabras y acciones no son nuestras enteramente, ellas cargan trazos de nuestras historias de relaciones, y de las creencias y valores que estas relaciones crearon. En el diálogo, estamos empapados de incertidumbre, incompletud y multiplicidad. Eso podría parecer como un espacio

incomodo de ocupar; después de todo, otorgamos mucho valor a lo opuesto: certidumbre, completud, singularidad. El diálogo no consiste en transmitir de manera exitosa nuestros significados, conocimientos o información a otros. Al contrario, el dialogo es un proceso de sostener firmemente una posición mientras se mantiene la curiosidad y respeto por la posición diferente del otro. Esto es a lo que Bakhtin se refirió como responsividad.

Bakhtín (1981) rechaza la concepción de un *yo individualista y privado*; el *yo* es esencialmente social. Cada individuo se constituye como un colectivo de numerosos *yos* que ha asimilado a lo largo de su vida, en contacto con las distintas voces escuchadas que de alguna manera van conformando nuestra ideología. Nunca estaremos por fuera de la ideología porque hablamos con nuestra ideología, que para Bakhtin significa nuestra colección de lenguajes, de palabras cargadas con valores. Por lo tanto, es el sujeto social quien produce un texto que es, justamente, el espacio de cruce entre los sistemas ideológicos y el sistema lingüístico. De esta misma forma, “la verdad no se encuentra dentro de la cabeza de ninguna persona individual, nace entre las personas... en el proceso de su interacción dialógica” (1981, p. 45).

Como puede verse, es difícil establecer los límites y los alcances diferenciales de cada uno de estos giros. Los cambios en la concepción del lenguaje, la aparición del complejo concepto de discurso, el énfasis en la narrativa y su interrelación con lo dialógico, son todos antecedentes, desplazamientos y desarrollos paralelos al Construccinismo social. Tal vez en definitiva lo que cambia dentro de este grupo de movimientos afines ontológica y epistemológicamente, dentro de estas múltiples voces, es a qué se le presta mayor atención, qué se ubica en el centro y qué en las márgenes. De todas maneras, las márgenes siguen siendo atractivas, reside en ellas el poder de pasar inadvertido o volverse invisible; es como el encanto de lo alternativo, lo disidente, lo resistente, lo que habla en voz baja, lo sutil.

Metáfora de la danza: la relación, de las márgenes al centro¹⁶

Al fin y al cabo, todo cuanto es significativo
proviene de las relaciones,
y es en el interior de este vórtice
donde se forjará el futuro.
Kenneth Gergen (1996, p. 13)

La metáfora retorna como útil en el intento de comunicar un sentido. Si se analiza la danza, podríamos decir que lo que la define es el *carácter coordinado de una acción conjunta*. Los danzantes deberán ponerse de acuerdo, no necesariamente con palabras, sino también con gestos, signos o movimientos, sobre cómo deben moverse de acuerdo a la música, y mostrar una imagen estética o artística agradable también para los observadores. Lo que resulta no pertenece a uno u a otro, sino a ambos; es imposible separar la acción, es imposible dividir los movimientos porque en definitiva son conjuntos, pertenecen al territorio del “nosotros”.

Del giro lingüístico, discursivo, narrativo y dialógico se desprenden presupuestos fundamentales para el Construccinismo social. Uno de ellos consiste en que en nuestras relaciones cotidianas con otros, construimos las realidades en las que vivimos, dicho de otra manera, a medida que nos comunicamos con los otros construimos el mundo en el que vivimos y nos construimos a nosotros mismos. Así, el interés central del Construccinismo social está en lo que las personas hacen juntas y en lo que esta acción produce. Este interés en la coordinación de la acción, en la danza, pasa de las márgenes al centro. Esto significa una separación radical de la tradición modernista cuyo principal interés, el centro, se encuentra en el individuo y en sus características privadas. Incluso, cuando se habla de relación, el modernismo se refiere a la relación entre individuos, es decir lo que interesa es cómo el individuo se relaciona. El Construccinismo social nos invita a movernos del individuo a la relación. Las diferentes formas en las que nosotros describimos y explicamos el mundo son resultados de nuestras relaciones: las comprensiones del mundo se logran a través de las coordinaciones entre las personas -negociaciones, acuerdos, comparaciones, etc. Desde este punto de vista, las relaciones son previas a todo lo que es inteligible. Nada

¹⁶ La metáfora de la danza es usada por Kenneth Gergen en su libro “Relational being” (2009b).

existe para nosotros como un mundo inteligible de objetos y personas hasta que existen las relaciones.

McNamee y Hosking (2012) prefieren referirse al Construccinismo social como construcción relacional porque el centro de atención es el proceso relacional como opuesto a las estructuras pre-existentes (individuales o sociales) y su influencia en cómo construimos el mundo.¹⁷ Tres características fundamentales tendrían estos procesos relacionales: a) tanto los actores humanos como no humanos contribuyen y son productos de los procesos de construcción de la realidad; b) la construcción de la realidad se describe como un proceso de inter-acción –de relaciones entre actuantes- y no como acción individual y c) la “textualidad” se refiere a todas las realidades relacionales y no solamente acerca de los textos escritos o hablados.

A esta interacción o actividad coordinada, Shotter (1993/2001) la ha denominado “acción conjunta”, la cual se desenvuelve en una zona de indeterminación, una zona de incertidumbre que produce resultados imprevistos e impredecibles. Estos resultados originan una situación o un marco práctico y moral organizado que comprende a todos los que toman parte. Como su organización no puede remontarse a las intenciones de ningún individuo en particular, es como si tuviera una naturaleza dada, natural o exteriormente causada; pero para quienes intervienen en ella, es su situación. Las personas crean un cambiante mar de coacciones y posibilidades morales, de privilegios y de derechos, de obligaciones y de sanciones: en síntesis, un ethos; otros lo denominan una realidad relacional, conversacional o comunal, territorio de relación, zona relacional. McNamee lo explica con la metáfora de la energía fluorescente que fluye entre dos polos productores de energía.¹⁸ Si enfrentamos dos polos productores de energía para que intercambien energía entre ellos, al final, solo vemos las ondas de energía en movimiento y no los productores individuales. Es esta energía la que interesa al Construccinismo social, el

¹⁷ Para ampliar la diferencia entre Construccinismo social y relacional ver: Lugo, Celis & McNamee. (2014). Emergence and evolution of Social Constructionist ideas: a conversation with Sheila McNamee. *Universitas Psychologica*, 13 (1).

¹⁸ McNamee, S. Conferencias sobre Construcción social. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Junio de 2013.

flujo contingente de interacción comunicativa continua, o como diría Sampson (1993/2008, p. 98), “lo más importante sobre las personas no es lo que está contenido dentro de ellas, sino lo que transpira entre ellas”, el flujo de energía fluorescente, la danza, el *performance*. Shotter (1993/2012), propone una versión retórica-respondiente del Construccinismo social, partiendo del supuesto de que es en la acción conjunta donde se originan y se forman todas las restantes dimensiones socialmente significativas. La acción conjunta y la situación socialmente constituida, constituyen una Otredad que es “nuestra”, que es nuestra forma peculiar de otredad.

Como plantean McNamee y Hosking (2012), el Construccinismo abre lo que Latour (1987) llamó la caja negra de la relación. El Construccinismo asume que muchas inter-acciones simultáneas continuamente contribuyen a los procesos de construir la realidad. Los procesos relacionales en curso, construyen y reconstruyen ontologías locales como formas de vida. Según Shotter (1993/2001), debemos de dejar de concebir la realidad como si fuera homogénea, la misma en todas partes y para todos. Por el contrario, hay que concebirla como diferenciada, heterogénea, como un flujo turbulento de actividad social continua que tiene unos centros de actividad relativamente estables como otros más desordenados, inexplicables y caóticos. McNamee y Hosking (2012), exponen esta misma idea en cuanto que la realidad presenta constructos cambiantes y estabilizadores, que de cualquier manera se entienden como locales. Tanto la estabilidad como el cambio se logran a través de los procesos en curso.

Las múltiples realidades relacionales son co-construidas en procesos relacionales basados en el lenguaje. Como afirma Hosking (2011), esto nos invita a una inclusión comprensiva de las muchas maneras en que la relación transcurre, tales como gestos no-verbales, postura, movimiento y tono de voz e incluye lo que algunos llaman objetos naturales junto con artefactos producidos por la actividad humana. En otras palabras, las múltiples realidades, el espacio relacional incluye no solo relaciones con otros seres humanos sino también con otros seres vivos y objetos. El interés del Construccinismo se ubica en la relación con cualquier acto o artefacto que pueda ser coordinado de alguna manera y con el que se pueda establecer una comunicación.

Las inter-acciones varían en la escala de sus interconexiones y esto incluye aspectos culturales e históricos. Lo histórico no se asume como un proceso lineal y unidireccional en donde el presente es un momento entre el pasado y el futuro. La cualidad histórica de los procesos se entiende como relacional; las acciones siempre suplementan acciones o textos previos y tienen implicaciones en la manera como el proceso va a continuar; así como suplementan acciones previas, están disponibles para posibles suplementaciones futuras. Entonces, las inter-acciones y en particular las que se repiten, hacen historia, es decir, la historia es constantemente re-construida. Los procesos relacionales poseen una cualidad local, histórica y cultural tal que los discursos sobre el pasado y el futuro son construidos y reconstruidos en un presente en curso.

McNamee explica la configuración de las realidades locales, culturales e históricas, de la siguiente manera: las personas coordinan actividades con otras. De estas inter-acciones y repeticiones emergen patrones. Estos patrones crean estándares y expectativas que los participantes usan para valorar sus propias acciones y las de los demás. Estas prácticas llevan a futuras inter-acciones donde serán confirmadas y sostenidas, cuestionadas o transformadas. A través de este proceso de coordinación, creamos normas culturales locales, valores y patrones de influencia, que se convierten en la justificación del “sentido común” para futuras coordinaciones.¹⁹ Los participantes en cada comunidad, entonces desarrollan sus propias prácticas, rituales o pautas de relación, o dicho de otra manera, ontologías locales que le dan sustento a lo que la comunidad considera como lo real, lo verdadero y la vida buena. Esto nos lleva a pensar que dentro de una comunidad, los valores y las formas de práctica cambiarán con respecto a otras comunidades, dependiendo de la coordinación que los participantes hagan de sus relaciones y actividades.

A partir de la metáfora de la danza podemos decir que emerge uno de los presupuestos centrales del Construccionismo social: “Todo lo que consideramos real, es socialmente construido. O mas dramáticamente, nada es real a menos que las personas acuerden que lo es” (Gergen & Gergen, 2008, p. 13). Los construccionistas

¹⁹ McNamee, Sheila. Conferencia sobre Investigación construccionista. Calgary, Canadá. Mayo de 2012

sociales no plantean que no existe nada o que no hay realidad. Sino que se trata de destacar la importancia de que siempre que alguien define qué es la realidad, esta definición está hablando invariablemente desde la perspectiva de una tradición cultural y la representa desde un punto de vista concreto. Lo que tomamos como “lo real” es un subproducto de la construcción comunal. No se trata solamente de lo que es, sino de lo que es para nosotros. Más recientemente, Gergen (2009b) lo plantearía como que todo significado es generado a partir del proceso de acción colaborativa o co-acción, o en términos más generales, es a partir de la co-acción que desarrollamos realidades, racionalidades y moralidades significativas.

Burr (2003) plantea que el Construccinismo social cuestiona el *realismo ingenuo*, en el que se profesa una fe incuestionable en que la realidad es lo que percibimos. Más bien, propone que como cultura y sociedad, nosotros construimos nuestras propias versiones de realidad entre nosotros. El Construccinismo social como plantea Gergen, no niega “el mundo de ahí afuera” como lo llaman los realistas, sobre lo que llama la atención es que al intentar articular lo que “hay”, nos adentramos al mundo del discurso:

En ese momento da inicio el proceso de construcción, y este esfuerzo está inextricablemente entrelazado con procesos de intercambio social y con la historia y la cultura. Y cuando estos procesos se ponen en marcha, en general, tienden a avanzar hacia la reificación del lenguaje... La adecuación de cualquier palabra o disposición de palabras para “captar la realidad tal como es” es una cuestión de convención social. (Gergen, 1996, p. 65)

Lo que se pone en el centro es entonces que lo que hemos tomado por sentado, como dado e inmutable, es socialmente derivado y mantenido. Todo ello ha sido creado y perpetuado por seres humanos que comparten significados al ser miembros de una sociedad y de una cultura. De esto es de lo que se ocupa el Construccinismo social.

De acuerdo con Hosking (2005), en vez de centrar la mente como una realidad, el Construccinismo centra el lenguaje y las prácticas discursivas, entendidas como realidades relacionales construidas, incluyendo lo que se piensa que es una persona.

No se habla de interpretaciones subjetivas, es decir no se adopta el idealismo en reemplazo del realismo, más bien los dualismos objetivo- subjetivo y realismo-relativismo no son relevantes, esta discusión pasa a las márgenes. O también puede verse como que el realismo y el construccionismo son dos formas diferentes de discurso, que cada uno de nosotros puede usar en diversas circunstancias.

Del individuo al self relacional

El hombre no es más que un nudo de relaciones,
las relaciones son lo único que cuenta para el hombre.
Merleau Ponty (1966, p. 463).

El construccionismo social sustituye al individuo por la relación como su locus de conocimiento. Hay una sustitución de la orientación individualizadora por una comprensión y acción con una valencia relacional. Gergen (1994) hace las siguientes críticas al discurso modernista e individualista presente en nuestra cultura occidental a partir siglo XVII. En primer lugar, el individualismo nos ha aislado. Si lo que es más importante para nosotros, es lo que hay dentro de cada uno, el otro aparece como un extraño que existe separado de mi mismo. El sí mismo se entiende como fundamentalmente solo, y nadie puede conocer o entender enteramente el mundo privado del otro. Por lo tanto, este mundo no es disponible o revelado en su totalidad. No se puede conocer completamente los sentimientos de los otros, lo que causa una desconfianza entre las personas que hace difícil cualquier intento de cooperación o solidaridad.

En segundo lugar, el discurso individualista alimenta una posición narcisista frente a los otros y al mundo. Si yo soy el centro de la existencia y el otro difícilmente se puede conocer, nuestra misión primaria será ser mejor que los otros y por tanto todos los discursos de superación personal, crecimiento personal, autoestima, competitividad, autoeficacia, etc adquieren resonancia entre nosotros. La posición de “yo-primero” nos lleva a ver a los otros como instrumentos para conseguir nuestros objetivos, un discurso utilitarista que pone nuestras relaciones afectivas, sexuales,

laborales y en general, todas nuestras acciones en el mundo, al servicio de nuestra autogratificación. Este narcisismo nos lleva fácilmente a un discurso de la competencia “todos en contra de todos” y de la explotación de la naturaleza, pues lo natural es evaluado en términos de los beneficios para la persona.

En tercer lugar, las relaciones se asumen como artificiales, es decir, si creemos que el sí mismo es lo primario, entonces las relaciones deberán ser construidas, hechas, trabajadas, reparadas. Las relaciones entonces son artificiales y temporales, y como resultado, requerimos de instituciones, que generen procedimientos y políticas, que controlen las relaciones sociales. Gergen (1994) afirma que la valoración de la subjetividad individual se encuentra en el centro de la ideología individualista, y esta ideología va en detrimento de nuestro futuro cultural. Al sostener la subjetividad individual como el ingrediente esencial de la humanidad, simultáneamente estamos construyendo un mundo de individuos aislados, cada uno encerrado en su propio mundo privado, lo que Sampson (1993/2008) llamó el *individuo auto-contenido*. En últimas, el egoísmo es la opción obvia bajo tales condiciones; los otros pueden ser vistos como enemigos potenciales.

McNamee (2004) plantea que si nos centramos en lo que las personas hacen conjuntamente, estamos tomando como punto de partida la relación como opuesta al individuo. Mas que explorar un individuo en su contexto, el Construcciónismo social explora configuraciones relacionales (contextos de muchas clases con tradiciones históricas, culturales y situacionales) que dan lugar a cualquier sentido de individualidad o privacidad que podamos tener. Más que empezar examinando los individuos para entender lo relacional, el Construcciónismo social propone empezar por el proceso de construcción de sentido relacional en donde, construimos cualquier sentido de individualidad. Esto implicaría, pasar de entender el self vs. el otro, a entender al self a través del otro; superar una perspectiva monológica, ya sea basada en el subjetivismo individualista o en el objetivismo abstracto. El reto reside en que fácilmente nos podemos centrar en los individuos auto-contenidos pues tenemos cuerpos definidos, distinguibles y no-contiguos con los cuerpos de los otros. Sin embargo, si pudiéramos ver la transferencia de moléculas de energía que se mueven

entre los objetos físicos (los cuerpos por ejemplo), podríamos ver que nuestros cuerpos se mezclan los unos con los otros y que es difícil determinar cuándo una entidad termina y la otra comienza. La creencia incuestionable de un individuo auto-contenido es una ilusión alimentada por nuestras limitadas capacidades visuales.

En este punto se establece una diferencia fundamental entre el constructivismo y el construccionismo. Según McNamee (2004) las dos orientaciones están interrelacionadas pues centran su atención en los procesos de construcción de sentido y hacen hincapié en la naturaleza construida del conocimiento. Sin embargo, el constructivismo se focaliza en los procesos cognitivos individuales e internos, mientras que el Construccionismo social se interesa por los discursos o las acciones conjuntas que transpiran entre las personas, como se mencionó anteriormente.

El Construccionismo social localiza las perspectivas esencialistas en las márgenes, sea este un esencialismo del individuo o de la estructura. Burr (2003) propone que si consideramos que el mundo social, incluidos nosotros como personas, es el producto de procesos sociales, no puede existir nada dado que determine la naturaleza del mundo o de las personas. No existen esencias dentro de las cosas o las personas que hagan de ellas lo que ellas son. Por el contrario, el esencialismo entiende el mundo, incluidos los seres humanos como poseedores de una esencia particular o natural, algo que les pertenece y que explica su comportamiento. Se podría pensar que existe una naturaleza humana que ha sido alienada por una represión (la ideología para el marxismo o el inconsciente para el psicoanálisis) y que todo lo que se requiere entonces es romper esta represión y que el ser humano descubra su verdadera naturaleza. Esto soporta el mito del arqueólogo, que a través de la excavación profunda logra develar la verdad de la esencia humana.

White y Epston (1980/1993) critica al humanismo como una teoría esencialista pues apoya la hipótesis represiva, la cual sostiene que la represión oculta nuestra verdadera esencia, inhibe nuestro crecimiento e induce a la enfermedad porque nuestros auténticos deseos y necesidades están frustrados. Así mismo, el humanismo apoya la narrativa emancipadora en donde una teoría o una práctica profesional

pretende liberar al self de la represión. El post-estructuralismo también crítica al humanismo al apoyar la idea de que la persona es un agente unificado, coherente y racional, autor de su propia experiencia y significado (discurso individualista). El humanismo sostiene que existe una esencia en el centro del individuo que es única, coherente e invariable. El Construccinismo Social se aparta de la idea del self coherente y unificado; si somos el producto de la inter-acción, el self será un flujo constante en las múltiples realidades que se crean conjuntamente. Se reemplaza coherencia y unidad, con fragmentación y multiplicidad. En consecuencia, para el Construccinismo social no existe una naturaleza humana que trascienda el tiempo y el espacio. Por eso se refiere mas a la ontología de convertirse que a la ontología de ser. Se remueve el énfasis de la vida psicológica dentro de la cabeza del individuo y se ubica en el espacio indeterminado de la relación social.

A partir del supuesto anti-esencialista, el discurso de la mente individual no solo pierde su fundamentación ontológica sino todos sus constituyentes tradicionales como las emociones, el pensamiento racional, los motivos, la personalidad, las intenciones, la memoria y similares. Todos estos constituyentes del yo se convierten en construcciones históricamente contingentes de la cultura, o dicho de otra manera, nos asomamos a la construcción social del yo o a la emergencia de lo que Gergen ha llamado el "ser relacional". Por ejemplo, se puede retar la idea de que la personalidad existe dentro de nosotros. La mayoría de las palabras que se usan para hablar acerca de la personalidad, perderían por completo su significado si la persona descrita viviera sola en una isla desierta. Una vez que la persona es removida de sus relaciones con otros, las palabras pierden su significado; existen sólo por la relación entre las personas. Más que personalidad, el Construccinismo social se refiere a múltiples identidades.

La visión construccionista no considera la identidad como un logro de la mente sino, en cambio, de las relaciones (Gergen, 1994). Permanecemos en relaciones cambiantes y las personas pueden retratarse a sí mismas en una variedad de formas, dependiendo del contexto relacional. Por tanto, no se adquiere un profundo y duradero "verdadero yo" sino un potencial para comunicar y ejecutar un yo. La noción

de identidad evita las connotaciones esencialistas de la noción de personalidad e implícitamente es un concepto social, pues es construida en los discursos culturalmente disponibles para nosotros y de los cuales hacemos uso en nuestras comunicaciones con otras personas. En esta misma línea, Butler (1990) ha planteado que la identidad es una construcción contingente, que a pesar de sus múltiples formas, se presenta a sí misma como singular y estable, lo que reta la cualidad esencial de la identidad. Las identidades de género en particular, son constructos y procesos que ocurren en una cultura, son tanto *performativas* como miméticas, en el sentido que no existe un género original pero sí su ilusión que se produce a través de la actuación y la repetición de roles específicos de género.

Más aún, Gergen (1994) propone una visión relacional del auto-concepto, en donde el yo no es una estructura cognitiva, privada y personal, sino un discurso acerca del yo, una narración que se vuelve inteligible dentro de las relaciones. No solamente llevamos un discurso acerca del yo, contamos nuestra vida como historias, sino que nuestras relaciones con otros se viven de forma narrativa. Entonces estas narraciones no son propiedad del individuo, sino de las relaciones, producto del intercambio social. La capacidad de las personas para identificarse a sí mismas como unidades estables tiene una gran utilidad en la cultura, pues la mayoría de las relaciones tiende hacia patrones estables, existe una exigencia social de estabilidad; entonces, negociar la vida social exige que uno se presente como una persona coherente y continua. Las auto-narraciones están inmersas en procesos de intercambio continuo, es decir, cada uno de nosotros está tejido en las construcciones históricas de los otros, de la misma forma que ellos están a las nuestras. Por tanto, creamos una red de identidades recíprocas, una delicada interdependencia de construcciones narrativas. Las identidades en este sentido nunca son individuales, cada una está suspendida en un arreglo de relaciones precariamente situadas.

No existe una única historia para contar. Tenemos muchas historias disponibles que ya hemos contado con anterioridad o que se construyen en el momento de la relación. La multiplicidad de historias se ve favorecida por la variada gama de relaciones donde las personas se ven inmersas y por las exigencias de esas relaciones.

También esta multiplicidad de historias se ve enriquecida por la polisemia del modo narrativo, como plantea Bruner (1986/2004). En vez de preferir el uso unívoco de las palabras, el modo narrativo fomenta más de una línea de interpretación, y se ensancha el abanico de realidades posibles a través del aumento de nuestros recursos lingüísticos. Se favorece así, el carácter extraordinario de las descripciones coloquiales, poéticas o pintorescas que enriquecen la multiplicidad de historias para contar.

Estos son los puntos centrales del Construccinismo social en relación a la ontología del self, según Hosking (2005):

- ✓ En lugar de hablar acerca del self individual, las operaciones mentales y el conocimiento individual, el Construccinismo social se refiere a los discursos de los procesos relacionales, asumidos como inter-acciones basadas en el lenguaje.
- ✓ Los procesos relacionales son vistos como procesos que re-construyen las realidades self-otro como ontologías locales o como formas de vida (construcción persona-mundo) y se re-construye la mente metafóricamente, por ejemplo, como un espacio imaginal en el cual las relaciones self-otro son discursivas.
- ✓ La concepción unitaria del self es reemplazada por la concepción dialógica del self como múltiples relaciones self-otro, que incluyen el cuerpo, el cual no es asumido como externo.

Hoffman (1992/1996, p. 28) presenta una bella historia para ejemplificar la construcción social del yo:

Llegué a pensar del yo lo que los aborígenes australianos piensan de sus "canciones". Las canciones son mapas de rutas musicales que indican los caminos de un lugar a otro en el territorio habitado por cada individuo. Una persona puede nacer en una de esas canciones pero conocer sólo una parte de ella, sólo algunas líneas. Los aborígenes amplían su conocimiento de determinada canción realizando "caminatas" periódicas que les permiten conocer a otros individuos que viven muy lejos y que, por así decir, conocen otras estrofas de la canción. Por lo tanto, el intercambio de líneas de canción es un intercambio de importantes conocimientos. Además, estas canciones estarían ligadas a los espíritus de diferentes ancestros -animales, plantas o lugares- que surgieron en

"los tiempos del sueño", antes de la existencia del hombre. Así, una persona podría compartir un ancestro con gente que vive en otro lugar del territorio.

La belleza de este mito radica en que presenta una imagen de la identidad individual que no está dentro de la persona ni dentro de otra unidad. Esa identidad está compuesta por flujos temporales que pueden ser simples - como un camino segmentado- o complejos - como un diseño en un tapiz-, pero que se comprenden cantando y caminando. La mezcla de comprensión ecológica y social que esta práctica proporciona es impresionante. La ofrezco como un ejemplo poético de la construcción social del yo.

La construcción social del yo propone superar la actual visión occidental de la persona como poseedora de unidad psíquica interna y pasar a una concepción más pluralista "una visión que reconozca que los yo existentes en mí, deben entremezclarse inevitablemente con los tu de muchos otros" (Shotter, 1993/2001, p. 150). Gergen (2009b) lo diría como multi-selfs (multi-being), es decir la existencia en las relaciones da lugar a una gran reserva de potenciales para la acción. Dentro de las relaciones en curso, este potencial es formado, disminuido o expandido de formas impredecibles.

La construcción social como teoría generativa

¿Qué es, pues, la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos... que tras un prolongado uso parecen firmes, canónicas y obligatorias para la gente; las verdades son ilusiones que hemos olvidado que son ilusiones.
Nietzsche (1873/1979, p. 174)

Si aceptamos la multiplicidad de formas históricas y culturales de conocimiento, entonces lo que sigue es que la noción de *Verdad* se vuelve problemática. Para el Construccinismo social, no existen los hechos objetivos. Todo conocimiento es derivado de ver al mundo desde una perspectiva u otra, y está al servicio de algún interés más que de otro. Según Gergen (1994) si el significado emerge de la interacción con nuestros objetos de investigación, el significado y la verdad no serán revelados sino contruidos desde nuestras co-acciones. Si lo que tomamos por real se deriva de un acuerdo comunitario, entonces las pretensiones de verdad deben ser localizadas dentro de estas relaciones. La verdad se encuentra solamente dentro de la comunidad de sentido donde es producida. En este sentido el Construccinismo social no adopta

verdades universales, o la *Verdad* con mayúscula, en lugar de ello asume lo que ha denominado como *pluralismo radical* (Gergen & Gergen, 2008).

Tanto el empirismo como el racionalismo sostienen que el conocimiento es una posesión individual, mientras que el Construccinismo lo asume como un producto resultante de las relaciones comunitarias. Esta postura se basa en las críticas postempiristas, postestructuralistas o postmodernas a la noción de que el lenguaje puede representar, reflejar, contener, transmitir o almacenar el conocimiento objetivo. Para el Construccinismo social, el conocimiento es acción social. Es decir, podemos entender el mundo en una gran variedad de formas, pero cada construcción nos invita a un tipo diferente de acción. Entonces, las preguntas de la investigación social ya no son por las estructuras o naturaleza de las personas o la sociedad, sino por cómo las personas en la interacción logran ciertos fenómenos o formas de conocimiento, como resultado, se hace un énfasis en el proceso o en la dinámica de la interacción social. El conocimiento por tanto, no es algo que una persona tenga sino algo que las personas actúan juntas (es *performativo*).

El conocimiento incrustado en la cultura, la historia y el lenguaje, es un producto del discurso social. La creación del conocimiento (teorías, ideas, verdades, creencias) es un proceso interpretativo interactivo en el cual todas las partes contribuyen a su creación, sostenibilidad y cambio. El conocimiento no es fundamental o definitivo; no es arreglado o descubierto. En cambio, es fluido y cambiante. El conocimiento se transforma a medida que lo compartimos con otros, en nuestras interacciones. Consecuentemente, es a través de las interacciones diarias entre las personas en el curso de la vida social, que nuestras versiones de conocimiento se fabrican. Desde una perspectiva construccionista, el conocimiento no se adquiere de forma pasiva, no está allí para ser descubierto, sino que se crea en el vínculo con el mundo y con los otros.

Si consideramos el saber, no como la posesión de una esencia que ha de ser descripta por los científicos o por los filósofos, sino más bien como un derecho a creer, según los criterios actuales, estamos entonces bien encaminados para ver en la conversación el contexto último en el que debe entenderse el conocimiento (Rorty, 1980, p. 38).

Gergen (2001) plantea que tal como lo han demostrado los teóricos literarios y semióticos, el lenguaje es un sistema en sí mismo, un sistema que a la vez precede y sobrevive al individuo. Por tanto, hablar como un agente racional es participar en un sistema que ya está constituido; es beber de géneros ya existentes, o apropiarse de formas de hablar (y de la acción relacionada) que ya tienen un lugar. El científico individual sólo es "racional" si adopta los códigos del discurso común de su comunidad científica particular. En efecto, la racionalidad científica se obtiene a través de privilegiados usos locales del lenguaje.

El Construccinismo social privilegia el conocimiento local, es decir la experticia, valores, verdades, convenciones y narrativas que son creados al interior de una comunidad de personas, que tienen el conocimiento de primera mano de ellos mismos y de sus situaciones. Si el conocimiento es formulado desde el interior de la comunidad tendrá mayor relevancia, será más pragmático y más sostenible. A este tipo de conocimiento es que Shotter (1993/2001) denomina, conocimiento desde adentro o conocimiento del tercer tipo; una modalidad especial de conocimiento, incorporada al fondo conversacional de nuestra vida, un conocimiento conjunto en la práctica, sostenido en común con los demás y creado desde adentro de una situación, institución o sociedad. El Construccinismo social critica las disciplinas tradicionales, como la Psicología, por adoptar un imperialismo y colonialismo implícito o explícito en el que las formas occidentales de ver el mundo son automáticamente asumidas como verdaderas y se imponen a cualquier otro tipo de conocimiento.

De acuerdo con Gergen (1994), el Construccinismo social ofrece al profesional y al científico una base para desafiar las realidades dominantes y las formas de vida asociadas a ellas. Los tres desafíos primordiales son: crítica a la cultura, crítica interna y erudición del desarraigo. La primera se refiere a que la neutralidad valorativa es un afán quimérico: los profesionales y los científicos inevitablemente afectamos la vida social, para bien o para mal. Entonces en lugar de "operar como secuaces pasivos del espejo de la naturaleza", los científicos y profesionales activos pueden de forma legítima y responsable extender sus valores para que las cuestiones políticas y morales ligadas a nuestro dominio sean inteligibles. En segundo lugar, dado que las ciencias

sociales y humanas usan lenguajes y prácticas que afectan a la vida social, también requieren de una valoración crítica interna. Se invita a controlar, analizar y clasificar las dudas correspondientes en el uso de las propias construcciones de la realidad y de las prácticas a ellas asociadas. Una pregunta importante es ¿quién se beneficia y quien no con los argumentos o análisis que se crean? En este sentido se reemplaza la pretensión de verdad por el análisis de la utilidad, la pregunta constructorista no es si esto o aquello es verdadero, sino ¿qué pasa para bien o para mal si pretendemos que esto sea verdadero? ¿Qué nos pasa a nosotros como cultura o como civilización si entramos a uno de estos espacios discursivos y vivimos dentro de sus realidades, lógicas y valores?

Cuando la realidad se objetiva o se da por sentada, las relaciones se congelan, las alternativas se limitan y las voces divergentes son desoídas. Entonces Gergen (1994) propone la “erudición del desarraigo”, aquella que relaja el dominio de lo convencional, que hace local lo universal y que hace múltiple lo unitario. El científico constructorista sospecha sobre cualquier discurso dominante, meta-narrativa o verdad universal que pretenda ser generalizada y aplicada a todas las personas, culturas, situaciones o problemas. El pensamiento prescriptivo puede crear categorías, tipos y clases que inhiben nuestra habilidad para aprender acerca de lo único y lo nuevo de cada persona, relación o grupo. El Construccinismo no devalúa al conocimiento científico sino que pone en duda que este revela una única *Verdad*, es decir, todas las tradiciones de saber, científicas, religiosas o tradicionales, tienen sus propias maneras de construir el mundo, defienden ciertos valores y están a favor de ciertas formas de vida. El Construccinismo se ubica en la posición de “ambos-y”, en donde se invita a explorar las consecuencias positivas y negativas que todos estos tipos de conocimiento tienen sobre nosotros.²⁰

²⁰ Esta posición que se ha denominado como escéptica, comparte la sospecha con otros círculos de pensamiento ubicados en los estudios sociales de la ciencia, literarios, retóricos y culturales. Kuhn, por ejemplo, removió los fundamentos del progreso en el conocimiento empírico; Derrida deconstruyó el concepto de racionalidad y Foucault, el de conocimiento libre de ideología, por poner solo unos ejemplos (Gergen & Gergen, 2008).

Por ejemplo, Shotter (1993/2001) al analizar los mitos de la mente, crítica la práctica científica. Plantea que desde los griegos de la Antigüedad, occidente ha creído que la realidad debe hallarse detrás de las apariencias. Por esto la sociedad en general ha aceptado que es tarea legítima de determinados grupos especiales de personas - llamados clérigos, después eruditos y ahora filósofos, científicos o simplemente intelectuales- intentar enunciar la naturaleza de ese orden más profundo. Por otro lado, al cumplir con nuestras responsabilidades como académicos y profesionales competentes, debemos escribir textos sistemáticos y usamos un conjunto cerrado de referencias intralingüísticas, que nadie, por fuera de la comunidad científica, entiende. El problema es que una vez que se está dentro de estos sistemas resulta sumamente difícil salir de ellos, se constituyen en una trampa que nos exige dedicar el tiempo a investigar mitos que nosotros mismos hemos creado y que no son comprensibles o útiles para las personas a los que se refieren.

Si bien como plantea Gergen la crítica es necesaria y útil, también lo es el uso de la “deconstrucción” propuesta por Derrida (1971/2005). Según este autor, el lenguaje es un sistema de signos que no tienen un valor positivo o negativo inherente. Por el contrario, es la construcción de significados lo que les otorga valores diferentes. La existencia de un mundo incluye automáticamente todas las distinciones dentro de la misma palabra y dentro de su relación con las otras palabras que no están presentes. Existe lo que se dice y lo que no se dice, y la tensión entre ambas cosas crea la posibilidad de que surja una nueva comprensión. Con esta interacción entre lo dicho y lo no dicho, lo presente y lo no presente, siempre existe la posibilidad de que surja otra posición o perspectiva, que aún no se ha identificado. Derrida (1971/2005) afirma que es precisamente esta otra posición la que continuamente buscamos: siempre hay otra visión posible para nosotros, y siempre podemos deconstruir nuestro mundo tal como lo conocemos, buscando lo inesperado que podría reemplazar esa visión.

Gergen resalta esta perspectiva generativa en la construcción del conocimiento (durante una entrevista con Cisneros-Puebla, 2007). Afirma que existen dos fases del movimiento construccionista: la primera, es la deconstructiva o liberacionista, que ha sido la dominante en los últimos 30 años. La segunda, es la fase reconstructiva o

generativa, que actúa como una invitación a crear nuevas ideas y prácticas al servicio de crear nuevas y más promisorias condiciones de vida. Gergen sugiere que podría ser útil, entonces, considerar las explicaciones teóricas, en términos de su capacidad generativa, es decir, su capacidad para retar los supuestos directrices de la cultura, formular preguntas fundamentales acerca de la vida social contemporánea, promover reconsideraciones sobre aquello que se ha "tomado por dado" y por tanto, brindar nuevas alternativas para la acción social.

Una primera aclaración importante, es que la visión moderna de la ciencia traza una distinción fuerte y jerárquica entre la generación de conocimiento y la aplicación de conocimiento a la práctica. Para la visión postmoderna esta distinción se borra en gran medida. Las explicaciones teóricas del mundo no son los reflejos de un espejo, sino acciones discursivas dentro de una comunidad. En efecto, la teoría es en sí misma una forma de práctica. Esto constituye una invitación a actuar en ciertas formas, por oposición a otras; en este sentido, la teoría puede ser constitutiva de la vida cultural, crea inteligibilidades que pueden promover mundos por venir (Gergen, 2001).

Por teoría generativa, Gergen (2001) entiende los enfoques de carácter teórico que se introducen contra, o contradicen abiertamente, los supuestos comúnmente aceptados de la cultura y abren nuevos modos de percibir la inteligibilidad. Las ciencias humanas poseen un potencial importante tanto para sostener las instituciones culturales por un lado, como para ponerlas en duda reflexiva. Si nuestras concepciones de lo real y del bien son construcciones culturales, entonces la mayor parte de nuestras prácticas culturales pueden igualmente pasar a ser consideradas como algo contingente. Todo cuanto es natural, normal, racional, obvio y necesario está -en principio- abierto a la modificación. Una orientación construccionista, amplía la innovación hacia: a) la desconstrucción, en la que todas las suposiciones y presupuestos acerca de la verdad, lo racional y el bien quedan bajo sospecha; b) la democratización, en la que la gama de voces que participan en los diálogos resultantes de la ciencia se amplifica; y c) la reconstrucción, en la que nuevas realidades y prácticas son modeladas para la transformación cultural (Gergen, 1994).

La construcción social es la creación de significado a través de actividades colaborativas
Gergen & Gergen (2008)

Lock & Strong (2010) resumen así las principales ideas del Construccinismo social:

- ✓ Se interesa por el significado y la comprensión como una característica central de las actividades humanas.
- ✓ La comprensión y el significado tienen sus inicios en la inter-acción social, en los acuerdos compartidos en los que se han tomado por dadas estas formas simbólicas.
- ✓ Las formas de construcción de sentido, insertas en procesos socio-culturales, son específicas a tiempos y espacios particulares.
- ✓ La mayoría de los construccionistas sociales no tienen una relación fácil con el esencialismo, esto es, con la idea que un objetivo central de la Psicología es descubrir las características esenciales de las personas. Los construccionistas sociales están interesados en delinear los procesos que operan en la acción socio-cultural para producir los discursos con los cuales las personas se construyen a ellos mismos.
- ✓ Una adopción de una perspectiva crítica, esto es un interés por revelar las operaciones del mundo social, y la distribución política del poder.

Los presupuestos claves del Construccinismo social, según Burr, serían:

- ✓ Una perspectiva crítica hacia el conocimiento que se toma por sentado: las categorías con las cuales los seres humanos aprehenden el mundo no necesariamente se refieren a divisiones reales.
- ✓ Especificidad histórica y cultural: todas las formas de comprensión son histórica y culturalmente relativas. No solamente son específicas a culturas particulares y períodos de la historia, sino que son vistas como productos de los arreglos que prevalecen en dicha cultura en ese momento.

- ✓ El conocimiento es sostenido por procesos sociales: es a través de las interacciones cotidianas entre las personas en el curso de la vida social que nuestras versiones de conocimiento se fabrican. Lo que ocurre entre las personas en el curso de sus vidas cotidianas es visto como las prácticas a través de las cuales son construidas nuestras versiones compartidas de conocimiento.
- ✓ El conocimiento y la acción social van juntas. Estas comprensiones negociadas pueden tomar una amplia variedad de formas, y nosotros podemos por lo tanto, hablar de numerosas construcciones sociales del mundo. Pero cada construcción también trae con ella, o invita a diferentes tipos de acción por parte de los seres humanos.

Gergen resume así los principios orientadores del Construccinismo social:²¹

- ✓ Vivimos en mundos de significado. Entendemos y valoramos al mundo y a nosotros mismos en formas que emergen de nuestra historia personal compartida con la cultura.
- ✓ Los mundos de sentido están íntimamente relacionados con la acción. Actuamos en términos de lo que interpretamos como real, racional, satisfactorio y bueno. Sin significado, habría poco que valiera la pena.
- ✓ Los mundos de sentido son construidos dentro de las relaciones. Lo que tomamos por real y racional nace en las relaciones. Sin relaciones habría muy poco de sentido.
- ✓ Nuevos mundos de sentido son posibles. No estamos poseídos o determinados por el pasado. Podemos abandonar o disolver formas disfuncionales de vida y crear alternativas conjuntamente.
- ✓ Para sostener lo que es valioso o para crear nuevos futuros, requerimos participar en las relaciones. Si dañamos o destruimos las relaciones, perdemos la capacidad de sostener una forma de vida y crear nuevos futuros.

²¹ Gergen, Kenneth. Material entregado a los estudiantes del doctorado "PhD in social Sciences", de Taos Institute y Tilburg University.

- ✓ Cuando los mundos de sentido se interrelacionan, ocurren resultados creativos. Nuevas formas de relacionarse, nuevas realidades y nuevas posibilidades pueden emerger.
- ✓ Cuando los mundos de sentido entran en conflicto, ellos pueden llevarnos a la alienación y la agresión, y así a socavar las relaciones y su potencial creativo.
- ✓ A través del cuidado creativo de las relaciones, el potencial destructivo del conflicto puede ser reducido o transformado.
- ✓ Estos principios orientadores no se constituyen en verdades. No son ni ciertos ni falsos. Son formas de aproximarse a la vida que, para muchos, contienen una gran promesa.

2

**TRAVESÍA:
RECUENTO DEL PROCESO
DE INVESTIGACIÓN**

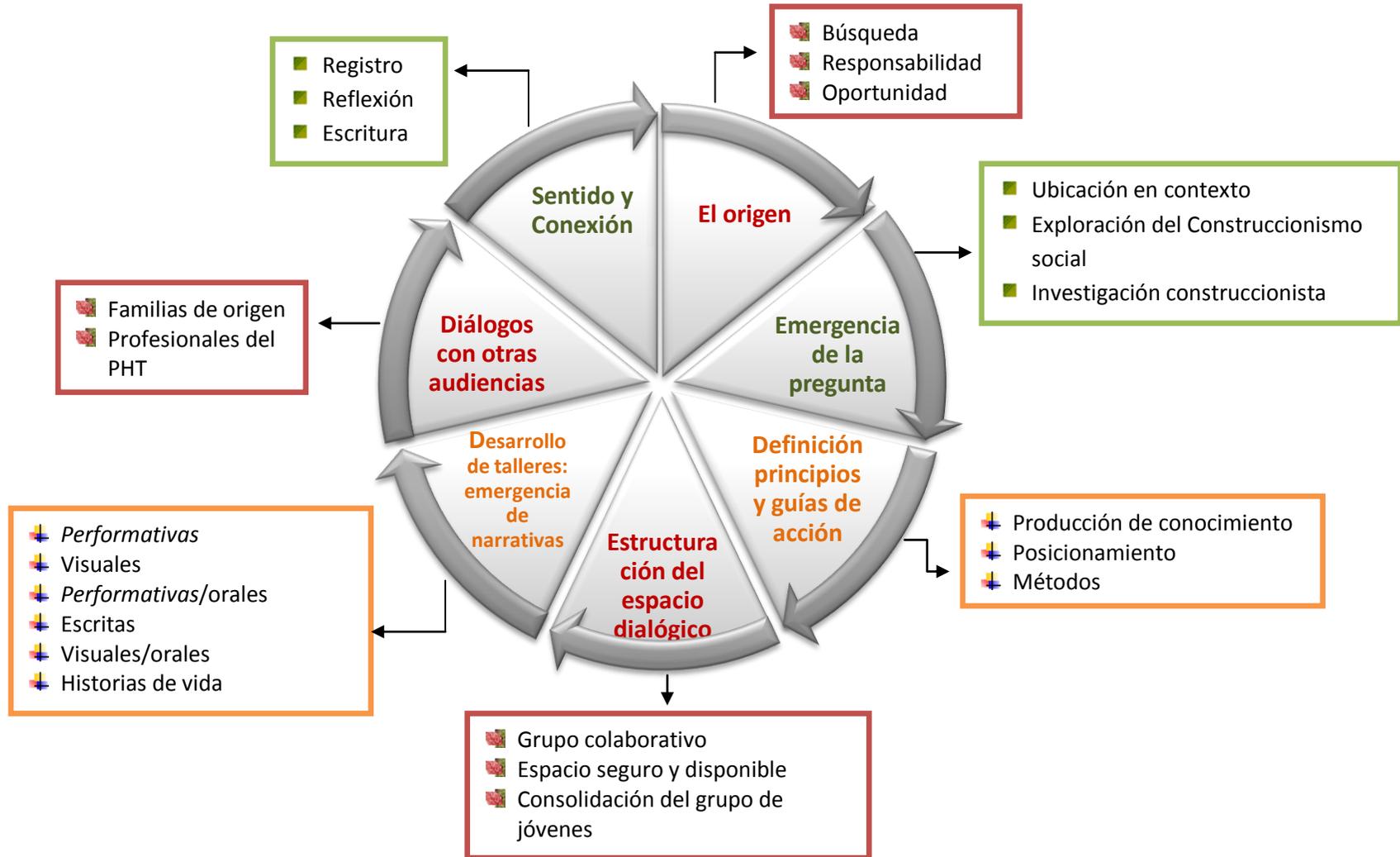
Este capítulo muestra cómo se desarrolló la investigación, en cuanto a los diferentes momentos del proceso, los participantes, las decisiones tomadas y las guías tanto para la construcción de la relación como para la reflexión sobre los diálogos, narrativas o imágenes resultantes. Pretendo que los lectores puedan comprender cómo y por qué se tomaron las decisiones referidas al proceso.

El Origen

El surgimiento de esta investigación se encuentra estrechamente vinculado con mi historia de vida personal y profesional y con las condiciones sociales y políticas del país donde vivo, representó para mí, una búsqueda, una responsabilidad y una oportunidad. Una búsqueda, por lo que la Psicología podía aportar al discurso de las Ciencias sociales. Como lo planteé en el capítulo teórico, el Construccinismo social ha sido una respuesta, al menos provisional, a esta búsqueda y esta investigación representa la manera como logré integrar la teoría a la investigación, una teoría orientada a la práctica y enfocada hacia la utilidad. También esta investigación representa la expresión de una responsabilidad social con lo que ocurre en la sociedad a la que pertenezco, es decir, sería difícil para mí ignorar la realidad nacional y debía enfocarse hacia la comprensión de lo que nos ocurre y nos afecta a todos los colombianos. Representó además, una oportunidad de formación personal y profesional y de contribución a la consolidación de una comunidad académica local, el grupo de investigación CEDAT de la Universidad de Caldas. Estos constituyeron los marcos que dieron origen a esta investigación.²² En el siguiente diagrama se pueden observar los diferentes momentos del proceso:

²² Debo agradecer en este primer momento la invitación y motivación de Fanny Osorio para hacer parte del grupo de investigación CEDAT y la información otorgada por Ángela María Estrada sobre el Programa de Doctorado en Ciencias sociales liderado por el Taos Institute y Tilburg University. Manizales, 2009.

Figura 2. Diagrama del proceso de Investigación



La Emergencia de la Pregunta

Dados estos intereses, propósitos y motivaciones, me embarqué en el reto de construir la pregunta de investigación. Para ello fueron necesarios tres procesos: ubicación en el contexto, exploración del Construccinismo social e indagación de la investigación construccionista.

Para la ubicación en el contexto inicié una *vinculación con el PHT* a través de la participación en los estudios de caso que se realizaban. Llegué a dos conclusiones para mi trabajo: a) un aspecto crucial tenía que ver con la ruptura de la confianza que al parecer experimentaban los jóvenes y que hacía difícil el trabajo con ellos; b) las dificultades que se derivaban de esta situación para la construcción de relaciones con y entre ellos. Esta vinculación dio como resultado una primera propuesta de investigación con base en esta pregunta: ¿Cómo se quiebra la confianza y cómo se reconstruye, en la vida psíquica y social de los niños y jóvenes desvinculados del conflicto armado colombiano?

A partir de este momento, comencé el proceso de *revisión de antecedentes* en investigaciones locales, nacionales e internacionales. Elaboré una base de datos y escribí una primera reflexión acerca de los discursos sobre los niños y jóvenes excombatientes en Colombia. Concurrentemente, establecí *diversas conversaciones con colegas, practicantes e investigadores* que me permitieron ampliar la perspectiva sobre la población y los discursos académicos que circulaban. De estos diálogos, surgió la iniciativa de escribir y publicar el artículo en colaboración: “Niñas, niños y jóvenes excombatientes: revisión de tema”.²³

²³ Cifuentes, Aguirre y Lugo. (2011). Agradezco las contribuciones de Rocío Cifuentes y Nathalia Aguirre en este momento del proceso; sus investigaciones con los jóvenes excombatientes fueron útiles para la ubicación de contexto y retomé de ellas ideas y testimonios.

Inicié de forma paralela, el proceso de exploración del Construccinismo social, gracias a mi *vinculación formal con el programa de doctorado en ciencias sociales* liderado por el Taos Institute (USA) y Tilburg University (Netherlands). Comienza así un proceso de *diálogo con los autores* a través de la lectura de sus textos y cara a cara con los profesores, compañeros del doctorado y participantes a los talleres que ofrece el programa. Fueron fundamentales los diálogos que sostuve con Sheila McNamee, Ken Gergen, Harlene Anderson, John Shotter y John Rijsman. A esta altura del proceso reformulé la pregunta de investigación de la siguiente manera: ¿Cómo re-construir las relaciones al interior de las múltiples formas de existencia de los niños y jóvenes excombatientes pertenecientes al PHT?

Un tercer proceso, fue la exploración inicial de la investigación desde una mirada construccionista. Para esto fueron fundamentales las asesorías con Sheila McNamee, Dian Marie Hosking, Sally St George y Dan Wulff. En estos encuentros realicé varias *presentaciones del proyecto* de investigación y a partir de las conversaciones que esto generó tomé las siguientes decisiones: a) replantear la pregunta de investigación; b) ampliar las posibles contribuciones del estudio; c) definir nuevas categorías teóricas y relaciones entre ellas; d) incorporar literatura sobre terapia narrativa y colaborativa; e) profundizar sobre la investigación acción, lo dialógico y lo narrativo. De esta manera, la nueva pregunta de investigación que permaneció hasta el final del proceso fue: ¿Cómo podemos construir un proceso relacional – social que facilite el paso a la vida civil de los niños y jóvenes ex – combatientes pertenecientes al PHT en Manizales, Colombia? Como puede verse, esta pregunta presenta una orientación hacia lo colaborativo, lo construccionista y la acción en una realidad social situada.

Definición de Principios y Guías de Acción que Conectan la Teoría, la Metodología y la Epistemología

De cómo se Entendió la Producción de Conocimiento

Los procesos relacionales se convirtieron en el centro de interés de esta investigación más que las estructuras individuales o sociales pre-existentes y sus influencias en cómo construimos el mundo. La “unidad de análisis” sería la relación con los jóvenes excombatientes, entre ellos y con otras personas de sus vidas. La producción de conocimiento estaría basada en la experiencia compartida y el diálogo. Por tanto, los resultados serían construcciones entre los participantes, todos entendidos como agentes activos en el proceso; todos involucrados con nuestras pertenencias, historias y cuerpos. Lo que podríamos comprender juntos no sería objetivo ni subjetivo, sino relacional en sí mismo, no pertenecería a ellos ni a mí, sino que se constituiría en un co-producto de la relación. El conocimiento producido nos pertenecería como comunidad y estaría guiado por nuestros presupuestos particulares, creencias y valores, es decir, sería un conocimiento situado en un tiempo y en un espacio concreto.

La investigación se llevaría a cabo como una implicación en el flujo de nuestra vida social, como una actividad que nos localizaría a todos los participantes en un mundo, que pretendería hacer visible. A esta altura, asumí esta investigación como un acto político, socialmente justo y consciente, en donde no existiría separación entre el proceso y el producto, es más haría un énfasis en el proceso más que en el resultado. Fue clara la pretensión de superar cualquier aproximación colonialista entendida como un acceso autoritario a los jóvenes excombatientes o a su cultura. Más bien, quise producir una investigación significativa, accesible y evocativa que promoviera la sensibilidad de los lectores y otras formas de representación de un mundo desconocido para muchos. Por tanto, tendría que hacer evidente la complejidad de este mundo, los diversos matices que las relaciones nos presentan, las múltiples realidades en desarrollo que se construyen permanentemente más que como realidades estables y las conexiones entre ellas más que un estado de cosas definitivo.

Comprendí que desde una perspectiva construccionista, la distinción entre investigación e intervención era innecesaria porque todos los procesos construyen

activamente realidades. La participación en una investigación inevitablemente reconstruye la vida de los participantes en algún grado y los implica a todos –incluido el propio investigador. De cualquier manera, de forma explícita estuve, desde este momento, profundamente comprometida con que el bienestar de los jóvenes estuviera por encima de cualquier otra consideración, con la protección de cualquier forma posible de daño o re-traumatización y con la posibilidad de aprendizaje y transformación de todos; es decir, existió un interés explícito en que los jóvenes obtuvieran beneficios durante su participación y se aportara al desarrollo de las relaciones dentro del grupo.

De cómo se Entendió el Posicionamiento de la Investigadora y de los Demás Participantes

Para poder cumplir con todos estos propósitos y presupuestos fue fundamental reflexionar sobre el posicionamiento mío como investigadora. Por posicionamiento me refiero a entender las relaciones de poder que circularían con los jóvenes excombatientes y demás participantes, el lugar desde donde hablaríamos, la representación mía y de los jóvenes, y las posibilidades y limitaciones dentro de un discurso particular. Con respecto al poder, fue crítico el tránsito del poder *sobre* al poder *con*, es decir, reconocer que inevitablemente el poder circularía en las relaciones pero que podía ser un poder generativo que diera lugar a múltiples formas de participación. Esto dio vida a la producción de conocimiento *con* en lugar de la producción de conocimiento *sobre*. Fue necesario pensar en cómo relativizar mi voz como única e incluir múltiples voces en el proceso, especialmente las de los jóvenes. Intenté superar la posición del investigador como aquel que sabe sobre ellos y por tanto orienta su liberación o emancipación. Esto implicaba que muchas decisiones se tomarían en el contexto relacional y no previamente, abriendo espacio a lo múltiple, lo local y las racionalidades basadas en la comunidad, que la relación se definiera como colaborativa y se estableciera un diálogo sujeto/sujeto reconociendo las diferencias de posición dentro del grupo.

Desde este momento fue fundamental el desarrollo de la reflexividad, que la entendí, como la capacidad crítica para volverme sobre mi misma y sobre la relación con los jóvenes. Esto significó deconstruir lo que pensaba que era racional o verdadero dentro de esta comunidad de sentido, estar abierta a la sospecha, permitir que emergieran nuevas identidades de los participantes, incluir reflexiones sobre el poder y en general sobre todos los asuntos pragmáticos y éticos. Esta reflexividad se expresaría más adelante en los diferentes diálogos con los participantes, en las reflexiones consignadas en el diario de campo y a lo largo de todo este informe, más profusamente en el capítulo sobre la *Zona Verde*.

De cómo se Entendieron los Métodos

No existe un método de investigación construccionista propiamente dicho. El construccionismo es un discurso, una meta-narrativa que provee una orientación general hacia los procesos relacionales. Esta orientación se expuso previamente en el capítulo teórico. En este momento del desarrollo de la investigación, pude comprender mejor que los métodos no son neutrales y tampoco están adheridos a un discurso particular. Más bien son cajas de herramientas que pueden ser útiles para lograr un propósito particular en una comunidad y relación específica. Solamente dentro de la comunidad y en la relación se podría reconocer más claramente cuáles de estos recursos son apropiados a los fines y medios. Es por esto que el método lo entendí como un *performance* en contexto, es decir, solo en la actuación con los jóvenes excombatientes podía saber cuáles eran las decisiones metodológicas apropiadas. Sin embargo, antes de la vinculación con los jóvenes y guiada por los principios construccionistas, tomé la decisión que la investigación se enmarcaría en tres *métodos*: lo colaborativo, lo dialógico y lo narrativo. La arquitectura metodológica se desarrolló posteriormente durante la *zona verde* y con los jóvenes excombatientes.

Estructuración del Espacio Dialógico

Conformación del Grupo Colaborativo

Junto con el profesor de diseño visual Jaime César Espinosa y la estudiante de artes escénicas y bailarina, Yoleiza Toro, formulamos el taller de “Expresión corporal, narrativa y audiovisual” dirigido a los jóvenes excombatientes. Tomé la decisión de vincular la investigación a esta propuesta de formación por las siguientes razones: a) garantizar que los jóvenes desarrollaran habilidades de expresión y comunicación lo que desde el comienzo se había establecido que era una de sus principales necesidades; b) ofrecer una propuesta a los jóvenes altamente atractiva; c) el taller podía funcionar como un *laboratorio* de relaciones sociales, en donde no solamente hablaríamos sobre las relaciones sino que las viviríamos conjuntamente como una realidad compartida.

Establecidos unos acuerdos mínimos, procedimos a institucionalizar el proyecto. Se presentó públicamente ante el ICBF y en el PHT, y se obtuvo permiso explícito y por escrito para iniciar los talleres. Como es bien sabido, estos jóvenes están bajo medida de protección del Estado, tienen riesgos de seguridad y los defensores de familia son los apoderados legales de cada uno de ellos. Se acordó que el grupo de trabajadores sociales del PHT haría parte del grupo colaborativo con las siguientes funciones: invitación y motivación permanente a los jóvenes, información clave de condiciones actuales de cada uno de ellos, seguimiento a la asistencia, comunicación con los hogares tutores y asistencia a algunos de los talleres, especialmente cuando yo no pudiera estar. El grupo colaborativo estaría conformado entonces por los dos profesores mencionados, los trabajadores sociales del PHT, los auxiliares del laboratorio (manejo de cámaras y equipos), estudiantes (de diseño visual y gestión cultural) y más adelante se vincularía Sandra Vallejo, estudiante de maestría en ciencias sociales, quien desarrolla su tesis de grado sobre el cuerpo y la corporalidad, vinculada con esta investigación. Antes de comenzar los talleres con los jóvenes desarrollamos un proceso de preparación para todo el grupo.

Creación de un Espacio Seguro y Disponible para los Jóvenes

Para asegurar la confidencialidad, firmamos todos (estudiantes, profesores y auxiliares de laboratorio) un acuerdo en donde nos comprometimos a no divulgar de forma oral, escrita o visual ninguna información a la que tuviéramos acceso durante nuestra participación en los talleres. Esto incluía hacer comentarios a otras personas sobre lo sucedido en los talleres, publicar fotos o videos y extraer información de los computadores del Laboratorio de Imagen Móvil. Nos comprometimos también a respetar la intimidad y anonimato de los jóvenes que asistieran a los talleres, con el uso de seudónimos en los textos escritos, pie de fotos y créditos, transformar las fotos y videos que fueran a publicarse de tal manera que no se reconociera su identidad, y no hacer nada que constituyera un riesgo a su seguridad. De igual forma, cada uno de los jóvenes participantes, firmó un consentimiento que básicamente los informaba sobre esta investigación, las personas responsables y otros participantes, el registro permanente en audio y video, las medidas para proteger su identidad e intimidad (las consignadas en el acuerdo de confidencialidad), y el respeto a participar libre y voluntariamente. El único compromiso de ellos, fue asistir puntualmente a las sesiones programadas.

En este momento los trabajadores sociales del programa extendieron la invitación a los jóvenes. Hicimos tres sesiones de motivación donde se presentaron actos de danza e imágenes preparados por los estudiantes y profesores, juegos y actividades colectivas, inscripciones y firma de los consentimientos informados. Por las dificultades en los horarios de ellos, tuvimos que establecer dos grupos de trabajo, uno en la mañana y otro en la tarde, cada uno sesionaría por tres horas, una vez por semana.

Consolidación del Grupo de Jóvenes Excombatientes Participantes

En total participaron 20 jóvenes excombatientes, 9 mujeres y 11 hombres, provenientes de los departamentos de: Antioquia (5), Valle del Cauca (4), Bolívar (2),

Chocó (2), Nariño (2), Cesar (1), Arauca (1), Norte de Santander (1), Tolima (1) y Guaviare (1). Once jóvenes se desvincularon de las FARC-EP (55%), siete del ELN (35%) y dos de bandas emergentes (10%). A continuación se puede observar el mapa de los lugares de procedencia y una tabla con la información general.

Figura 3. Lugares de Procedencia: las márgenes, las zonas de conflicto armado



Tabla 1. Información general de los jóvenes excombatientes participantes en la investigación

Seudónimo	Edad al inicio de los talleres	Edad de vinculación al grupo armado	Tiempo en el grupo armado	Edad de separación del grupo	Tipo de separación	Tiempo en el programa hasta el 2012	Escolaridad cuando ingresó al programa	Escolaridad al inicio de los talleres
JAIME	23 (1989)	Sin información	Sin información	16 (2005)	Capturado por ejército	6 años 2006-2011	Sin escolaridad	3
ADRIANA LUCÍA	21 (1991)	11 (2002)	3 años y 6 meses	14 (2006)	Voluntaria	7 años 2006 – 2011	2	10
ALEX	21 (1991)	Sin información	Sin información	Sin información	Sin información	1 año 2011-2011	5	7
DANIELA	19 (1992)	10 (2003)	7 años	17 (2010)	Voluntaria	2 años 2010-2011	2	7
JULIO	19 (1992)	13 (2005)	17 meses	14 años (2006)	Voluntaria	5 años 2007- 2011	Sin escolaridad	10
LUCY ²⁴	19 (1992)	12 (2004)	5 años	17 años (2010)	Voluntaria	1 año 2011	Sin escolaridad	2
MARIANA ²⁵	19 (1992)	2 (1994)	13 años	15 años (2007)	Involuntaria	4 años 2008-2011	2	9
SOFÍA ²⁶	19 (1992)	10 (2001)	4 años	14 (2005)	Capturada por ejército	4 años 2007-2011	Sin escolaridad	3
EDUARDO	18 (1993)	17 (2010)	9 meses	17 (2010)	Capturado por ejército	1 años 2011-2011	Sin escolaridad	3

²⁴ Llega en estado de gestación al programa. Para el inicio de los talleres su hijo tenía 9 meses.

²⁵ Es madre de una niña que para el inicio de los talleres tenía dos años.

²⁶ Sofía estuvo en otros programas antes de ingresar al PHT. Ingresó al programa en estado de gestación y decide dar el hijo en adopción.

Seudónimo	Edad al inicio de los talleres	Edad de vinculación al grupo armado	Tiempo en el grupo armado	Edad de separación del grupo	Tipo de separación	Tiempo en el programa hasta el 2012	Escolaridad cuando ingresó al programa	Escolaridad al inicio de los talleres
ALEXANDER	17 (1995)	Sin información	1 mes	Sin información	Sin información	2 años 2010-2011	3	7
CIELO	17 (1995)	Sin información	Sin información	15 (2010)	Voluntaria	2 años 2010-2011	6	9
ELENA	17 (1994)	14 (2008)	6 meses	15 (2009)	Voluntaria	2 años 2010-2011	2	7
ERNESTO	17	Sin información	Sin información	Sin información	Sin información	3 meses 2012	Sin escolaridad	Sin escolaridad
FABIO ²⁷	17 (1994)	12 (2006)	2 años y 6 meses	14 (2009)	Voluntaria	1 año 2011-2011	2	4
JOHNY	17 (1995)	Sin información	Sin información	Sin información	Sin información	Sin información		7
MARÍA	17 (1994)	10 (2004)	3 años	13 (2008)	Voluntaria	3 años 2009-2011	2	9
MANUEL ²⁸	16 (1996)	9 (2005)	3 años	12 años (2008)	Capturado en combate	4 años 2008-2011	2	7
SANTIAGO	16 (1995)	13 (2008)	3 años	16 (2011)	Voluntaria	1 año 2011	Sin escolaridad	2
TATIANA ²⁹	15 (1997)	13 (2010)	3 meses	13 (2010)	Capturado en combate	2 años 2010-2011	3	7
CAMILO	14 (1998)	11 (2009)	7 meses	12 (2010)	Rescatado por su madre	2 años 2010-2011	3	5

²⁷ Fabio estuvo en otros programas antes de ingresar al PHT. Fue herido por el ejército en un combate.

²⁸ Es capturado gravemente herido en un combate entre el ejército y el grupo armado.

²⁹ Es capturada en medio de un combate y gravemente herida por el bombardeo del ejército.

Desarrollo de los Talleres: la Emergencia de las Narrativas

Establecimos una duración total de un año y el Laboratorio de Imagen Móvil, de la Universidad de Caldas, como espacio permanente de encuentro. En total se realizaron 40 talleres (Ver anexo 1). El mismo taller se hacía en la mañana y en la tarde, aunque siempre el resultado fue diferente por las características de cada grupo. El de la mañana estaba conformado por cinco mujeres que asistían de forma intermitente. Tres de ellas en ocasiones asistían al taller de la tarde. Eran pocas participantes y casi nunca pudimos trabajar con todas. En el grupo de la tarde, se reunían los hombres y algunas pocas mujeres. Cada sesión duraba tres horas y en total realizamos 73 sesiones (algunas veces no había sesión en la mañana o en la tarde) para un total de 219 horas, de Diciembre 2 de 2011 a Diciembre 18 de 2012.

El grupo colaborativo acordó que independientemente del desarrollo de cada taller, todas las sesiones deberían cumplir con los siguientes criterios: a) Flexibles y emergentes, de acuerdo a las necesidades de los jóvenes; b) Participativos y abiertos a las recomendaciones y apreciaciones de los jóvenes quienes tendrían acceso pleno a los equipos de video y fotografía; c) Prácticos, siguiendo la metodología de taller, las actividades serían más prácticas que teóricas; d) Voluntarios, para todos los participantes no solamente los jóvenes; e) Respetuosos, de las características, historias y condiciones actuales de los jóvenes. Su bienestar y aprendizaje, estarían por encima de cualquier otra consideración académica; f) Confidenciales, la información que circularía durante el taller no podría salir del grupo ni del espacio del laboratorio; g) Colectivos, propiciar actividades donde ellos tuvieran que actuar grupalmente, conversar y ponerse de acuerdo; h) Cotidianos, adecuarse al lenguaje, intereses, conocimientos y costumbres que despliegan los jóvenes en su vida cotidiana; i) Divertidos, actividades interesantes y acordes a los deseos y motivaciones de los jóvenes; i) Estables, preferiblemente deberíamos ser las mismas personas las que participáramos en todos los talleres.

Teniendo en cuenta esto y los objetivos de formación, estructuramos una estrategia metodológica general, que se cumplió para la mayoría de los talleres:

- Calentamiento físico y grupal: iniciábamos con actividades de calentamiento físico como correr por la rampa, hacer ejercicios, jugar o bailar, con el propósito de que los jóvenes soltaran su cuerpo y aliviaran la tensión emocional con que llegaban al taller. Esto servía como preparación para cualquier ejercicio posterior con el cuerpo.
- Información y práctica sobre técnica audiovisual: compartíamos información a los jóvenes para el manejo de las cámaras de fotografía, video, etc., acompañada de actividades prácticas que realizaban entre ellos o cada uno frente al grupo.
- Actividades colectivas: podían ser performativas, visuales, orales y escritas y tenían como propósitos fortalecer la confianza al interior del grupo, promover el trabajo en equipo, la solidaridad, y generar eventos narrativos.
- Conversación grupal: establecimos que al final de la sesión nos sentábamos en círculo en el suelo para llevar a cabo una conversación con tres propósitos: presentar los materiales y productos elaborados durante el taller, reflexionar sobre las relaciones y evaluar la sesión y el proceso en general.

Esta investigación además de dialógica, colaborativa y narrativa la considero como una investigación basada en las artes, porque utilizamos procedimientos artísticos (visuales, performativos y orales) para encontrar otras maneras de comunicar la experiencia de los jóvenes, ver reflejadas sus propias historias en las producciones estéticas de los otros, evocar emociones, capturar lo que resultaba difícil poner en palabras y principalmente poder producir narrativas que complementaron lo textual, lo visual y lo corporal. La participación en procedimientos artísticos motivó en gran medida la narración de los jóvenes. De esta manera se produjeron diferentes tipos de narrativas:

Narrativas Performativas

Historias que fueron contadas a partir de movimientos corporales, posiciones estáticas del cuerpo y actuaciones sin el uso de la palabra hablada o escrita. Esto incluye la formación colectiva de imágenes, objetos y conceptos con acciones corporales; las actuaciones para la filmación de dos historias cortas (La caperucita roja y La vacuna); uso de la técnica de stop motion (consiste en realizar una acción y fotografiar cada paso para luego reproducir las fotos y dar la ilusión de movimiento) para crear “La pequeña lagartija” y “La montaña rusa”; las secuencias de acciones con los títeres; usar las máscaras neutras que elaboramos conjuntamente y actuar como animales (la animalización) y el montaje de sombras chinas “El paseo” el cual fue una producción colectiva de principio a fin pues construimos conjuntamente la historia, todos actuábamos y nos presentamos en los encuentros familiares programados por el PHT. De esta presentación quedó un video que luego pudimos ver.

Narrativas “performativas”/orales

Historias que se actuaban y que además involucraban la oralidad como en el caso de las esculturas humanas en donde en grupos de tres, uno actuaba de escultor, el segundo de arcilla y el tercero de periodista, de tal forma que el escultor hacía una escultura con el cuerpo del otro y le explicaba al periodista el sentido de su escultura. Este último hacía una entrevista formal que quedaba grabada en video; las actuaciones de las escenas de la vida cotidiana y de ficción y otros ejercicios de improvisación como la conversación que tendrían sobre su vida dos amigos que se encontrarán por casualidad en una cafetería dentro de 10 años.

Narrativas visuales

Historias contadas únicamente a través de imágenes, como retratos, fotografías, videos y la presentación de sombras chinas. Estas imágenes fueron útiles para que los jóvenes se reconocieran a ellos mismos y hacer evidente el aprendizaje que construyeron en los talleres.

Narrativas escritas

Debido a las limitaciones para la escritura de la mayoría de los jóvenes prioricé las narrativas orales a las escritas. Sin embargo, algunas narraciones se escribieron como la historia de ficción del hada madrina en donde en parejas pedían un deseo, cartas, notas y tarjetas. La que más escribí fui yo: cartas y correos electrónicos que contaban historias cotidianas de mi vida, reconocimientos que relataban la participación de ellos en el taller y los certificados del Árbol de la Vida que contaban la historia de lo que cada uno había logrado en este taller.

Narrativas visuales/orales

Estas fueron las narrativas más relevantes para esta investigación y las entiendo como dibujos que fueron presentados oralmente por ellos delante de sus compañeros. Asumí que los dibujos no podían hablar por sí mismos ni se pondrían bajo un proceso de interpretación de mi parte. Esto permitió compartir las historias, ser audiencia de las historias de los compañeros y generar conversaciones grupales. Aquí incluyo el mapa de sus relaciones y la conversación que esto generó; los dibujos de sus propias siluetas y la posterior evaluación del taller; los Árboles de la Vida y la conversación sobre sus raíces, habilidades, retos, sueños y amenazas; la historia colectiva: “Nuestro bosque de la vida”; los mapas de Colombia y la narrativa grupal: “Los animales y mi vida”; los dibujos de su cuerpo y las historias sobre sus cicatrices y marcas. Muchas de las reflexiones que se expondrán en capítulos posteriores provienen de estas narrativas.

Historias de vida

Tres jóvenes excombatientes relataron su vida durante el desarrollo de la investigación. “La hija del comandante” relatada por Mariana y que se incluye completa en este informe; “Buscando un papá” relatada por Daniela y “Ser alguien en la vida”, historia contada por Adriana Lucía. Diversos apartes de estas historias de vida se incluyen en los capítulos subsiguientes.

Diálogos con otras Audiencias

Familias de origen

El PHT realiza una reunión anual con las familias de origen de los jóvenes excombatientes. Asistí a tres encuentros de familias, siempre cumpliendo una labor de colaboración, como llenar una encuesta, servir los refrigerios, o cuidar a los niños más pequeños. En el primer encuentro del 2011, los talleres aún no habían comenzado. Entonces mi participación me permitió conocer por primera vez a los jóvenes. Tuve varias conversaciones informales con Daniela y Sofía. Tuve el privilegio de conocer las familias de Manuel, Andrés, Cielo, Adriana, Camilo y otros jóvenes que no participaron en esta investigación y escuché por primera vez las historias de las familias sobre el momento en que los niños y jóvenes se habían ido de sus casas.

En el segundo encuentro familiar del 2012 (durante el desarrollo de los talleres) tuve la oportunidad de entrevistar a la mamá de Camilo, el papá de Daniela y el de Santiago. Estas fueron entrevistas formales, abiertas y semi-estructuradas, grabadas en video y que me permitieron profundizar en las experiencias que han vivido las familias durante estos años. Algunos de los apartes de estas entrevistas se incluyen en este informe e iluminaron especialmente el capítulo de discursos sobre los jóvenes excombatientes. En este encuentro hicimos la presentación del montaje “El paseo” de sombras chinas con los jóvenes participantes en los talleres. La presentación la repetimos tres veces para cada uno de los grupos de familias. Al tercer encuentro como lo relato en otro lugar, fui invitada por María. Al no tener familia de origen ella puede invitar a otra persona que sea significativa. Esto nos sirvió para consolidar nuestra relación.

Profesionales del Programa Hogar Tutor

Realicé cuatro entrevistas a psicólogos y trabajadores sociales del programa y al final del proceso hicimos un grupo focal para llevar a cabo la evaluación de los talleres. En esta sesión se planteó que esta investigación se constituyó en un ejemplo

metodológico para ellos y surgió un interés por profundizar en aspectos del Construccinismo social y todas las prácticas colaborativas y narrativas asociadas. Comenzamos así un proceso de formación al que dedicamos 10 sesiones de 4 horas durante el año 2013.

Este proceso de formación produjo aprendizajes significativos para todos los que participamos y fue relevante para mi trabajo porque pude presentar y discutir las principales reflexiones que se habían gestado durante el desarrollo de los talleres, escuchar nuevamente y desde otra perspectiva las historias con los jóvenes, leer y discutir en detalle uno de los capítulos de este informe y producir un impacto real en el programa y en las estrategias de intervención.³⁰ Lamentablemente el análisis de lo sucedido en este espacio pedagógico supera las posibilidades y alcances de esta investigación, y por lo tanto no se incluye explícitamente en este informe.

Sentido y Conexión

La forma y sentido de los enunciados que componen esta investigación emergieron entre los diferentes protagonistas que participamos en momentos y situaciones concretas y particulares. Mi voz como investigadora, como autora, no es la única voz pues está saturada de las voces de los otros que participaron y de los significados que se usaron previamente por otras personas o autores. Sin embargo, como investigadora y autora de este informe, tengo la responsabilidad y el privilegio de ser aquella voz que incluye las muchas otras, que construye como en una sinfonía la forma en que esas voces emergen, se muestran, se esconden, se relacionan, se responden, se superponen unas a otras. De lo que se trata esta sección es de la forma como intenté ordenar y recordar los sentidos que se generaron y sobre todo, establecer conexiones entre ellos. Para lograr este propósito han sido fundamentales tres procesos: el registro, la reflexión y la escritura.

³⁰ Para ampliar: ver evaluaciones del diplomado en el informe final presentado al Cedat, Diciembre de 2013.

Desde el comienzo del proceso entendí que era fundamental el registro que hiciera de la revisión de la literatura, de mis reflexiones, de las conversaciones con los múltiples participantes y especialmente, de lo que sucedía en los talleres. Para ello desarrollé diversas estrategias para documentar cuidadosamente el proceso:

Biblioteca virtual

Usé la aplicación Zotero de Firefox para guardar, clasificar y tener acceso desde cualquier computador a toda la información bibliográfica que fui recogiendo durante la investigación. Esta biblioteca, que está guardada en la *nube*, me permitió sincronizar permanentemente los archivos, incluso si trabajaba en computadores diferentes o en ciudades y países diversos. Allí mismo guardé todas mis notas y resúmenes que más tarde traspasé al programa Atlas Ti para poder hacer una selección y codificación más rigurosa de esta información.

Diario de campo

Durante todo el proceso consigné ideas, preguntas, reflexiones, palabras textuales, imágenes, respuestas, descripción de movimientos, en mi diario de campo, que no era otra cosa que una libreta de apuntes en ocasiones bastante desordenada. Siempre la tuve a mano y me fue especialmente útil para escribir las principales apreciaciones justo al terminar cada sesión de los talleres.

Grabación en video y fotos de los talleres

Todas las sesiones de los talleres fueron grabadas en video e innumerables fotos fueron tomadas. La grabación en video fue realizada por los auxiliares del laboratorio, el profesor de medios audiovisuales y los mismos jóvenes. Esto me brindó la posibilidad de volver a ver lo que sucedió durante la sesión y percibir aspectos que durante la ejecución del mismo pasaron inadvertidos, especialmente por mi participación plena y activa en todas las actividades del taller. Volver a ver los videos aportó a la construcción de sentido y conexión de esta investigación. Me parece un

recurso útil cuando los procesos son largos y las personas tienen el tiempo para adaptarse a ese otro ojo observador que en ocasiones produce miedo y vergüenza.

Otro aspecto crucial fue que los jóvenes podían coger la cámara cuando querían y realizar ellos mismos la grabación. Esto les otorgaba otro rol durante el taller, acceder al poder de quien graba y les permitió vencer el miedo a la cámara. También a mí me permitió ver, a través de sus grabaciones, qué era lo interesante para ellos, hacia donde enfocaban su atención y qué posibilidades de relación abría el uso de la cámara. Como dificultades, la necesidad de grabar en video nos limitó las posibilidades de trabajar al aire libre, en ocasiones se dedicaba más tiempo a los equipos que a las personas y el volumen de información generada implicó un trabajo arduo. De máxima dificultad me pareció la custodia de los archivos que tenían información altamente confidencial: esto incluye el ordenamiento y clasificación, la entrega de forma oportuna y completa, el back up de la información para que no se pierda y el control del acceso de personas no autorizadas.

Grabación en audio

Todas las entrevistas realizadas a los profesionales, madres y padres de familia y grupo focal de evaluación fueron grabadas en audio y luego transcritas textualmente. Este material se incorporó al Atlas Ti para su codificación y clasificación.

Talleriandos

Un documento escrito fue creado para cada taller e incluye las actividades realizadas, la transcripción textual de los diálogos, las fotos y las reflexiones generadas a partir de lo ocurrido en el taller. Para la elaboración de cada *Talleriando* necesitaba ver los videos, las fotos y revisar las notas del diario de campo. Este proceso lo realicé durante todo el tiempo de ejecución de los talleres y dio como resultado un documento de 426 páginas que se constituye en las memorias de los talleres, las cuales se integran en parte a este informe (otra parte no la pude conectar y quedará

para futuras reflexiones y publicaciones). Los *Talleriandos* fueron integrados al Atlas ti y posteriormente codificados.

La escritura ha sido fundamental para el desarrollo del sentido y la conexión. Lo hice durante todo el proceso: en el diario de campo, los *Talleriandos*, los informes escritos, los artículos publicados, los memos analíticos y por último, en este informe que intenta integrar y expresar todo lo realizado hasta el momento. Durante la escritura de este informe volví a retomar la experiencia con los muchachos, sus historias, la teoría, las otras investigaciones, la memoria; traje los diálogos al presente y produje un escrito que pretende conectar las voces de los que participamos en un escrito polifónico.

Quisiera precisar las decisiones que tomé en cuanto a contenido y estilo. En relación con el contenido, se usaron ideas provenientes de diferentes métodos y autores que guiaron la reflexión y la escritura:

Deconstrucción/Reconstrucción:

Por deconstrucción entiendo someter a la sospecha todo presupuesto o enunciado de verdad sobre los jóvenes excombatientes. Esto se incorporó durante todo el trabajo, incluso desde el mismo comienzo de revisión de literatura y hasta la revisión de mi propio informe. Fueron especialmente útiles las contribuciones de Foucault, Butler y Gergen en lo relacionado con el poder, el género y el déficit. La expresión más concreta de este proceso en este informe puede observarse en los capítulos tres y cuatro. En ambos capítulos, muestro la incidencia que los discursos sociales, políticos, institucionales, académicos y profesionales tienen sobre la comprensión de lo que sucede con los jóvenes excombatientes en Colombia. De otro lado, la reconstrucción la entiendo como la generación de nuevas ideas y prácticas tendientes a la transformación cultural. Entonces así como se deconstruyeron algunos presupuestos, propongo formas alternativas en que pueden asumirse estas realidades. El interés por la reconstrucción se encuentra presente a lo largo de todo este trabajo, desde la pregunta, los propósitos, el proceso y la escritura. Su mejor despliegue se

encuentra en el último capítulo dedicado a analizar las alternativas de acción con los jóvenes excombatientes.

Análisis dialógico/performativo

Este método lo retomé de Riessman (2008) y fue útil para la reflexión de lo que sucedió en la *Zona Verde* y las historias que se incluyeron en este informe. La autora entiende el análisis narrativo como la interrogación a la intención del lenguaje (cómo y por qué) y no simplemente al contenido al que el lenguaje se refiere. Específicamente, se pregunta sobre la forma como el habla entre los interlocutores es dialógicamente producida e interpretada como narrativa. Fueron relevantes para esta reflexión las contribuciones de Bakhtín y McNamee, ampliamente citados en este informe, y Goffman, en cuanto a entender la narrativa como performativa, es decir, lo que los hablantes tratan de hacer no es proveer información a un receptor sino presentar dramas a una audiencia. Las identidades entonces están situadas y logradas con una audiencia en mente, esto fue de fundamental relevancia para el análisis del proceso. Las historias se consideran como diálogos que evolucionan, pequeños fragmentos de un hablante que se elaboran y expanden en el *performance* de un grupo. También fue crucial la contribución de John Shotter en cuanto a la poética social y al pensamiento conjunto (*witness thinking*), especialmente para la forma de la escritura final del informe.

La Guía de Escucha

Este método planteado por Gilligan (2003) fue particularmente útil para el análisis de las historias de vida, algunas fotos, los Árboles de la Vida y los mapas dibujados en la *Zona Verde*. Este es un método cualitativo, relacional y centrado en la voz. La voz entendida como los múltiples self hablados que participan en una historia, no solamente la voz del narrador sino también de los otros que se muestran en la narrativa. Lo que se propone es llevar a cabo diferentes tipos de escucha para una misma historia. A partir de estas ideas, construí una guía de cuatro escuchas: a) primera: tendencias básicas y temas emergentes, líneas de historia, selección de

imágenes claves, metáforas, guiones y protagonistas; b) segunda: la voz de los excombatientes que habla en la historia; se construyeron los poemas del yo, uno de los cuales se incluye al final del último capítulo. El poema del yo intenta a través de la voz en primera persona, atender a los ritmos y patrones de la relación con sí mismo y con los otros; c) tercera: el contrapunto entre las otras voces cercanas a los jóvenes excombatientes; d) cuarta: voces de audiencias más amplias, relaciones de poder, ideologías dominantes con las que se conversa. Las reflexiones producto de estas tres diferentes escuchas se integran a lo largo de todo el informe y especialmente fueron útiles para la construcción de las narrativas de resistencia, último capítulo presentado.

Limitaciones del Estudio

Así como este trabajo puede tener contribuciones, en la medida que resuena con las voces de los posibles lectores, también tuvo limitaciones. La primera de ellas, fue la condición de inseguridad en la que se encuentran los jóvenes excombatientes lo que implica que la relación con sus familias de origen es escasa y difícil, que se limita su movilidad dentro de la ciudad y por fuera de ella, que debe ser protegida su identidad (por eso se les asigna otro nombre en esta investigación y no se muestran sus rostros) y que no pueden participar en ninguna actividad pública. Esta condición limitó las posibilidades de acción colectiva con ellos y especialmente de conversaciones con otros grupos externos. Asociado a esto, la custodia de la información fue de máxima dificultad y finalmente me queda la insatisfacción de que dicha custodia hubiera podido hacerse con mayor rigor.

A pesar de que esta fue una investigación colaborativa realizada con ellos, su participación pudo haber sido más amplia y de igual manera los beneficios que obtuvieran en el proceso. Considero que nos faltó tiempo. Para más actividades, para más conversaciones, para fortalecer aún más nuestras relaciones. Tuve la expectativa que cuando la *Zona Verde* se concluyera como parte de mi investigación, el PHT incorporara alguna metodología similar que le diera continuidad a lo que hicimos. Sin embargo, por diferentes motivos que escapan a este análisis, la Universidad de Caldas

se retiró del programa y no se tiene ninguna relación con los nuevos operadores. Como tantas veces en estos programas, la *Zona Verde* no pudo tener continuidad.

Otra limitación es la estructura misma del programa. Los profesionales debían dedicar más tiempo a la escritura de informes para el ICBF que a la relación con los jóvenes. Existía presión por mostrar resultados a corto plazo y evidencias de indicadores formulados en la sede central, lejos de las realidades locales. A pesar de que la Universidad desarrolló varias investigaciones que podían informar la práctica, no encontró recepción en los funcionarios del ICBF quienes insistían en hacer cumplir los lineamientos al pie de la letra, es decir, era prácticamente inexistente la flexibilidad, la reflexión y la posibilidad de cambio. Por estos motivos, quedaba poco espacio para desarrollar un proceso colectivo en donde los profesionales también participaran con tiempo suficiente. Así mismo la colaboración entre profesores, estudiantes y profesionales tuvo limitaciones que afectaron el desarrollo de los talleres.

**NIÑOS Y JÓVENES COMBATIENTES
EN COLOMBIA: ¿POR QUÉ SE
VINCULAN Y SEPARAN DE LA
GUERRA?**

El siguiente es un análisis basado en los discursos referidos a niños y jóvenes excombatientes. Estos discursos fluyeron en conversaciones con profesionales que trabajan con esta población, y en investigaciones locales, nacionales e internacionales centradas en niños y jóvenes combatientes en Colombia. El objetivo no es encontrar causas específicas sino indagar en la compleja situación social, política, ideológica, económica, ética, relacional e histórica que configuró tanto la vinculación como la separación de los grupos armados.

Este capítulo se presenta en siete secciones. En primer lugar, se muestra las lógicas de la guerra en relación con el reclutamiento sea obligatorio, forzado o voluntario. Se muestra que en Colombia se usan diferentes estrategias como la fuerza, la coacción, la persuasión y la seducción. En esta sección claramente se muestra la responsabilidad de los grupos armados en el reclutamiento de niños y jóvenes. En la segunda sección, se argumenta que en regiones sitiadas por el conflicto armado, vincularse a un grupo armado es un proceso esperable socialmente: la guerra les llega a ellos, más que ellos ir a buscar la guerra. Los niños y jóvenes nacieron y se socializaron en territorios de conflicto, lo que implicó una convivencia cotidiana con los grupos armados. La vinculación implica un largo proceso previo de cercanía, interacción, vinculación afectiva, historia familiar y social, tradición militarista, admiración y miedo. No puede entenderse como un evento único y aislado, decidido por un individuo en solitario. En la tercera sección, se considera que vincularse a un grupo armado es una forma de ganarse la vida. Ante la situación de extrema pobreza y falta de oportunidades en las regiones de donde provienen estos niños y jóvenes, el grupo armado se ofrece como una alternativa de subsistencia, que ayuda también a la sobrevivencia de la familia. Si estos muchachos se hubieran podido “ganar la vida” en su tierra, tal vez muchos no hubieran ido a la guerra. Con esto se muestra la responsabilidad del Estado en la vinculación de los niños y jóvenes a la guerra.

En la cuarta sección, se argumenta que la violencia familiar es uno de los principales motivos que impulsan a los niños y jóvenes a vincularse a un grupo armado. Esta situación presenta diversas caras, una de ellas la frecuente inestabilidad y marginalización de la vida familiar, que hace que los niños pasen de mano en mano;

una de estas manos la ofrece el grupo armado. Los niños y jóvenes como una forma de resistencia activa, huyen de sus hogares, estrategia de protección altamente racional para sobrevivir a un medio hostil, toman un riesgo en defensa de su vida. Sin embargo, en el grupo armado se encuentran con la reproducción de un sistema de subordinación, dominación y violencia que obedece a un orden militar.

La quinta sección, presenta la experiencia que viven los niños y jóvenes al interior de los grupos armados, las múltiples tareas asignadas, sus responsabilidades, castigos y aprendizas. Pertenecer a un grupo armado es una forma de encontrar vida, no solamente muerte. Encontrar vida en una organización armada, significa encontrar pertenencia, reconocimiento de otros y de sí mismos, identidad, capacidad para actuar, recursos desconocidos, fuerza y dignidad. Para las mujeres (sección sexta) pertenecer a un grupo armado significa romper con los roles que tradicionalmente se les ha asignado, fortalecer su identidad y sentirse reconocidas. La última sección, presenta la situación de los niños y jóvenes después de salir del grupo armado. Parece que hay mayor continuidad entre vivir en sus casas y vivir en la guerra, que entre la vida militar y la vida civil después de salir de los grupos armados. Durante este tiempo, ellos continúan siendo guerreros, pero ahora están desarmados.

Lógicas de guerra: reclutamiento, coacción, persuasión y seducción.

Watch List define el reclutamiento “como la conscripción o alistamiento obligatorio, forzado o voluntario, de niños y niñas a cualquier tipo de grupo o fuerza armada, que están por debajo de la edad estipulada en los tratados internacionales aplicables a las fuerzas o grupos armados en cuestión” (2012, p. 16). Como puede verse, hay tres tipos de reclutamiento: obligatorio, en países donde se obliga por ley a los menores de edad a ingresar a las filas de sus fuerzas armadas; forzado, cuando se usan medios violentos como el secuestro, las armas o las amenazas; y el voluntario, cuando son los mismos niños o jóvenes quienes *deciden* ingresar a un grupo armado. En Colombia, el reclutamiento forzoso, no supera el 15%, contrario a lo que sucede en algunos países africanos. (Álvarez-Correa y Aguirre, 2002; Human Rights Watch, 2004).

A pesar de este bajo porcentaje, es importante profundizar en el análisis del reclutamiento en general, y evidenciar que se usan otras estrategias diferentes a la fuerza, lo que permite comprender también las responsabilidades que tienen los grupos y fuerzas armadas en Colombia en la vinculación de niños y jóvenes a sus filas.

Los códigos internos de las FARC-EP y el ELN, prohíben cualquier reclutamiento de personas menores de 15 años y cualquier reclutamiento forzado. Está demostrado que estas organizaciones desacatan sus propias reglas y reclutan niños de 12 años en promedio (Human Rights Watch, 2004). Incluso los líderes de estos grupos guerrilleros han admitido públicamente que han reclutado menores de 15 años. (Revista Semana, noviembre de 2011). Las estrategias de reclutamiento que usan estas organizaciones armadas son diversas. En primer lugar, si bien es cierto que no secuestran a los niños y jóvenes, sí llevan a cabo reclutamiento forzado a través de la coacción que ejercen sobre las familias al exigir *cuotas* obligatorias de hijos, lanzar amenazas de muerte sobre el niño o su familia y hacer retención forzosa en la casa, en la escuela o en el pueblo (Álvarez-Correa y Aguirre, 2002). Más aún, ellos usan los niños que hacen parte del grupo para persuadir a otros niños y jóvenes a sumarse a sus filas, casi siempre del mismo grupo étnico. Niñas visitan fincas y asentamientos rurales para convencer a jóvenes varones a unirse al grupo y viceversa. También se ha comprobado que realizan encuestas en las comunidades y escuelas para identificar a los niños que más tarde serán reclutados. (Watch List, 2012). En las mismas escuelas, los grupos armados hacen campañas de reclutamiento para seducir a los niños y jóvenes: les prestan las armas, los proveedores, las gorras; les hablan de una nueva vida, de una vida de aventura, dinero, poder y armas.

Las FARC-EP tienen emisoras de radio en las zonas rurales. En su programa “Voz de la Resistencia”, se presentan como una organización benévola que lucha por mejorar las condiciones de educación, la equidad de género y aumentar los recursos económicos de aquellos colombianos desfavorecidos y marginados en pueblos pequeños y en aldeas (Watch List, 2012). También allí se emiten canciones como parte de la llamada música *Fariana* o de las FARC, una de ellas tiene como título “Ingresa”. Esta canción fue compuesta en ritmo de champeta, propio de la región caribeña

colombiana y afín a la población joven. La letra está dirigida a invitar a los niños y jóvenes a unirse a sus filas (Carmona, 2012).

Los grupos paramilitares por su parte, establecieron los 18 años como la edad mínima de reclutamiento, norma que también es violada, aunque al parecer reclutan menos niños que los grupos guerrilleros. Su principal estrategia es la seducción por el ofrecimiento de un salario que puede estar entre 200 y 400 dólares. Durante el proceso de desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), entre el 2003 y el 2006, el gobierno del presidente Uribe nunca exigió la entrega de los niños como condición para participar en el proceso. A pesar de que se estima que el porcentaje de niños en estos grupos era del 20%, solamente 391 niños fueron liberados (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación –CNRR-, 2010). La mayoría de niños vinculados con los paramilitares nunca fueron contados, no se adoptaron medidas legales para ellos que les permitiera suministrar información crítica y no se beneficiaron de los programas de reintegración. Por esta razón, se cree que miles de niños quedaron con paradero desconocido, sin protección y muchos de ellos fueron nuevamente reclutados por los grupos sucesores de los paramilitares o bandas criminales emergentes - Bacrim.³¹ Los niños vinculados a estas bandas no son reconocidos por el gobierno como víctimas del conflicto armado y no tienen derecho a recibir beneficios de ningún programa de reintegración. (Coalición contra la vinculación de niños y jóvenes en Colombia COALICO, 2011; Conflict Dynamics, 2011).

Para algunos investigadores (Boyden, 2003; Universidad Nacional de Colombia, 2002) el reclutamiento de niños y jóvenes se incrementó en el mundo entero, a raíz del bajo costo y proliferación de armas pequeñas y livianas. Estas armas son fáciles de llevar, cargar y disparar, como los fusiles AK-47, que son los que usan los grupos guerrilleros en Colombia. Otras ventajas que podría tener la incorporación de niños y jóvenes para los grupos armados, es que su aprendizaje puede ser más rápido, son

³¹Según Watch List (2012), el 16 de diciembre de 2011, la Corte de Justicia y Paz por primera vez sentenció a un comandante paramilitar, Fredy Rendón Herrera, conocido como “El Alemán”, a ocho años de prisión por reclutamiento de niños. Durante el juicio se pudo establecer que el grupo paramilitar “Elmer Cárdenas” había reclutado por lo menos 309 niños en Chocó y Antioquia entre 1997 y 2002.

menos críticos, fáciles de intimidar, menos propensos a desertar, más fieles a los comandantes y raras veces levantan sospechas entre las fuerzas de seguridad. Comen menos, no exigen salario, se mueven más fácil y rápido, es decir, es una manera económica de mantener las tropas. Para los grupos armados, los niños son pérdidas menores, porque menor ha sido la inversión en su entrenamiento y la trayectoria al interior de la organización. Así lo expresó un joven excombatiente:

... un niño para la guerrilla, no significa nada. Un niño es una carnada para ellos. El niño es el que cubre a los grandes, o sea, el niño es el que está al frente de todos los combates.... y uno, uno, por ejemplo, cuando mataron a mi compañero del colegio, le dije al comandante: “mataron a J..., [y él respondió] “ah, tranquilo que reclutamos más”.³²

En relación con las Fuerzas Armadas, el Estado Colombiano en 1997, declaró que los menores de 18 años de edad no serían incorporados a las filas del Ejército y la Policía Nacional para la prestación del servicio militar. Con esto dio cumplimiento a la obligación de no reclutar formalmente menores de edad en las fuerzas armadas. Sin embargo, diversas organizaciones han denunciado que el Ejército colombiano ha usado niños como informantes o espías, para recabar información de inteligencia acerca de grupos guerrilleros (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2004; Watch List, 2012). El Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia en el 2002, denunció que niños y niñas han sido utilizados como informantes por el Ejército bajo promesa de recompensas (Frühling, 2003).

Con los jóvenes excombatientes del PHT, se ha podido comprobar lo que han afirmado estas organizaciones internacionales: que cuando los jóvenes salen de los grupos armados y están bajo el cuidado del Ejército o de la Policía antes de ser entregados al ICBF, han sido mantenidos bajo custodia por más de las 36 horas permitidas, han sido sometidos a interrogatorios para recabar información, han sido obligados a confesar, delatar, señalar y entregar bajo mecanismos de persuasión no permitidos o han sido llevados como guías de terreno para ubicar campamentos,

³² Tomado de Cifuentes (2012, p.144).

zonas minadas y caletas, lo que viola la Ley 1098 de infancia y adolescencia y las directrices del Ministerio de Defensa Nacional.

Las Fuerzas Armadas también involucran los niños en el conflicto armado, a través de campañas cívico-militares, en las que se incluyen los niños en actividades educativas y recreativas. Como parte de estas campañas, algunos niños son invitados a visitar campos militares, son montados en helicópteros, aviones, vehículos policiales o camiones del ejército (Ejército Nacional, 2011). Las Fuerzas Armadas crean programas como el “Niño carabinero”, el “Niño policía”, “Las chicas y chicos de acero”, el “Club Lancita”, “Soldado por un día”, sin mencionar que existen colegios militares. También exhiben sus armas y uniformes a los niños en los centros comerciales de los centros urbanos (Bello & Ruiz, 2002; Watch List, 2012; Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2004). En las zonas de conflicto armado, estas actividades ponen en riesgo a los niños porque aparecen como auxiliares, informantes o simplemente simpatizantes de las fuerzas armadas, lo que puede conllevar represalias por parte de los grupos armados. Para la sociedad en general, el efecto de estas campañas cívico-militares es que se distorsiona la imagen sobre los militares y se refuerza la creciente militarización de la sociedad colombiana, aspectos todos que influyen en el enrolamiento de los niños en la guerra.

La guerra les llega a ellos más que ellos ir a buscar la guerra

Los niños y jóvenes que se vinculan a un grupo armado provienen de territorios en donde se despliega el conflicto armado colombiano, es decir, las zonas rurales más pobres y aisladas del país, pero también las más ricas por los recursos naturales: la selva, los recursos minerales, el petróleo y el agua. Según la Organización Internacional de las Migraciones (OIM), ICBF, UNICEF, & Defensoría del pueblo (2004), los departamentos de Antioquia, Cauca, Chocó, Cundinamarca, Huila, Putumayo y Santander, son los siete departamentos que se consideran prioritarios por el grado de riesgo de vinculación que tienen niños y jóvenes. Precisamente de estos departamentos provienen la mayoría de los muchachos excombatientes que ingresan a los programas de protección.

En una investigación realizada por Theidon (2007) con adultos desmovilizados en Colombia, se afirma que el 17% ingresó a las filas de las autodefensas “por vivir en una zona de dominio de los paras” y el 29% “por medio de un conocido”. Afirma la autora, que si se combinan estos dos factores, vemos que estos jóvenes crecieron en contextos donde las alternativas a la guerra eran invisibles. Aunque los participantes de esta investigación fueron adultos, el 65% de estos excombatientes ingresaron al grupo cuando eran menores de 18 años, es decir, estos son motivos de vinculación igualmente de niños y jóvenes.

Nacer y vivir en una zona de conflicto armado, implica una cercanía, o si se quiere convivencia, una relación cotidiana con los grupos armados, que en muchos casos son referentes de autoridad para la población civil. Las comunidades de origen de estos niños y jóvenes pueden percibir a los grupos armados como personas amables y solidarias, referentes de justicia social o calidad de vida, nutriendo un proceso de identificación positiva (Valencia & Daza, 2010). Los actores armados imponen su ley en las zonas de conflicto: son jueces y verdugos, deciden sobre la vida y la muerte de quienes se presentan contrarios a su ley, advierten, amenazan, desplazan, esto les hace ver como seres poderosos e infalibles.

En otros casos, la convivencia implica experimentar de cerca y a temprana edad, episodios de violencia severa como tomas armadas, masacres, desplazamientos forzados, amenazas o secuestros. La percepción de la comunidad de origen acerca de los actores armados es la de agentes amenazantes que se imponen a través de las armas y que ponen en riesgo la vida, los bienes, la libertad y la convivencia. El grupo armado se convierte en referente y objeto ya sea de identificación o de temor. En medio de este contexto se lleva a cabo la construcción social de un niño. El conflicto armado modifica, impacta, interrumpe y distorsiona influencia el proceso de socialización de los niños. El miedo y la desconfianza permean las relaciones: el lenguaje, los juegos, la forma de entender el mundo están ligados a la guerra (Ruiz, 2002). Más aún, en un país donde el conflicto armado se configura de forma difusa, irregular, desorganizada, y desestructurada, es difícil para la población civil identificar y entender las causas del conflicto, seguir la pista de su dinámica. Por ello, la violencia y

el conflicto armado en particular, se naturalizan, se incorporan a la vida cotidiana. La población civil, las comunidades de origen de estos muchachos, no tienen muchas posibilidades de defenderse del conflicto armado, pero sí pueden, en algunos casos, desarrollar estrategias para sobrevivir a él. Vincularse a un grupo armado es una de ellas.

Estas comunidades han experimentado un proceso de militarización progresiva, como Enloe (2007) lo describe: un proceso socio-político en donde una sociedad se vuelve controlada o dependiente de las ideas y valores militares. Volverse militar, puede ser una alternativa atractiva para estos muchachos, en medio de un sistema de guerra que se ve como cíclico e inevitable (Corporación Alotropía, 2006). Esto incluye la admiración por las armas, por los uniformes, la idealización de la vida militar, todos aspectos presentes en los relatos de los niños y jóvenes que ingresan a diversos grupos armados y en las investigaciones que se han realizado sobre ellos (Brett & Spech, 2005; Human Rights Watch, 2004; Páez, 2001; Bello & Ruíz, 2002). Así lo expresa una joven excombatiente:

Yo me fui al grupo pensando en las armas, eso se veía muy bacano. (Se ríe). Los guerrilleros rondaban mucho por la escuela y se arrimaban y todo a charlar con uno. Una vez yo le dije a uno que me dejara tocar el arma, que me la mostrara y él me dijo que no, que las armas no eran para los niños. Pero luego, otro guerrillero al que le pedí que me la mostrara, ese sí me la dejó tocar y me la dejó cargar y todo. Él empezó a contarnos cómo era todo lo de la guerrilla y ahí mismo me animé. A los poquitos días ya me metí en el grupo.³³

La militarización progresiva de estas regiones, ha llevado a que, para muchas personas, no solamente niños, es deseable ingresar a las filas de los grupos armados. Es frecuente encontrar en las historias de los jóvenes que otro miembro de la familia pertenece a una organización armada, incluso varios miembros de la familia pueden pertenecer a grupos diferentes y *aparentemente* enemigos. Es decir, se establece una herencia familiar de vinculación a los grupos armados, que hace que la decisión para ellos se racionalice y se justifique: enrolarse parece ser natural y aceptable (Brett & Specht, 2005). Diversas investigaciones confirman esta herencia familiar de

³³ Tomado de Aguirre (2010, p. 75).

vinculación. Carmona (2012) encontró que de las 21 niñas que hicieron parte de su investigación en Colombia, 13 tenían algún familiar vinculado a un grupo armado ilegal, de los cuales 11 eran parientes en primer grado de consanguinidad. Theidon reportó que todas las mujeres participantes de la investigación, también realizada en Colombia, tenían esposos, parejas, hijos e hijas en la guerrilla, el ejército, en las autodefensas –en varios casos, todo a la vez-. De hecho una de ellas afirmó: *“Pues, si agarramos aquí todos los hombres que han llevado un arma y los ponemos en la cárcel, bueno, nos quedamos en el pueblo sin hombres”* (2007. p. 93). Keairns (2003) también reportó lo mismo en su investigación *“Las voces de las niñas”* realizada en Colombia.

En esa larga convivencia de 50 años (lo que lleva lo que se considera como el último conflicto armado en Colombia), diferentes generaciones se relacionan de una u otra manera con los actores armados. Estos niños y jóvenes no son los primeros, en sus familias y en sus comunidades, que van a la guerra. Otros antes que ellos se han ido, muchos no han regresado; otros sí lo han hecho y les han contado historias de guerreros heroicos pues no existen palabras para relatar las barbaries de la guerra. Entonces, los mismos familiares invitan a los niños a unirse a los grupos o también pueden ser invitados por algún amigo o amante de un grupo armado. Se puede afirmar entonces, que la vinculación con los grupos armados no es un asunto que se refiera solamente a individuos, sino que en territorios de conflicto armado, las familias y las comunidades tienen una larga historia de vinculación con la guerra, como participantes activos y pasivos, víctimas y victimarios, combatientes y espectadores. Allí nacen y crecen los niños, en medio de símbolos que los acercan de una u otra manera a la guerra.

Muchas familias pueden esperar o incluso desear que sus hijos se vinculen a los grupos armados, esto depende de la relación y de la historia que cada familia haya construido con estas organizaciones. Como plantea Aguirre (2002), no se vincula al grupo armado solamente a los individuos, se vincula a la familia y a la red social, porque son ellos los que validan esta opción de vida, la impulsan y en ocasiones, la legitiman. Estas familias pueden facilitar, o al menos no impedir la vinculación. Algunas familias aceptan la vinculación de los niños varones más por motivos culturales que de

otra índole. En una sociedad patriarcal como la colombiana puede ser bien visto que los niños varones tomen las armas para disciplinarse, para volverse hombres y para proteger a su familia y a su comunidad, mientras que este no es un rol deseable para las niñas (Brett & Specht, 2005). La vinculación de ellas, en la mayoría de los casos, se interpreta como una trasgresión a lo que su familia y su comunidad esperarían: casarse, convertirse en ama de casa y tener hijos.

Otras familias, en el menor de los casos, se ven forzadas a entregar a sus hijos como parte de una cuota o un pago que se les exige por parte de los grupos armados. La familia intenta proteger de esta manera, el resto de sus miembros, sus bienes y sus vidas, bajo la amenaza de la muerte o el desplazamiento de su tierra (Álvarez-Correa & Aguirre, 2002). Algunas familias nunca se enteran de que sus hijos se vincularon a un grupo armado. Esos niños se fueron un día de su casa, nadie sabe nada de ellos y nunca volvieron. Los han dado por muertos o desaparecidos. Nadie los ha visto, nadie responde a sus preguntas, los han buscado durante años. En el mejor de los casos, saben de ellos apenas cuando el niño o joven se separa del grupo, y se contacta con su familia.

También otras familias presentan un rechazo, expreso o tácito, al ingreso de sus hijos a los grupos armados. Temen que sus hijos mueran en la guerra. De hecho, en el programa PHT, se han conocido historias de madres y padres que han rescatado a los niños con acciones heroicas, en algunos casos con la consecuencia de que el niño o joven no acepta salir del grupo o se vuelve a enlistar, otros son casos de rescates exitosos:

La mamá de Camilo, un niño de 10 años que se unió a un grupo guerrillero, planeó un *operativo* para rescatar a su hijo. Con inteligencia casi *militar*, descubrió dónde estaba su hijo, averiguó la rutina del grupo, esperó el momento oportuno, -una fiesta del grupo. Llegó al lugar con regalos, -alcohol y cigarrillos-, emborrachó al comandante y cuando todos estaban dormidos, embriagados de la fiesta, incluso su hijo, cargó al niño en silencio y lo sacó del campamento. Caminó por varias horas hasta su casa, recogió a sus otros tres hijos y se fue con todos, en chalupa por el río, de noche, hasta la ciudad más cercana. Buscó una estación del ejército y entregó a Camilo porque sabía que corría peligro su vida, cuando en el grupo se enteraron que había escapado. A Camilo lo protegió el

ICBF y ella... se quedó en la ciudad, desplazada, sin trabajo, pues tampoco podía volver a su pueblo; pero como ella misma dice: “con todos mis chinos vivos”. Este relato nos muestra el valor inmenso de una madre y también cómo estas familias se vinculan y sobreviven a la guerra.³⁴

La vinculación al grupo armado de niños y jóvenes colombianos, no se puede entender entonces como un evento único en el que se toma una decisión individual, sino como un largo proceso previo de cercanía, interacción, vinculación afectiva, historia familiar y social, tradición militarista, admiración y miedo. Es más un tránsito que en algunos casos presenta un proceso de deliberación racional y en otros se hace de forma tan natural, que los niños y jóvenes no pueden explicar cómo y por qué ingresaron a un grupo. Esta *decisión* debe ser entendida en el contexto de lo que aquí se está exponiendo y no puede considerarse como *voluntaria* en el sentido estricto del término. Sin embargo, tampoco puede pensarse que los niños y jóvenes son únicamente *víctimas* de sus circunstancias. Hemos podido observar en el PHT que algunos niños y jóvenes no intentan eludir su responsabilidad en la construcción de la decisión de vincularse a un grupo armado. Ellos exponen las razones que los llevaron a tomar esta decisión: la guerra era una oportunidad.

Cuando los muchachos recuerdan el momento de enlistarse en el grupo armado, manifiestan que existió poca reflexión en torno a la decisión y menos sobre las consecuencias que podía tener. Alguno afirmó “es como cuando lo invitan a uno a un paseo” (Corporación Alotropía, 2006, p. 64). Algunos de ellos, no recuerdan el momento en que se volvieron combatientes. La poca significancia que se le da al hecho, muestra que lo importante no es el evento específico, sino el proceso previo que permitió que el momento fuera vivido de forma intrascendente, transitoria o natural. Estos muchachos no sabían de forma cierta qué les esperaba, cuáles eran las condiciones de vinculación, en muchas ocasiones no sabían que no podían volver a ver a su familia o regresar a su pueblo. Así como algunos tenían mejor información sobre lo que sucedía al interior de los grupos armados, otros se lanzaron a un vacío, buscando un sentido que desconocía los riesgos a los que se enfrentaba.

³⁴ Lugo, Victoria. Notas diario de campo, a partir de la entrevista realizada a la madre de Camilo en Manizales, Agosto de 2012.

A pesar de haber convivido con la guerra, de tener una herencia social y familiar de vinculación, la mayoría de los niños y jóvenes no entendían en el momento de la vinculación, ni ahora, el trasfondo político o ideológico de la guerra que iban a librar (Human Rights Watch, 2004). Ellos combatieron en una guerra ajena, no lucharon por motivos políticos. En esto coinciden la mayoría de investigadores: en Colombia el factor ideológico no es una razón que lleva a los niños y jóvenes a vincularse a un grupo armado (Keairns, 2003; Brett & Specht, 2005; Human Rights Watch, 2004; Carmona, 2012; Corporación Alotropía, 2006).³⁵ Al parecer, no fueron a los grupos armados para cambiar el país; no se enlistaron para transformar a la sociedad. Incluso después de haber pasado por el grupo armado, es notoria la apatía hacia lo político, la falta de formación política, tampoco entienden de qué se trata la lucha, cuáles son los motivos de la guerra. ¿Alguien los entiende?

Vincularse a un grupo armado es una forma de ganarse la vida

De acuerdo con el ICBF (2002) el 95% de los niños y niñas excombatientes registrados en los programas de protección del Estado colombiano, son de origen rural. El informe de Naciones Unidas afirma que cerca del 90% del reclutamiento tiene lugar en zonas rurales (PNUD, 2011), en municipios cercados o aislados por el conflicto, en zonas de colonización o expansión de la frontera agrícola, con escasa presencia estatal y control prolongado por parte de los grupos armados.

La población rural en Colombia se caracteriza por ser la de mayor pobreza en el país y a la que se ofrecen menores oportunidades de desarrollo, en todas las áreas: nutrición, salud, educación, recreación, participación, afecto. Save the Children (2001) argumenta que la necesidad económica es el motivo más fuerte para la vinculación a

³⁵ Esta es una característica que diferencia la vinculación de niños y jóvenes en Colombia con otros países como por ejemplo, Nicaragua, El Salvador, Mozambique o Palestina donde los niños creían firmemente en una causa revolucionaria, o fueron convencidos de ella durante su paso por la guerra (West, 2000; Boyden 2003). Estas experiencias estuvieron acompañadas por la producción de un discurso social, un fuerte sentido de identidad política que le dio estructura y significado a la acción violenta, incluso para los jóvenes. En estos casos la ideología puede ser uno de los más importantes factores que median la respuesta de los niños a la violencia.

los grupos armados y muchos niños y jóvenes afirman que este es el fondo del asunto. La Corporación Alotropía (2006), encontró que el 33% de los niños que entrevistaron, ingresaron por su situación económica. No solamente por la supervivencia física de ellos mismos sino también por la de sus familias. Algunos (especialmente las mujeres) ingresan al grupo armado con la esperanza de poder ayudar económicamente a sus familias, especialmente a la madre que es la que se percibe como garante del bienestar de la familia. Esto es más posible con la vinculación a los grupos paramilitares que pagan un sueldo mensual, que con la vinculación a la guerrilla que no les paga sueldo, pero los sostiene en términos de alimentación, vestido y refugio. La guerrilla en las campañas de reclutamiento que realiza, aprovecha esta situación y ofrece mejores ingresos para los niños y jóvenes, lo cual nunca se cumple. Es decir, la familia tiene una boca menos que alimentar. Los grupos armados se convierten en una opción de supervivencia económica ante la falta de otras opciones en las zonas rurales del país.

Yo me fui porque en verdad quise, sí en el momento tomé esa decisión por mi voluntad, pero sabe qué, yo no tenía qué comer, ni donde dormir, no tenía familia...entonces, el grupo era la única opción que me quedaba..., y la escogí (Mujer excombatiente).³⁶

Keairns (2003) en su estudio con niñas que participaron en la guerra en Colombia, evidenció que en sus familias había muchos hermanos y parientes. Son familias extensas que se unen para sobrevivir económicamente. No había suficiente comida para todos. Sus padres tenían una porción pequeña de tierra y en la mayoría de los casos eran campesinos asalariados a latifundistas. Las necesidades de supervivencia eran una fuente constante de ansiedad e incertidumbre para las niñas antes de vincularse a un grupo armado. Boyden (2003) por su parte, afirma que la participación de los niños en la guerra es una estrategia adaptativa, un mecanismo extremadamente práctico de supervivencia, dado por los ejércitos, en donde los niños encuentran comida, techo, compañía, vestido, seguridad y protección.

³⁶ Tomado de Chamorro (2012, p. 30).

Las alternativas reales de desarrollo en los sitios donde residen los niños y jóvenes son escasas. El PNUD (2006) plantea que Colombia es el tercer país más inequitativo en el planeta, de acuerdo a la distribución de la riqueza, es decir, el mayor porcentaje de la riqueza está concentrado en la menor parte de la población. Esto se traduce en falta de oportunidades de educación, vivienda, salud, recreación y acceso a cualquier forma de vida digna. La Defensoría del Pueblo encontró que el 10% de los niños y jóvenes desvinculados no tenía ningún tipo de escolaridad en el momento de retirarse de los grupos armados; el 65,6% cursó algún grado de primaria y solamente el 24,9% llegó a realizar algún grado de bachillerato. De hecho la escolaridad media (cuarto grado de primaria) al ingreso al programa del ICBF y la edad promedio del reclutamiento al grupo armado (12 años), ponen de relieve la precariedad en el acceso a la educación básica primaria, que para la edad de vinculación ya debería haberse concluido (Defensoría del Pueblo & UNICEF, 2006, p. 26). Esto quiere decir que cuando los niños y jóvenes ingresan a una organización armada, ya han desertado del sistema escolar, están excluidos o están en grados inferiores a los que deberían de acuerdo a su edad.

Kearins (2003) en su estudio en Colombia, pudo identificar que las niñas se habían retirado de la escuela para apoyar a su familia con las necesidades de supervivencia, es decir, trabajar para ganar algún dinero, cocinar, cuidar niños más pequeños, ancianos o personas enfermas, de tal manera que sus padres o madres pudieran trabajar. Frecuentemente no tenían dinero para la matrícula o los materiales. Las escuelas quedaban lejos de sus viviendas y tenían que caminar largas distancias pues no hay un transporte público que pudiera trasladarlas. Algunas también se retiraron por comportamientos violentos o punitivos de los profesores, o porque sentían que era difícil para ellas aprender y no podían alcanzar los estándares y expectativas puestos en su desempeño. Estas situaciones también las viven muchos de los niños varones. El tiempo de permanencia en el grupo, es un tiempo muerto en términos de escolaridad, lo que quiere decir que suman dos desventajas: antes de ingresar y durante su paso por el grupo armado. Cuando salen de la guerra, la desventaja en términos de escolaridad, es enorme.

En cuanto a lo laboral, la investigación de la Defensoría del Pueblo & UNICEF en Colombia arrojó que el 57% de los niños y niñas entrevistados trabajaban antes de entrar a las filas, y de ellos, el 30% lo hacía en el raspado y procesamiento de la hoja de coca. Otro 35.2% de los jóvenes que trabajaba realizaba labores propias al campo: recoger cosechas y otras labores de finca (2006, p. 25). La investigación estableció que el 90% de los niños entrevistados realizó por lo menos un tipo de actividad productiva no doméstica antes de ingresar al grupo, seguramente como parte de una estrategia familiar de sobrevivencia, o como formas de explotación laboral infantil (Defensoría del Pueblo & UNICEF, 2006). Esto se corrobora con los niños y jóvenes participantes del PHT: la mayoría afirman haber tenido experiencias laborales antes del ingreso al grupo armado, como labores del campo y otras relacionadas con el cultivo, procesamiento y distribución de la coca.

Cuando yo me iba para donde mi papá, yo trabajaba y él me pagaba, y con eso, me acostumbré a tener siempre plata en el bolsillo. Yo le ayudaba, o raspando o en la fabricación de la coca, y eso se vendía muy bien. Imagínese que por cinco libras de coca nos daban hasta 12 millones de pesos. Mi papá tenía hasta ocho trabajadores, o más, siempre hemos tenido trabajadores (Joven hombre excombatiente).³⁷

Pasar de una actividad productiva ilegal como ser raspachín³⁸ con su familia, a otra como cuidar laboratorios de coca en el grupo armado, no representa mucha diferencia para ellos. Es otro tránsito que se puede vivir de forma natural tras un largo proceso informal de relación, también laboral, con los grupos armados. Los niños y jóvenes ven su vinculación al grupo armado como una forma de *ganarse la vida*; acceden a un mercado laboral informal en condición de trabajadores rasos, es decir se convierten en “trabajadores de la guerra” (Corporación Alotropía, 2006, p. 43). Si estos muchachos se hubieran podido *ganar la vida* en su tierra, tal vez muchos no hubieran ido a la guerra.

³⁷ Tomado de Aguirre & Muñoz (2011, p.60).

³⁸ Raspachín es el término que se da a las personas encargadas de raspar la hoja de coca para producir la cocaína, por lo general son niños los que desempeñan esta labor en Colombia.

Vincularse a un grupo armado es resistirse a la violencia y al mismo tiempo, reproducirla.

Muchos de los niños y jóvenes excombatientes afirman que la violencia familiar es otra de las razones para enrolarse en un grupo armado. Para algunos investigadores la situación familiar es el factor más significativo en el involucramiento de los niños y jóvenes a los grupos armados (Brett & Specht, 2005; Defensoría del Pueblo & UNICEF, 2006). Las diferentes caras de esta violencia son la falta de familia estable, la ausencia de alguno de los progenitores, la explotación, el abuso sexual, el maltrato físico, la negligencia, el abandono. Brett (2002) planteó, con base en un estudio realizado en Sri Lanka, Filipinas y Colombia, que para las jóvenes participantes, la explotación y el abuso doméstico fueron las razones primarias para ingresar a las filas de un grupo armado.

Una situación común en estos muchachos (Keairns también lo encontró en su estudio en Colombia, 2003) es un permanente cambio de configuraciones familiares: viven con los padres, con los abuelos, con los parientes, con los vecinos. Frecuentemente expulsados, acogidos y nuevamente expulsados de hogares de paso. Son marginalizados de nuevos arreglos familiares, por ejemplo cuando uno de los padres consigue un nuevo compañero y nacen otros hijos que los desplazan. Muchos son enviados a otros hogares buscando mejores alternativas cuando el padre abandona la familia y la madre reparte sus hijos entre familiares y vecinos. Otros huyen, se escapan a estas realidades y ruedan de casa en casa, sin arraigo por ninguna.

A mí me daba mucho miedo de mi mamá. Cuando mi mamá se fue, ella se llevó a mi otra hermana y yo me quedé cuidando a los niños más pequeños. Ella me dejó con mi papá. Luego mi papá también se fue y me dejó sola en la casa y ahí fue cuando los guerrilleros aparecieron. (Joven mujer excombatiente).³⁹

La familia, por diversas circunstancias, entre ellas la situación de pobreza y violencia en la que vive, no puede proteger a sus integrantes. Los niños y jóvenes no encuentran refugio, amparo, acogida ni estabilidad. Pasan de mano en mano, no solo entre

³⁹ Tomado de Keairns (2003, p.11).

familiares sino también entre amigos, vecinos y desconocidos. Un grupo armado es otra de estas manos, como lo refleja el testimonio ya citado. Los abuelos frecuentemente asumen la crianza de los niños.

Santiago, un joven participante del PHT, escribió la historia de su vida en un libro llamado “Nacido para triunfar”. Este es el primer párrafo del libro:

Cuenta mi hermana que cuando yo tenía más o menos tres años mi padre se fue dejando a mi madre enferma de cáncer en la matriz. Un año después mi madre murió, nosotros éramos más o menos 13 hermanos, no sé en realidad cuantos éramos exactamente. Sin embargo nosotros, con la muerte de mi madre nos esparcimos, dos se ahogaron en el río putumayo, otros los recogió una señora de esta zona, que tenía una bomba de gasolina. El hermano menor quedó de seis meses, el otro de dos años y yo quedé de cuatro años. Mi hermana la menor de las dos mujeres quedó de doce años, que a los días se ajuntó con un man. Mi hermano de dos años lo recogió la madrina y lo tuvo algunos años; mi hermano menor en esos días no quedó con nadie... Del resto de los hermanos, no supe de la vida de ellos. Desde allí comenzó mi historia.⁴⁰

La decisión de vincularse a un grupo armado podría estar impulsada por el deseo profundo de salir de su casa y la suposición de que pueden encontrar una especie de familia que los proteja, una ruta de escape para sobrevivir fuera de la familia. En estas familias las estructuras autoritarias son rígidas, la confrontación no es una posibilidad para los niños y jóvenes, por tanto el recurso de resistencia que usan es el de la huida. Para los muchachos huir puede ser una forma de resistirse al poder (Cifuentes, 2012). Los niños y jóvenes pueden encontrar en los actores armados una esperanza de un mejor futuro, diferente al que sus padres les ofrecen, se presenta a sus ojos como una promesa de libertad y autonomía, es una opción para liberarse de la tutela paterna e ingresar a un mundo adulto de aventuras y riesgos.

Esta decisión se interpreta como una estrategia de protección altamente racional, como una resistencia activa para sobrevivir a un medio hostil, como una utilización de los grupos armados para fines prácticos o “ganancias secundarias” (Carmona, 2012), es decir, no estamos frente a niños solamente inmaduros y

⁴⁰ Santiago, L. (2007, p. 19).

vulnerables que se dejan manipular, sino frente a sujetos que están tomando un riesgo para defender su vida y encontrar mejores alternativas. En algunos de los relatos de las niñas que han sido abusadas sexualmente o maltratadas por padres, madres o padrastros, se reconoce un deseo de venganza que impulsa la huida del hogar y la incorporación a las filas de un grupo armado. Tomar las armas otorga poder, infunde miedo y respeto, por lo menos a los ojos de quienes fueron sus antiguos verdugos, familiares y vecinos.

En el grupo armado, paradójicamente es donde menos libertad y autonomía van a encontrar, sin embargo, aunque mantengan en estos grupos peores condiciones de humillación y sumisión, por lo menos han dejado de vivir una violencia difusa para vivir una violencia organizada y ritualizada por la milicia (Cifuentes, 2012). Esta violencia, al interior de la vida militar, se organiza alrededor de tres aspectos fundamentales: la subordinación del individuo a la organización o institución, la desensibilización a la violencia, y la deshumanización del oponente real o potencial.

El primer objetivo, se logra con la creación de un sistema sobrenormatizado, en el que los miembros de un grupo armado están bajo la amenaza de sanciones severas incluida la muerte. Como lo dijo un excombatiente: “uno obedece o se muere”. El carácter ilegal de estas organizaciones hace que sean más drásticos los castigos y más frecuentes los abusos que en cualquier organización legal. Los niños y jóvenes son víctimas de esos abusos. La mecánica del poder (como plantea Foucault, 1979/1980), el logro de la dominación y la subordinación, se apoya en el disciplinamiento de los cuerpos (utilidad y producción), en la articulación y dominación de tiempos y movimientos, en la organización de espacios, en la domesticación de la mente (obediencia) y en la penetración de racionalidades, deseos y discursos.

El poder como dominio, vigila, controla, organiza, racionaliza, justifica tanto en las estructuras formales como en las prácticas informales. Un grupo armado se organiza alrededor de una imagen corporal integrada, organizada y completa. Es indispensable unificar, homogenizar a quienes pertenecen al colectivo; la diversidad no tiene cabida, es necesario conformarse, ser uno más de la organización. Por esto la

presencia de uniformes, marchas simétricas, himnos al unísono, cantos de entrenamiento, estandarización de movimientos y respuestas.

Para el logro del segundo objetivo, la desensibilización frente a la violencia, los grupos armados despliegan múltiples estrategias de entrenamiento militar, manipulación del miedo y la rabia como “combustibles de guerra” (Cifuentes, 2012), control sistemático de las emociones y sugestión a través de rituales religiosos o paganos. Cuando ingresan al grupo, estas son las experiencias más impactantes para los muchachos: que la primera muerte sea la de su mejor amigo, tener que participar en un consejo de guerra para decidir sobre la vida de un compañero, beber sangre de quien se ha asesinado, no poder llorar después de una muerte o un combate, no poder enterrar a los muertos. Estas actividades realizadas en contra de su voluntad, son requeridas por sus comandantes para demostrar valor y compromiso con el grupo, y demuestran la más profunda barbarie de la guerra y las experiencias que más sufrimiento causan a los niños y jóvenes, y que tal vez no se olviden nunca.

Poco a poco, ayudados por todo este sistema de guerra, por el tiempo siempre presente y continuo, por el “tiempo de los muertos” (Castro, 2001), los muchachos se van adaptando a este nuevo código y aprenden a soportar la violencia, la naturalizan, pierden contacto consigo mismos, con sus emociones y se entrenan para esconder o evitar el sufrimiento; si no lo hacen, ni ellos ni el grupo sobrevivirían. Así lo expresó una muchacha excombatiente: “me acostumbré y me prometí no volver a llorar y no lloré más”.⁴¹

El tercer propósito que el grupo armado debe lograr en sus integrantes, es la deshumanización del enemigo real o potencial. Para una organización armada, la configuración de un enemigo externo a la organización es de trascendental importancia para la conservación de la cohesión del grupo. Este enemigo es el objeto donde se concentra la hostilidad, siempre se sataniza para poder justificar la guerra. El enemigo es el malo, es la amenaza, representa el máximo peligro. La organización configura una estricta diferenciación entre el enemigo y el amigo, entre lo externo y lo

⁴¹ Tomado de Cifuentes (2012, p. 200).

interno, los malos y los buenos. El colectivo se encarga de protegerse y asegurar su permanencia, la cohesión del grupo es de suma importancia y se intenta evitar, a cualquier costo, la ruptura y la disgregación. Cualquier intento de separación, por pequeño que sea, se castiga hasta con la muerte, es decir, la otra cara de la cohesión es la represión (Castro, 2001).

El grupo armado configura tanto al enemigo real como al potencial, es decir, todo aquel que pueda representar un peligro para la cohesión del grupo, para su supervivencia, se asume como un enemigo potencial. Para poder aniquilar a ese enemigo, sea real o potencial, es necesario quitarle todo rastro de humanidad. Esto significa, que no importa la manera como se muere, el sufrimiento que se le cause, las razones por las que se aniquila, enemigo es enemigo, potencial o real y constituye una amenaza. En este punto, cuando no se respeta al adversario y cuando cualquier persona de la sociedad civil puede ser un enemigo potencial, nos enfrentamos a la degradación máxima del conflicto, a la barbarie de la guerra, que no respeta unas normas mínimas en la confrontación bélica, normas consagradas en el Derecho Internacional Humanitario.

Los muchachos han experimentado en cuerpo propio esta degradación del conflicto, algunos de ellos, incluso, se convierten en perpetradores de severos actos de violencia y atrocidades (Denov & Maclure, 2007). Rápidamente, algunos jóvenes entienden que mientras más violentos se comporten, más seguros están al interior del grupo, pues tanto sus compañeros como los comandantes, los ven como sujetos valerosos dignos de respeto, esto les trae beneficios prácticos para sobrevivir. Aquí vemos cómo ser víctima y victimario son dos caras de una misma moneda en la experiencia de los niños y jóvenes en la guerra.

La situación de dominación al interior del grupo armado, no siempre se reconoce claramente por parte de los niños y jóvenes, así como tampoco la anterior que vivieron en su familia. Cuando los muchachos hablan sobre esto, es como si la violencia fuera una realidad invariable, una condena, que cambia de caras, de formas y no una construcción social susceptible de ser modificada. Los niños y jóvenes al

vincularse a un grupo armado tienden a naturalizar las relaciones violentas como un patrón normal de comportamiento. El siguiente es un comentario de una psicóloga investigadora (Aguirre, 2010) a propósito de un relato de una joven ex-combatiente:

Daniela, funcionando bajo este mismo supuesto básico, se convertía en la celestina del comandante, y le llevaba lindas mujeres para agradarlo. El hecho de que ella antes se hubiese sentido vulnerada por un hombre mayor, no impedía que sometiera a algo similar a las mujeres nuevas de la guerrilla, en la medida en que su lealtad estaba con el líder, no con ella como mujer; identificada con el agresor, le entregaba carne joven y sentía que ya no tenía que hacerse cargo de las antiguas heridas del yo, sino aplicárselas a miembros nuevos, como parte de su posición en el grupo guerrillero. En estas condiciones, el dolor provocado por el maltrato y el abuso en la infancia no se enfrenta ni modifica sino que se perpetúa en las acciones de muerte y destrucción dentro y fuera del grupo.⁴²

Pero como el poder no se posee, sino que circula de forma desigual en las relaciones y en las estructuras, así como el grupo armado ejerce dominación sobre sus miembros, los niños y jóvenes reproducen también esta dominación en el discurso acerca de su capacidad de dominar a sus antiguos agresores y en la defensa de aquellos que consideran más vulnerables, como madre y hermanos pequeños. Puede que este deseo nunca llegue a hacerse realidad, pues el contacto de los muchachos con sus comunidades de origen es escaso, pero independientemente de esto, lo que cambia es la manera como ellos se consideran a sí mismos (seres con capacidad de dominio sobre otros), la forma como son vistos por sus familiares y vecinos (seres respetados y/o temidos), pueden invertir los roles en algunas microestructuras de poder. En ocasiones, ellos tienen la oportunidad de ejercer el poder que nunca conocieron en la casa ni en la escuela y ocupar posiciones de autoridad, ascender en la escala de mando y tener a quien mandar, así sea a través de ubicarse en posiciones subalternas al interior del grupo armado (Corporación Alotropía, 2006)

Afortunadamente, como lo mostró Foucault (1970/1980), el poder no es solo negación, subordinación, prohibición, censura, exclusión y castigo. También es creación, generación, posibilidad de producir discurso, saber y deseo. La más clara faceta generativa en la situación de subordinación que viven los niños y jóvenes, es la

⁴² Tomado de Aguirre (2010, p.189).

oposición que crean a la dominación. Una primera estrategia, como ya se mencionó antes, es la huida, tanto de sus espacios familiares primarios, como cuando escapan del grupo armado. La fuga, del grupo armado, es tal vez, la acción de mayor valor en la vida de estos muchachos.

Para la confrontación abierta y directa, hay poco espacio en el grupo armado. En medio de una estructura tan vertical, rígida, jerárquica y autoritaria, la confrontación se paga con la vida, es asunto de supervivencia. Entonces, los niños y jóvenes para subvertir este orden de cosas, para evitar o minimizar los abusos y la vulnerabilidad que sienten, desarrollan estrategias de resistencia, por vías laterales, subalternas que no los expongan mucho al riesgo. Denov y Maclure (2007) encontraron que las niñas de su investigación resistieron la dominación, con la creación de fuertes relaciones de solidaridad entre las mujeres del grupo armado en Sierra Leona y Angola. Esto estaba estrictamente prohibido al interior de las filas, por lo tanto estas relaciones debían ser secretas. En Colombia, existen este tipo de relaciones, no solamente entre mujeres sino también entre hermanos que pertenecen al mismo grupo, o parejas que se escapan juntos, o comportamientos solidarios entre compañeros que evitan la muerte o evitan ser descubiertos en actos punibles.

Es frecuente también encontrar en los testimonios, que los muchachos fallan un disparo, de manera que los objetivos humanos pudieron escapar sin ser heridos o escaparon del grupo como consecuencia de un abuso sexual por parte de un comandante. Esto podría verse como *pequeñas victorias*, pero realmente son acciones que muestran un gran valor, un cuestionamiento al orden instituido, pueden haber salvado sus vidas y son una expresión de oposición a la dominación a través de las redes de relaciones que tejen al interior de los grupos armados.

Pertenecer a un grupo armado es una forma de encontrar vida, no solamente muerte

La vida cotidiana en un grupo armado se caracteriza por el control de entradas y salidas, actividades estrictamente programadas, tener uniforme, cambiar el nombre de pila por uno de guerra, tener un mentor para que los supervise, jurar lealtad al grupo, realizar largas marchas, cargar el equipo, el rifle y la munición, y acceder a escasa comida (Defensoría del Pueblo & UNICEF, 2006, p. 35).

Los niños y jóvenes reciben el mismo entrenamiento militar que los adultos. En la guerrilla se entrena para lo que el grupo denomina “orden cerrado” y “orden abierto” (Defensoría del Pueblo & UNICEF, 2006). El primero, incluye las actividades dentro del campamento, tales como la defensa, el ensamblaje y la limpieza de las armas, las tareas de guardia y vigilancia, los desfiles, la formación, la presentación de armas, etc. En el marco de las labores asociadas al mantenimiento y supervivencia de una tropa o un campamento, niños y jóvenes, desempeñan actividades de cocina, cuidado de enfermos, cultivo de la tierra, sembrado o raspado de coca, lavado de ropa, armado y desarmado de un campamento, manejo del economato y operación de las comunicaciones.

El orden abierto, está relacionado con el entrenamiento para el combate, lo que incluye técnicas de supervivencia y tácticas para montar emboscadas y ataques sorpresa, participar en tomas armadas, cuidar secuestrados, hacer y poner explosivos, hacer guardia, labores de inteligencia, cavar trincheras, transportar suministros, actuar como vigías de avanzada, uso de rifles de asalto y armas automáticas, granadas, morteros y explosivos, ensamblar y lanzar bombas de cilindros de gas y ensamblar minas quiebra patas (Human Rights Watch, 2004, p. 23).

Keairns (2003) reportó en su estudio realizado con mujeres jóvenes excombatientes de grupos guerrilleros en Colombia, que el tiempo para el entrenamiento era variable. Una vez llegaban al campamento, eran informadas que no podían salir del grupo por lo menos en tres años y se les ofrecía una fiesta para

celebrar su vinculación. Entrenaban en una barra de 2 metros de alto, de la cual no podían caer, so pena de quedar heridas o morir. Debían correr durante muchas horas, caminar largas distancias sin comida, navegar a través de túneles y llevar a cabo un riguroso entrenamiento físico. A la semana de haber ingresado, recibían una pistola, uniformes, ropa de trabajo y a los tres meses, el rifle AK-47. Ellas recibieron entrenamiento para aprender a disparar y limpiar armas, camuflarse y no ser vistas por el enemigo, cómo operar un radio de comunicaciones y servir de guardaespaldas para un comandante. Fueron preparadas para renunciar a su propia vida para proteger la vida del comandante o de otros compañeros del grupo. Los comandantes les daban charlas sobre las normas del grupo, tales como cargar su propia comida, abortar si quedaban embarazadas y la forma como se deben tratar unos a otros. Las inyecciones contraceptivas eran parte de la rutina. Los fines de semana jugaban partidos de fútbol y se realizaban algunas celebraciones en fechas especiales.

Lo que se ha observado en el PHT es que el entrenamiento en los grupos armados no incluye formación política: no saben contra quién combaten, ni por qué. Algunos de los muchachos que llegaron al programa no sabían qué es el ejército o qué es un grupo paramilitar. Cuando el programa comenzó (2004) los niños y jóvenes provenientes de la guerrilla referían tener un entrenamiento militar más organizado: practicaban con fusiles de madera, asistían a campos de entrenamiento antes de ir a los combates, cantaban el himno de las FARC, sabían formarse. Ahora, la guerrilla recluta a los niños más temprano, la estancia en el grupo es más corta y les dan menos entrenamiento, lo que los hace más vulnerables a ser heridos en los combates o a morir. Ahora, llegan más mutilados físicamente al programa, es decir, la guerrilla los somete a combates sin preparación, como carne de cañón.⁴³

Los niños y jóvenes son sometidos al mismo sistema de castigos que los demás combatientes adultos en los grupos guerrilleros; los principales motivos para ser castigados son el incumplimiento de sus deberes, perder el arma, quedarse dormido durante la guardia, intentar desertar, informar al enemigo y actuar como infiltrados.

⁴³ Lugo, Victoria. Notas del diario de campo. Reunión grupo de profesionales PHT (Manizales, Noviembre 2010).

Los castigos van desde cavar trincheras o letrinas, despejar un bosque, cortar y llevar leña, labores de cocina, hasta que se les realice un consejo de guerra, para decretar una sentencia de muerte.

En el consejo de guerra usted por ejemplo llega, y usted elige un defensor, como un abogado, usted elige quien va a hablar por usted. Ahí uno dice, que mire que el pelado se ha portado bien, ha hecho bien estas cosas, y luego todos votan si lo salvan o lo fusilan. Si todos dicen que lo fusilen, pues lo matan, si no, le perdonan a uno la vida (Joven hombre excombatiente).⁴⁴

Carmona (2012) en el estudio que realizó con niñas excombatientes en Colombia, describe un proceso en el paso por el grupo guerrillero. Una primera fase que se caracteriza por el disfrute de lo novedoso, la mayoría de niñas dicen haber encontrado en el grupo armado lo que buscaban: aventura, una familia, reconocimiento. Una segunda etapa, donde viven un proceso de “naturalización”, sus expectativas se ajustan a la situación que encuentran y logran articularse a la vida del grupo de una forma más o menos fluida, a través de un proceso de negociación de significados. Encuentran que es posible hacer carrera en el grupo y un espacio de convivencia que representa aventura y libertad. Una vez agotada esta fase y enfrentadas al rigor de la milicia, pasan al último período, caracterizado por un carácter negativo, el régimen del grupo se les vuelve insoportable y comienza a gestarse, en algunas de ellas, el deseo de fugarse.

Lo que sucede al interior del grupo es una historia difícil de contar para algunos niños y jóvenes del PHT. Otros relatan estas experiencias con tal crudeza y frialdad, como una rutina laboral, que pareciera no haberlos afectado, pero de hecho han construido una armadura de protección emocional para protegerse a sí mismos del intenso dolor emocional que han vivido (Aguirre, 2010). Otros relatan el combate con emoción, con pasión, como un juego. Todos sintieron pánico la primera vez que participaron en un combate, pero luego, experimentaron “una especie de embriaguez que les quitaba el miedo” (Carmona, 2012, p. 173). Así lo relató un joven:

N: ¿Qué es lo que más ansías del grupo, lo que más te hace falta?

⁴⁴ Tomado de Aguirre (2010, p. 117).

P: Las armas, eso es lo que uno más ansia, o por lo que se siente más ansia. Disparar, los disparos, abrirse a disparar harto, harto. Uno se siente bien con el arma.

N: Como poderoso, como fuerte...

P: No tanto poderoso, no sé, es que es bueno disparar, es bueno sentir la vibración, escuchar el sonido de los disparos, es como un juego. Sí, es como jugar, abrirse a dispararle a los chulos.⁴⁵

El vínculo que establecen los muchachos con el arma es potente. Es un objeto que prolonga su cuerpo, su fortaleza y su poder. Manejar bien un arma, incrementa su seguridad al interior de las filas en el grupo y además los convierte en buenos combatientes, guerreros aptos para defenderse a sí mismos y al grupo frente a los enemigos; guerreros comprometidos, prestos al combate. El arma deja marcas en el cuerpo: en el hombro donde se carga, en el dedo con que se dispara. La manera de caminar, de correr, de moverse se adapta al fusil, al revolver dentro de la media. Toda la vida cotidiana se desenvuelve alrededor de las armas: limpiarlas, cuidarlas, protegerlas, cargarlas. En el arma se deposita la mayor confianza del combatiente, no solamente es muerte sino vida, la propia vida que está en juego. Para los muchachos, el arma es compañía, “la única fiel”, “la mamá”, “el valor de uno”. En ella depositan su seguridad, su afecto, su confianza, es símbolo de poder. Ser parte de un cuerpo armado, es participar de su omnipotencia y su poderío.

Me gusta el arma, disparar, eso da una emoción, el dicho de nosotros allá era que el fusil era como el marido de uno. Yo dormía con el fusil, eso era mejor dicho el esposo mío y sí, lo que más me gusta de eso es disparar. Sí, porque matar gente no me gusta – (risas) si... uno siente como cuando uno se estremece. La primera vez que yo disparé cuando estaba pequeña eso me tumbó, porque estaba muy pequeña. Sí, me encantan los fusiles, me encanta desarmarlos, armarlos, limpiarlos, me gusta dejarlos negritos, bonitos (Joven mujer excombatiente).⁴⁶

Como afirma la Corporación Alotropía (2006), más que la guerra misma, lo que atrae a los jóvenes son los signos de prestigio, el convertirse en un guerrero adulto, que se muestra fuerte, invulnerable y que les sirve de garantía para ser respetados y reconocidos como seres humanos. Vincularse a un grupo armado podría entenderse

⁴⁵ Tomado de Aguirre (2010, p. 119).

⁴⁶ Tomado de Cifuentes (2012, p. 267).

como rito de pasaje al mundo adulto, rito de iniciación que permite no solo dejar de ser niño o niña sino también afirmar el ideal masculino, para ser vistos con mayor respeto y aprecio (Castro, 2001). Es una oportunidad para demostrar su valía y ubicarse en una posición en el orden social donde obtienen seguridad y prestigio social: el prestigio del guerrero.

Encontrar la vida en un grupo armado, significa encontrar pertenencia, reconocimiento de los otros y de sí mismos, identidad, capacidad de actuar, recursos propios desconocidos, fuerza y dignidad. Diversas investigaciones coinciden en que el grupo armado otorga a los niños y jóvenes una filiación y una pertenencia (Cifuentes, 2012; Aguirre, 2010; Corporación Alotropía, 2006). Pertenecer a una organización armada es encontrar un lugar social donde se puede ser útil, donde se puede ser alguien valioso, que lucha con otros para alcanzar una meta. La pertenencia otorga seguridad y cercanía con otros, que al parecer son iguales, o por lo menos, trabajan en igualdad de condiciones, como combatientes rasos. Los niños y jóvenes se sienten orgullosos de pertenecer a una organización, en donde la violencia está ordenada y cobra un significado que le da sentido a su existencia: un propósito por el que luchar (Corporación Alotropía, 2006, p. 64).

La lucha entonces de los niños y jóvenes, es por reconocerse a sí mismos y por ganar el reconocimiento de los otros (Cifuentes, 2012). Esto ha comenzado desde antes de vincularse a un grupo armado y continúa después de su separación. Así como es tan importante sentirse parte de un grupo, sentirse igual a los otros, apreciado como todos, respetado como cualquier otro guerrero, luchan por el reconocimiento a partir de la diferencia, de hacerse visibles como seres únicos, de distinguirse de los otros y para lograr esto, los niños y jóvenes deben desplegar sus capacidades y demostrar que son poderosos, valientes, ágiles, sagaces. Como en un teatro, se lleva a cabo un performance, una actuación permanente para que los otros aprueben y confirmen.

No importa el trasfondo ideológico o político, lo que importa es la tarea que hay que cumplir día a día; la responsabilidad que hay que asumir, la acción, la aventura

y los riesgos que hay que salvar, para protegerse a sí mismos y al grupo. La vida de los otros depende de sus acciones y esto otorga sentido a la existencia de los muchachos: como agentes responsables de sus actos, no solo como individuos, sino como colectivo. En la medida que ellos desarrollan habilidades, destrezas y estrategias para adaptarse a la guerra, la sensación de seguridad y comodidad en el grupo, crece. Es un terreno que aprenden a conocer, donde es claro qué es lo permitido y lo prohibido, es un terreno que conocen, que no es incierto.

La capacidad de actuar en colectivo, es algo que deja honda huella en los niños y jóvenes excombatientes. Aunque estén bajo una estructura autoritaria y jerárquica que ordena estrictamente lo que hay que hacer, ellos actúan en colectivo, viven en comunidad y respetan unas normas para preservar la supervivencia de todos. Como plantea Castro (2001) quienes han dejado la guerra, recuerdan con particular nostalgia la intensidad de los lazos, de los encuentros, de la filiación. Son relaciones particulares, estrechas, intensas que no vuelven a presentarse de la misma manera por fuera de la guerra. Son intensas porque así como hay solidaridad hay competencia, así como hay lealtad hay traición, pero se superpone el interés colectivo, de la sobrevivencia del grupo, por encima del interés individual, y esto lo aprenden los muchachos.

Como plantea Cifuentes (2012), el poder se expresa también como capacidad de actuar, como capacidad de agencia, como voluntad de poder. Los niños y jóvenes cuando pertenecen a un grupo armado, pueden sostenerse económicamente y en ocasiones, contribuir al sostenimiento de otros miembros de su familia; pueden movilizarse por otros lugares, ampliar el horizonte, más allá de los estrechos ámbitos de origen familiar y social. Para muchos de ellos, esta fue una experiencia potente: conocer muchos lugares de Colombia, ríos, montañas, selvas, caminos apartados, caseríos. Según West (2000) las excombatientes del conflicto armado en Mozambique, pudieron ampliar sus horizontes; hacer parte del “Destacamento Femenino”, les hizo ver el hecho de que sus vidas no estarían limitadas a atender los campos agrícolas, cargar agua, cocinar y cuidar a sus niños. Vivir como una combatiente les permitió un gran radio de acción y movimiento en escenarios sociales y geográficos diversos. Ellas experimentaron miedos y triunfos desconocidos para la generación de sus madres.

Ellas tuvieron historias para contar en las tardes alrededor del fuego, así como sus padres lo hicieron. A través de la participación en la guerra, como combatientes, ellas expandieron y extendieron su autonomía de los dominios de la familia, sin moverse directamente hacia nuevas relaciones de dependencia con un esposo.

Esta cotidianidad de riesgos y aventuras, de sobrevivir en la selva, hace que los niños y jóvenes aprendan habilidades y destrezas valiosas, pero que no son bien reconocidas por ellos, ni por las otras personas cuando salen de los grupos armados. Vivir al límite, implica desarrollar o por lo menos descubrir, la vitalidad, la fuerza, el valor. Como afirma Martín Baró (1984), no todos los efectos de la guerra son negativos... enfrentados a situaciones límites, hay quienes descubren sus recursos de los que ni ellos mismos eran conscientes. Estos recursos para la sobrevivencia, para afrontar situaciones de riesgo, para soportar las más adversas condiciones de hambre, frío, humedad, miedo, no se conocen bien en el mundo civil y urbano. Al parecer la sobrevivencia ocupa todo el espectro existencial, no hay lugar para nada más y no se sabe muy bien cómo se transformaron los niños y los jóvenes bajo estas condiciones.

... y yo como que me despreocupé de ese tema pues ya habían cosas más importantes como correr para que no nos alcanzara la tropa, ¿cierto?, como mantener pendiente del hilacho de vida que mantenía era como colgando (Mujer joven excombatiente).⁴⁷

Kearins (2001), en su estudio en Colombia, reportó que las niñas expresaron que los grupos armados les otorgaron mayores posibilidades para su vida pues aprendieron habilidades valiosas. El grupo sirvió como una familia en donde se sentían protegidas, sus necesidades básicas fueron satisfechas, se sintieron respetadas y que tenían una voz que era escuchada. Algunas afirmaron que aprendieron a confrontar y negociar con otros y habilidades comunicativas que han usado en su vida civil. Brett (2002) coincide en esta apreciación y destaca además que las excombatientes se protegieron de la muerte y desarrollaron su habilidad para el liderazgo.

⁴⁷ Tomado de Cifuentes (2012, p. 161).

Vincularse a un grupo armado es querer ser una mujer guerrera como los hombres

Según Denov & Maclure (2007) los gobiernos y las instituciones oficiales frecuentemente subestiman la participación de las mujeres y específicamente de las niñas en los conflictos armados, lo que hace invisibles sus necesidades y derechos durante y después del conflicto. Entre 1990 y 2003, niñas participaron en fuerzas armadas de 55 países y participaron en conflictos de 38 países alrededor del mundo (McKay & Mazurana, 2004). Al parecer es más frecuente que participen en grupos de oposición que en las fuerzas armadas regulares de un Estado. Una cuarta parte de los integrantes de los grupos guerrilleros en Colombia, son mujeres (Human Rights Watch, 2004, p. 28).⁴⁸

Para las niñas y jóvenes que ingresan a los grupos armados en Colombia, esta experiencia tiene un sentido adicional en razón al género femenino y a la situación que ellas viven antes de su ingreso a las filas. Algunas de ellas, como los hombres, viven en contextos de violencia familiar, pero con el agravante de la violencia de género, que con frecuencia implica violencia sexual, ser obligadas a desempeñar extensas jornadas de oficios domésticos o sentir que su voz como mujeres no cuenta en las decisiones relacionadas con su propia vida como el matrimonio o los hijos. Por lo tanto, algunas jóvenes, han afirmado que se unieron a los grupos armados con el fin de asegurar su igualdad con los hombres en la estructura social. Muchas jóvenes afirman que, en comparación con el mundo civil, la vida guerrillera es igualitaria: hombres y mujeres reciben el mismo entrenamiento y son responsables de las mismas tareas, incluso en el combate.

⁴⁸ Como lo plantea Méndez (2012) las mujeres han peleado al lado de los hombres en numerosas guerras: con los comunistas en China en los 30's y 40's, en el Congreso Nacional Africano en Sur África en los 70's y 80's, en Vietnam en los 60's y 70's, en El Salvador en los 80's y en la guerra del golfo en los 90's. Las mujeres han estado presentes en movimientos de liberación en países como Etiopía, Namibia, Mozambique, Zimbabue, Liberia, Uganda, Guinea-Bissau, Sierra Leone, and Djibouti. Se calcula que el 30% del grupo "Tamil Tiger" en Sri Lanka eran mujeres; lo mismo para el movimiento guerrillero en Nicaragua y Eritrea, en el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) en El Salvador; en Guatemala, las mujeres conformaban el 15% de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG). La cantidad fue más alta en Perú, donde el 40% del Partido Comunista del Perú - Sendero Luminoso (PCP-SL) eran mujeres.

Eso allá no tiene nada de diferencia, no tiene nada de diferencia porque uno, la mujer y el hombre allá es igual; una mujer rancho, un hombre rancho; una mujer lava, el hombre lava; la mujer presta guardia el hombre también; la mujer carga leña el hombre también; hace trincheras la mujer el hombre también. Allá es por parejo. Allá que porque usted es mujer se queda aquí sentada no, vamos a trabajar por parejo mujer y hombre por parejo. Allá que porque uno es mujer no. Imagínese cuando yo entré allá, cargaba, me ponían hasta tres, ay ¿cómo se llama eso?, me ponían a cargar una paca de arroz y yo tan pequeñita, por arrobas lo ponen a cargar a uno allá.⁴⁹

Este es un significado potente para ellas, y les permite también en ocasiones ejercer poder sobre aquellos que abusaron de ellas, y creer que así, protegen a su familia. Dejar de ocupar una posición de sumisión y dominio, para pasar a una posición de mayor poder. Podría pensarse que lo que viven las niñas en los grupos armados es un proceso de identificación con símbolos que tradicionalmente se han visto como masculinos, se pliegan al signo de guerrero fuerte, valiente, arriesgado y al uso de las armas para obtener respeto e infundir miedo.

Sentirse iguales que los hombres cuando hacen parte de un grupo armado, significa romper con los roles tradicionalmente asignados a las mujeres y poder desempeñar la actividad más masculina que existe, la guerra, en donde ellas toman el ideal masculino del guerrero, para fortalecer su identidad y sentirse reconocidas. Logran así cambiar la posición que usualmente tenían en sus contextos familiares y sociales anteriores al grupo armado, aprenden competencias para el desempeño de actividades que ellas nunca creyeron posibles, que se les estaban negadas por ser mujeres; han ganado un espacio de reconocimiento y poder, parecido al de los hombres, en donde sienten que pueden proteger a su familia, y no solamente, verse como víctimas o seres vulnerables que necesitan protección. Además, han demostrado valía frente a los hombres en el grupo armado, pueden ser combatientes como ellos, han participado en gestas heroicas, han hecho una carrera militar, lo que las lleva a no admitir el papel de víctimas.

Estas mujeres han abandonado el espacio de la vida doméstica, se han separado del destino de la maternidad, el único posible para ellas antes del grupo

⁴⁹ Tomado de Cifuentes (2012, p. 327).

armado, y han hecho parte de un espacio social más amplio, colectivo, que las reconoce como útiles; un espacio si se quiere más público, en donde se rompen las fronteras de lo doméstico y se llega a conocer otros intereses, otros mundos, otros ideales, a los cuales ellas no tenían acceso en sus hogares. Así lo expresó una excombatiente de Mozambique:

Nuestras madres tuvieron una vida limitada. Ellas no podían hablar libremente fuera de su casa e incluso, dentro de la misma. Durante la lucha armada, nosotras vivimos una vida diferente. Nosotras conocimos las necesidades de toda la sociedad, no solamente las de nuestros esposos y niños. En este sentido, nosotras éramos como hombres y fuimos tratadas tal como ellos.⁵⁰

Ser como los hombres y ser tratadas como ellos, representa el gran ideal de las mujeres que se unen a un grupo armado. Ir tras este ideal, genera en ellas cambios, de roles, de posicionamiento, de identidad.⁵¹ Según Butler (1990), la identidad es una construcción social contingente, que a pesar de sus múltiples formas, se presenta a sí misma como estable y singular. Esto reta, la idea de que la identidad, incluida la identidad de género, tiene una esencia previa al proceso de construcción de cualidades masculinas o femeninas. De acuerdo con Butler, las identidades de género son constructos y procesos que ocurren en una cultura y son al mismo tiempo *performativos* e imitativos, en el sentido de que no existe un género original, pero sí la ilusión de que existe dicho género original dada por la actuación y la repetición de roles de género específicos. El género no puede entenderse como un estado del ser, sino más bien como una actuación, un *performance*, que sigue reglas establecidas en la sociedad: no es una esencia que se exprese o se externalice y tampoco un ideal objetivo al que se aspire. El género no es un hecho dado, está creado por los actos en los que participan también las otras personas. La identidad de género es producida siempre en relación con el otro, lo que Butler llama “relacionalidad inevitable”. La identidad de género no tiene fronteras específicas que separen a un género de otro.

⁵⁰ Tomado de West (2000, p. 187).

⁵¹ Kampwirth (2001) encontró que en Nicaragua, El Salvador, Chiapas (México) y Cuba, las mujeres intentaron escapar de sus roles tradicionales de género al vincularse a un grupo armado. Muchas de estas mujeres se convirtieron luego en activistas feministas.

Entonces, como lo propone Méndez (2012) la transformación en la identidad de género de las jóvenes que han hecho parte de los grupos armados en Colombia, es profunda, pues han tenido que abandonar, transformar y adoptar diferentes aspectos de su identidad de género una vez que entran a un grupo armado. La identidad de género de estas mujeres, se construye con base en la actuación y repetición de roles que les son exigidos y que son observados al interior de un grupo armado. Esto sucede en un contexto social, cultural y político patriarcal, del cual el grupo armado no es ajeno, es decir, un sistema estructural e ideológico que perpetúa el privilegio por la masculinidad, en donde se infantiliza, ignora y trivializa lo que es considerado como femenino. La construcción de ideales de comportamiento masculino, es un sistema patriarcal, también requiere de la construcción de ideales de feminidad. En este sentido los hombres se representan como dominantes y las mujeres como subordinadas. Esta oposición binaria es interdependiente, es decir, la subordinación también determina la dominación (Enloe, 2007).

Enloe (2007) plantea que en una organización armada se militariza la masculinidad, es decir, la identidad de género es controlada y depende de los valores militares, los cuales exaltan lo que se supone que es masculino y degradan lo que se supone que es femenino. Méndez (2012) va un poco más allá al afirmar que cada organización armada, tiene ideales específicos de la feminidad y la masculinidad, ambos determinados por la militarización. Cada uno de estos géneros militarizados, comprende una esfera específica de *performatividad*, a lo que se ha llamado "*performatividad de género militarizada*". Esto se sostiene y reproduce por nociones y reglas sobre la masculinidad y la feminidad, y por la manera como estas nociones y reglas son actuadas en la vida diaria.

Las mujeres combatientes no se convierten simplemente en hombres; ellas viven un proceso matizado en donde sus identidades tradicionales se yuxtaponen con los requerimientos militares de una organización particular. Sus roles, experiencias y expectativas están circunscritas a unas demandas militares y patriarcales específicas en el contexto de la cultura y sociedad colombiana. Como combatientes, a las mujeres se les permite representar roles similares a los de los hombres y el estándar para evaluar

su desempeño es masculino por definición, dado que las organizaciones militares están construidas sobre ideales hiper-masculinos. Las mujeres, imitan a los hombres y adoptan una feminidad militarizada como su identidad de género. Esto significa también que algunos aspectos de la feminidad pueden ser aceptables y deseables dentro de las organizaciones armadas.

Algunos investigadores han sugerido que cuando una mujer ingresa a un grupo armado, entra a ocupar posiciones subalternas que mantienen la tradicional y asimétrica relación de poder entre hombres y mujeres. Puede existir cierto nivel de empoderamiento y de percepción de igualdad, pero las mujeres ingresan a una jerarquía vertical dirigida por los hombres y por tanto son sometidas a múltiples procesos de estigmatización, en el grupo armado y cuando salen de él (Cifuentes, 2009).⁵²

Según Méndez (2012), las FARC oficialmente promueve la equidad de género y esto hace parte del reglamento interno de la organización. Sin embargo, esto no se traslada automáticamente a prácticas consistentes dirigidas a aumentar el poder de las mujeres dentro de la organización. Esta situación muestra una contradicción entre la política oficial y las prácticas cotidianas en la organización. El asunto más notorio de violación de los derechos de las mujeres se refiere a la planificación y el aborto forzados (Human Rights Watch, 2004). Keairns (2003) reportó que las jóvenes excombatientes en Colombia recibieron alguna forma de contracepción inmediatamente entraron al grupo armado. El tipo más frecuente fueron las inyecciones, aunque el Dispositivo Intrauterino (DIU) y las pastillas también fueron usados. La contracepción hacía parte de su vida y entrenamiento como combatientes. Los hombres no usan ningún método de planificación familiar. Las muchachas eran

⁵² DÁmico (1998) plantea que las mujeres que ingresan a la milicia, son militarizadas exitosamente pero no necesariamente empoderadas. Manchada (2002) por su parte, escribe que en el discurso Sandinista en Nicaragua, las mujeres que no fueron combatientes, se les asignó el rol de “madres” o “novias” de la revolución, sin romper ninguna noción tradicional de género, es más se profundizó en ellas. En el caso de Perú, más allá del hecho de que las mujeres estuvieron presentes en todos los niveles del movimiento de “Sendero Luminoso”, sus intereses y necesidades no fueron incorporados y se mantuvieron como una presencia instrumental.

totalmente responsabilizadas de un embarazo, que la mayoría de las veces, fue interrumpido con un aborto.

Estas prácticas violan los derechos reproductivos de las mujeres, niegan su derecho a la libre elección y muestra la influencia de la militarización sobre la sexualidad femenina. Por otro lado, los grupos paramilitares, no expresan un compromiso formal por la igualdad entre hombres y mujeres al interior de su organización, sin embargo las mujeres no son obligadas a la contracepción ni al aborto. En la mayoría de los casos, cuando un embarazo se produce, se les permite retirarse temporalmente de la organización y pueden regresar después de cumplir con sus obligaciones maternales.

Aunque en los grupos guerrilleros se afirma que las mujeres deciden si quieren o no tener relaciones sexuales, pueden escoger una o más parejas o no participar en ninguna actividad sexual, estas decisiones no son totalmente libres, pues la sexualidad femenina está constreñida por la lógica del ordenamiento grupal, de las necesidades del grupo y del ordenamiento normativo. Por ello también muchas mujeres son forzadas a tener relaciones sexuales no deseadas, que se naturalizan y se legitiman en un mercado sexual de oportunidades, intereses, intercambios y ganancias. En ocasiones, por ejemplo, es conveniente para ellas mantener relaciones sexuales con los comandantes varones: es una combinación de protección y privilegios difícil de resistir. Podría entenderse como una estrategia inteligente de sobrevivencia, protección, poder y estatus (Chamorro, 2012; Denov & Maclure, 2007).

La sexualidad de la mujer juega un papel central en la militarización de las combatientes en las organizaciones armadas. Al mismo tiempo que se mantienen relaciones tradicionales y asimétricas de género, otras se transforman de acuerdo a las demandas y necesidades de la organización. La transformación de estas identidades de género revela la naturaleza *performativa* de los roles de género en un contexto militarizado (Méndez, 2012).

No dejan de ser guerreros porque hayan dejado las armas

Algunos jóvenes se escapan de los grupos armados, otros son capturados en combate y otros han sido entregados por el mismo grupo como parte de un proceso de desmovilización colectiva.⁵³ Según la Defensoría del Pueblo & UNICEF las prácticas más recurrentes para desvincularse del grupo armado fueron escaparse (45%) y la captura (35%), en menor proporción las entregas por cuenta propia, las entregas por parte del grupo y las entregas en el marco de desmovilizaciones masivas (2006, p.42). Los jóvenes que participaron en este estudio afirmaron que las necesidades propias de la infancia como afecto y protección fueron las principales motivaciones para escapar: el deseo por recuperar su familia y el miedo a perder la vida en el grupo armado.

Otros autores (Carmona, 2012; Brett, 2002; Theidon, 2007) también coinciden en que los jóvenes se fugaron debido a la añoranza de sus familias, de la madre específicamente. Sintieron que la vida en su hogar no era tan mala después de todo o porque “la guerra es muy dura”. Esto último se refiere al sufrimiento que los jóvenes vivieron durante su permanencia en el grupo por la participación en combates, muertes de amigos, matar y ver matar, heridas, enfermarse, no dormir y no comer bien y vivir en la clandestinidad. Según Cifuentes (2012), la separación tiende a obedecer a razones de seguridad propia o de su familia, que los obligan a huir del grupo y entregarse a las autoridades. Tanto los jóvenes que se entregan como los que son capturados, son llevados a estaciones de policía o batallones militares. Luego son puestos a disposición del ICBF como entidad encargada de la protección de los niños en Colombia. La manera como egresan del grupo es determinante para el paso a la vida civil posterior, pues acarrea significados de traición y deslealtad para los que se escapan o valor y valentía para los que son capturados en combate.

Algunos de los jóvenes que ingresan al PHT no tienen registro civil y la mayoría no tienen tarjeta de identidad. En ocasiones, es necesario calcular la edad con exámenes biológicos pues desconocen su fecha de nacimiento (no existían como

⁵³ De aquí en adelante, el texto se refiere principalmente a jóvenes, asumiendo que ninguno de ellos salió de la guerra como un niño, independientemente de la edad que tengan.

ciudadanos antes de ingresar al grupo armado). A todos se les inicia un proceso judicial, que en la mayoría de los casos (a menos que se compruebe participación en crímenes de lesa humanidad) reconoce su condición judicial de *víctimas del reclutamiento forzado* por arte de grupos armados al margen de la ley⁵⁴. Esto significa para ellos poder obtener la protección del Estado Colombiano hasta que cumplan la mayoría de edad (18 años) a través de un programa que garantice el cumplimiento de sus derechos. Cuando las mujeres jóvenes ya tienen un niño o están en embarazo, ambos menores de edad ingresan al programa de protección.

Cuando los jóvenes se separan del grupo armado deben afrontar situaciones de inseguridad, sólo por el hecho de escapar o ser capturados. Se han convertido en enemigos de su propio grupo, posibles delatores y por tanto en objetivo militar; son también buscados por los que fueron sus antiguos enemigos; son perseguidos y no pueden regresar a su territorio pues ponen en riesgo su propia seguridad y la de sus familias. Las familias se ven expuestas a sanciones impuestas por los grupos armados como castigos, amenazas, persecuciones, destierros e incluso la muerte (Defensoría del Pueblo & UNICEF, 2006). Por tanto, la clandestinidad se convierte en una condición permanente; tal como en el grupo armado, hay que seguir escondiéndose. Esto tiene que ver con intentar llevar a cabo un proceso de paso a la vida civil en medio del conflicto armado, Colombia no es aún una sociedad post-conflicto. Los actores armados siguen haciendo presencia en las zonas de donde provienen estos muchachos. ¿Cómo se puede lograr un paso a la vida civil que tiene que ocurrir clandestinamente?

Theidon (2007, p. 93) afirma que los programas DDR –desarme, desmovilización y reintegración-, implican transiciones, tanto por parte de los combatientes que dejan sus armas, como de los gobiernos que buscan una salida del conflicto, como de las

⁵⁴ “En el marco de las posibilidades de tratamiento jurídico de la problemática de la niñez desvinculada, para la Defensoría del Pueblo es imperativo que las y los operadores judiciales y de protección, en el ejercicio de las actuaciones que les competen, partan de reconocer a la población infantil desvinculada de los grupos armados ilegales como víctimas de la violencia; tengan en cuenta las condiciones de vulnerabilidad y las precarias condiciones para el ejercicio de los derechos humanos de la niñez, antes del reclutamiento y del mismo modo, reconozcan la negación total de derechos que se produce durante la permanencia en el grupo armado, negación que incluye la infracción a la normativa internacional humanitaria” (Defensoría del Pueblo y UNICEF, 2006, p. 56).

comunidades que reciben los desmovilizados. A cada nivel, la transición implica una ecuación compleja, conflictiva y dinámica entre la verdad, la justicia, la reparación y la reconciliación. Esta ecuación se complica más aún cuando un país busca implementar el proceso en medio de una guerra. Son muchas las transiciones que deben afrontar los jóvenes cuando se separan de un grupo armado (Rethmann, 2010): de militares a civiles, de ilegales a legales, de la vida rural a la vida urbana. Se operan cambios en los espacios físicos y simbólicos que ocupaban; en los roles, responsabilidades y tareas; en las relaciones familiares que pueden o no restablecerse; en los referentes básicos de identidad que deben abandonar como el alias, el uniforme, el arma; en las pautas y normas de relación con otros; en el posicionamiento social, de combatientes a víctimas (Cifuentes, 2012).

Para muchos de ellos, es más difícil el tránsito de la vida armada a la vida civil, que de su hogar a un grupo armado. Hay mucho de continuidad entre la vida en el hogar y la vida en la guerra y mucho de discontinuidad entre la vida militar y la vida civil (Aguirre, 2010). Para West (2000), muchas mujeres excombatientes de Mozambique, están menos traumatizadas por la experiencia de la guerra y más por la experiencia de la *reintegración* después de la guerra. Esto se debe a que la realidad política de la post-guerra socavó el proyecto al que le habían entregado su vida y también socavó sus identidades como mujeres. Ahora cuando ellas tienen que enfrentar las consecuencias de las decisiones que tomaron cuando eran niñas o jóvenes, se ven enfrentadas a darle continuidad a la historia de sus vidas.

Los jóvenes antes de ingresar al grupo armado estaban *desvinculados* de la sociedad, estaban excluidos, al margen, no tenían un ejercicio pleno de sus derechos como ciudadanos colombianos, en algún sentido no existían para la sociedad. Cuando se *vinculan* al grupo armado, hacen un tránsito de la vida civil a la militar, a la clandestinidad ilegal, pero tampoco adquieren un status como ciudadanos con derechos y deberes. Lo más paradójico, es que después de separarse del grupo armado, tampoco logran *vincularse* plenamente a la sociedad.

Durante el paso a la vida civil, los jóvenes excombatientes en Colombia se ven forzados a esconder su identidad, no solamente por razones de seguridad, sino también por razones de estigmatización. No manifiestan públicamente que hicieron parte de un grupo armado, algunos no quieren que sus hijos conozcan esta historia.⁵⁵ Entonces, todas las habilidades que se aprendieron en la guerra, para camuflarse, para mimetizarse, para pasar desapercibidos, para no ser vistos, cobran de nuevo importancia. Siguen siendo guerreros, pero sin armas.

Yo no le cuento a nadie yo quien soy, ¿se imagina donde yo le dijera a la gente que soy guerrillero? Capaz es de asustarse y decir, ¡huy! qué miedo de este tipo, ¿qué nos va hacer? Uno no puede juzgar a nadie así como así, sin conocer a la persona. Pero yo ya sé que la gente por acá piensa muy mal de la guerrilla, mejor dicho, por acá son lo peor. Yo por eso no digo nada de lo que yo soy, por un lado, porque la gente quién sabe que piense y qué haga conmigo, y por el otro por cuidarme, pues yo que sé que puede ser peligroso. Pero uno no es así como la gente piensa. Solo alguien, con el que ya tenga mucha confianza, mucha confianza, ahí si uno empieza a contarle quien es, quien ha sido, pero de resto no, para qué (Joven mujer excombatiente).⁵⁶

Los jóvenes experimentan contradicciones en su proceso de paso a la vida civil: antes se luchaba contra el sistema que representaba todo lo que no debía ser, ahora el sistema es el depositario de sus expectativas, se espera con incertidumbre y desconfianza. Quieren ser tratados como todos los demás pero al mismo tiempo se dan cuenta que no son iguales a los demás. En muchas ocasiones los tratan como niños, y ellos ya no lo son, han dejado de serlo en el grupo armado (“Salen precozmente envejecidos... como todo guerrero” – Castro, 2007), o han dejado de serlo incluso antes de la vinculación al grupo armado por las responsabilidades económicas y sociales que implicaba el cuidado de sí mismos y de otros. No quieren mostrarse como excombatientes pero tampoco como víctimas y necesitan hablar de lo que sucedió y asumir la responsabilidad que les corresponde. El ámbito urbano les plantea retos dado que la mayoría son oriundos de zonas rurales. Se enfrentan a desarraigo social, separaciones de sus seres queridos (miembros de sus familias de origen o del grupo armado) y de su territorio (sea el de origen o en donde operaba el

⁵⁵ Grupo focal con profesionales del PHT. Maizales, Diciembre de 2013.

⁵⁶ Tomado de Aguirre (2010, p. 134).

grupo armado) a los que se sienten fuertemente atados. Antes, en el grupo armado, no había que pensar, no se podía pensar. Ahora deben pensarlo todo, tomar las decisiones sobre su vida, hacer un proyecto de vida. Antes no había futuro, en la guerra nunca hay futuro, ahora el futuro debe ser trazado con la ayuda de otros, en medio de una gran incertidumbre

“En la guerra no se puede confiar en nadie, ni en su propia sombra”, es una de las pocas certezas que tienen los jóvenes en su paso a la vida civil. El que confía se muere, es una estrategia de sobrevivencia en la guerra. Ni siquiera pueden confiar en sus compañeros. Los jóvenes han afirmado que en los grupos armados se hace contrainteligencia, entre ellos mismos, para detectar posibles informantes o infiltrados. De esto se desprenden significados que permean las relaciones cotidianas de los excombatientes, significados expresados en frases como “en el mundo no hay amigos” o “todo el mundo quiere joder a todo el mundo” (Corporación Alotropía, 2006), concepción del mundo basada en una desconfianza generalizada que reproduce la militarización del conflicto en el espacio micro social. En un mundo construido de esta manera, cualquiera puede ser un traidor. Los jóvenes sostienen relaciones transitorias y débiles, lo que hace difícil fortalecer vínculos basados en el afecto y la amistad.

Pero yo le voy a decir por qué no confío. Yo no confío en el gobierno, yo no confío en ellos. ¿Ya va a creer usted que después de todas las cosas que uno hizo allá, contra los soldados y contra el ejército, ya va estar por aquí tranquilo? Sí, se supone que nos dan todas estas cosas, pero quien sabe qué pueden hacer con toda esa información que tienen de nosotros, en cualquier momento pueden venir y buscarlo a uno, y listo. Por eso no confío en el programa, porque uno siempre que va allá, las ve a todas (las profesionales) haciendo y haciendo informes, poniendo y poniendo cosas de uno, que quien sabe que cosas y toda esa información va para allá, va para el gobierno, y ellos pueden hacer lo que quieran con la información (Joven hombre excombatiente).⁵⁷

Incluso las relaciones de pareja cuando se está en el grupo y por fuera de él, toman la forma de transitorias, inciertas y temporales. Como dijo uno de los jóvenes: “¿para qué enamorarse si a uno lo pueden matar en cualquier momento?” (Ruiz, 2002, p. 35).

⁵⁷ Tomado de Aguirre (2010, p.123).

Tanto la clandestinidad como la desconfianza y la transitoriedad en las relaciones, llevan a que los jóvenes excombatientes constituyan identidades temporales, nómadas, versátiles, que adquieren formas diferentes (Cifuentes, 2012). Se convierten, a lo mejor siempre lo han sido, en itinerantes, de todas partes y de ninguna, que se sienten de paso, en una condición de desarraigo y deseo de huida permanente (Aguirre, 2010). Siguen siendo guerreros, luchan por salir adelante, pero sin armas. Lo que sabían que era útil para la guerra, ya no lo es tanto, deben aprender nuevas estrategias, nuevas habilidades, recuperar otras, reconocer recursos que habían dado por perdidos, restablecer relaciones, rehacer su vida, sintiendo que han perdido un tiempo valioso, debatiéndose permanentemente entre volver a una vida militar que es terreno conocido, para el que se sienten aptos, o intentar pasar a una vida civil que no conocen, que es incierta e insegura. No dejan de ser guerreros porque hayan dejado las armas.

4

¿VICTIMAS Y SOBREVIVIENTES?

**La importancia de hacer la
diferencia**

En nuestra trayectoria podríamos describirnos
en un principio como víctimas,
luego como sobrevivientes
y actualmente como ciudadanas
con plenos derechos y responsabilidades.

Mujeres colombianas.⁵⁸

Una de las ideas que más me ha rondado, o mejor pudiera decir, cuestionado durante el proceso de la investigación, ha sido la denominación de los niños y jóvenes excombatientes como *víctimas*. No solo por las implicaciones que esto trae en la relación que se establece con ellos y en la forma como ellos se ven a sí mismos, sino también por las consecuencias culturales, políticas, jurídicas y sociales. La denominación de *víctimas* devela discursos centrados en la inferioridad y el sometimiento, todos ellos de fundamental relevancia para la comprensión de lo que sucede con los niños y jóvenes excombatientes, y con las estrategias de acción para facilitar su paso a la vida civil. Este capítulo presenta una deconstrucción de estos discursos, un análisis de la importancia de ser llamado *víctima* en el contexto actual del conflicto en Colombia y al mismo tiempo, alternativas de comprensión desde el Construcciónismo Social. También se presentan historias que muestran alternativas a los discursos dominantes en la literatura, en las teorías psicológicas y en los programas de protección.

El significado de ser llamado *víctima* en Colombia

“Somos *víctimas* sin tierra, sin pan, sin justicia y sin paz. Somos millones y no queremos ser más”. Ese fue el lema bajo el cual se congregaron el 14 de diciembre de 2011 en la Plaza de Bolívar (Bogotá) diversas comunidades y organizaciones sociales de Colombia. El motivo era expresar solidaridad con las *víctimas* por violación de los derechos humanos y protestar en contra de las declaraciones que se han dado por parte de altos funcionarios del gobierno en contra de las *víctimas* y de las

⁵⁸ Mujeres colombianas víctimas de diferentes violaciones, participantes en un taller realizado en Bogotá en el 2012. Citado por Fried Schnitman (2010, p.52).

organizaciones de derechos humanos que las representan (Peace Brigades International).⁵⁹

La denominación de *víctima* en Colombia, tiene un trasfondo político y jurídico que es necesario analizar. Políticamente, a raíz de las múltiples formas de violencia que por espacio de muchas décadas se han vivido en nuestro país, mujeres, hombres, comunidades y organizaciones de diverso origen étnico y cultural, hemos vivido el impacto de la violencia generada por todos los actores en conflicto, llámense Estado, grupos armados ilegales, narcotráfico, delincuencia común, entre otros. Dicho impacto se traduce en la violación de los derechos fundamentales individuales y colectivos, la destrucción de proyectos de vida y de entornos comunitarios y ambientales. Podemos decir que todos los colombianos, de una u otra forma, hemos sufrido las consecuencias de las múltiples formas de violencia, todos hemos sido *víctimas* del conflicto armado. Sin embargo, algunos de los nuestros, sus familiares y sus comunidades han llevado la peor parte: han sido secuestrados, desplazados, desaparecidos, torturados, asesinados, reclutados, desterrados, violados, encarcelados, perseguidos, exiliados, es decir, los han tratado de la forma más cruel, degradante e inhumana posible.

Como parte de las estrategias de guerra, los perpetradores pocas veces reconocen los crímenes, y la justicia tampoco ha sido lo suficientemente efectiva para descubrir la verdad y enjuiciar a los responsables. Por su parte, el Estado, supuesto garante de la protección y la seguridad de sus ciudadanos, ha sido por decir lo menos, negligente en la búsqueda de la verdad y la justicia pues también está implicado en algunos de estos crímenes como perpetrador, facilitador u observador pasivo. Entonces, por muchas décadas las *víctimas*, quienes más han sufrido, han permanecido en el anonimato, en silencio, sin saber qué había pasado, cómo había sucedido, quiénes eran los responsables y mucho menos, sin recibir ningún reconocimiento o reparación por parte de los victimarios y del Estado. Se podría decir que estas *víctimas* han sido invisibles a los ojos del Estado, de sus perpetradores e incluso de muchos de nosotros que pertenecemos a la sociedad civil.

⁵⁹ Tomado de <http://www.pbi-colombia.org/field-projects/pbi-colombia/news-from-colombia/news>, Septiembre 2 de 2013

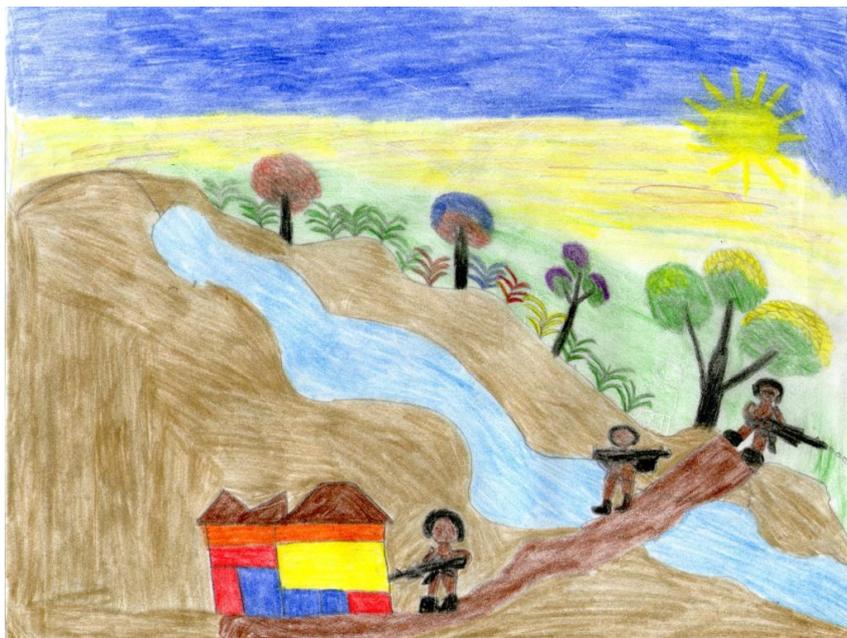


Figura 4. Dibujo realizado por Ernesto, joven excombatiente participante de esta investigación, que muestra un ataque armado a población civil, 2012.

Hoy en día esta situación está empezando a cambiar y es importante destacar algunos hechos. Durante la última década, los movimientos sociales en Colombia se han incrementado. Es así como, de las 7000 movilizaciones que ocurrieron entre 1975 y 2010, más de la mitad fueron realizadas durante los últimos diez años (CINEP, 2011). Estos movimientos sociales no solamente han aumentado en frecuencia sino también que han cambiado en su forma de acción. Son movimientos que en la actualidad, integran multiplicidad de expresiones sociales, tienen mayor capacidad de reunirse y organizarse, y no solo privilegian la acción directa de movilizar o denunciar, sino que utilizan otros recursos jurídicos, de cabildeo internacional y de divulgación en los grandes medios de comunicación, buscando ser escuchados y reconocidos (Corporación Nuevo Arco Iris, 2012).

Uno de los movimientos sociales más importantes hoy en día en Colombia, es el movimiento de *víctimas del conflicto armado*. Hace una década, una gran parte de la ciudadanía desconocía la magnitud de su sufrimiento. “La sociedad colombiana urbana ha empezado a saber que hay *víctimas* y reconoce la importancia de que se reivindiquen sus derechos” (CINEP, 2011). Este nuevo protagonismo también lo

muestran las cifras del CINEP. Las asociaciones de víctimas lideraron 945 luchas sociales entre 1975 y 2010, y de éstas, 764 acciones (el 80%) las realizaron durante la última década.

No es este el lugar, por los propósitos de esta investigación, para hacer un recuento histórico a profundidad del desarrollo de los movimientos sociales en Colombia y en particular de la lucha y movilización de las *víctimas* del conflicto armado. Tampoco es lugar para profundizar sobre las dificultades que este tipo de movimientos tiene que enfrentar en nuestro país, todavía en conflicto. Sin embargo, se puede observar que las *víctimas* hoy en Colombia tienen más esperanza de recuperar la historia de su sufrimiento, de que se haga justicia y de obtener alguna reparación al daño causado. Su sufrimiento es más reconocido por la sociedad civil y por la comunidad internacional. Su accionar es más organizado y beligerante, participan no solo en movimientos de protesta sino en juicios contra los perpetradores y en el foro nacional alrededor del reciente proceso de paz. Los movimientos de *víctimas* han propuesto también alternativas para lograr la memoria, la justicia y la reparación y han reclamado un lugar en la mesa de negociación. De hecho, el tema de las *víctimas* es uno de los puntos pactados para negociar en la mesa de diálogo de La Habana, logro principalmente de los movimientos sociales.

De esta manera, las *víctimas* del conflicto armado en Colombia están en el proceso de ganarse un lugar, un reconocimiento no solo a su sufrimiento sino también a su capacidad de liderazgo político, que les permita aportar en la transformación hacia una sociedad más justa e incluyente. Reconocerse como *víctima* en Colombia, significa también reconocerse como ciudadano en pleno ejercicio de derechos y obligaciones. El discurso de *víctima* en este contexto, es un discurso *empoderante*, que ha permitido avanzar en la crítica situación de invisibilidad, desconocimiento, sufrimiento, aislamiento en el que han estado los millones de *víctimas* en Colombia. El discurso de *víctima* significa en este contexto, una lucha por el respeto a unos derechos que han sido negados: no solamente se sufrió el trato más indigno e inhumano, sino peor aún, se desconoce que esto haya ocurrido. Los niños y jóvenes excombatientes son considerados *víctimas* del delito de reclutamiento forzado y son

víctimas también de muchos otros tratos degradantes e infames como fue presentado en un capítulo anterior de este informe.

La Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2002) considera ‘víctima’ a toda persona que, “individual o colectivamente, como resultado de actos u omisiones que violan las normas internacionales de derechos humanos o el derecho internacional humanitario, haya sufrido daños, inclusive lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo sustancial de sus derechos fundamentales”. Por *víctima*, también se consideran a familiares de primera o segunda generación, a grupos familiares cercanos, así como a sus comunidades, en particular tratándose de pueblos indígenas o comunidades de composición semejante, quienes sufren una angustia y padecimientos por la situación vivida por las *víctimas* principales, lo que se agrava incluso cuando el Estado ha actuado con generación de impunidad, o realizando actos de coacción, amenazas u otro tipo de limitantes de su voluntad.⁶⁰

En Colombia, la legislación vigente sobre las *víctimas* es la Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las *víctimas* del conflicto armado interno colombiano. Esta Ley considera como *víctima* “aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno”.⁶¹ En el artículo 3º, párrafo 2, dice textualmente: “Los miembros de los grupos armados organizados al margen de la ley no serán considerados víctimas, salvo en los casos en los que los niños, niñas o adolescentes hubieren sido desvinculados del grupo armado organizado al margen de la ley siendo menores de edad”. Anteriormente, el Nuevo código de la infancia y la adolescencia en Colombia (2006)

⁶⁰ Definición de la Comisión de Derechos Humanos, 56º periodo de sesiones “El Derecho de restitución, indemnización y rehabilitación de las víctimas de violaciones graves de los derechos humanos y libertades fundamentales”. Informe del relator especial Cherif Bassiouni, 18 de Enero de 2002. Anexo, párrafos 8 y 9.

⁶¹ Según esto, antes de 1985 no hubo víctimas en Colombia, aunque oficialmente se reconoce que el conflicto armado lleve cinco décadas.

había reconocido que el menor de 18 años no se habría vinculado voluntariamente a un grupo armado, sino a causa de su “ignorancia o coerción”.

Entonces, en términos jurídicos, los niños y jóvenes excombatientes en Colombia se consideran *víctimas* del reclutamiento forzado, no tanto por las acciones que hayan realizado, sino por su edad.⁶² Una limitación de la Ley, es que no protege a los niños y jóvenes vinculados con los nuevos grupos sucesores de los paramilitares, ni a los que se vincularon siendo menores de edad sin importar la edad de desvinculación, ni a los que dejaron los grupos después de cumplir los 18 años. Esto constituye una discriminación anticonstitucional que ha sido ampliamente señalada por organizaciones de defensa de los derechos humanos. La condición de *víctima* otorgada por la Ley, permite a los niños y jóvenes acceder a la protección del Estado, y en la mayoría de los casos, los exime de responsabilidad penal frente a los crímenes cometidos. La ley pone fin al debate de si es justo procesar a los niños y jóvenes excombatientes, en función de los derechos de las otras *víctimas*, al considerarlos a ellos mismos como *víctimas* del conflicto armado. En este sentido la Ley está acorde con las disposiciones de la Convención de los derechos del niño y otras normas internacionales como las Reglas de Pekín, pues prevalece el interés superior del niño y su inimputabilidad. Por otro lado, la condición de *víctimas* otorgada a estos niños y jóvenes, responsabiliza penalmente a los grupos armados ilegales que cometen el crimen del reclutamiento forzado y debería responsabilizar también al Estado Colombiano por no cumplir con sus funciones de protección a la niñez.

Las implicaciones de ser llamado “víctima”

Como se dijo anteriormente, la denominación de *víctima* en Colombia es de fundamental importancia política y jurídica para los niños y jóvenes excombatientes. Sin embargo, dicho discurso tiene también otras implicaciones que se exponen a continuación.

⁶² El derecho internacional humanitario aplicable a las guerras civiles prohíbe a los combatientes reclutar a niños menores de 15 años o permitirles que participen en las hostilidades. El protocolo facultativo de la Convención de los derechos de los niños, subió el límite a los menores de 18 años.

Para el caso que nos compete, el discurso de *víctima* está estrechamente relacionado con el discurso de *protección de la infancia* ampliamente enraizado en la perspectiva de los derechos. El modelo desarrollista de la infancia (apoyado por la Psicología Evolutiva Clásica) promueve la noción de la infancia como una etapa en la transición y progreso natural hacia una adultez racional y normal, hacia la adquisición plena de una condición social, biológica, sexual, legal y cultural; es decir, en pos de la autonomía (James & Prout, 1997). Este desarrollo se concibe como igual para todos los niños independientemente de su etnia, género o procedencia. De esta forma se ha promovido lo que Walkerdine (2004) llamó la “infancia esencializada”, que a partir de una tradición occidental ha servido para categorizar a los niños como normales o anormales.

La infancia, y se aplica también para la juventud, se evalúa en función de lo que los adultos han establecido como lo que debe ser, a lo que se ha llamado una visión adulto-céntrica. Los biólogos y psicólogos (principalmente científicos occidentales y de países del norte) han establecido parámetros *normales* para medir las características que los niños y jóvenes deberían adquirir y hasta que no alcancen estas características serán vistos como inmaduros en lo físico, cognitivo, afectivo y moral, lo que los hace maleables, influenciables, vulnerables, indefensos, inexpertos y necesitados de ayuda. Se entiende que el niño y el joven deben ser conducidos por otras personas más experimentadas, lo que legitima su situación de dependencia y se crea un espacio social propicio para el andamiaje de medidas disciplinarias y de control, denominado “protección de los niños” (Macmillan, 2009).

Uno de los criterios más importantes en el modelo desarrollista es el de edad. El ciclo evolutivo de crecimiento y desarrollo establece unas etapas por las cuales se transita de forma lineal y unidireccional, de acuerdo a la edad. De la infancia, se pasa a la adolescencia, a la adultez y luego a la vejez. La imagen que representa este ciclo vital es la de una curva normal, en donde el punto máximo de desarrollo es el adulto y luego decrece hasta morir. De esta imagen, los únicos que salen bien librados son los adultos, que supuestamente nos encontramos en la cima. Los niños y los adolescentes no son todavía, y los viejos dejaron de ser.

El código de la infancia y la adolescencia en Colombia (Ley 1098 de 2006), como muchas otras a nivel internacional, establece la “minoría de edad” hasta los 18 años, (niño de 0 a 12 años y adolescente de 12 a 18 años), todos ellos son “menores de edad” ante la Ley. Aunque podría decirse que la comparación de menor y mayor de edad, es precisa en términos de quién tiene más o menos años, la noción de *menor* pareciera extenderse no solamente a la edad, sino a todas las características que se atribuyen a niños y jóvenes. De acuerdo con Castro (2007), la minoría de edad pareciera asociarse con inferioridad y subordinación, con la edad en que no se puede aún disponer de sí y de sus pertenencias, con la incapacidad de juicio, de decisión y responsabilidad por los propios actos y por lo tanto, una situación legal de excepción, una delegación de la responsabilidad en los mayores y el requerimiento de ser representado por otros. El menor de edad es inferior al adulto, no solamente en edad y responsabilidades, sino en las capacidades deseables y esperables.

El paradigma desarrollista ha sido ampliamente criticado en las ciencias sociales y a pesar de que han surgido nuevas visiones acerca de la infancia, se puede afirmar que dicho paradigma sigue siendo dominante en las ciencias de la salud y en los programas de protección a la infancia en Colombia. Si bien es difícil establecer la normalidad o anormalidad de acuerdo a la edad, porque entre otras cosas hay más excepciones que casos típicos, con los niños y jóvenes excombatientes es aún más difícil y se reta entonces esta perspectiva. Muchos de estos niños y jóvenes no conocen su edad biológica, porque o no conocen su historia, no saben cuándo ni cómo nacieron, o tienen versiones encontradas de los múltiples cuidadores con respecto a su edad.

Vicky: ¿Cuándo es tu cumpleaños?

Daniela: mi papá dice que es el 12 de noviembre, mi abuelita dice que es el 27 de noviembre y mi mamá que es el 1 de enero. En enero de este año cumplí los 18 años. Todos los 12 de noviembre me llama mi papá y mis hermanos también. Él dice que va a cambiar la fecha que porque la mamá está confundida, que es mi hermana la que nace el 1 de enero.⁶³

⁶³Trozo de la historia “Buscando un papá” escrita con Daniela en Junio de 2012

Algunos de ellos no poseen registro civil, documento oficial donde consta la fecha de nacimiento y la información sobre sus padres, y mucho menos una tarjeta de identidad. Cuando llegan al programa de protección se debe establecer su edad, por un examen médico que fija un rango aproximado de acuerdo al crecimiento físico que han tenido (el cual ha estado seriamente afectado por las dificultades de alimentación y nutrición antes y durante su paso por los grupos armados). También se procede a registrarlos, fijarles una fecha de nacimiento y asignarles un responsable legal, pues para muchos, sus padres no pueden cumplir con esta función. Entonces la edad biológica para ellos es una nueva realidad desconocida, relativa y construida a partir de múltiples versiones médicas, jurídicas y de retazos de recuerdos aportados por ellos mismos o los familiares que puedan ser contactados.

Antes de entrar a los grupos armados, muchos de ellos no vivían con sus padres, no asistían a la escuela, aportaban económicamente al sustento de ellos mismos y su familia, o cuidaban a otros miembros de su familia, actividades y funciones propias de un adulto. ¿Cuál era la infancia supuestamente previa a ser joven o adulto, a la luz de este paradigma? Al entrar al grupo armado, realizaban las mismas labores que los demás miembros de las organizaciones armadas, algunos ingerían licor o fumaban, desarrollaban una vida sexual plena, eran guerreros, ¿Qué de niños conservaron a la luz de este modelo? ¿Qué queda de la noción de infancia urbana, pensada y producida en universidades por científicos de países del norte? Tal vez sea necesario reconstruir la noción de infancia y juventud.

Los niños y jóvenes excombatientes ingresan a un programa de protección y todos ellos son considerados legalmente como menores y cotidianamente como “niños”, independientemente de la edad biológica recién establecida: se asocian con inferioridad y subordinación. El Estado actúa de forma paternalista y autoritaria, pareciéndose a una relación entre padres e hijos y por tanto “disciplina, organiza sus vidas, su dinero, sus expectativas para el futuro y sus comportamientos según la norma preestablecida” (Cárdenas, 2005, p. 39). Los que ayer eran guerreros deben adaptarse a ser tratados como niños, a que se les diga que deben o pueden hacer, a ser

castigados si no cumplen las normas, a asimilar una nueva familia que no es la propia, a obedecer a civiles desarmados.

Para salir del programa deben haber cumplido 18 años. Este límite de edad legal, permanentemente es cuestionado ya sea porque no hay claridad sobre la edad biológica, o porque los profesionales o ellos mismos, no consideran que se encuentren preparados para enfrentar una vida independiente, después de haber estado incluso hasta 5 o 6 años en el programa. ¿Qué significa entonces tener una edad u otra? ¿Bajo qué parámetros pueden ser comparados? ¿Qué significa ser menor y mayor de edad cuando el límite es incierto, difuso, móvil? ¿Qué ganamos y qué perdemos insistiendo en criterios normales de acuerdo a la edad?

Para el Construccinismo Social, la infancia y la juventud no es sólo un fenómeno natural, directamente derivado del desarrollo o crecimiento físico, como ha sido propuesto por algunas ciencias, sino además, y sobre todo, una construcción social, un fenómeno social que hace referencia a un estatus delimitado, incorporado dentro de una estructura social y manifestado en ciertas formas de conducta, todas ellas relacionadas con un conjunto concreto de elementos culturales (Jenks, 1982).

James & Prout (1997) plantean un nuevo paradigma para el estudio de la niñez y la juventud como una construcción social: varía culturalmente y depende de componentes y estructuras específicas de cada sociedad. Toda sociedad construye un conjunto de imaginarios y expectativas sobre la infancia y la juventud que determinan la manera como son vistos los niños y los jóvenes, y sobre todo, las capacidades y posibilidades que se les atribuyen. Esto significa que se crean discursos de la infancia y la juventud, es decir, saberes cotidianos, imágenes, percepciones que dirigen las acciones, formas de relacionarse, normas sociales y legislativas, conocimientos, políticas públicas, relacionados con los niños y los jóvenes.

Paralelamente a la expansión del paradigma desarrollista, se fortalecía el discurso sobre los derechos de los niños. La Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (CDN) en 1989 se considera

actualmente como uno de los instrumentos más importantes que ha aprobado la comunidad internacional y se ha constituido en “un hecho ético y cultural pero sobre todo es un hecho político que le da a su carácter jurídico, un alcance que lo trasciende históricamente” (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003, p. 37). El discurso de los derechos de los niños representa un avance si se compara con los tiempos en que los niños eran legados a la esfera privada doméstica, por fuera de la protección de la ley y básicamente considerados como propiedad de sus padres. El paradigma del proteccionismo integral reporta avances en el reconocimiento del niño como sujeto de derechos y del interés superior del niño como criterio máximo de garantía en el ejercicio de sus derechos. Entrar a la esfera pública internacional significó para los niños, convertirse en portadores de los Derechos Humanos. Esto ayuda a hacer visibles a los niños y reta a los gobiernos a cuestionar sus conceptos y valores en relación con ellos como sujetos de derechos.

El enfoque de derechos, plasmado en la Convención, ha sido también criticado desde diferentes puntos de vista. Al igual que el modelo desarrollista, muestra una clara tendencia adulto y etno-céntrica pues no fueron incluidos las voces y realidades de diversos niños y niñas en la discusión (no fueron autores sino objetos de la historia) y es notorio el predominio de los países del norte con respecto a los del sur, y de los países de occidente con respecto a los de oriente. Es posible que por esta razón, haya una primacía de los derechos individuales sobre los comunitarios, mayor énfasis en la familia nuclear que en otras configuraciones familiares y prevalencia de los derechos de protección sobre los demás derechos (Monforte, 2007). El paradigma proteccionista, basado en el paternalismo, desencadena una relación social asimétrica, en donde el protector es activo y el protegido es pasivo, receptor, lo que alimenta un discurso acerca de la infancia como propiedad familiar y del Estado; los niños son vistos como *víctimas*, incapaces y necesitados de ayuda, discurso alimentado tanto por el enfoque de derechos como por el paradigma desarrollista. Para el caso de los niños y jóvenes excombatientes, el Estado funge como protector ocultándose un discurso de inferioridad y subordinación.

De otro lado, asumir que los niños y jóvenes excombatientes fueron solamente *víctimas* de su familia, de los grupos armados y del Estado, es reducir el análisis de una compleja situación, presentada en un capítulo anterior de este informe, a un dualismo víctima/victimario que reproduce, como diría Bateson (1980), el error epistemológico del mito del poder. Este mito, considera que hay unas personas que poseen el poder y se imponen sobre otras que no lo pueden tener. De esta forma se oculta una gran variedad de análisis sobre por ejemplo, las diferentes situaciones que facilitan que el daño ocurra, los diversos implicados más allá de los perpetradores de carne y hueso, el papel que juegan nociones como ideología o alienación, las estrategias de sometimiento usadas para que las *víctimas* cooperen o el círculo perverso en donde algunas *víctimas* también se conviertan en victimarios, entre otros. La *víctima*, pareciera ser alguien indefenso, carente, dependiente, vulnerable, sin poder o control sobre su vida, incapaz y sometido. Similar a lo dicho acerca de los niños. En otras palabras, es un discurso que resta poder, disminuye y marginaliza, lo cual tiene efectos sobre la construcción de la identidad y la manera como son vistos los niños y jóvenes excombatientes. Este discurso se ha filtrado en los programas de *protección* del gobierno Colombiano y tiene implicaciones negativas, que más adelante se mostrarán.

En agosto de 2011 se llevó a cabo una *capacitación* con los jóvenes excombatientes pertenecientes al PHT. El propósito era informarlos sobre la nueva Ley de víctimas. Durante la jornada de 4 horas, los *facilitadores*, que traían su agenda estructurada desde Bogotá, lo más que hicieron fue arrojarles a los muchachos un cúmulo de información legal, incomprensible para ellos. Previamente, les habían mostrado un video sobre “la historia de María” el cual fue abiertamente ofensivo para los muchachos, pues mostraba a los guerrilleros únicamente como asesinos y violadores y a ellos como víctimas inermes. En la ronda de presentación inicial, cometieron la imprudencia o mejor la torpeza de preguntarles públicamente de dónde venían, tal vez una de las preguntas más comprometedoras para estos muchachos, lo que deberían haber sabido los *facilitadores*. En un momento dado que había indisciplina y desorden, pues los muchachos perdieron todo interés en la *capacitación*, la *facilitadora* quien se presentó como “política” y había anticipado que “escucharnos es siempre difícil para todos”, dijo: “la próxima vez traigo un micrófono para mí y tapabocas para ustedes”.

¿A quienes hablaban los facilitadores? ¿A escuchas pasivos, que no tienen historia ni opinión?, ¿a personas que carecen del derecho a la palabra? ¿Una capacitación a víctimas sobre la ley de víctimas, que desconoce al otro (víctima) como interlocutor legítimo, respetable y digno de ser escuchado? ¿Hablarán así los facilitadores con sus jefes, con sus colegas, con otros politólogos? El discurso de víctima establece un cierto tipo de relación con los llamados víctimas que es todo menos que igualitario o equitativo.⁶⁴

Los niños y jóvenes excombatientes del PHT no se reconocen a sí mismos como *víctimas* ni como niños, lo cual ha sido también referido en otros estudios. Esto se debe principalmente, como se expuso en un capítulo previo de este informe, a que el ingreso a un grupo armado significa para muchos de estos muchachos, una manera de ingresar a un mundo adulto de autonomía e independencia, ocupar posiciones de poder y autoridad ante por lo menos, su familia de origen y sus vecinos. Como se afirma en la investigación realizada por la Corporación Alotropía (2006), el ingreso a un grupo armado permite abandonar la vergüenza y humillación de ser *víctima*, no ser más aquel que siente temor y miedo, recibe castigos y abusos, sino aquel que infunde temor y es respetado. La guerra sirve para dejar de ser *víctima* civil.

La denominación de *víctima* va por completo en contravía de una identidad guerrera, en donde muchos de ellos aún se sienten orgullosos del grupo armado al que pertenecieron, se sienten vinculados a la lógica de la guerra y por tanto ser vistos como *víctimas*, es ser despojados del valor y honor del guerrero. Asumirse como *víctimas*, implicaría también asumir que lo ocurrido durante su paso por los grupos armados fue negativo, que no tuvieron control alguno sobre lo sucedido y que es mejor olvidarlo, superarlo, pasar la página, lo que resta importancia y validez a su propia historia y a lo mucho que aprendieron en la guerra. Dicho de otra manera, sería seguir atrapados por el sometimiento del poder que impusieron los victimarios y no en el poder que ellos han ejercido como miembros de una organización armada. Ellos perciben su paso por los grupos armados como un tiempo extenso e intenso, en aprendizajes y experiencias: “*es que uno allá ha vivido mucho... después de uno pasar*

⁶⁴ Lugo, Victoria. Notas del diario de campo. Agosto de 2011.

por ahí deja de ser niño... después de uno matar se le quita lo niño, uno sabe más que muchos de ustedes...”⁶⁵

A Tatiana de 13 años, la capturó el ejército en medio de un combate. Cuando llegó al programa Hogar Tutor, todavía tenía las heridas en su vientre. Más tarde le preguntaron si ella quería que le quitaran las cicatrices con una cirugía. Tatiana dijo que no, estas son sus heridas de guerra, se siente orgullosa de ellas y las exhibe sin vergüenza. Este es un dibujo que hizo en los talleres



Figura 5. Dibujo hecho por Tatiana, de sí misma, 2012

Otra implicación del discurso de víctima, es que si bien como se dijo al comienzo de este capítulo, es justo que los niños y jóvenes excombatientes no sean criminalizados, por la compleja situación de vinculación y por lo inútil que sería encarcelarlos para su proceso de recuperación, el discurso de *víctima* obstaculiza de cierta forma que ellos asuman éticamente la responsabilidad por haber abandonado a sus familias y vecinos al ingresar al grupo armado y por los actos cometidos durante la guerra. El ser llamado *víctima* nubla la comprensión sobre lo sucedido, y limita las posibilidades de sentirse perdonados por actos que los atormentan y de participar activamente en la reparación de los daños hechos a otros. Estos temas son tratados solamente en la intimidad de los consultorios psicológicos, referidos especialmente al trauma y la culpa, y no hacen parte de las estrategias de recuperación adelantadas por los programas.

Una comunidad indígena al sur del país, en el departamento del Cauca, lidera un programa para muchachos que han estado en la guerra, a quienes llaman “desarmonizados”. Cuando el joven se separa del grupo y vuelve a su tierra, toda la comunidad hace un ritual de purificación que tiene como propósito la limpieza de su territorio y la sanación física y espiritual de todos sus integrantes, porque se entiende que la vinculación de los jóvenes al grupo armado, afectó a toda la

⁶⁵ Testimonio tomado de Castro (2007, p. 160).

comunidad. Todos hacen un círculo y los muchachos se ubican en el centro. Cada quien habla de cómo se sintió afectado con la vinculación de los muchachos al grupo armado y el Taita⁶⁶ habla de perdón, sabiduría, comprensión, humildad y fuerza. Además de este ritual, los muchachos deben hablar con otros jóvenes de su comunidad para prevenir futuras vinculaciones, y de esa manera, volver a ser considerados como “armonizados”.⁶⁷

En esta historia podemos ver cómo la comunidad indígena asume que lo más importante no es el sufrimiento del individuo sino el daño al que ha estado sometida toda la comunidad. Por tanto, al mismo tiempo que se acoge con generosidad al joven, se le exige participar en actos de reparación, lo que contribuirá al proceso de restauración de toda la comunidad. Otras comunidades indígenas imponen castigos más severos que deben cumplirse para volver a ser considerados parte del grupo. El discurso de *víctima* occidentalizado e individualista basado en una relación víctima/victimario, resta poder al primero y culpabiliza al segundo, y no incluye al resto del grupo o comunidad. Para las comunidades indígenas, el “desarmonizado”, se refiere más a una relación o a un grupo que a un individuo, es un enfoque más comunitario. Un joven al entrar al grupo armado se desarmoniza de sí mismo, su cultura, su comunidad, sus creencias. El proceso de armonizarse exige que se haga con otros. Las preguntas que se generan, bajo un paradigma proteccionista y victimizante, son: ¿Qué se espera de los niños y jóvenes como parte de la recuperación de ellos mismos y de las demás víctimas? ¿Cómo ellos además de restaurarse individualmente pueden aportar a la memoria, a la justicia y a la reparación de los demás afectados por el conflicto armado?

Por último, la denominación de *víctimas* para las niñas y jóvenes excombatientes tiene como implicación que refuerza el estereotipo de género en donde las mujeres, y más aún las niñas, son vistas únicamente como *víctimas* pues las actividades violentas son antinaturales para el género femenino. No solamente se construye un discurso de las mujeres como *víctimas* pasivas y de los hombres como

⁶⁶ Taita para el pueblo indígena es el padre que orienta, la persona sabia que conoce la medicina tradicional, se comunica con los espíritus y así cura el alma, el espíritu, la mente y el cuerpo.

⁶⁷ Lugo, Victoria. Notas del diario de campo, a partir de una conversación con Juan Gabriel Luna trabajador social del PHT. Manizales, Junio de 2012.

perpetradores activos sino que se justifican concepciones de género en términos dicotómicos y jerárquicos que perpetúan la inequidad. Como plantea MacMillan (2009), el retrato textual de la violencia sufrida por las niñas y jóvenes excombatientes es uno de los discursos más deshumanizantes y que produce una historia de “supra victimización”. Específicamente, cuando se habla del abuso sexual del que son víctimas al interior de los grupos armados se muestran como objetos de degradación, humillación, daño y tortura más que de agentes que operan bajo desiguales relaciones de poder. Tristemente, este es el retrato que grupos de la sociedad civil reproducen para obtener fondos y concientizar a otros.

Este enfoque ha ignorado y silenciado el conocimiento sobre, por ejemplo, la vida de mujeres que han luchado con hombres en organizaciones por fuera de la ley, o de los actos violentos que mujeres y niñas pudieron cometer en donde son ellas las perpetradoras de abusos contra los derechos humanos, roles que perpetúan y mantienen sistemas de dominación y violencia, o de actos masculinos basados en el cuidado y la solidaridad en medio de la guerra. No es que las mujeres no sean *víctimas* sino que abrir la posibilidad de verlas como participantes activas puede revelar también una información importante sobre la agencia de las mujeres y los hombres en situaciones sociales extremas (Méndez, 2012).

La manipulación del discurso de los “niños soldados” como víctimas⁶⁸

Algunos investigadores han planteado, que es llamativo que aunque los *niños soldados* han existido desde tiempos inmemorables ahora sean considerados como un nuevo fenómeno a nivel internacional. También que en un mundo donde hay millones de niños que sufren de violencia y hambre, 300.000 *niños soldados* hayan ganado tanta atención (Macmillan, 2009). El informe “Youth speak out” (2005) manifiesta que los “niños soldados” constituyen apenas el 10% de aproximadamente 300 millones de personas jóvenes menores de 25 años afectadas por conflictos armados en el mundo.

⁶⁸ “Niño soldado” es la denominación internacional más común para referirse a niños y jóvenes excombatientes.

Una hipótesis que ofrecen algunos investigadores es que el discurso de los *niños soldados* se ha manipulado internacionalmente para deslegitimar las guerras de los países del sur, especialmente de los países africanos. Haciendo énfasis en los efectos nocivos sobre los *niños víctimas*, los países del norte pretenden demostrar la irracionalidad y barbarie de los pueblos en guerra (Macmillan, 2009). Se pretende mostrar que estas son guerras primitivas que carecen de bases ideológicas, que no respetan las normas internacionales, en oposición a las guerras “convencionales”, es decir las adelantadas por los países del norte, que se consideran como justas, disciplinadas, organizadas, proporcionadas y eminentemente, racionales. Este discurso colonialista podría ayudar a justificar intervenciones militares en estos países y además refuerza la antigua jerarquía entre los países del norte y del sur.

En Colombia, el discurso de los niños vinculados a grupos armados se ha manipulado como una estrategia de guerra para deslegitimar al oponente (Rethmann, 2010). En el gobierno de Álvaro Uribe, en particular, se manipuló el discurso en los medios masivos de comunicación para deslegitimar a los movimientos insurgentes. Ejército Colombiano frecuentemente presentaba niños capturados a los medios de comunicación; de hecho, uno de los muchachos más pequeños del PHT, fue presentado por la televisión nacional como un gran trofeo de las fuerzas militares. Como plantean los investigadores de la Universidad Nacional, “el niño víctima y su figura asociada a la de mártir se convierten en imágenes que sensibilizan a la opinión pública. En un contexto de intensificación del conflicto armado, la criminalización del enemigo y su brutalidad pueden ser algunas de las estrategias de guerra” (2002). Surgen muchas preguntas: ¿Por qué no se trabaja con igual interés en la prevención del reclutamiento? ¿Por qué estos niños y jóvenes no contaron con la protección del Estado antes de entrar a los grupos armados? ¿Por qué no se protegen a todos los niños y jóvenes (por no decir a todas las personas) afectados por el conflicto armado, ni siquiera a los más cercanos, hermanos y vecinos?

En un encuentro realizado con las familias de origen de los niños y jóvenes excombatientes, un hermanito de Camilo, aquel que fue rescatado por su madre, le dijo al psicólogo del PHT que él quería meterse a un grupo armado para después salirse y poder entrar al programa, como su hermano. ¿Cómo puede

pasar esto? ¿Por qué el Estado no protege a toda la familia? ¿A la mamá desplazada, sin trabajo y a los niños que creen que Camilo vive mejor que ellos porque tiene comida, ropa, una casa prestada y va a la escuela?⁶⁹

Son muchas las *víctimas*, no solamente los niños y jóvenes excombatientes. La definición de poblaciones vulnerables sobre las que hay que actuar, no es una definición ingenua o neutral en términos de intereses políticos. El interés por desacreditar nacional e internacionalmente los grupos guerrilleros en Colombia ha hecho que se preste más atención a los niños y jóvenes excombatientes que por ejemplo, a los niños y jóvenes en condición de desplazamiento, quienes han pasado por condiciones de extrema dificultad. ¿Qué se genera social y culturalmente si se protege a unos y a otros no? ¿Cuáles son los vínculos familiares y sociales que se están afectando por esta focalización? ¿Qué paradojas perversas se están creando, como en la familia de Camilo, bajo el interés de proteger a los excombatientes?

La victimización y el discurso del déficit

El ser considerado víctima está estrechamente asociado con el discurso del déficit mental y esto tiene implicaciones en la explicación que se da al fenómeno de vinculación de los niños y jóvenes, la patologización tanto del fenómeno como de ellos, la manera como son vistos y tratados, las estrategias que se usan para su recuperación, las expectativas que se generan a futuro, el impacto en su identidad (autodebilitamiento) y el impacto cultural por el ciclo de enfermización progresiva, como diría Gergen (1994/2007).

Una primera categoría de déficit mental asociada a niños y jóvenes excombatientes tiene relación con inmadurez cognitiva individual que se expresa en irracionalidad, falta de control, dificultad para tomar decisiones y amoralidad. La racionalidad, como plantea Mcmillan (2009), es la marca universal de la adultez. Es fácil entonces ver a los niños como irracionales y más aún entender que la vinculación

⁶⁹ Lugo, Victoria. Notas del diario de campo a partir de la conversación con el psicólogo Ricardo Delgado en Manizales, Finca el Caney, Septiembre de 2011.

a un grupo armado es un acto de irracionalidad en el que ingenuamente no se prevén las consecuencias de los actos, en lugar de una estrategia altamente racional para sobrevivir a un medio hostil, como se afirmó en un capítulo anterior de este informe. La obediencia al interior de los grupos armados, que es asunto de sobrevivencia, se interpreta como falta de desarrollo moral o autonomía. También la irracionalidad se asocia con ignorancia, por ello la insistencia de la literatura, especialmente internacional, sobre la falta de escolaridad de los niños y jóvenes, lo que automáticamente los ubica en un nivel deficiente de desarrollo cognitivo. Se asume que por fuera de la escolaridad formal no se han podido desarrollar otro tipo de habilidades cognitivas que pueden abrir posibilidades futuras más que cerrarlas y que habría que explorarlas para que ellos mismos también las reconocieran. Para la evaluación de su desarrollo cognitivo, casi siempre se usan escalas psicométricas construidas para niños y jóvenes escolarizados. Por tanto, es fácil que se ubiquen en diagnósticos de déficit cognitivo con las respectivas prescripciones que esto conlleva.

Adriana Lucía es una joven que se vinculó a los 11 años a un grupo armado. Permaneció allí durante 3 años e ingresó al programa de protección a los 14 años con una escolaridad de segundo de primaria. En su ficha de ingreso está consignada la evaluación inicial hecha por una psicóloga donde dice textualmente: “es una joven escasamente coordinada, vulnerable, impulsiva e insegura, con capacidad mental por debajo del promedio (7 años) y probabilidad de lesión cerebral”. Luego se le aplicó un test de inteligencia y los resultados fueron: “nivel de desarrollo cognitivo inmaduro y con deficiencias moderadas con respecto a lo esperado para su edad. CI 55 nivel muy bajo”. Actualmente, Adriana Lucía tiene 22 años y se acaba de graduar de bachillerato. Es decir, en 7 años cursó toda la primaria y secundaria sin ni siquiera saber leer y escribir porque se le había olvidado lo que había aprendido en esos dos únicos grados cursados antes de ingresar al grupo armado. ¿Cómo una persona con probabilidad de lesión cerebral, con deficiencia moderada, nivel muy bajo de inteligencia y al parecer ninguna virtud, puede lograr esto? Hoy en día se considera como uno de los casos exitosos del programa.⁷⁰

Esta historia nos muestra los riesgos de un diagnóstico basado exclusivamente en el déficit y las consecuencias que puede tener en términos de bajas expectativas con

⁷⁰ Lugo, Victoria. Notas del diario de campo a partir de la revisión de las carpetas que reposan en el archivo del PHT, Abril de 2013.

respecto a las posibilidades de estos jóvenes. Los muchachos del PHT que han sido diagnosticados con algún déficit cognitivo, asisten a una institución especial para ellos. La siguiente es una historia que nos muestra los riesgos de las bajas expectativas con base en el discurso del déficit.

Jaime tiene un diagnóstico de discapacidad leve. Desde que comenzó esta investigación quiso participar en los talleres de “Expresión narrativa, audiovisual y corporal”. Lo que más quería era aprender a manejar una cámara para tomar fotos. El proyecto empezó en diciembre y se solicitó permiso a la institución de educación especial, para que Jaime se ausentara una tarde a la semana y pudiera asistir con sus otros compañeros al taller. El permiso fue negado. Durante 6 meses Jaime solicitó reiteradamente que quería asistir a los talleres y textualmente dijo: “yo llevo años allá (en la institución) y no progreso, ¿yo por qué no puedo estudiar con los otros compañeros?”, es decir, la solicitud se amplió no solamente a participar en los talleres sino también a asistir a una escuela regular. La directora del PHT, me invitó a una reunión con la directora de la institución de educación especial para presentar la propuesta de los talleres haciendo énfasis en la importancia para el aprendizaje y desarrollo de Jaime. De manera amplia, argumenté que Jaime obtendría beneficios en prácticamente todas las esferas de su desarrollo: lo ético valorativo (respeto, solidaridad, trabajo en grupo, cooperación, convivencia); lo cognitivo (memoria, atención, concentración, simbolización); lo lúdico (expresión libre, creatividad); lo afectivo (autoestima, identidad, expresión de emociones, reconocimiento, autocontrol); lo productivo-laboral (hablar en público, destrezas manuales -pintura, títeres, mascarar-, trabajo en equipo, manejo de equipos audiovisuales); lo biológico (actividad física, desarrollo motor, expresión y control corporal); lo político (opinar, dialogar, participar, tomar decisiones); lo social (mejorar las relaciones sociales, inclusión, respeto a la diferencia, convivencia); lo comunicativo (expresión, comprensión, asertividad, espontaneidad, improvisación). Después de escuchar mi intervención y la de otros compañeros, la directora de la institución procedió a mostrarnos las cajas de cartón que fabrican los jóvenes para una panadería, con la cual tienen un contrato. Destacó las cualidades de las 100 cajas iguales que habían fabricado y dijo: “todo eso que ustedes hacen suena muy bonito, pero con estos muchachos especiales lo que hay que hacer es entrenarlos para soportar largas jornadas de trabajo en posición bípeda que es lo que les van a solicitar en su mundo laboral”. Esta respuesta que nos escandalizó a todos, sirvió para tomar la decisión de retirar a Jaime de esta institución, integrarlo al aula regular y que pudiera asistir a los talleres, donde afortunadamente, aprendió mucho más que armar cajas de cartón.

Muchas teorías psicológicas, entienden el desarrollo moral como parte del desarrollo cognitivo individual. Entonces si lo cognitivo es deficiente, también lo será lo moral. En la literatura internacional se promueve la noción de que los niños y jóvenes que

estuvieron en ambientes violentos por largos períodos, son propensos a perder la habilidad de empatía con otros e internalizar comportamientos violentos como una práctica normal. Este presupuesto alimenta el miedo acerca de la persistencia de la conducta violenta en jóvenes excombatientes después de abandonar la guerra, porque se cree que dicha conducta se afianza y no puede ser revocada. Boyden (2003) crítica la manera como diversos estudios consideran el desarrollo moral de jóvenes combatientes: experimentarán una profunda desorientación en el desarrollo, quedarán adheridos a un estado “primitivo” de desarrollo moral, conducta agresiva, “entumecimiento” emocional y pérdida de empatía; Auster y sus colegas dijeron categóricamente que “la guerra deforma su sentido de lo correcto e incorrecto, convirtiendo a los niños de 12 años en asesinos a sangre fría” (2008, p.8). De acuerdo con las más sombrías interpretaciones, “la socialización moral se suspende durante un conflicto armado, pues la conducta de “toda la sociedad” consiste en negar los valores humanos” (Punamäki, 1987, p.33).

El supuesto déficit moral de los jóvenes excombatientes puede llevar fácilmente a otras interpretaciones acerca de ellos como criminales, antisociales o psicópatas. La personalidad criminal, como plantea Carmona (2012), funciona en la práctica como un argumento al servicio de la estigmatización de los jóvenes y de la legitimización de propuestas de intervención basadas en la represión y la exclusión. La consecuencia lógica será la de considerar a los jóvenes excombatientes como delincuentes juveniles, que difícilmente se pueden recuperar y que hay que aislarlos en centros de reclusión para proteger al resto de la sociedad. Afortunadamente, la reciente Ley de víctimas en Colombia los protege de ser considerados legalmente como delincuentes. Sin embargo, se observa que cuando estos jóvenes cometen actos que trasgreden la norma, como robar, estar armados, consumir sustancias psicoactivas, establecer relaciones sexuales “inapropiadas”, entre otros, su comportamiento se evalúa más en función de su pasado como miembros de un grupo armado, que en comparación por ejemplo con otros jóvenes de su misma edad. Es decir, se piensa que ellos son más propensos a actos violentos y delictivos que otros jóvenes vecinos de sus comunidades, incluso que otros jóvenes que son hijos biológicos de sus padres sustitutos. Así nos lo hizo saber uno de los jóvenes:

Hace unos meses, uno de los muchachos del programa fue atracado en la calle. Los delincuentes, eran vecinos de su barrio, jóvenes que estaban armados. Lo amenazaron con un cuchillo y le quitaron todas sus pertenencias. Cuando el joven relató el hecho, preguntaba: “¿por qué ellos si pueden estar armados y yo no? ¿Porque fui guerrillero? ¿Por qué es prohibido para mí y para ellos no? Si yo hubiera tenido un arma, me hubiera podido defender”. Los muchachos excombatientes firman un compromiso de dejación de armas, si llegan a ser descubiertos con una, pierden todos los beneficios del programa de protección. La pregunta es válida, no en el sentido de ¿por qué no están todos armados, sino por qué no están todos desarmados?⁷¹

En el fondo de esta discusión, se encuentra la hipótesis que la exposición y participación en actos violentos, lleva a los niños y jóvenes irrevocablemente a ser socializados en ella, y a ser propensos a perpetuar el ciclo violento. Entonces se establece una relación mecánica entre la exposición a la violencia y la disfunción moral del joven. Se les ha llamado entonces como hijos de la violencia o descendientes del conflicto. Esta hipótesis podría ampliarse no solo a los jóvenes excombatientes sino a todo niño o joven que haya presenciado actos violentos, convivido en ambientes violentos o haya sido maltratado o abusado. Congruente con esto es la idea de que un niño maltratado será un adulto maltratador. Y de allí también es fácil pasar a pensar que hay en Colombia un “sino fatal de profunda raigambre histórica que determina una personalidad colectiva construida sobre la omnipresencia de la violencia” (Arocha et al, 1998).

Los niños y jóvenes estarían condenados a repetir la historia de sus padres, sus comandantes o generaciones anteriores. Objeciones al uso de esta hipótesis se han hecho en los estudios de violencia en Colombia y se harán también en el transcurso de este informe desde el Construccinismo Social. Una primera objeción es el riesgo de caer en un reduccionismo pseudo-culturalista que concibe la violencia más como una patología social estática originada en nuestra historia o en un sesgo psicologista que

⁷¹ Lugo, Victoria. Notas del diario de campo a propósito de una conversación con el equipo del PHT durante un análisis sobre este caso. Manizales, 2011

concibe la socialización como la reproducción vicaria individual y mecánica de comportamientos observados en la infancia.

Otra categoría asociada al déficit, además de la inmadurez cognitiva y moral, está relacionada con la vivencia del trauma de guerra y sus consecuencias patológicas. Como plantea Boyden (2003), los estudios de los niños afectados por la guerra están en su mayoría dominados por las perspectivas médicas y psicológicas, que hacen énfasis en los impactos adversos de la guerra en el individuo, debido a la exposición a la violencia, la separación de sus familias y otros eventos estresantes. La investigación psicológica en particular tiende a emplear un marco patológico de disfunción mental donde prevalecen los estudios acerca del Trastorno por Estrés Postraumático (TEPT). Según Hernández (2002), los modelos de estrés traumático vinculan sus explicaciones teóricas y empíricas al diagnóstico clínico individual.

Las principales características del TEPT se describen en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM V). Este síndrome se desarrolló, según Hernández (2002) para comprender los efectos que la guerra del Vietnam tuvo sobre los soldados de Estados Unidos que volvieron a su país. En ese momento, fue usado como una categoría diagnóstica por parte de los profesionales de salud mental para ayudar a los veteranos a acceder a los servicios de psicología y psiquiatría y para educar al público sobre los efectos nocivos que la guerra había tenido en el funcionamiento individual. Este uso se extendió a todas las víctimas de conflictos armados en otras partes del mundo y ha servido para estudiar los efectos del trauma, reconocer las necesidades de las *víctimas* en el campo de la salud mental y volver familiar lo ajeno (como diría Gergen) y por tanto, menos temible, especialmente en el caso de la guerra. Asumir que los veteranos de guerra están enfermos más que ser personas peligrosas puede generar reacciones más humanas y comprensivas y alguna esperanza de que se puedan recuperar si son tratadas adecuadamente. También el TEPT ha ofrecido parámetros para realizar investigación en la relación sobre respuesta al trauma y catástrofes sociales y naturales.

El TEPT, según el DSM V, se caracteriza por la aparición de síntomas específicos tras la exposición *a un acontecimiento estresante*, extremadamente traumático, que

involucra un daño físico o es de naturaleza *extraordinariamente* amenazadora o catastrófica para el individuo. Se trata de un acontecimiento en la vida del sujeto, una experiencia vivida que aporta, en muy poco tiempo, un aumento tan grande de excitación a la vida psíquica, que *fracasa toda posibilidad de elaboración*. Entonces el psiquismo, *al ser incapaz* de descargar una excitación tan intensa, *no tiene la capacidad* de controlarla y eso origina *efectos patógenos y trastornos duraderos*. El Trastorno por Estrés Postraumático es el conjunto de los síntomas que aparecen como consecuencia de este hecho traumático. También se considera como una severa reacción emocional a un trauma psicológico extremo. El factor estresante puede involucrar la muerte, alguna amenaza a la vida del paciente o de alguien más, un grave daño físico o algún otro tipo de amenaza a la integridad física o psicológica, a un grado tal que las *defensas mentales de la persona no pueden asimilarlo*. En algunos casos, puede darse también debido a un profundo trauma psicológico o emocional y no necesariamente algún daño físico, aunque generalmente involucra ambos factores combinados (las cursivas son mías- APA, 2013).

Como puede observarse en la definición del síndrome se muestra una tendencia exclusiva hacia el déficit. Esta tendencia esta acentuada con el uso de frases como “fracasa toda posibilidad de elaboración” o “no tiene la capacidad de controlarla”. Desde esta perspectiva hay un colapso de la persona que vive una experiencia traumática y necesariamente, porque pareciera que no hay otra alternativa, va a desencadenar un trastorno y además duradero: “el trauma implica el colapso de la estructura de sí mismo, a través de todos los planos de referencia, como resultado de la confrontación entre una amenaza catastrófica y una respuesta caótica” (Benyaker et al, 1987). Esta generalización, en relación con los excombatientes, puede observarse por ejemplo en esta cita: “los estudios psicológicos han llegado a la conclusión que sin excepción, aquellos que sobrevivieron al combate, están traumatizados” (Schmid & Schmid, quoted in Collmer, 2004).

Summerfield (2001) plantea que asociar las experiencias de guerra inevitablemente con procesos de traumatización, confunde respuestas emocionales normalmente entendibles e incluso ordinarias en la guerra con trastornos mentales

definidos desde la salud mental. Se reconoce que existe la necesidad de aproximarse al trauma de una manera más diferenciada y que los eventos traumáticos pueden o no conducir al desarrollo de un desorden mental (Breslau, 1998; Summerfield & Toser, 1991). La cita de Ignacio Martín Baró (1984, p.2) a propósito de este tema es pertinente:

Las primeras veces que entré en contacto con grupos de campesinos desplazados por la guerra sentí que mucho de su proceder mostraba trazas de delirio paranoide: estaban constantemente alertas, multiplicaban las instancias de vigilancia, no se fiaban de nadie desconocido, sospechaban de todos cuantos se acercaran a ellos, escrutaban los gestos y las palabras en busca de posibles peligros. Y, sin embargo, conocidas las circunstancias por las que habían pasado, los peligros reales que aún les acechaban, así como su indefensión e impotencia para enfrentar cualquier tipo de ataque, uno llegaba pronto a comprender que su comportamiento de hiperdesconfianza y alerta no constituía un delirio persecutorio fruto de sus ansiedades, sino el planteamiento más realista posible dada su situación vital. Se trataba, sin lugar a dudas, de la reacción más normal que podía esperarse ante las circunstancias anormales que les tocaba enfrentar.

Por fuera del paradigma médico, son muchas las críticas que se han hecho al uso generalizado de TEPT para entender los efectos de la guerra. Hernández (2002) plantea que en Latinoamérica el concepto de TEPT ha sido cuestionado por diversos profesionales de la salud mental que han trabajado con poblaciones afectadas por las dictaduras y la guerra. Es el caso de Lira (1988) y Becker (1995) en Chile, quienes cuestionaron la noción de postraumático. La palabra “post” sugiere que el evento traumático se dio en un momento particular en el pasado, lo cual es problemático por la dificultad de determinar el principio y el final de los eventos traumáticos en situaciones, que como la colombiana, pueden durar años y décadas.

Otro análisis está relacionado con el enfoque individualista del trastorno. Como plantea McNamee (2003), bajo el discurso del individualismo, si la identidad de una persona está localizada dentro de ella misma, entonces lo que es problemático debe emanar de la mente o psique individual, es decir, el diagnóstico debe ser del individuo. Hernández & Blanco (2005) plantean que de los 14 indicadores del daño psíquico que detectan en víctimas de delitos violentos que sufren TEPT, tan solo tres de ellos

(cambios en el sistema de valores, hostilidad y agresividad, y modificación de las relaciones) tendrían alguna relación con la realidad social del sujeto. El resto se resuelve en las interioridades de un sujeto psicológico aparentemente aislado del medio. Esta visión del trauma se centra en el individuo y está en la línea de la tradición de la biomedicina y psicología occidental que considera al ser humano como la unidad base de estudio.

En el caso de los jóvenes excombatientes, como plantea Rethman (2010), la perspectiva individualista implica que las causas y efectos del conflicto se buscan en el individuo mismo. Se reduce el problema social de la violencia a una *patología del combatiente*, a partir de la cual se puede explicar por ejemplo la vinculación de los jóvenes a los grupos armados y los efectos de la guerra a través de los signos y síntomas que presentan en sus cuerpos. Esta patologización de la violencia y su localización en el cuerpo del individuo legitiman la intervención estatal bajo la forma de sus procesos de reintegración despolitizados y tecnócratas.

Según McNamee (2003), siempre hay formas en que el diagnóstico puede estigmatizar al individuo. La clasificación de una enfermedad es llevada a la clasificación de una persona. Es decir, el diagnóstico no es neutral valorativamente, no solo describe lo que está allí sino que funge como juicio moral, muestra el déficit de la persona ante los demás. Como lo propuso Tomm (1990, p.7):

Una persona con esquizofrenia, se denomina esquizofrénico... Esto primero se hace por los profesionales, luego por la familia, amigos, público y por los pacientes mismos. Esto da pie a un patrón de estigmatización permanente en las relaciones y en las redes de relaciones de las que hace parte la persona. El esquizofrénico nunca es tratado de la misma manera en su red social. Las personas simplemente lo ven diferente.

En el caso de los jóvenes excombatientes, el diagnóstico de TEPT, aumenta el proceso de estigmatización que de hecho viven por la situación de haber pertenecido a un grupo armado por fuera de la ley. Entonces además de ser potencialmente peligrosos, pueden ser considerados enfermos mentales lo que refuerza el discurso de *víctima* con

las implicaciones de debilidad, inestabilidad, amoralidad e incapacidad que se han descrito en este informe. El diagnóstico de enfermedad mental también trae implícita la tendencia a culpabilizar a las personas por sus fallas, la disfunción reside dentro de la persona, por tanto el fracaso al afrontar una situación estresante, es la muestra de su incapacidad. O también se puede interpretar como que tener una enfermedad mental, es estar conducido por fuerzas que se encuentran más allá del propio control, es ser una víctima o un títere. Por tanto, las personas dejan de experimentar sus acciones como voluntarias. Esto muestra una orientación hacia la "inadecuación" al atender a tragedias y fracasos personales, más que una orientación hacia las soluciones que requiere atención a los recursos y competencias. Como lo planteó Foucault (1977), el diagnóstico de enfermedad no es un asunto meramente fisiológico, es un asunto social y moral, pues al establecer que otra persona está mentalmente enferma, estamos haciendo un juicio, de acuerdo a las normas y valores de un grupo social.

A continuación pretendo presentar un análisis de las consecuencias del discurso del déficit mental en el contexto cultural y local, específicamente para los jóvenes excombatientes. Este análisis se basa principalmente en el artículo: *"Las consecuencias culturales del discurso del déficit"* escrito por K. Gergen (1994/2007). Una consecuencia planteada por el autor, es el autodebilitamiento, tanto de la persona que es clasificada como enferma mental como de la comunidad. Como se dijo anteriormente, el déficit mental opera para esencializar la naturaleza de la persona que es descrita. Los términos del déficit mental informan que el "problema" no se circunscribe ni limita en el tiempo ni en el espacio, ni a un dominio particular de la vida, sino que es completamente general. La persona, el joven excombatiente, carga con el déficit de una situación a otra, y como una marca de nacimiento o una huella digital, el déficit inevitablemente se manifestará. Se promueve una perspectiva estática más que dinámica enfatizando estados permanentes más que estados transitorios. Ser etiquetado por la terminología del déficit mental es encarar una potencial desconfianza de sí mismo. El lenguaje del déficit individual desvía la atención del contexto social, esencial para la creación de las dificultades de los jóvenes excombatientes. Dificulta la exploración de factores familiares, ocupacionales,

interpersonales, culturales y socioestructurales de posible relevancia. El joven es culpado, mientras que el sistema permanece sin examinar. La siguiente es una historia que muestra el progresivo autodebilitamiento de uno de los jóvenes excombatientes participantes de esta investigación:

Camilo, aquel muchacho de 13 años que fue rescatado por su madre, empezó a presentar dificultades en la escuela y en su hogar sustituto. En pleno proceso de desarrollo puberal, donde las hormonas suben y bajan sin control, como en mi hijo también de 13 años, incurrió en diversas faltas disciplinarias que fueron calificadas como graves. En Junio de 2012, lo encontraron fumando a escondidas en el salón de clase, rompió un vidrio de una ventana de la escuela con un balón de fútbol y agredió a un profesor que le dijo “eso te pasa por ser negro”. En el hogar sustituto, había incurrido en hurto: le sacó \$2000 a un amigo de la familia para comprar dulces. Les pidió dinero a las personas que iban a la casa para comer leche en polvo con azúcar y había fiado golosinas en las tiendas del barrio. El papá sustituto encontró dinero guardado debajo del colchón de su cama y lo retiró sin decirle nada. Cuando Camilo llegó de la escuela, buscó el dinero, no lo encontró y dijo: “aquí en esta casa no se puede confiar en nadie”.⁷² En nuestro taller, lo seguíamos viendo como un muchacho inquieto, juguetón, inteligente, extrovertido, indisciplinado, amoroso, alegre, retador y perfectamente hubiera sido calificado como “el mejor estudiante de la clase” pues mostraba mucho interés y aprendía rápidamente. A raíz de las dificultades en la escuela, la psicóloga que lo atendía lo remitió a psiquiatría y se le diagnosticó Síndrome de Atención Deficitaria y fue medicado. Las dificultades continuaron y el 25 de Septiembre nos informaron que Camilo no iba a asistir más a los talleres porque estaba recluido en una institución para pacientes con farmacodependencia. Permaneció allí durante un año y en Agosto de 2013 fui informada que había cometido un intento de suicidio y lo habían trasladado al hospital mental de la ciudad. ¿No perdió la vida en el grupo armado y la puede perder en una institución de rehabilitación? ¿Cómo puede suceder esto? En este momento, el equipo de profesionales decidió que debía retirarlo de la institución y ubicarlo nuevamente en un Hogar sustituto.⁷³

El debilitamiento comunitario, ocurre según Gergen (1994/2007), debido a que al nombrar las enfermedades, se requiere un diagnóstico y un tratamiento realizado por profesionales. Sin embargo, a medida que el "afligido" entra a dichos programas, el "problema" es removido de su contexto normal de operación y reconstituido dentro de una esfera profesional. En consecuencia, las relaciones orgánicas con la comunidad se interrumpen, la comunicación se debilita y los patrones de interdependencia se

⁷² Razón tenía Camilo, pues un año después se comprobó que este mismo padre sustituto abusaba sexualmente de mujeres jóvenes que supuestamente estaban bajo su protección y cuidado.

⁷³ Lugo, Victoria. Notas del diario de campo.

alteran. En pocas palabras, hay un deterioro de la vida comunitaria. El resultado es que los problemas que de otra forma requerirían la participación de personas relacionadas comunitariamente son removidos de su nicho ecológico, los tejidos de interdependencia comunitaria se ven heridos o atrofiados. En la historia relatada de Camilo, es claro que no solamente el muchacho comenzó un proceso de autodebilitamiento sino que todas las personas que estábamos a su alrededor como Hogar sustituto, familia de origen, profesionales del programa, amigos, participantes del taller no pudimos tener acceso ni a él ni a su vida, porque lo aislaron por completo de su medio social. Solamente se le permitían visitas una tarde a la semana.

Gergen plantea que podemos estar enfrentando un “ciclo de debilitamiento progresivo” debido a la expansión de las jerarquías de discriminación, los patrones desnaturalizados de interdependencia y el ámbito de autodesaprobación:

La existencia de un vocabulario del déficit es análoga a la disponibilidad de armas -su misma presencia crea la posibilidad de que existan blancos-, y una vez que se han puesto en acción, los individuos que son "inferiores al ideal" son alentados a entrar a "programas de tratamiento", ponerse bajo cuidado psicofarmacológico o separarse de la sociedad al entrar a instituciones. Cuanto mayor sea el número de criterios para el bienestar mental, mayor es también el número de formas en que puede uno ser inferior en comparación con otros (1994/2007, p. 288).

El ciclo inicia con la traducción del déficit. Al aceptar culturalmente la posibilidad de la “enfermedad mental” y una profesión como responsable de su diagnóstico y cura, los problemas expresados en el lenguaje común o profano, como tristeza, aburrimiento o desesperación deben traducirse al lenguaje profesional o científico del déficit mental. Esto trae una consecuencia cultural importante: estos leguajes son tecnologizados, despojados de una gran riqueza descriptiva, y ubicados dentro de unas prácticas técnicas que unos pocos comprenden. Los que están “íntimamente familiarizados” con la situación tienen que dar paso a una autoridad ajena, profesional y científica. Summerfield & Toser (1991) exponen un ejemplo ilustrativo en relación a esta traducción del déficit. Los profesionales de “Médicos sin Fronteras”, organización humanitaria holandesa, asistieron a la población de Ruanda después de la catástrofe humanitaria y publicaron un folleto con 75000 copias para distribuir entre la población.

La principal dificultad que tuvieron fue encontrar una palabra para traducir “estrés” porque en la lengua Kinyarwanda, no existe ninguna palabra para expresar estrés o algo parecido.

En la historia de Camilo, su primer diagnóstico fue de Síndrome de Atención Deficitaria. Las faltas que se calificaron como graves en la escuela, se hubieran podido interpretar como características normales de un muchacho de 13 años que exploraba el consumo del cigarrillo o marihuana, un accidente esperable de un amante furibundo del fútbol (a todos nos puede pasar) y una reacción entendible a una frase que expresa abiertamente una discriminación racial. Este diagnóstico se hace en el contexto escolar donde los profesores no pueden tolerar un niño demasiado activo, retador, inquieto y en donde se sienten ellos mismos incapacitados para afrontar este tipo de situaciones. Sin embargo, en el contexto del taller donde la disciplina era menos estricta, el muchacho no presentó “faltas graves” y esto no fue tomado en cuenta para el diagnóstico. Le formularon Ritalina y lograron que estuviera más quieto; de hecho, en los talleres lo sentimos apático, desinteresado y hasta un poco triste. Ahora tenía que cargar no solamente con la discriminación por haber sido guerrillero, por ser “negro” como dijo su profesor, sino también por tener una enfermedad mental y tener que tomar “pastillas”, como dijo él mismo.

A la psicóloga de Camilo le preocupaba su participación en la Zona Verde. De hecho intentó desmotivarlo para asistir y le programó otras actividades y consultas en el mismo horario de los talleres. Temía que su participación en los talleres “afectara” su proceso terapéutico. Hicimos una reunión conjunta con el trabajador social para aclarar la situación. La psicóloga habló sobre el proceso de “traumatización” de Camilo. Dijo que la respuesta al trauma solo podía ser de tres tipos: huir, congelar o luchar y que Camilo estaba en “luchar” y por tanto había que “apaciguarlo”. Le preocupaba que Camilo se “retraumatizara” en los talleres al exponerse a contar su historia frente a personas que, según ella, no estábamos capacitadas pues, a excepción mía, no todos eran psicólogos, que serían los únicos que pudieran tratar esto de forma profesional. También creía que el reconocimiento como excombatiente le “reforzaba el ego” y esto no lo veía como positivo para su proceso terapéutico. Por mi parte, hice una exposición de los beneficios que tenía la participación de Camilo para su desarrollo y bienestar (como con Jaime), aseguré que no correría ningún riesgo y además acudí a la autoridad institucional pues advertí que su participación había sido una decisión apoyada por el programa y que no aceptaba que se retirara del

proyecto. Sin embargo, un mes después de esta reunión lo internaron en la institución para farmacodependientes y todos los que participábamos en el taller, lo extrañamos hasta el último día.⁷⁴

Como plantea Gergen, el lenguaje del déficit sufre un proceso de diseminación cultural, al convertirse las enfermedades mentales en amenazas públicas. “Se vuelve responsabilidad del profesional alentar al público de instancias no reconocidas o en las que no se cae en la cuenta. Las personas deben aprender a reconocer las señales de la enfermedad mental, de forma que puedan buscar tratamiento temprano, y deber ser informadas de posibles causas y probables curas” (1994/2007/, p. 297). Esto da pie a la construcción cultural de la enfermedad, en donde el lenguaje del déficit se disemina en la cultura y se absorbe en el lenguaje común. Es por esto que los muchachos de 13 años dicen que “las niñas son bipolares”. Y a medida que dichos términos para definir las personas como depresivo, histérico, neurótico, bipolar, hiperactivo (imperativo como dijo una joven excombatiente), se hacen cada vez más populares, se ponen a disposición para la construcción de nuestra realidad cotidiana. “Entrega al pueblo los martillos del déficit mental y el mundo social estará lleno de clavos” (Gergen, 1994/2007, p. 299). Aquí ya no se trata solamente de la etiqueta o de la discriminación individual, sino de que los síntomas empiezan a ser modelos culturales, “la cultura aprende a cómo estar mentalmente enferma” (Gergen, 1994/2007, p. 300). De esta manera, la población de “pacientes” se expande y esto obliga a que la profesión de la salud mental amplíe cada vez más su vocabulario y se construyen cada vez más problemas.

Como plantea el autor, no se trata de localizar culpas en esta trayectoria pues es un proceso social complejo, subproducto del intento por mejorar la calidad de vida de las personas y se hace evidente no solo en la profesión médica sino también en la legal, con la creciente litigación o la supremacía de los seguros. Lo que es importante es hacer una lectura crítica de esta forma como construimos la enfermedad, como se expande culturalmente y de otras posibilidades incluso al interior mismo del paradigma.

⁷⁴ Lugo, Victoria. Notas del diario de campo a propósito de la reunión hecha en la sede del Cedat con la psicóloga y el trabajador social de Camilo, Junio 28 de 2012.

Esta es la historia de Fabio. Un muchacho de 17 años. Antes de su ingreso al programa tuvo varios intentos de suicidio: se tiró de un tercer piso, comió vidrio molido y se autoagredió con un arma. También perteneció a pandillas urbanas. Esas ideas suicidas permanecían: se sentaba en un muro con los pies en el vacío diciendo que no quería vivir más.

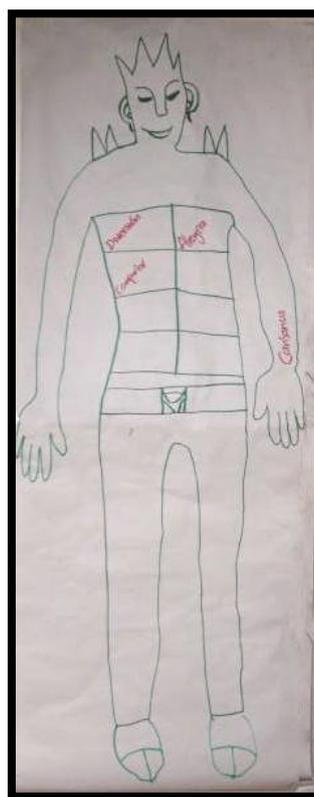
Esta es mi nota del primer taller: “asistió por primera vez, es muy tímido, pero hizo todas las actividades con sus compañeros y al final se despidió con abrazo. Se le nota angustia en la cara, no se ve bien, sudó y se divirtió con la última actividad que hicimos entre todos. Sería muy importante que siguiera en el proyecto”. Durante estas primeras sesiones observábamos conductas agresivas, timidez, aislamiento, rigidez corporal y un fuerte rechazo de los demás compañeros. Yo advertí a todos los profesionales y monitores que debíamos estar atentos a cualquier situación que pusiera en riesgo su vida o la de los demás. En un taller en mayo, protagonizó un episodio de agresividad verbal con una compañera. Esto sirvió como excusa para adelantar una conversación con todo el grupo. Fabio tenía dificultades para concentrarse y responder a la comunicación.

En el mes de junio, le diagnostican episodio depresivo moderado y le formularon medicación. Presentó conductas autoagresivas más severas como rayarse las mejillas, los brazos y el pecho con la punta de un vidrio. En su historia clínica dice que fue sometido a evaluación neurológica y el resultado fue un CI de 60-deficiente. A pesar de esto, conjuntamente con su trabajador social, decidimos que permaneciera en el grupo, pues era un espacio que le gustaba y disfrutaba mucho. Entre Julio y Agosto faltó varias semanas al taller pues estuvo hospitalizado. Todo el tiempo preguntaba que cuándo le iban a dar salida para volver al taller. Y así fue. Durante los meses subsiguientes el

progreso fue asombroso. Estaba más tranquilo, más confiado, más suelto corporalmente y el grupo mostraba mayor aceptación hacia él, incluso las mujeres. Participó activamente en los últimos talleres de maquillaje artístico.

En la evaluación final nos escribió cartas a todos y cada uno de los profesionales que participamos, seis en total. La mía decía textualmente: “primero que todo quiero darle mis agradecimientos por enseñarme a ser una persona más educada y más seria, capaz de hacer las cosas bien, con empeño e interés. Aprendí a participar en los talleres de una forma respetuosa. Mil gracias. Te quiero”. Fabio, fue el único de los hombres que continuó otro proceso alterno de talleres por seis meses más. Al parecer su desempeño y compromiso fueron excelentes; me contaron que tenía una novia.⁷⁵

Figura 6. Dibujo realizado por Fabio, de sí mismo, 2012.



⁷⁵ Lugo, Victoria. Diario de campo.

Como puede verse en la historia de Fabio, la participación en los talleres fue fundamental para su recuperación, especialmente por ser un espacio de trabajo grupal en donde logró afianzar su confianza y reconocimiento en las relaciones con los otros. Aunque estuvo diagnosticado y tratado con fármacos, lo que posiblemente era necesario, no vivió un proceso total de aislamiento, como en el caso de Camilo, sino temporal y circunscrito a una situación específica. Pudimos todos en el taller ir más allá del déficit, verlo no solo como enfermo mental sino como un joven con un gran compromiso, interés y disposición para estar presente a pesar de las dificultades. Pudimos juntos superar el miedo que nos causaban ciertas reacciones y conductas suyas. Aprendimos a quererlo y él nos quiso desde el primer día.

De víctimas a sobrevivientes

En esta investigación se considera a los jóvenes excombatientes más que víctimas, como sobrevivientes, aquellos que salieron con vida (una “hilacha de vida”, como dijo una joven) de situaciones de extremo peligro en el que hubieran podido haber muerto. Sobrevivientes también de situaciones, antes, durante y después de la guerra, que causaron dolor y sufrimiento, por lo inhumanas y degradantes, y dejaron huellas profundas no solamente en su identidad sino en todo su mundo que incluye a otras personas, objetos, territorio, costumbres, palabras, etc. Sobrevivientes porque se les reconoce el valor de actuar bajo situaciones extremadamente difíciles en búsqueda de unas mejores condiciones de vida para ellos y otros. Sobrevivientes que saben desde las entrañas, que la infelicidad no puede ser completa, es decir que en medio de situaciones de profundo sufrimiento, siempre hay una salida, una voz de aliento, alguien que ayuda, una estrategia para usar. Que al estar frente a la muerte tantos días de su vida, supieron que el futuro es incierto, pero conservan algo de esperanza. Palparon la fragilidad de sus vidas y lograron, algunos, valorar lo esencial.

Vicky: ¿para qué quieres contar tu historia?

Daniela: para ayudar a otros. Yo como hermana le digo a mi hermano que eso es muy duro. Mi hermano amenaza a mi papá con que se va a ir para la guerrilla. Es fácil decir me voy, pero después uno quiere irse, volarse. A mí me gustaría ayudar a otras personas a que no cojan este camino. Lo más importante ha sido

la gente que me está apoyando: mi papá, mi hermano, la señora donde vivo... Yo digo que voy a luchar por ellos. Lo más importante han sido las personas con las que estoy y las personas que están muertas: mi tío, mi amiga y el otro señor. Especialmente mi tío.

Vicky: ¿y cómo te gustaría que terminara tu historia?

Daniela: Yo diría que "Apenas está naciendo la matica".⁷⁶

Para la Construcción Social, que un evento doloroso se convierta en trauma dependerá del sentido que se construya sobre ese evento en las relaciones con los otros. Es decir, el trauma no está instalado en la persona, sino que se construye en el discurso. El relato del evento doloroso, que siempre cambia y es diferente, está inserto en un sistema cultural que favorece un sentido u otro. Entonces más allá de los episodios dolorosos de muerte, miedo, heridas, golpes que son relatados como pérdidas por los jóvenes excombatientes se encuentra el sentido de vergüenza u orgullo, traición o lealtad, desconocimiento o reconocimiento que se ha construido y se sigue reconstruyendo con los otros a lo largo de la vida.

Eso le marca a uno la vida y nadie cree, nadie se lo imagina, eso le marca, le cambia la vida a uno. Uno pierde muchas cosas por allá: pierde el estudio y la posibilidad de estudiar porque en cualquier segundo usted se puede morir, y ya no seguir más, siempre, en cualquier segundo morir.

Se pierden los sueños, uno deja de soñar. Para qué si la muerte está encima, en cualquier segundo usted puede perder la vida, morir. ¿Para qué soñar?

Muchos, muchos amigos, con los que uno dormía, comía, se levantaba, caminaba y pasaba todo el tiempo, los mataban, se morían. A muchos de ellos me tocó cargarlos. Es que hay un montón de cosas de las que uno no habla, pero ahí están, cosas que uno ha vivido. Estar ahí le marca a uno la vida y nadie cree. Y muchos que se quedaron allá y no han podido salir, no han podido. Después de eso, la vida no sigue igual (Mujer Joven excombatiente).⁷⁷

Al mismo tiempo que la joven relata las pérdidas que sufrió durante su paso por el grupo armado, insiste en que nadie lo cree, que nadie lo imagina. Entonces también de lo que nos habla, es del valor que los otros le otorgan a su sufrimiento. Podríamos decir, desde una perspectiva narrativa, que la historia acerca del *trauma* es una

⁷⁶ Trozo de la historia "Buscando un papá" escrita con Daniela en Junio de 2012.

⁷⁷ Testimonio tomado de Aguirre (2010, p. 78).

historia dentro de muchas otras. Muchos de los jóvenes excombatientes se rehúsan a hablar acerca de estas experiencias dolorosas: “hay muchas de estas cosas de las que uno no habla”. Las personas que han sufrido experiencias dolorosas callan para protegerse, especialmente para no exhibir ante los otros, eventos inhumanos y humillantes que les producen vergüenza y culpa. Así se establece una zona silenciosa, que sin embargo habla sin cesar de otra manera, un altavoz que murmura un relato inconfesable, un sufrimiento adormecido, como diría Cyrulnik (2011). Callan para protegerse del estigma, de la discriminación y del rechazo, preservando su imagen.

Pero también, los jóvenes excombatientes callan para protegernos a nosotros, porque su historia nos incomoda: “descubriré únicamente la parte de mi historia que sois capaces de soportar. La otra parte, la tenebrosa, seguirá viviendo en silencio en los sótanos de mi personalidad” (Cyrulnik, 2011, p. 11). En las familias tutoras es frecuente observar que se les dice a los muchachos que no hablen acerca de esto, que olviden lo que pasó y que le “echen tierra” a todos esos dolores. Realmente, esta negación de lo vivido, no pretende solamente proteger a los jóvenes, sino a ellos mismos del sufrimiento que les causa estas historias. El entorno se hace cómplice de la negación, el silencio se convierte en un tirano que congela la relación y aumenta la intensidad de los fantasmas a boca cerrada. Primo Levi (1958), tras la liberación del campo de concentración nazi, relató con detalles a su familia lo que había sucedido, y entonces “un mundo de hielo se cerró sobre mí”. Las personas que amaba se callaron, agacharon la cabeza y evitaron su mirada terriblemente entristecidos por el horror de los relatos que les arrojaba en pleno rostro, “mi hermana me mira, se levanta y se marcha sin decir palabra”. El superviviente, al dar testimonio, acababa de congelar los vínculos. Se callaron, abandonaron la mesa, se encontró solo con un horror en su memoria que no podía compartir (Cyrulnik, 2011, p. 123).

Hay un peligro en la revelación de lo inconfesable. Hace falta que el entorno también evolucione para poder escuchar el relato del sufrimiento sin caer en la descalificación, victimización, disminución, ridiculización o marginalización. El temor de los que han sufrido no es infundado. Además, los muchachos que han estado en la guerra han sufrido afectación a la confianza de los otros, como se presentó en otro

capítulo de este informe. Martín Baró afirmó que: “Sin duda, el efecto más deletéreo de la guerra en la salud mental del pueblo salvadoreño hay que buscarlo en el socavamiento de las relaciones sociales, que es el andamiaje donde nos construimos históricamente como personas y como comunidad humana” (1984, p.4). En la guerra el que confía se muere, es una estrategia de sobrevivencia. Por tanto, se produce un “desencantamiento del mundo: no se cree que el mundo es justo, que la gente es decente y buena, que las cosas tienen sentido” (Hernández & Blanco, 2005, p. 284). Sin embargo, es posible construir una relación de confianza conjuntamente, en donde los jóvenes puedan relatar la historia de su sufrimiento, como se mostrará a lo largo de este informe.

Como lo planteó White (2006), la historia del *trauma* es una de muchas historias, tal vez sea la que más capta nuestra atención por el sufrimiento que lleva implícito o la intensidad de las emociones. Tal vez es también la historia que los jóvenes interpretan y actúan en contextos de relación con propósitos de identificación o reconocimiento. Es decir, se usa la historia del *trauma* para lograr ciertos propósitos.

Al inicio de los talleres, tuvimos el acompañamiento de tres estudiantes universitarias. Desde el comienzo, me di cuenta que a los muchachos les gustaron estas estudiantes y se inició un juego de seducción hacia ellas. Un día, Camilo, Fabio y Eduardo descubrieron donde vivían y fueron hasta su casa para acompañarlas al taller. En el camino hasta la universidad les contaron cosas terribles: Fabio les contó del grupo al que pertenecía, que tenía conexiones con ellos, que estaba armado y que estaba enamorado de una de ellas. Camilo, dijo que Tatiana, otra muchacha del programa, lo había amenazado con matarlo y que si ellas sabían que “nosotros podemos matar a sangre fría”. Aquello que se calla en ciertos contextos, en otros se exhibe y se exagera, creo que con el ánimo de impresionarlas como hombres fuertes y poderosos.⁷⁸

Entonces, el relato de la historia, que puede incluir incluso los eventos más dolorosos, es también un *performance*, una interpretación en un escenario particular y con protagonistas y audiencias que cambian, guiones que se actualizan permanentemente.

⁷⁸ Lugo, Victoria. Notas del diario de campo a partir de la reunión del grupo de trabajo el 27 de marzo del 2012.

Tanto los que relatan la historia como los escuchas hacemos parte del *performance*. Construimos conjuntamente el escenario en el que esa y otras historias son contadas.

Una historia que comúnmente se pasa por alto es una segunda historia de cómo los niños y jóvenes han respondido a la experiencia dolorosa. Como plantea White:

Nadie es un recipiente vacío del trauma. Incluso los niños responden en formas que disminuyen los efectos para encontrar confort, tratando de preservar lo que es preciado para ellos. Las formas en que los niños responden al trauma están basadas en herramientas que reflejan aquello a lo cual los niños otorgan valor. Y lo que los niños valoran está conectado con su historia, su familia, su comunidad y su cultura (2006, p. 88).

Reconocer la respuesta al sufrimiento y la capacidad para sobrevivir no significa que no se dé importancia a todo lo que los jóvenes excombatientes han vivido y sufrido. Esto, como ya se dijo, merece el mayor reconocimiento. Sin embargo, es importante superar el discurso de victimización y déficit, reconociendo que la guerra, como situación límite, no solamente tiene efectos negativos sino también permite aprendizajes que frecuentemente se subvaloran en la historia única del *trauma de guerra*. Las historias de respuesta al *trauma* son historias alternativas que se relacionan con habilidades, conocimientos y valores, que nos muestra lo que es importante para las personas que han sobrevivido. Rescatar estas historias permite que las personas fortalezcan su identidad y no se definan únicamente a partir del *trauma*. De esta forma también es posible reconectar estas historias con las historias de la familia, la comunidad y la cultura, en otras palabras es posible crear un territorio de identidad diferente.

Las historias alternativas o subordinadas a la historia dominante del trauma, permiten conocer las estrategias y respuestas de sobrevivencia de los jóvenes excombatientes, lo que incluye maneras de protegerse, actos de cuidar, habilidades de vida, actos de resistencia, aprendizajes, cambios, procesos de lucha, rituales de recuperación que pretenden preservar la vida, encontrar apoyo en ambientes hostiles, establecer dominios de seguridad en lugares inseguros, presentar respuestas solidarias en situaciones donde se descalifican dichas respuestas, encontrar conexión y sentido

de afiliación con otros en lugares de aislamiento, rehusarse a verse a sí mismo u otros como víctimas, lidiar con las consecuencias de los eventos *traumáticos* en condiciones que no los favorecen, alcanzar niveles de autoaceptación en atmosferas donde se promueve el rechazo. Al parecer son muchas más las respuestas al *trauma* que huir, congelar o luchar, como afirmó la Psicóloga de Camilo.

Los capítulos subsiguientes de este informe profundizan en estas respuestas de los jóvenes excombatientes como sobrevivientes, a partir de su participación en la *Zona Verde* donde juntos construimos un territorio de identidad seguro que les permitió entender el dolor y el sufrimiento como un testimonio de lo que es significativo en la vida, reconectarse y reflexionar sobre su historia, unir sus historias con las historias de los otros, reconocer a lo que otorgan valor, vislumbrar algunos sueños y aspiraciones, desarrollar nuevos conocimientos y habilidades. Espero que esto ayude a construir un discurso alternativo a los de víctima y déficit.

5

LA HIJA DEL COMANDANTE

Por Mariana & Victoria

La vida no es la que uno vivió,
sino la que uno recuerda y cómo
la recuerda para contarla

Gabriel García Márquez

La historia de Mariana es la única que se incluye completa en este informe; las de los otros jóvenes excombatientes van emergiendo a pedazos a medida que se narra lo sucedido en los talleres o en el análisis de los diferentes temas. Las razones son varias. La historia de Mariana es *sui generis*, es decir, no es la historia típica que han vivido los niños y jóvenes que han ido a la guerra en Colombia. Esta historia nos muestra las muchas caras de un comandante de un grupo armado, la paternidad y cuidado de ese comandante y también la barbarie de la guerra, a través de la mirada de una niña y ahora joven, ingenua, inteligente y más que todo, valiente. Mariana creció en la selva al lado de un comandante de un frente guerrillero que se convirtió en su padre de crianza, entonces su vivencia de la guerra es, en muchos sentidos, diferente a la de la mayoría de jóvenes excombatientes. Para ella la guerra representó la salvación al abandono y haber encontrado un padre. Salir de la guerra se convirtió tal vez en el principal trauma de su vida, por la separación de su único vínculo afectivo.

Las actuaciones de Mariana en medio de la guerra, nos presentan una posición ética que ella asumió frente al comandante y sus compañeros que toca los más complejos asuntos humanos como la vida y la muerte, la justicia y el poder. Las reflexiones de Mariana en ese entonces y la manera como ella lo relata hoy en día, son dignas de mi admiración por las difíciles circunstancias en las cuales emergieron, por las implicaciones que tuvieron en la vida de otros y de ella misma, y demuestran las posibilidades de resistirse y de responder a situaciones extremadamente difíciles y dolorosas. Mariana aún conserva esta actitud de cuestionamiento, duda, pregunta, reflexión y ha sido y será uno de sus principales recursos para salir adelante en este mundo que todavía es ajeno para ella. Éticamente, esta historia también representa la posibilidad de Mariana para pedir perdón públicamente y yo quiero servir de instrumento para ello, publicando su historia. Parte muy importante de la

recuperación de estos jóvenes es reconocer los actos que afectaron a otras vidas, perdonarse y participar en la recuperación de los que fueron también sus víctimas. Este es un camino que apenas comienza en la vida de Mariana y de muchos otros que han participado en esta guerra.

El hecho de que Mariana me haya contado toda su historia, en frente de otras personas y de una cámara de video, representa para mí uno de los más importantes logros de esta investigación. Ese logro se lo adjudico a la estrecha relación que construimos, que me ha conmovido hasta las lágrimas y que tal vez es una de las más entrañables experiencias que me quedan para mi vida. Es una relación basada en el afecto, la confianza y la admiración mutua. Gilligan en una conversación con Kiegelmann plantea que “perder la voz es la marca psicológica del trauma... es la marca de las sociedades totalitarias y fascistas... la voz es un instrumento de la relación. Perder la voz, es perder las relaciones” (2009, p. 11). Creo que Mariana no perdió la voz en el grupo armado sino cuando es separada de él. En ese momento dejó de hablar y de comer. Mariana perdió la única relación para la cual tenía una voz. El proceso de su recuperación ha consistido en volver a encontrar esa voz lentamente. Entonces el relato de su historia públicamente durante tres horas, representa un hito en este proceso. Podría decir, que la relación que construimos permitió que esta historia emergiera, fruto también y principalmente de su proceso previo en el PHT. Para Mariana, armar el rompecabezas de su vida ha sido una empresa difícil. La memoria y el olvido se entrelazan con el miedo y el deseo por recordar una historia que está hecha a retazos, y que al confrontarla hoy en día con nuevos interlocutores (como su hermano) empieza a desconfigurarse nuevamente. Este es uno de sus principales retos: poder construir una historia de su vida que tenga sentido y que le provea una continuidad para la configuración de su identidad. Creo que este relato ha contribuido de manera significativa a este propósito.

Cuando Mariana fue separada del grupo armado, conoció otro mundo diferente a la selva y la guerra. A pesar de las difíciles y dolorosas situaciones que ha vivido por esta circunstancia, de las huellas imborrables que tiene en su vida, de lo mucho que extraña a su padre, ella reconoce que hoy en día tiene una “mejor vida” que la que

tuvo en el grupo armado, que ha tenido nuevas oportunidades para estudiar y tener una vida digna. Ahora, ve con otros ojos, desde la distancia, los horrores de la guerra para ella y para otros. Ha reconocido que su vida vale la pena y que no tiene por qué, bajo ninguna circunstancia, exponerla al daño, al sufrimiento o a la muerte. Esto representa un ejemplo de recuperación, de la posibilidad de construir una nueva vida a pesar de las difíciles situaciones que se nos presenten. Hoy en día, después de cinco años de haber sido separada del grupo armado, Mariana se gradúa como bachiller y desea convertirse en abogada, para “defender los derechos de comunidades indígenas como la mía”. Este y la maternidad, son sus principales retos, pues tiene una hija de dos años que no sabe muy bien cómo cuidar pues ella misma no tiene ningún referente materno. Sin embargo, su hija se ha convertido también en una motivación para seguir viviendo.

De cómo empieza a contarse una historia

A Mariana la conocí el 14 de Febrero del año 2012. Durante dos meses la invité a participar en la *Zona Verde*, aunque me habían advertido que a ella no le gustaba asistir a actividades colectivas. El Psicólogo que trabaja con ella, a quien le tengo un gran aprecio, me insistió que intentáramos motivarla porque esta experiencia podría ser muy útil para ella. Entre los dos la convencimos de por lo menos asistir a una primera sesión. Mariana se integró al grupo de la mañana, al que solamente asistían cuatro o cinco mujeres. Asistió a seis talleres durante los meses de febrero y marzo, con incredulidad, más bien tanteando el terreno.

El 17 de abril, esperamos alrededor de media hora a María, Daniela, Adriana Lucía, Cielo y Mariana, las participantes del taller. Solamente apareció Mariana, y como es usual en ella, llegó tarde. Nos fuimos caminando por el jardín botánico. Este es un lugar lleno de árboles, en medio de la ciudad, donde habíamos grabado unas escenas para el video de “caperucita roja” en las sesiones anteriores. Ya me había dado cuenta que a Mariana le gustaba mucho estar allí y escuchar los sonidos de los pájaros, de las hojas, del viento.

- Suena como cuando yo estaba por allá -me dijo-.
- ¿Por allá? ¿Por dónde? -Le pregunté como si no supiera de qué me estaba hablando-.
- Pues por allá, en el monte. Cuando estaba en el monte.
- ¿Te recuerda cuando estabas en el monte? ¿Te gusta ese recuerdo? – pregunté inquieta–.
- Sí, me gusta, solo que le tengo mucho miedo a las serpientes.
- ¿Miedo?, pero viviendo tanto tiempo por allá, ¿por qué miedo?

El miedo a las serpientes, según cuenta Mariana, apareció en su vida cuando los 300 guerrilleros –que constituían su grupo-, construyeron entre todos un puente con palos para pasar un río que estaba crecido, - ella siempre dice palos para referirse a los palos de madera cortados o caídos de los árboles-. Cuando estaban pasando en fila, uno por uno, a un compañero lo picó una serpiente en la mano. Mariana, iba justo detrás de él y observó lo que sucedió: le salía sangre por la nariz y se murió de forma instantánea. Otras veces, cruzaban el río caminando, pero como el fusil pesaba tanto, se hundían casi hasta los ojos, sacaban la cabeza para respirar y seguían; había que tener gran cuidado con las piedras y los palos que bajaban por el río para no golpearse. Estando dentro del río, en ocasiones aparecían ranas, y a ellas también les teme Mariana. En la selva hay ranas venenosas así como las serpientes.⁷⁹

Y así, empezó la narración de esta historia. Una parte del relato quedó grabada en video, por lo que pude hacer la transcripción literal para poder presentar la historia de la manera más fiel posible a como fue contada por Mariana. De allí retomé algunas citas que son las que se presentan textuales. Otros trozos de la historia que están en el video, las narro yo misma para darle más ritmo a la historia. Otra parte que no quedó grabada, la reconstruí en unas notas que tomé justo después de haber conversado con ella y esta parte de la historia la relato yo misma. He tenido que hacer una amplia tarea de edición para que la historia escrita tenga coherencia y continuidad, especialmente por la manera en que Mariana habla. Tiene una combinación de su lengua indígena mal aprendida y de español también mal aprendido. Todavía es un

⁷⁹ Recuperado del diario de campo. Abril 17 de 2012.

misterio como es que Mariana aprendió a hablar. En todo caso hice los cambios gramaticales estrictamente necesarios para ayudar a la comprensión del texto sin alterar, en lo posible, el sentido de lo dicho, en otros casos introduzco (sic) para llamar la atención de que es así como ella lo ha dicho literalmente pues tampoco quiero que se pierda su forma de expresión, y lo que va entre paréntesis son aclaraciones que he introducido para el lector. He asignado los títulos, lo mismo que el orden de presentación. He cambiado el nombre de Mariana y suprimido las alusiones a nombres propios de personas y lugares geográficos para proteger su identidad. También he introducido reflexiones propias para aportar a la comprensión de la historia. En últimas, lo que se presenta en este capítulo es una historia contada y escrita a cuatro manos.

La versión final la corregimos juntas; ella precisó algunos datos, amplió algunos otros y decidió que otros se suprimieran. Me preguntó sobre quiénes podrían leer su historia y si ella podía tener un ejemplar del “libro”. Lloramos, nos reímos y luego me habló de su mamá, lo que no aparece en esta historia y podrá ser incluido en otra ocasión.

De cómo empieza una vida en medio de la guerra y la selva

El comandante de un frente guerrillero encontró a Mariana en un caserío indígena. La guerrilla llegó a esta comunidad y la niña de dos o tres años estaba sola y abandonada en una casa. Era tan pequeña, que el comandante la metió dentro de su morral de campaña y la llevó a su campamento, la adoptó como su hija y le asignó un alias, como a todos los demás. Luego, confeccionó un morral con orificios para que ella pudiera respirar. Un morral especial para ella. La cargaba todo el tiempo, durante las largas caminadas, de día y de noche, y también en medio de los combates. Él, combatía con la niña a la espalda dentro del morral. ¿Cómo se vería el mundo dentro de ese morral? Los 300 guerrilleros cuidaban a su comandante y a la niña. Si al comandante no le pasaba nada, a ella tampoco, era una de las tantas formas de

protegerla. También le fabricó una peinilla con *palo* y la peinaba él mismo, la motilaba con un machete, la bañaba con arena, le hizo unas botas pequeñas, una cuchara para comer, dormía con ella en el mismo cambuche: él, en colchoneta, ella, a su lado, en una cama hecha con hojas y una almohada de pasto a su medida.⁸⁰

Yo desde chiquita dormía con él. Tenía 11 o 13 años cuando le dije que no iba a dormir más con él. De él era colchoneta (sic) y a mí me cogía de esa hoja de árbol. Tendía como una colchoneta y en la mitad ponía como un palito. Yo tenía que dormir ahí, yo dormía bien. YO CRECÍ ASÍ.

“Yo crecí así”, es una frase que Mariana pronuncia en repetidas ocasiones durante su relato. Ella creció en la selva, con su papá; el grupo armado era su comunidad, no su familia. Ella no desarrolló relaciones cercanas con nadie más distinto a su papá pues, según ella, imperaba la ley de la selva, la ley de sálvese quien pueda, la ley del silencio y la obediencia, como en cualquier organización armada. Su familia únicamente era su papá. Esta fue su niñez.

Tal vez el recuerdo más infantil de Mariana, son los animales que tuvo, que fueron su compañía y sus juguetes. El comandante conseguía animales para ella, en la selva o comprados a los campesinos: un ratón con rayas combinadas de muchos colores, un zorro chico, un oso hormiguero peludo, un loro que lo repetía todo, una perra -que todavía adora-, un caballo que la tumbó cuando lo montó por primera vez.

- Yo tenía una perra que él me había comprado, pero a veces (yo) trataba a esa perra tan mal... esa era mi guardaespaldas, era una perrita negra, grandecita..., Me la había dado chiquita cuando tenía los ojos cerraditos. Cuando oía los helicópteros (sic), esa se escondía y no se atrevía a hacer bulla, ella se quedaba quietecita. Él como que me dio a ella (sic) para que a mí no me fuera a pasar nada.
- ¿Para protegerte? – Pregunté-.
- Si, para protegerme- Respondió y continuó-. Yo era de esas obsesionada de las arepas; cuando mi papá iba donde los campesinos, siempre pedía una cosa

⁸⁰ Cambuche es un lugar provisional para dormir. Los miembros de los grupos armados los improvisan con palos de madera y hojas de árboles para pasar la noche en la selva. Santiago, en uno de los talleres, me contó cómo se construye un cambuche: “se ponen cuatro palos y se entierran bien en la tierra, luego se ponen otros palos atravesados, se tapa con un plástico y se cuelga el toldillo para los mosquitos. En el suelo se ponen muchas hojas para dormir. Para que quede mejor, se ponen unos palos como para construir una cama que se rellenan con tierra, de forma que quede alta y uno no se moje cuando llueve. De todas formas, uno siempre se moja” (Talleriendo 7. Caperucita roja y la vacuna. Marzo 27 de 2012).

así de arepas (muestra con las manos algo grande), entonces los campesinos me lo echaban en una bolsa y yo me la comía vinagre... así como fuera, la masa esa de hacer arepas. Entonces yo compartía con mi perro el arroz o cualquier cosa que me servían. Yo lo compartía con mi perro y el perro se volvió muy cazador; cazaba guaguas, chuchas, si... entonces él cazaba. Y me acuerdo que también tuve un caballo, pero yo le tenía miedo a las vacas y a los caballos porque son muy grandes y lo hacen caer a uno. Y yo nunca sabía montar en eso. Cuando una vez el caballo salió corriendo y me tumbó. Pero los perros eran muy especiales.

Mariana recibía, en muchos aspectos, un trato igual al de los demás guerrilleros. La dotación eran dos jabones para lavar ropa, una sudadera impermeable, el camuflado y las botas. Desde los seis o siete años, ella ya tenía que caminar sola y más tarde, cargar el fusil y el equipo, como cualquier otro guerrillero: “Cuando yo era pequeña ese fusil era más grande que yo”.

El comandante la despertaba a media noche y la entrenaba para disparar. Tenía que combatir, montar guardia y hacer misiones. Entre todos los integrantes del grupo se repartían el mercado por libras para cargarlo en las largas caminadas que debían realizar. Lo que más comían era arroz, plátano, lentejas y sardinas; a veces frutas y pescado. Los castigos incluían cocinar para los 300 guerrilleros, montar guardia, cargar la leña y el agua que se necesitaba para cocinar, tres veces al día. A veces el castigo duraba hasta seis meses seguidos.

... yo recuerdo que cuando yo tenía nueve años... a mi me enseñaron a pescar. Yo sabía manejar todo eso... Con un palito largo, usted le amarra eso, nylon, y el cosito (sic) ese donde se va a ir el pescadito... y usted lo tira con una carnada y el pescadito se arrima y lo coge. Y hay otros que no se dejan. A veces yo cogía los pescados con las manos porque había muchos pescados. Yo era feliz cuando me llevaban allá.

Ella aprendió a mentir y a robar con el comandante. Robaban comida a los campesinos para compartirla juntos. Esto era un privilegio que ella tenía, una complicidad de robar gallinas y marranos para comérselos sólo con él, asar yucas para él. Ella recuerda comer sardina en lata, carne, pescado o pollo con su papá. Él intentaba enseñarle estrategias de sobrevivencia en la selva y ella lo que recuerda es la complicidad, el

secreto, el privilegio de ser su hija, el cuidado mutuo (lo que él conseguía para ella, lo que ella cocinaba para él, lo que robaban juntos). Así lo cuenta Mariana:

Pero yo comía bien con mi papá; comíamos carne y pollo. Y mi papá me enseñaba a robar y a decir mentiras (con cara de complicidad). Un día me dijo: “¿Quiere robar gallina?” Y yo le dije: “ay sí!”. Y había unos pollitos que corrían menos que las gallinas... pollitos chiquitos... Entonces me dijo: “Si robara, ¿de cuáles robaría usted?”, “El pollito chiquito”, dije yo. Y él dijo: “no, hay que robarse un gallo grande porque entonces cómo nos lo vamos a comer, con eso usted no se llena”. Y yo, como me daba problema correr (sic), y esas gallinas corren tanto.... Yo era muy chiquita, y desde chiquita me enseñaba a robar (risas). Robar gallinas y marranos, y yo siempre buscaba los más pequeños y él los más grandes. Y entonces él comía más y me decía: “Usted es más pequeña y yo más grande, yo tengo que comer más”. Y cuando crecí, entonces le dije: “Yo también tengo que comer más porque yo soy grande”. Y una vez iba a robar una gallina, que tenía un poco de huevos. Yo la iba a coger y se fue volando entonces cogí los huevos y se los llevé a mi papá y le dije: “Papá, traje huevos” y él dijo: “No, a mi no me traiga huevos, yo quiero es gallina”.

Los animales no solamente fueron los compañeros de Mariana, sus juguetes, su protección, su alimento en circunstancias tan difíciles, el enlace afectivo con su padre, sino que también sirvieron para que el comandante le explicara a la niña, lo que no podía explicarle, escondieron verdades que no se atrevía a decirle. ¿Cómo explicar los actos de guerra a una niña que constantemente hace preguntas? Porque aquello de hacer preguntas está presente en la vida de Mariana desde sus orígenes y se conserva hasta ahora. Siempre pregunta, siempre quiere saber, tal vez este sea uno de sus principales recursos, una estrategia que le ha permitido asomarse al misterio, al enigma, al rompecabezas de su vida. Piezas regadas, versiones encontradas, pedazos perdidos. El comandante le decía en la selva que los helicópteros que se veían desde allá, punticos negros en el cielo, eran gallinazos y cuando ella conoció un gallinazo y descubrió la mentira, el comandante dijo que eran tiburones, un animal que ella nunca podría descubrir cómo era. Más tarde, ella se subiría a un gallinazo y el mito que había construido el padre, cobraría todo el sentido en su vida.

En su relato, Mariana muestra un gran amor por su papá, el papá con el que yo crecí, lo llama; en otras palabras, su padre de crianza. Logra construir una relación de

confianza, cuidado, protección y admiración. De hecho empieza a soñar con reemplazarlo en el mando y él, al parecer, también comparte este sueño.

Ese era mi sueño: si llego a ser comandante, lo que voy a hacer es comida primero (sic), yo decía, yo soñaba y yo le decía a mi papá. Y por la noche él me decía: “¿qué soñó?, cuente”. “Soñé subiéndome a un gallinazo, soñé subiéndome a un carro -como se dice-..., soñaba con una bata rayada... -ahora que me doy cuenta de los uniformes-, con un cuaderno, un lápiz”. Yo soñaba estudiando con mucha gente, y yo le decía eso: “yo soñé con unas como bolsas blancas”, y yo le hacía a él con un palo (le hacía los dibujos de los sueños en la tierra) y él me decía, “esos sueños..., yo pensé que usted había soñado teniendo poder así como yo”.

Como es claro en la historia, el único sueño de Mariana no era ser comandante. También soñaba con subirse a un gallinazo (irse del campamento), estudiar, ir a la escuela, tener una casa, conocer un pueblo. Y tal vez por esta razón, el comandante intentaría liberarla dos veces, como se verá más adelante. Era un amor verdadero, él quería lo mejor para ella y sabía que no lo iba a encontrar en un grupo guerrillero.

Mi papá era una persona que me contaba la historia de él, y hasta me contaba cómo había pasado con las novias que tenía, y yo no le paraba bolas (sic) porque cuando uno es chiquita (sic) como que no... yo lo escuchaba a los tres y a los once (años), y lo que yo veía era que él no tenía con quien desahogarse. Hay veces desesperado (sic), yo veía mucho eso, yo veía a mi papá - que ahora me doy más cuenta-, a veces triste, pensativo, hay veces que no sabía qué hacer con los grupos que llevaba y entonces a veces me hablaba, me contaba de los pueblos, por ejemplo. A veces yo me quedaba atrás del grupo y ellos se adelantaban, y yo le preguntaba qué habían hecho y él me contaba, y me preguntaba cómo había ido yo con otro grupo, entonces como que teníamos mucha confianza.

La relación con el comandante, entonces era una relación de confianza, de complicidad, de aprendizaje y de protección. Él hizo todo para protegerla, ella se sintió siempre protegida. Él hizo todo para enseñarle a sobrevivir, ella lo aprendió y de hecho nunca fue herida o lastimada físicamente. Ser su hija tenía privilegios que le permitieron sobrevivir en la guerra. Creo que Mariana aprendió desde muy temprano lo que Butler (2009/2010) plantea acerca de la precariedad de la vida. Ella se dio cuenta que su vida siempre estuvo en manos de otros, especialmente de su padre, su vida estuvo expuesta a quien conocía y a quienes no conocía. Estas relaciones no

fueron siempre de amor, como las relaciones con los demás guerrilleros, sino obligaciones hacia ellos, a los que ni siquiera puede nombrar, no recuerda sus nombres, los otros desconocidos que hacen parte de un “nosotros” que no se reconoce plenamente.

Mariana experimentó en carne propia desde muy pequeña que su supervivencia dependía de una “red social de manos”. Mariana se dio cuenta que: “vivir es siempre vivir una vida que se halla en peligro desde el principio y que puede ser puesta en peligro o eliminada de repente desde el exterior y por razones que no siempre están bajo el control de uno” (Butler, 2009/2010, p.52). El comandante que sabía que su vida y la de la niña estaban siempre en riesgo, hizo todo para protegerla, una vida que existía en medio de la guerra, que se hizo posible en medio de la guerra, una vida que él tuvo que valorar así no valorara ninguna otra, así no llorara ninguna otra vida perdida en la guerra. ¿Qué habría sucedido si el comandante no rescata a Mariana y la carga en su morral? Él fue su salvador, su protector. La de Mariana fue una vida digna de protección para el comandante, tal vez la única, las demás vidas no lo fueron. En la historia relatada por Mariana se nos hace mucho más explícito que no existe vida sin condiciones sociales que la mantengan, sin relaciones sociales sostenedoras, creadoras de lo que somos.

El primer intento del comandante por dejarla libre

El comandante nunca le dijo a Mariana que era adoptada. Ella se enteró en una reunión a la que asistieron Karina, Raúl Reyes y Alfonso Cano, en el campamento, cuando Mariana tenía 12 años.⁸¹ Ese día, tendieron un plástico para comer, fritaron chorizos y asaron carne, que era una comida especial, bailaron y tomaron licor. Ella escuchó cuando el papá les contaba a los otros comandantes que Mariana era una hija adoptada.

Desde ese día comenzó una súplica constante para que el comandante la llevara donde la había encontrado y buscaran a su familia de origen. Ella quería

⁸¹ Ellos eran unos de los máximos comandantes de este grupo guerrillero.

conocer una casa y un pueblo verdaderos. Ahora comprendía por qué su padre le había hablado tantas veces sobre los indígenas, su lengua, sus costumbres. Él no quería que ella perdiera del todo, su identidad y sus raíces.

...a mí me encantaba cuando mi papá me hablaba de los indígenas: él me decía dizque (sic) los indígenas comían piojos, y me decía que los indígenas hacían mazamorra con los dientes, o sea la masticaban, y cuando la mazamorra estaba (lista) entonces ellos masticaban y volvían y echaban todo a la olla. Pero que usted le echaba aguapanelita (sic) y lo revolvía y sabía delicioso. Eso me dijo mi papá, y mi papá me contaba eso.⁸² Y entonces yo a veces me desesperaba, y él me preguntaba: “¿el pescado estaba rico?” Y yo: “sí, delicioso” Y entonces me decía: “hay comida que sabe más rico” y me hablaba de los indígenas. De los plátanos asados, las yucas asadas... Cuando me dijo que los indígenas hacían de comer rico rico yo le dije: “¡vamos!” Y por allá en la selva casi no hay indígenas cerca, ellos viven por allá metidos, por donde no pasa la guerrilla. Entonces yo un día le dije que fuéramos donde había indígenas, y entonces ellos tenían una mazamorra, no era una olla, era como una tierra donde ellos meten eso. Y cuando mi papá dijo: “lo que pasa es que mi hija quiere mazamorra como la que ustedes hacen, y ¿esta vinagre?”. Ellos respondieron que sí, a ellos les daba miedo, porque después llega el ejército y los acosaban a ellos, y llegábamos nosotros y los acosábamos diciendo, “¿por acá pasó el ejército?”. Y ellos no podían decir Y lo mismo decíamos nosotros, “nunca digan que nosotros aparecimos por acá, ustedes no conocen a nadie, ustedes no saben qué es una guerrilla”, pero cuando me dieron esa mazamorra tan rico... (sic).

El momento de conocer su pueblo y buscar a su familia llegó más tarde que temprano. El papá de Mariana conocía a su familia y estaba dispuesto a renunciar a ella para siempre. El comandante desplazó todo el bloque, los 300 hombres y mujeres, para entregar a Mariana a su familia de origen. Encontraron algunas personas de su familia y la niña se quedó en esa casa durante varias semanas. El comandante le había entregado un *toldillo* para que tendiera en su cama durante la noche y no la picaran los insectos. La ilusión de la niña era inmensa, sin embargo, Mariana tuvo una gran decepción “ellos no eran como yo pensaba”: estas personas de su familia no la reconocieron, no la aceptaron como su hija y especialmente, no la cuidaron. Esto es de

⁸² La mazamorra proviene de la tradición gastronómica indígena precolombina y consiste en granos de maíz enteros bien cocidos y acompañados con leche y algo dulce como panela (melaza dura hecha de caña de azúcar) o bocadillo (pasta resultante de la mezcla de guayaba y panela o azúcar). El agua de panela es una infusión propia de algunas regiones de Sur y Centroamérica.

lo que aún se resiente ella, no la cuidaron como la cuidaba el comandante. Alguien que vivía en esa casa “le quitó el *toldillo* durante la noche”.

... ¿y qué me hizo?... pues mi papá me había conseguido toldillo (sic), mi papá con quien crecí, y me lo quitaron. O sea yo ya no tenía (toldillo) y los zancudos me podían picar. Y entonces para que yo durmiera con esa persona, entonces me quitó el toldillo y yo tenía que dormir por esa razón con esa persona. Entonces me cogía así y entonces me quería.... Y mi papá (el comandante) nunca, nunca me hizo nada de eso. Yo dormía con él pero él no era esa persona que me abrazaba y me daba beso (sic). Yo de mi papá nunca recibí beso (sic). Yo me acuerdo que él me cogía de la mano, me peinaba, pero nunca, nunca, recibí un beso de él. No era la persona que me daba beso en la mejilla, nadie me había dado beso por la boca, ni tuve novio por allá (sic).

Además del toldillo, el comandante le había entregado un arma, la cual pensó en usar pero no se atrevió. Finalmente, al comandante le contaron lo que estaba sucediendo y fue a rescatarla. Lo que pasó realmente durante este tiempo, es un secreto. Una intimidad que Mariana no quiere mostrar, pues al parecer hizo un pacto de silencio con el comandante acerca de lo que allí sucedió. El comandante buscó a las personas que participaron en este suceso, no a todos los encontró y a los que encontró, los ajustició y selló con Mariana un pacto de venganza:

... “cuando encontremos a esa persona (la que no encontraron), usted la va a matar y le va a decir un montón de cosas como me dice a mí, y así tiene que ser, porque si usted no me da una excusa de eso, le juro por Dios que yo la mato a usted”. Me amenazó así y como yo le hacía tanta pregunta, y entonces buscamos por todas partes y no aparecieron.

Este episodio fue una oportunidad perdida para Mariana de reencontrarse con sus raíces, con su origen. El abuso al que fue sometida dejó una huella profunda que aún no comprende muy bien; la alejó aún más de su familia de origen; apenas se asomó a su pasado y quedó horrorizada. No le fueron resueltas sus preguntas sobre sus padres o su familia. Vislumbró una situación aún más difícil que la que vivía en el grupo armado. Hoy en día, Mariana ha vuelto a tener contacto con su familia de sangre; conoció un hermano y se comunica con algunos de ellos. Sin embargo, las historias que cuenta su hermano son distintas a las que le había contado el comandante y a las que

escuchó cuando estuvo en el caserío indígena. El rompecabezas de su origen sigue sin armarse, hay fichas que no encajan. Hoy en día, Mariana siente una necesidad profunda y apremiante de saber de dónde viene, cómo y por qué fue abandonada. ¿Quién sabe la historia de Mariana? ¿Quién se la puede contar? ¿Cómo dar sentido a sus recuerdos infantiles y otras imágenes, fantasmas, sueños, ilusiones y deseos?

De la ética en la guerra: la interpelación al comandante

La relación de Mariana con su papá se desarrolló en un grupo armado y por lo tanto, se vio atravesada por la lógica de la guerra. Mariana cuestionó en muchas oportunidades al comandante, cuando estaban a solas o incluso en frente de la tropa. Los cuestionamientos iban desde el incumplimiento de sus obligaciones guerreras hasta por qué se mata a otro ser humano. Esto creaba conflicto con su padre: cuando no se puede explicar, lo que queda es la violencia. Cuando no hay palabras, entonces se acude a gritos, golpes y castigos. El complejo análisis de la niña y ahora joven, la atormentaba a ella y a su padre, tanto, que en ocasiones ella prefería no pensar, se aplicaba una anestesia emocional, solamente actuar y olvidar, estrategia para soportar la guerra. Ahora, se cuestiona a ella misma: ¿Por qué no pensaba? ¿A dónde se fueron todas esas experiencias “olvidadas”?

Y él tenía el mercado guardado y nos decía que no nos iba a dar el mercado. Y es que él era como un bruto, y yo le decía: “¿usted no se da cuenta que estábamos retenidos y que no podíamos ir por Dios? No es culpa de nosotros”. Y él me respondía: “no, es lo que yo diga”. A veces le daba la maldad y no le daba la gana (sic) de darnos de comer. A mí me daba piedra (sic) con él, y a mí me decían dizque (sic): “dígame, dígame. Porque él le puede pegar pero él no es capaz de matarla a usted. Puede pegarle duro pero no matarla”. Entonces cuando me aconsejaban mal de eso (sic), era peor, era más rebelde. Y cuando él se daba cuenta que alguien me decía eso, lo castigaba horrible, lo pegaba (sic).

Sus preguntas se dirigían al buen cumplimiento de su labor como guerrilleros, es decir, a alimentar la tropa adecuadamente, a impartir los castigos que son justos y de una forma ingenua, a combatir siempre al enemigo, sin importar las condiciones en que se encontraban. Es decir, ella no entendía, por ejemplo, por qué debían esconderse si de

lo que se trataba era de combatir. Si lo único que existe es ser guerrillero, entonces ¿por qué su padre no podía ser mejor comandante? ¿Ser el mejor guerrero, no tener miedo, no esconderse, enfrentar al enemigo, ser justo con los subalternos? Una vez en medio de un combate, estalló una bomba lanzada por uno de esos gallinazos. Estalló muy cerca de Mariana. Ella se quedó rezagada, no supo qué hacer, no supo cómo esconderse, sintió mucho miedo. “La perrita, en cambio, se escondió y se quedó quietecita”. Casi se muere este día, y el comandante la regañó por no salir corriendo como todos los demás, por no escapar, por no esconderse.

- ¿Y entonces qué fue lo que le dijiste a tu papá?-pregunté yo-
- Si, y yo le decía a mi papa: “hay veces, si nosotros estamos como para matar y ¿por qué nos escondemos?, como que nos da miedo de ellos”. Y él decía: “no, es que ellos son más”, “¡pero si estamos para eso!”(dijo ella). Entonces yo, cuando nos decían que esconder, esconder, esconder, me daba rabia. Yo pensaba y si estamos acá como para matar y ya que no me responde por qué matamos a un ser humano. Yo no me daba cuenta cuando el ejército empezaba a disparar, yo no me daba cuenta, cuando ya todo terminaba y habían muerto cuatro o cinco, otros heridos de nosotros, y uno no se daba cuenta. Cuando usted está en medio del combate armado con su fusil usted disparaba así como a la loca. Yo a veces no sabía quién disparaba, y entonces yo decía es que yo no entiendo, por qué es que la guerrilla se esconde siempre...

Tal vez, en el fondo, lo que quiso Mariana fue que su papá fuera una mejor persona, fuera un mejor comandante, fuera un mejor papá. Al mismo tiempo que Mariana no entendía la lógica del combate y no conocía muy bien las estrategias de sobrevivencia, tampoco entendía por qué se mataba a otros seres humanos. Así se lo preguntó al comandante en reiteradas oportunidades:

... y es que cuando yo le preguntaba y él me decía que no sabía por qué matamos a un ser humano, nosotros que somos seres humanos a otro ser humano. Ya sería diferente que nosotros matáramos una culebra, que no nos da pesar porque nos pica, o sea eso no es un ser humano. O matamos animales que nos los comemos... y él como que no supo responder. A veces me regañaba porque hacía una pregunta que no sabía responder...

Se mata a un animal para defender la propia vida, porque se necesita como alimento. ¿Pero por qué se mata a otro ser humano? ¿Qué justifica esta muerte? ¿Cómo iba a

responder el comandante...? Esta es la pregunta ética esencial: ¿Por qué hay vidas que merecen ser vividas y protegidas y otras que no? Mariana se posiciona ante el comandante no solo como responsable de su propia sobrevivencia y la de su grupo, sino también como responsable de los otros que no conoce y que se consideran “enemigos”. La frase “nosotros que somos seres humanos” tal vez lo que quiere expresar es que esa persona que es ella está vinculada a esas otras personas, incluso enemigos, de un modo necesario, es cuando el “yo” se convierte en un “nosotros” al que ella se siente pertenecer, del que forma parte. Y no pertenece por la nación, el territorio, la lengua o la cultura. Pertenece por la cualidad primaria que nos define, “nosotros que somos seres humanos”. La indignación que expresa Mariana en este párrafo, frente a la injusticia de matar a otro ser humano, de una pérdida no legítima para ella, tiene un trasfondo ético y político enorme, más en el contexto de una guerra, de haber crecido en medio de la guerra. Mariana ofrece un tipo diferente de respuesta moral, una interpretación inesperada en el contexto de la guerra que cuestiona la ideología militar del comandante. Este posicionamiento, no se quedaba solamente en el cuestionamiento sino que en ocasiones pasó a la acción, a la defensa de la vida de otro, como lo relata a continuación:

Pero yo estoy segura que yo los salvaba a ellos (a los demás guerrilleros) porque mi papá quería como matar a lo loco, sin que hubieran hecho nada. Entonces un día iba a matar a una muchacha. Yo no sé qué fue lo que pasó. Yo estaba dormida y yo escuché una bulla y yo noté como que mi papá le pegó. No me di cuenta y yo le pregunté que por qué le había pegado a la muchacha. Y él me respondió: “no, yo voy a matar a esa malparida, que no se qué”. Cuando iba a coger el arma entonces yo me levanté y le dije: “pero es que ella no ha hecho nada” Y entonces yo me salí hacia ella y entonces no le hizo nada y entonces yo le dije: “sanciónela” y la sancionó... nueve meses, creo que casi un año, porque pasó diciembre y diciembre.

Esta fue una vida salvada por Mariana, una vida de otro más cercano, una guerrillera que para ella merecía vivir. La frase “mi papá quería como matar a lo loco”, expresa la irracionalidad del acto, no solamente la injusticia. El de Mariana es un acto valiente, de confrontación al comandante en su incapacidad para ser justo e impartir el castigo que alguien se merece ante una falta. Al no obtener respuesta de por qué se mata a otro

ser humano y entendiendo entonces que en la guerra “hay que matar”, entonces el cuestionamiento se dirige a ¿Qué es entonces lo que hay que hacer para merecer la pena de muerte? ¿Cuáles son las faltas que deben ser castigadas con la muerte y cuáles no lo son? ¿Por qué se acude como “loco” a la muerte si se puede sancionar de otra manera? ¿Es esto a lo que se refiere el concepto de “humanizar la guerra”? ¿Tenemos aquí un ejemplo de humanidad, de justicia, en medio de esta barbarie?

Otra interpelación ética hacia el padre además del cumplimiento de sus deberes con justicia, de la pregunta por la muerte de los otros seres humanos como nosotros, fue la pregunta sobre el poder. Hay una reiteración en el relato de Mariana sobre el cuestionamiento al poder del comandante.

... pero nosotros peliábamos (sic), parecíamos de esos maridos que mantenían peliando (sic), éramos así, y cuando me pegaba, toda la semana peliábamos (sic). Y ese día que yo te conté que me había pegado con palo, también me daba cachetada en la cara, me empujaba. Y entonces yo le decía eso a él, cuando yo le decía que no tenía poder. Y es que es la verdad, cuando yo le decía que él no tenía poder porque todos los que lo rodeaban lo protegían era a él. Ni siquiera me protegían a mí, porque la guerrilla decía que sin él, se quedaban sin comer, porque él era el que manejaba la plata, el que compraba el mercado, el que hacía todo.

Tal vez lo que Mariana quería decirle al comandante, era que él no era autosuficiente, que dependía de los otros para sobrevivir, así fuera el que ostentara una posición de dominación sobre los demás. Dependía de la protección de todos para sobrevivir, se debía a ellos. Que su vida podía perderse, destruirse o dañarse hasta el punto de la muerte, si no fuera por la protección de sus 300 hombres. Por más que estuviera en la posición de dominación, su vida dependía de ellos: “usted sin ellos no tiene poder”. También que no era invulnerable, que debía esconderse como cualquier otro guerrillero frente a una bomba, que su vida era tan precaria como la de cualquier otro.

Decirle a mi papá que no piensa... a pesar de que él es un ser humano. “Es que yo no siento nada, yo no tengo corazón, yo no sé qué es lo que tengo yo, yo mando y yo tengo el poder”, él decía así. Y yo le decía: “usted tiene poder porque a ti (sic) te rodean, a ti te guardan como en un cajón. A ti no te pueden matar porque todos los 300 guerrilleros que usted ve (sic), ellos lo protegen, pero estoy seguro (sic) que usted sin ellos no tiene poder papá”. Y yo le decía eso a él. Y él..., no, mejor dicho ese hombre empezaba a tirar todo, él se sentía y cuando tenía esa

arma en la mano, eso lo (sic) disparaba hacia arriba, hacia cualquier parte lo (sic) disparaba y decía: “¡yo tengo poder!, ¡yo soy el mayor!, ¡yo soy el que hablo con toda la gente importante!”. Para él Raúl Reyes era importante. Él decía: “por él he aprendido”, él decía eso. Si, el maestro pues y uno allá no sabía qué era un maestro. Y yo le decía, “¿Raúl Reyes? Él tiene poder por lo mismo que pasa con usted”. Y a veces no me dejaba hablar y me tapaba la boca. Me decía: “quédese callada y no se burle de mi comandante, de mi jefe”. Y yo le decía: “papá, si usted tuviera poder yo estoy segura que usted fuera un hombre... ¿usted sabe qué me hacía a mi cuando yo estaba chiquita?, me metía en el morral y me cargaba, porque usted no tiene tanto poder papá, uno no tiene el poder. (Y el comandante respondió:) “¡A mí no me insulte que yo no sé qué!, la que no tiene poder es usted, pobrecita, qué sufrimiento (sic)”. (Y Mariano dijo:) “Si, usted dice sufrimiento, pues todos sufrimos, y si usted tuviera poder poder papá, me traería mucha comida, muchas cosas... hay veces que yo me paso de hambre, ¿hasta cuándo? Dígame, ¿cuántos años lleva usted en la guerrilla? Y su historia y su camino han sido difíciles. Yo estoy segura que usted a veces se aburre papá, porque tiene que caminar igual (que los demás guerrilleros)”.

El “uno no tiene el poder” y “todos sufrimos”, son dos frases que expresan la profundidad de Mariana en relación con este asunto. Como se mencionó anteriormente en este informe, Foucault (1981) plantea que el poder no le pertenece a nadie, que el poder circula en las relaciones, es cambiante, aunque no esté bien distribuido como es claro en la relación de Mariana y el comandante. La desigualdad se expresa en una jerarquía en donde hay lugares de dominación y otros de subordinación. Pero en medio de esta relación desigual, Mariana llega a la conclusión que el poder no le pertenece al comandante, que el poder reside en la red de protección que han construido entre todos. La interpelación de Mariana es un acto de resistencia desde una posición subalterna, de oposición a la dominación, de subordinación. También es posible esta subordinación por la posición privilegiada de ella como hija del comandante, a la única que no “era capaz de matar”. Ella pasa de la sumisión a la subordinación como en un continuum, en medio de una relación ambivalente, contradictoria, de consentimiento y enfrentamiento. Pues al mismo tiempo que cuestiona el poder del comandante, recibe su protección, consiente su poder.

La posición de poder del padre busca perpetuarse a través de mecanismos violentos que son los propios de la guerra: la muerte, la amenaza, el castigo, el maltrato, el abuso y la represión. Y también a través de mecanismos autoritarios como la disciplina, el ordenamiento y el control. La resistencia de Mariana, se basa en el argumento, en la palabra, en la pregunta que amenaza la posición de dominación del comandante, que desafía el discurso de verdad que él pobremente sostiene. “Resistir no es aguantar o soportar una fuerza, sino oponérsele activamente; es decir, enfrentarse y bloquear sus engranajes, ubicándose en todas partes dentro de la red de poder” (Foucault, 1976/1977, p.176). La frase “todos sufrimos” es volver a llamar la atención sobre la condición humana, sobre lo que somos todos los seres humanos, el sufrimiento de quien ostenta una posición de poder que lo hace igual a todos los demás. El otro cuestionamiento fue a la posición de subordinación de toda la tropa:

Entonces por allá mientras cantábamos el himno yo le decía: “no, es que nosotros también tenemos opiniones, nosotros también somos líderes, también somos poderes”. Y cuando yo decía poderes, él me respondía: “¿qué, qué? usted no sabe nada, y menos usted que está creciendo”. Y así gritaba. Y a veces por eso nos sancionaba, por la boca que yo abría, nos sancionaba a todos.

La frase “nosotros también somos poderes” representa un desafío aún mayor para el comandante, la amenaza a su posición dentro del grupo armado y el empoderamiento de ella dirigido también a sus compañeros. Esta es una sublevación inadmisibles en un grupo armado donde las jerarquías de autoridad y mando están tan bien establecidas. Esta convicción llevó a Mariana a convertirse en la voz de sus compañeros y en ocasiones lograr que el comandante entrara en razón frente a una injusticia o recibir los castigos por cuestionar sus acciones.

Entonces él decía, “yo soy poderoso, yo soy el que más poder tengo aquí en la guerrilla, yo puedo hacer lo que a mí me da gana (sic) con las mujeres, con otros guerrilleros”. Y ese bobo, ¿sabía qué hacía? quería matar a alguien por nada. Y yo le decía: “no, es que él no hizo nada”. Entonces la guerrilla me tenía mucho cariño porque yo era una persona que, bueno cuando yo era chiquita no decía nada. Ya más grande ellos me decían: “tú cómo has crecido. Tú ya estás muy grande. Ya caminas sola. Nosotros nos acordamos de usted (sic) cuando su papá la trajo. Tú casi no caminabas, te cansabas mucho. Ahora tú caminas, ahora tú eres como el que nos guarda a nosotros”. Porque mi papá a veces le daba la gana de matarlo, de dispararlo (sic). Entonces yo le decía: “es que no hicieron nada, no

hicieron nada. Entonces, ¿tú para qué vas a querer matar? (sic)". A veces me hacía caso entonces disparaba era al aire. Pero cuando cantábamos el himno, decía: "yo soy el poder. Yo soy el que tengo el poder. Yo soy el que mando. Yo hago lo que me da la gana con ustedes".

¿Será que Mariana se le estaba convirtiendo en un problema al comandante? ¿Será también por esta razón que quiso que ella se fuera del campamento? De cualquier manera, Mariana construyó en esta relación una forma de ver el mundo y de comunicarse que aún conserva. Frecuentemente opina, pregunta, duda, reflexiona. Defiende sus derechos, cree en la igualdad, no está de acuerdo con las injusticias, o con la discriminación. Así lo expresó en un taller sobre género en donde conversábamos sobre las diferencias entre los hombres y las mujeres y argumentó su posición en contra de la discriminación a la que son sometidos los homosexuales.⁸³

Todos los cuestionamientos de Mariana sobre la justicia, la muerte y el poder se integran en el siguiente episodio trágico que marcaría su vida para siempre. La última misión en la que Mariana participó fue cuando el comandante "los mandó a matar un indio". Era un gobernador indígena. Aunque Mariana no disparó, estuvo presente en este operativo ordenado por el comandante, y tiene recuerdos e imágenes precisas de las personas que estaban allí, de los rostros, de las palabras pronunciadas, de los actos de los niños.

Cuando llegamos nosotros a las cinco, estaban en una reunión y las casas de los indígenas son altas, uno tiene que subir por una escalera de palo (sic) y había muchos indígenas. Había dos perros en la cancha y estaba él en medio de la gente, así rodeado, cuando nosotros llegamos y lo hicimos bajar. Entonces mi compañero le dijo: "usted sabía que nosotros somos guerrilla y usted sabía qué misión tenía que cumplir y usted no la cumplió. Y nosotros, así como usted tenía que hacer esa misión, cumplirla, nosotros tenemos que cumplir el deber, la razón que nos mandó el comandante y eso es lo que venimos a hacer". Entonces él se puso pálido. Y tenía tres muchachitos, la mamá y la señora, y como que estaba embarazada la señora también, como los indígenas tienen bebés chiquitos, chiquitos, así seguiditos...

⁸³ Talleriando 25. Género y maquillaje. Septiembre 11 de 2012

... ese día me dio pesar de los hijos... de la mamá y yo como tenía mucho amor a mi papá... Cuando crecí, él me metió en el morral, él me cargaba en medio del peligro, él nunca me dejó sola. Entonces yo estuve pensando que donde me lleguen a hacer lo mismo con mi papá, para mí sería muy duro, si ellos (los supuestos agresores) me matan sería mucho mejor para mí, ¿yo que voy a hacer en este mundo sin mi papá? porque fue con quien crecí, eso fue lo que yo le dije a mi papá.

Y entonces yo llegué (al campamento). Llegamos a las seis de la tarde y empezaron a hacer la comida y todo el mundo para recibir la comida tiene que hacer una larga fila. Cuando todo mundo (sic) nos empezamos a sentar y mi papá se sentó en una piedra que había y yo me senté atrás y delante de todo el mundo le dije:

- "Pa (sic), ¿cuando lleguen a matar a usted (sic), yo tengo que hacer igual que los niños que corrieron?, porque usted mató a un señor que tenía tres hijos y una señora que estaba,- yo no sabía que eso era un embarazo- yo dije, una señora que en la barriga tenía otro bebé, y estaba ya la barriga grande, estoy seguro (sic) que el bebé estaba ya por criarse o por nacerse."

- Y me dijo: "lo que pasa es que esos son problemas de ellos y ellos verán cómo se arreglan". De una buena manera me dijo así.

- Y entonces yo le dije: "¿no pensaba en los niños? lo podíamos dejar vivo" (sic).

- Y me dijo: "yo no sé hasta cuando yo voy a seguir explicándole estas cosas a usted. Usted como que no me entiende. Usted es una niña que siempre quiere tener la razón, y cuando me vaya a hacer estas preguntas, hágamelas cuando vamos a dormir, no me haga preguntas delante de todo el mundo".

Y todo el mundo miraba ahí, y un guerrillero, mira, come, y mira y come (sic). Y yo seguí haciendo preguntas porque ese día él no me dijo nada. Y a él se le salieron las lágrimas, porque yo le dije que cuando a él lo mataran, yo iba a hacer lo mismo, que yo iba a correr para salvar a él (sic), aunque fuera que no pudiera salvar (sic), para abrazar (sic) en medio de esa sangre, como hicieron los otros bebés, los hijos de los indígenas.

Este acto de guerra inhumano nos pone de frente a los límites del dolor, del sufrimiento, de la injusticia, de la humillación, de la crueldad, de la brutalidad. A pesar de que Mariana participa, su relato intenta otorgar algo de humanidad a esta tragedia. En primer lugar, ella observó toda la situación con detalle: la presencia de los perros, la manera como está dispuesta la casa, cómo está conformada la familia, cómo se intenta proteger a la persona en peligro. Por medio de esta observación, reconoce la red social que intentó proteger al líder, incluso la participación de los niños. Se refiere a él con respeto: como el gobernador de la comunidad y a los hijos con bondad, como unos bebés. En segundo lugar, recuerda con precisión las últimas palabras del indígena que

se refieren a la responsabilidad como padre, a una vida que debía conservarse porque otros dependían de él. A una muerte que no debía ser pública. En tercer lugar, se ve a ella misma en las caras y los cuerpos de los niños indígenas que abrazan los pies del padre. Ella se ve a sí misma en esa situación, se identifica con el sentimiento de los niños si fuera su padre al que mataran y esto es muy significativo. Por último, tiene el valor para cuestionar públicamente la orden del comandante: ¿no importa que tuviera niños pequeños? ¿No pensaba en los niños? ¿Era más importante la “falta” de este gobernador que sus hijos? Logra conmover al comandante, porque es ella la que toma el lugar de los niños indígenas y lo pone a él en el lugar de quien fue asesinado, porque para él la vida de Mariana sí tiene valor. Hace que llore en frente de la tropa silenciosa, sometida, comportamiento inadmisibles para un comandante; lo “humilla” frente a sus subalternos, como la humillación del gobernador frente a su propia comunidad.

Ese día él como que se puso a llorar, que me acuerde, la única vez que me acuerdo que se puso a llorar. Entonces ahí como que le dio esa tristeza, incluso él era como, o sea, yo le hacía tantas preguntas que él no me podía responder, que él como que se arrepentía de lo que hacía, entonces yo crecí así con él.

-¿Por qué crees tú que él lloró? Le pregunté a Mariana.

- Yo creo que él se arrepintió, porque yo le dije que yo iba a correr hacia él, y creo que a él le da como una tristeza eso. Y como yo le dije que el indio antes de morir dijo: “yo tengo una responsabilidad con mis hijos”. Y la mamá miraba la cara del señor, y el que iba a morir miraba la cara de los hijos, y estaban la mujer, los tres hijos, el bebé que estaba por venir, estaban los otros indígenas. Entonces como yo le dije a mi papá que por qué él mandó a hacer eso delante de todo mundo. “Es que muy maluco”, como yo le decía a él, “muy maluco, como por ejemplo en ese caso, que usted esté acá comiendo y llegue una persona y diga, ¡usted se tiene que morir ya! A mí me daría duro papá. Yo lloraría y sería muy difícil que le hagan una cosa a usted”... Él para mí significaba muchas cosas, primero pues me cargaba, me peinaba y me hacía cosas, como cuchara que se inventaba él de palo (sic), las botas, o sea, él era mi papá y yo le decía papá y papá... Entonces yo lo hice llorar, y las otras guerrillas se quedaron callados (sic) y comían y comían como quien dice que no habían escuchado nada, y entonces él se fue hacia el cambuche que teníamos tendido.

De acuerdo con el análisis que hace Butler basada en la ética de Levinas, en el relato de Mariana el “rostro” de los otros (la cara de los niños, de la madre y del padre asesinado), la corporalidad del otro (que los niños abracen los pies del cuerpo destruido), le han hecho una demanda ética a Mariana, le han acusado de la falta

cometida, le han pedido que asuma su responsabilidad (Butler, 2004/2006). La posición ética de Mariana en relación con este hecho no proviene de un principio ético previo e individual, de un sujeto autosuficiente o autónomo, sino que es una posición ética que se construye posterior al suceso, a partir de la demanda que el "rostro" del otro le hace, la interpelación del otro, que la obliga moralmente a interpelar a su padre.⁸⁴ Es una demanda que proviene externamente, que exige una obligación moral. Esta obligación moral no es algo que Mariana se haya impuesto, que provenga de su autonomía o reflexividad, viene hacia ella de otro lugar de improviso, inesperadamente, una apelación moral que Mariana no pudo rechazar. El *rostro* habla y según Levinas lo que dice es "no matarás", único mandato ético posible. El *rostro* no impidió el asesinato, pero sí increpó la obligación moral de interpelar a quien dictó la orden. Para Mariana estos rostros representan una *epifanía*, una revelación de la humanidad del otro, del sufrimiento y de la vulnerabilidad. La presencia de toda la humanidad que nos mira. Es el *rostro* el que nos transmite el "no matarás", el *rostro* que ninguna cara puede agotar, el *rostro* entendido como sufrimiento humano, como el llanto del que sufre. Como dice Levinas:

La proximidad del rostro es el modo de responsabilidad más básico... El rostro no está frente a mí, sino encima de mí; es el otro antes de la muerte, mirando a través de la muerte y manifestándola. En segundo lugar, el rostro es el otro pidiéndome que no lo deje morir solo, como si hacerlo significara volverse cómplice de su muerte (1986, p.23).

Para el caso de Mariana, es el otro antes y después de la muerte, es el otro suplicándole que no lo deje morir y reclamándole por haberlo dejado morir. El sonido que proviene del rostro del indígena, es de súplica, "yo tengo una responsabilidad con mis hijos", de sufrimiento por otro, que le muestra a Mariana la extrema precariedad, vulnerabilidad, y fragilidad de esta vida. Ella se da cuenta que "la mamá miraba la cara del señor", el "señor miraba la cara de los hijos". Toda la súplica por la clemencia y el sufrimiento se concentró en las miradas a los rostros de los otros. Y los niños, "abrazan los pies en medio de la sangre", esto expresa toda la indefensión. El rostro, la mirada al

⁸⁴ El "rostro" se entiende como la cara, la voz, la corporalidad entera del otro.

rostro del otro, expresa como dice Levinas (1971/2002, p. 212), "la resistencia del que no presenta resistencia: la resistencia ética".

De otro lado, Mariana fue capaz de ver en ese *rostro* a otro humano como ella. Como dice Butler (2004/2006. P. 169), "responder por el rostro, comprender lo que quiere decir, significa despertarse a lo que es precario de otra vida o, más bien, a la precariedad de la vida misma". En el caso de Mariana, esto significó para ella un despertar también a su propia vida, una extrapolación de la comprensión de su precariedad a partir de la precariedad de la vida de los otros. Es por esto que se pone en el lugar de los niños y anticipa que si es su padre el que es asesinado, ella actuaría de la misma manera, ella querría salvarlo como los niños, ella no querría estar sola como ellos. Intenta también que él se ubique en la posición del padre a partir de la reflexión pública, incluso con la amenaza que los hijos pueden vengar la muerte del padre.

Hoy en día, además del recuerdo preciso de este episodio, Mariana siente pena por lo sucedido, se ha arrepentido, siente culpa y necesita pedir perdón. Ella, a veces pensaba y otras no pensaba. Se duele de haber olvidado en ese momento, de no haber impedido la tragedia y actuar como lo hacían los demás. La memoria y el olvido también son formas de resistencia, formas de escapar a situaciones extremadamente dolorosas. Hoy, ha recuperado el recuerdo preciso de lo sucedido y es a partir de esto, que puede otorgarle sentido al episodio.

Esa es la última participación y creo que después de eso nunca más y creo que a los 15 días fue la salida. Mas que todo ahora que yo soy así, que ya no me da pena (vergüenza), ahora, yo he pensado que yo tengo más razón que él (el comandante), y creo que más conocimiento que él, y mira que en cinco años he avanzado mucho, y que él puede avanzar también. Yo a veces, como yo le he dicho a mi psicólogo, yo me he arrepentido de las cosas que hice, ahora que soy grande. Pero que yo le hacía esas preguntas y después se me olvidaba, hacía preguntas y me olvidaba, y cuando pasaban cosas volvía y hacía preguntas. Así pasaba con los combates también cuando empezaban a tirar. Yo hacía preguntas y me quedaba callada y se me olvidaba, pero ahora no soy capaz, me acuerdo de todo el proceso que he vivido y soy capaz de recordar con detalles.

La frase: “Yo me arrepiento ahora que soy grande”, es el reconocimiento a lo que ella ha aprendido, a lo que ha empezado a recordar, a la manera como poco a poco ha ido encontrando sentido a su vida, a la manera como ha ido recuperándose. Se reconoce diferente ahora a su padre, se reafirma en lo que pensaba, en lo que le decía. “Ahora yo he pensado que tengo más razón que él”. Ya no es solamente la niña que necesitaba su protección, que obedecía órdenes. Ahora es una mujer que ha crecido y parte de su crecimiento es arrepentirse, es no olvidar, es recordar, es querer repararse y ayudar a otros.

Recientemente se ha comunicado con una persona de su comunidad indígena y ha descubierto que el gobernador asesinado frente a sus hijos, posiblemente era un pariente suyo. Siente todavía más pena por esto, y la siguiente es una petición de perdón pública que hace Mariana, como parte de la reparación del daño causado.

- Lo que yo creo es que eres muy valiente Mariana, -le dije.
- No, pues yo no me considero. Yo a veces creo que yo soy una persona tan mala. Yo a veces le digo a mi psicólogo, ¿yo qué hice?, por ejemplo, en esa participación que yo le conté en la historia... pues ahora entonces no se... Lo único que pienso yo es que yo debo pedir perdón, porque ¿no hay más de otra, sí o no? Yo ya hice y como le digo yo al psicólogo: “me arrepentí de lo que hice y quisiera volver a nacer”. Aunque yo digo: “hay veces que yo no tuve la culpa de haber hecho, porque desde chiquita y yo no tenía conocimiento”. Y entonces yo digo: “yo no tuve eso”. Pero otras veces, yo me siento la culpable. O pienso que el culpable de todo eso es mi papá porque él fue el que me enseñó que tenía que hacer eso, él fue el que me enseñó que tenía que robar. Entonces como yo digo que yo tengo que pedir perdón, a la familia esa que yo hice, que participé, y hasta al ejército si llegué a matar a alguno de ellos. Yo les diría que me perdonen porque no hay más otra opción. Y ahora que yo tengo una hija me he dado cuenta que por ejemplo cuando a mí se me enferma es muy duro verla enferma. Y ahorita que está muerto (alguien) y que nunca se va a poder volver a ver (sic), uno ver que los hijos de uno matando delante de uno (sic), entonces me ha dado como ese dolor, y yo reconozco los errores que hice.

Si, Mariana, es muy importante que pidas perdón y también que entiendas que no se puede juzgar a una niña que se crió en el monte, que pensaba que la vida era la guerra, que la ropa era un camuflado, que las casas eran cambuches, que la comida eran lentejas, arroz y masa de arepas, que los juguetes eran animales salvajes, que la tarea

era el combate, que el castigo era montar guardia o cocinar para 300 bocas hambrientas. Si, Mariana, además de pedir perdón, debes también perdonarte a ti misma y saber que fuiste una niña valiente que además de lograr sobrevivir a la guerra, pudiste cuestionar las acciones del comandante, poner en duda su poder, defender a tus compañeros, salvar otras vidas, ayudar a otros e intentar poner algo de humanidad en medio de esta guerra bárbara. Si pudiste hacer esto, puedes hacer cualquier cosa.

El segundo intento del comandante por su liberación

Mariana cuenta que hubo varios objetos que la llevaron a desear conocer un pueblo. Uno de ellos fue un “Bom Bom Bum” que una guerrillera le llevó de regalo, recuerda que el palo era blanco porque lo guardó durante mucho tiempo.⁸⁵ Ella quería otro bombón como ese. También un reloj que le vio a una guerrillera. Ella quería un reloj como ese. Mariana le preguntaba frecuentemente a su papá por el pueblo, ¿De dónde traían la comida? ¿Cómo eran los carros? ¿Cómo era la gente? El comandante le advertía que si ella se iba del campamento al pueblo, “le iban a dar comida para engordarla y luego venderla a hombres muy malos”. Esta advertencia atormentaría a Mariana por mucho tiempo.

La preparación

Durante nueve meses el papá le advirtió lo que podía pasar cuando fuera al pueblo, le habló de los peligros que podía correr si no estaba a su lado. Cada noche le explicaba la diferencia entre los policías (“los de verde clarito”) y los soldados del ejército (“vestidos de camuflado como nosotros”). Ambos eran peligrosos, no podía acercarse a ellos. El comandante planeó dos regalos para celebrar los 15 años de Mariana: una fiesta, que según le dijo su papá, sería en una finca de un miliciano (auxiliadores de la guerrilla), habría comida, música y baile. Iba a ser una gran fiesta. El otro regalo, era conocer un pueblo, ya no un caserío indígena como en el que Mariana había estado, sino un pueblo más grande con casas y carros de verdad. Este, para mí,

⁸⁵ El Bom bom bum es un bombón de colores vivos y chicle en el centro.

fue el segundo intento de liberación por parte del comandante, pues él era plenamente consciente de los riesgos que corría Mariana, y también que no podría rescatarla. Pero si la capturaban, era una forma indirecta de darle la libertad pensando en el futuro de Mariana y lo que pudiera ser mejor para ella, o tal vez pensando en él y lo que fuera mejor para la organización, pues el manejo de Mariana cada vez era más problemático para él.

El comandante decidió que cinco guerrilleros y Mariana se fueran al pueblo más cercano, a realizar una misión de inteligencia: como tenían planeado tomarse el pueblo por asalto, los guerrilleros debían evaluar las condiciones de seguridad, cuántos hombres del ejército y de la policía había, qué tipo de armamento tenían, cómo estaban organizados y distribuidos. Esta era la misión y Mariana la asumió con plena responsabilidad. De lo que se trataba era de ir, conocer, observar y volver. Al parecer era una misión sencilla. Mariana escuchó todas las advertencias:

“Si le pasa algo, -dijo el comandante-, nadie puede ayudarla, ni usted puede ayudar a nadie. Nadie la conoce, nadie sabe nada, porque pone en peligro a toda la organización. Y no se vaya a quedar por ahí parada mirando los carros o a las personas. Usted actúe común y corriente para no llamar la atención. Apréndase de memoria este nombre, usted se llama Erika Yorlanda Castro Moreno”.

El comandante la vistió de civil, como un hombre, para protegerla. Tal vez demasiado, esto sería una de las cosas que llamaría la atención del policía. La peinó, le recogió el pelo (que estaba muy largo para ese entonces), le dio una copia de su registro civil (el que habían pedido cuando la tuvieron que atender en un centro de salud por la enfermedad del “pito”) y un arma para que la llevara dentro de la media, a la altura del tobillo.⁸⁶ Esta fue toda la preparación de Mariana para conocer el mundo.

Ver un pueblo por primera vez: estar en la nube

⁸⁶ Mariana se refiere a la enfermedad de Chagas que es originada por un insecto conocido comúnmente como Pito, que ataca silenciosamente y sin causar dolor, en cualquier parte del cuerpo. El animal se alimenta exclusivamente de sangre y se esconde entre las grietas de las paredes y en las hojas de palma de los techos de viviendas ubicadas en el monte o en la selva. Muchos de los jóvenes excombatientes tienen cicatrices como consecuencia de esta enfermedad.

Los guerrilleros salieron caminando del campamento hasta encontrar un camino de vereda. Allí esperaron hasta que pasó un jeep Willys, el primer carro que conoció Mariana.⁸⁷ Ella recuerda como si las luces del carro fueran los ojos, es decir como si fuera un ser vivo y en movimiento. Se montaron en el jeep, sin hablar palabra. A los pocos minutos, se encontraron con un retén del ejército. Los hicieron parar, bajarse del carro. Los requisaron. Ella pensó: *hasta aquí llegamos*. Los soldados los miraron con sospecha, conversaban entre ellos, los volvieron a mirar y al fin, los dejaron pasar. Luego llegaron al pueblo. Mariana recuerda que todo le parecía tan bonito, tan diferente. Las casas eran como cubos con ventanas, los buses como si se la fueran a tragar, las caras de la gente le parecieron tan diferentes. En los almacenes era donde estaban los bombones, las luces que prendían y apagaban... Ver otro mundo por primera vez a los quince años.

Vi una buseta grande, otros carros mas chiquitos y yo aterrada y como cuando manejan carro eso funciona... yo miraba pa' bajo (sic) y me preguntaba ¿dónde tiene las patas y todo que camina? Y eran esas ruedas y yo miraba todo entretenidamente. Y entonces un compañero me decía: "¿Qué le dijeron a usted?" Y esos bombillos... Yo no me acuerdo si ese día fue un día de diciembre, los bombillos apagaban, prendían, apagaban y prendían de varios colores y yo era como si estuviera en la nube y empezaron a burlarse de mí, era raro. Cuando vi ese bombón..., fue en el primer supermercado que entré. Estaba lleno de mecatos (sic) y de todo había (sic). Yo era tan desesperada... Yo le dije a mí compañero, el que manejaba pues la plata: "quiero esto, quiero esto, quiero esto". Y entonces me dieron ese gusto... Y las casas eran como si se hubieran subido (una) encima de la otra, encima de la otra, porque los apartamentos eran grandes... Y yo era como ¡ay! algo tan hermoso pero a la vez tan asustada, que hasta la casa me asustaba porque la casa era rara, que llena de ventanas y yo les decía que cajones... Y entonces yo cuando desperté y miré la ventana, yo decía dizque cajita, mire para afuera y no había nada, era una madrugada...

En el pueblo, cada guerrillero se quedó a dormir en una casa diferente, de milicianos auxiliares de la guerrilla, para no levantar sospechas. A ella, le correspondió donde una señora que tenía una hija joven y tres bebés. Ella se quedó allí sola. Durmió esa noche en una cama con colchón, por primera vez en su vida.

⁸⁷ El jeep Willys es un vehículo todoterreno muy popular entre los campesinos, especialmente de zonas cafeteras de Colombia porque sirve para transportar personas y también insumos y productos agrícolas.

Al otro día, salió a la calle, intentó subirse a un bus, pero le daba miedo, parecía que el bus se la quería tragar: “no, esta (la buseta) me tragó y yo me voy a quedar encerrada”. Sentía miedo de las puertas que se cerraban automáticamente, no entendía cómo podía suceder esto, similar a lo que ocurría con el carro que se movía solo. ¿Qué significará ver otro mundo por primera vez a los 15 años? Lo primero que la impresiona son las cosas: el carro, el bus, la casa, la cama. El mundo no es la selva, existe otro mundo, un mundo material. Un mundo mecánico y autónomo. Un mundo en movimiento. Un mundo que tiene luces que se prenden y apagan. No tuvo mucho tiempo para descubrirlo.

De cómo es separada definitivamente del comandante

La sospecha

Y entonces Mariana empezó a caminar. Caminó mucho, miraba todo con atención, tal vez demasiada. Decidió ir hasta el batallón, a cumplir la misión del comandante. Preguntó dónde quedaba, se acercó, caminó alrededor, se devolvió. Llegó a la iglesia y estaba llena de “verdecitos”. Se fue por detrás. Esperó. No comió mucho durante el día. Se asustó, se puso roja porque los policías la miraban, le temblaban los labios. Un policía se acercó (*verde, con una cosa ahí rara y cargado con un arma, yo lo reconocí*). Y empezó el interrogatorio:

- “Niña, ¿tú qué haces?”
- Y yo: “nada.... Es que estoy esperando a mi mamá.”
- ¿Y como se llama su mamá?
- (Yo no sabía cómo se llama mi mama). “Mi mamá es indígena también,” -dije.
- MMMM, -dijo. “Y qué tal si la esperamos allá que yo la veo a usted como asustada, como abandonada, y usted sabe que los policías estamos siempre para proteger.” Y yo pensé: ¿proteger? Este lo que me va es a comer, cómo que a proteger.

El policía sospechó que pasaba algo raro, la invitó a una cafetería y prosiguió con el interrogatorio, cada vez más incisivo y ella cada vez más confundida, sin saber qué responder. Sentada en la cafetería, vio pasar a sus compañeros guerrilleros por el

andén de la calle, uno a uno, miraban de reojo y seguían. Luego vio pasar el jeep Willys que la podría llevar a su campamento. Prosiguió el interrogatorio:

- Una muchacha pasa por la cafetería y dice (al policía): “oiga, esa muchacha es una guerrillera”.
- Yo le dije (al policía): “¿qué es guerrilla?”
 - “La guerrilla son unos bandidos”, -dijo el policía, como una forma como regañándome, que la guerrilla son unos bandidos que se esconden.
 - Y cuando empezó a hablar de esconder, yo me dije: somos nosotros, nosotros nos escondemos.
 - Y esa decía (al policía): “esa niña es una guerrillera”, como en una recocha y salió derecho.
 - Y el policía dijo: “entonces, ve, su mamá se está demorando mucho niña, ¿y usted cómo se llama?”
 - Y a yo (sic) me colocaron el nombre que tenía que decir cuando me preguntara cualquier persona: “Erika Yorlanda Castro Moreno”, respondí.
 - “¿Y entonces qué? pásame los papeles”, dijo el policía.
 - “No, los papeles están por allá arriba, más arriba del batallón, yo no tengo acá”.
 - “Entonces vamos por los papeles, tranquila, subes en el carro de nosotros”. Y yo veía a mis compañeros que pasaban y pasaban, y yo desesperada, yo quería que me ayudaran.

Tenía la ilusión de que el comandante iba a venir a rescatarla, que se iban a tomar el pueblo para salvarla y al mismo tiempo recordaba su advertencia. Ya no tenía escapatoria. El policía preguntó que por qué está vestida como un hombre, que si era lesbiana. Ella no entendió la pregunta y pensó que lo podría matar ahí mismo, pero era difícil sacar el arma de donde la tenía escondida. El policía se desesperó un poco más y llamó a la estación. Le dijo a ella que lo tenía que acompañar a una estación de policía y la subió en un carro “vestido de verde”.

La captura

Cuando llegaron a la estación, una señora alta, gorda y vestida de verde la miró por todas partes, especialmente sus botas de caucho. Los policías entraron primero a la estación y pasaron por el detector de metales. Cuando pasó Mariana empezó a pitar, la hicieron pasar por segunda vez y volvió a sonar, le quitaron la ropa... lo pierde todo.

...primero que la camisa y ¡una señora se puso dizque a poner guantes! Y dizque hágase así (muestra alzando los brazos) y yo le dije, “no, yo me quedo así” (muestra los brazos abajo). Yo no le hice casi caso a lo que me decía ella. Dizque (sic) me quedara contra esa pared y yo no, de malas. Yo pensaba: “esta vieja asquerosa de la policía” ... Ahora que me doy cuenta, ellos no me podían obligar a mí porque yo era menor de edad en esa época, entonces yo podía hacer lo que yo quería, gritar y todo. Entonces finalmente me requisaron y me hicieron quitar el pantalón y me dijo: “usted sabe que en ese pueblo hay muchas guerrillas”. Entonces yo me quité los pantalones: cuando me quité la bota y cae esa arma, entonces ya. No me pusieron de esas cosas en las manos ni nada (se refiere a esposas). Lo que hice fue quedarme callada y esa señora me pregunta (sic) y yo me quedé como muda. Yo dije: “no voy a hablar”. Y me empezaron a hablar que cárcel, que allá había un poco de asesinos y yo no sabía qué era cárcel, pues a mí me daba igual. Yo dije, “yo no sé qué es cárcel” y ella decía: “es donde hay asesinos”, que no se qué. Pero entonces esa gente me empezaba como a gritar y cuando vino una señora que es supuestamente psicóloga de la policía, yo no sé. Una señora ahí rara me empezó a hablar con ese amor que no se qué, que por qué no hablaba, que yo iba a tener una mejor vida, y yo, ¿mejor vida?

Desde este momento Mariana se negó a comer y a hablar. Trajeron unas trabajadoras sociales y psicólogas que intentaron convencerla de que estaría bien. Ella pensaba que psicóloga era un nombre propio. Pero ella no comió ni habló. La tuvieron que llevar al hospital. Para ella fue peor el hospital que la estación. Jeringas, agujas, personas llorando, gritando, quejándose... no entendió nada de lo que sucedía allí. ¿Qué le hacían a la gente? ¿Les daban comida para engordarlas y venderlas? ¿Las torturaban? En el hospital le pusieron suero. La amenazaron con que le iban a poner suero día y noche si no recibía la comida. Le preguntaron por el comandante, por su papá, por los demás guerrilleros compañeros y amigos. No dijo ni una palabra. Se resistió al interrogatorio.

Cuando en la mañana me trajeron un poco de comida, frijoles, ensalada, carne y el mismo día que llegué me trajeron un algo, como chocolate con.... (¿Y comiste?) No comí, porque mi papá me había dicho que me iban a engordar. Cuando aparecieron con esos frijoles, esa carne y esa ensalada, yo dije no, mi papá tenía toda la razón, y eso se me vino a la cabeza el recuerdo del reloj que iba a tener, el perrito...

Y tenía mucha hambre, y me llevaron a un almacén y me dijeron: “vea niña, vamos a ir donde hay mucha ropa y usted escoja la ropa que quiera”. Y yo, ¿ropa? Y en ese almacén había ropa, zapatos y entonces yo no sabía usar de esos zapatos y yo cuando me ponía eso, yo sentía como que yo caminara en medias.

Entonces me compraron zapatos. No supe escoger, yo no dije nada. El que lo (sic) escogió fue él (se refiere al vendedor) y una policía me midió, fue la que me lo (sic) puso, y me dijo: “¿cómo se siente?” Y yo dije, “nada, yo me siento igual, yo me quiero ir”, “y que ¿para dónde se quiere ir usted?”- dijo la policía. “Es que mi papá está muy enfermo y necesito ir a visitarlo”-respondí yo. “Y ¿por qué no podemos ir nosotros en helicóptero (sic) y lo recogemos a ver cómo está? Y nos lleva allá”, dijo ella. Y yo dije: “en ese gallinazo yo no voy”.

Al cabo de los días, al parecer Mariana habló, no aguantó más el hambre, la reclusión, el interrogatorio, la presión. ¿Cuántas estrategias diferentes usaron? ¿Qué más podía hacer ella? Se la llevaron al batallón por dos días más. Empezó de nuevo el interrogatorio, escribían en un computador todo lo que ella decía, “y ese computador era raro para mí”. No conocía un computador. En este momento le anunciaron su traslado, la llevarían a una ciudad, más grande que el pueblo donde estaban. Le dijeron que en esta ciudad había “carros, aviones, bombones y galletas”. La manipulación, la seducción, ¿Qué otras estrategias utilizarían? ¿Qué hubiera pasado con Mariana si no hubiera hablado?⁸⁸

Como dije al comienzo, creo que este es uno de los episodios más difíciles de su vida. Al ser capturada, Mariana es separada definitivamente de su padre, todos los esfuerzos de la vida de ella después de este momento, están dirigidos a sobrevivir sin su protección. Casi ninguna de las estrategias de sobrevivencia que ella había aprendido es útil en este nuevo mundo. Debe aprenderlo casi todo de nuevo, desde cómo manejar un sanitario y una ducha para bañarse hasta leer y escribir. Debe descubrir cuáles son las otras estrategias para sobrevivir por fuera de la selva, cómo relacionarse con los otros desconocidos, cómo hablar pues las demás personas casi no

⁸⁸ La historia de Mariana muestra que bajo el cuidado del Ejército o de la Policía antes de ser entregada al ICBF, Mariana fue mantenida bajo custodia por más de las 36 horas permitidas, fue sometida a interrogatorios para recabar información, fue presionada a confesar, delatar, señalar y entregar información bajo mecanismos de persuasión no permitidos, e intentaron llevarla como guía de terreno para ubicar el campamento, lo que claramente viola la Ley 1098 de infancia y adolescencia y las directrices del Ministerio de Defensa Nacional.

entienden su lenguaje híbrido de indígena. Es una completa extraña en un mundo absolutamente ajeno, diferente y amenazante.

Del comienzo de su otra vida

Conjuntamente con el ICBF los policías decidieron trasladarla a un CAE –Centro de Atención Especializada-. El traslado debía realizarse en helicóptero, los gallinazos negros de los que hablaba el comandante: el mito se desmoronó por completo. A partir de este momento, Mariana se dio cuenta que había perdido a su papá, que estaba sola, que comenzaba otra vida para ella desconocida, el ingreso al mundo de forma abrupta, es como el primer día de vida de un bebé recién nacido, que debe aprender todo del mundo por fuera del vientre materno.

Yo lo primero que comí fue mazamorra con bocadillo y con leche. Al algo comí pandequeso con ese chocolate, creo que fue a las cuatro de la tarde.⁸⁹ Yo lloré mucho cuando a mí me dijeron que iba a subir en ese helicóptero (sic) y yo miré todo, yo miré el pueblo cómo era. Yo pensé: “algún día regresaré acá, ¿qué va a pasar con mi vida?” Yo como desesperada (sic). Yo hasta sudaba. Yo lloraba mucho, yo lloré mucho cuando me dijeron: “usted ya no va a estar ahí”. Ya cuando estaba allá (se refiere al pueblo) me sentía como más cerca de ellos (de los guerrilleros) y con mas posibilidad de que (¿te fueran a rescatar?), sí, eso sentía yo.

Y cuando a mí me hablaron de esta ciudad vino un señor así gordo, gordo y me dijo:

- “¿Quiere mecato?”, yo no sabía qué era mecato. “¿Quiere yogurt?”, yo no sabía que era yogurt, no supe nada.
- Y entonces me dijo: “¡firme acá, firme!”
- “¿Y qué es firme?”. Y yo me acordaba de la guerrilla que uno tenía que hacer así (mano en la frente).
- “Sí, que firme”.
- Y yo me levanto (risas).
- Y él: “¿pero usted qué está haciendo? Yo le estoy pasando una hoja para que me escriba su nombre” y me pasó el lapicero que yo vi en esos hospitales y yo no sabía escribir.
- Y yo le dije: “yo no sé nada, yo no sé escribir”.
- Venga, dígame, “¿Cómo se llama usted?”
- Erika Yorlanda Castro Moreno
- “Ah que nombre tan bonito” - me dijo

⁸⁹ El pandequeso es una pieza de panadería colombiana que está hecho con maíz y queso. Se asa al horno.

- Y yo siiiii....
- “Usted va a ir conmigo y otra gente del ejército, en ese gallinacito...”

Cuando llegó a la ciudad aterrizó en un batallón aún más grande que el que había en el pueblo. Se encerró en un baño, no era capaz de manejar la taza, sintió que se la iba a tragar como las puertas del bus. Todo lo que tenía un funcionamiento propio, un mecanismo, era amenazante para ella, pensaba como los niños pequeños que eran objetos animados que podían hacerle daño. Había muchos soldados del ejército, entendió que no tenía escapatoria y pensó para sí: “ya lo que tengo que esperar es pues la muerte”. Esta frase expresa toda la desesperación que Mariana sentía en este momento: un mundo desconocido, la incapacidad para desempeñarse en los aspectos más cotidianos, el miedo a comer, la imposibilidad de dormir, sentirse rodeada de sus antiguos enemigos. Hasta mucho tiempo después Mariana no quiso comer normalmente. Recordaba la advertencia del comandante, ¿quizás era una manera de serle fiel? ¿Aunque fuera solamente en esto? Del batallón la trasladaron a un centro de atención para niños y jóvenes excombatientes.

Y me subieron a un carro de ellos y me llevaron a donde iba a vivir. Había trabajadora social, psicólogo, abogado. Y cuando llegué a esa institución, cada rato comían y comían y comían. Entonces, yo por ejemplo, me comía el de por la mañana y no me comía el de por la tarde. Desayunaba y no almorzaba y no comía comida. (Yo pensaba) “Yo quiero ser mas flaca para poder durar más y para que a ellos no les quede fácil. Ellos para engordarme tienen que hacer un trabajo”. Yo veía las que comían y comían y había una muchacha (otra guerrillera), y yo le dije: “¿usted en que grupo estuvo?” “No, que en el 24” (respondió ella). “¿A usted no le recomendaron que no podía comer porque nos van a engordar y nos van a vender?”. Y yo veía a las otras gorditas y yo decía, “esta está que la venden”.

¿Cómo hace alguien para soportar esto? ¿Con la historia que Mariana había vivido y que nadie conocía? ¿Cuáles fueron los recursos que tenía que le permitieron afrontar esta situación? Como se planteó anteriormente en este informe, para Mariana fue mucho más traumática la salida del grupo armado que su permanencia en él. Lo que recuerda de esta institución es el miedo a comer, a engordar y ser vendida como le había advertido el comandante. Su estabilidad emocional se encuentra al límite, ella misma lo dice: “me estaba volviendo loca”. Por sus dificultades de adaptación,

deciden enviarla al PHT donde viviría con una familia sustituta. Este es el relato de su llegada al programa:

Yo lloraba cuando llegué acá, yo lloraba toda la noche. Que el colegio y yo decía: “¿cuándo es que yo voy a andar sola?” Porque yo decía: “donde yo llegue a andar sola, yo me voy”. Y después pensaba y ¿para donde me voy? Y era muy difícil para mí, porque yo me bañaba tirada en el río, así era como uno se bañaba. En cambio yo allá (se refiere al hogar sustituto) tenía que abrir la llave, yo sentía que el agua era muy poquita, que esa agua no me bañaba bien. Entonces fue muy difícil. Que aguapanela (sic) por la mañana... muy diferente, todo cambió. Y el problema... como tuve la dificultad de escribir... fue muy diferente, otra etapa muy complicada para mí. Como yo siempre he querido, pues por medio de estudio (sic), he aprendido algo. Entonces toda la noche pues estudiaba. Escribir mi nombre fue un gran problema. Yo hacía llorar a esta profesora. Ella me decía, ella me enseñó por ahí tres años y me decía, “escriba eso” y yo lo que hacía era una rayita y un palito. Dizque (sic): “escribame todo lo que vivió por allá, todos los nombres que sepa”. Y yo le decía: “ah! yo no sé cómo se escribe eso”. Y entonces a ella como que se le acababa la paciencia y después me decía: “usted es capaz”. Y después que suma, que 2×2 , que apréndase la tabla.

“Yo me voy” es tal vez la frase que más hemos escuchado en el PHT. Casi todos los jóvenes excombatientes quieren irse, no pertenecen acá sino a otro lugar. Y cuando llegan a ese otro lugar, tampoco pertenecen allá. Es una vida itinerante que no pertenece a ningún lugar, a ninguna familia. Este relato de la vida de Mariana cuando llega al programa, muestra no solamente la dificultad de ella para ingresar al mundo institucional de un hogar y la escuela, sino también el reto que significa tanto para padres sustitutos como para profesores acompañar el proceso de estos muchachos. Las dificultades de Mariana y con Mariana en estos hogares han sido muchas, la han tenido que trasladar en repetidas ocasiones, como a casi todos los jóvenes que participan en el programa. La adaptación a una familia convencional es difícil, lo mismo que la adaptación de la familia a quienes son ellos. Son todos ajenos y extraños, cada quien con su mundo particular.

Yo era obsesionada de las arepas. Ese día estaba yo en la casa de la mamá tutora y apareció un paquete de arepas... Y cuando llegué donde la señora (se refiere al hogar sustituto) había una arepa encima, y yo ¿qué? Eso es una arepa, entonces yo cogí la arepa y la metí por debajo de la almohada donde yo dormía y la señora extrañaba la arepa y decía: “¿dónde está la arepa?” Y yo: “ah yo no sé que es una arepa”, y ella: “pero si la acabo de dejar acá”. Yo no sé... yo me hacía la loca, que

yo no sabía y yo por la noche me comía la arepa y era lo más rico de toda la comida que me daban, lo mejor (¿todavía es lo que más te gusta?) No, ya no, ya no me gusta tanto... Y entonces ella se dio cuenta que yo robaba la arepa, y me decía: “¿y usted por qué roba la arepa, y pues con la plata no?” Yo no sabía qué era la plata, hace poquito que llegué a conocer la plata, y yo la plata no robaba (sic), ni los panes que ella ponía, lo que yo robaba era la arepa, y entonces ella: “no pues usted come mucha arepa entonces habrá que comprar más” y entonces ella servía cualquier cosa y yo comía primero la arepa.... Y los pescados, yo estaba obsesionada con los pescados... (¿Hace cuanto empezaste a comer tranquilamente?) Hace yo creo que dos años, o menos, por ahí un año. Yo como de todo. Ya no me gusta la arepa. Ya no me gusta la aguapanela (sic). El pescado tampoco. Para la niña (se refiere a su hija), cada vez que va él (se refiere al padre de la niña), lleva pescado rojo. Un día llevó un pescado grande que se llama Bocachico y la señora donde vivo, ella lo hace sudado pero casi no me gusta. Los bombones ni los volví a mirar, y no volví a recoger cosas así. Ya me acostumbré así ya.

Como puede verse, la madre tutora entendió el sentido que para Mariana tenía tomar la arepa y en lugar de castigarla por un supuesto “robo”, comprendió que era el alimento más cercano a su mundo y procuró satisfacer en mayor medida esta necesidad. Las relaciones al interior de los Hogares tutores son complejas. Hace un tiempo, Mariana permanece en un mismo hogar en el que hay dificultades especialmente por el cuidado de su hija y la relación con Alex, otro muchacho excombatiente que también vive allí.

A pesar de todo esto, Mariana no se arrepiente de estar aquí. Ya no quiere irse tanto como cuando recién llegó. Cree que está mejor que lo que estaba en el grupo armado, le da tristeza que sus compañeros no puedan tener la misma oportunidad que ella, lamenta que se hayan quedado en la selva. Se continúa en la búsqueda de su familia de origen. Ha aprendido nuevas estrategias para protegerse del riesgo y la discriminación por haber pertenecido a un grupo armado ilegal.

- Hace dos años me vi con mi hermano, vino acá y me conocí con él. Yo no lo conocía.
- ¿Y cómo lo encontraron a él?
- Por medio de Bienestar Familiar.
- ¿Y qué pasó con tu hermano?
- Pues él vino y como que le dio el número de celular a mi papá de origen, él me llamó un día..., como yo le dije a él: “nunca en la vida diga que yo fui una

guerrillera, nunca. Se pueden dar cuenta que yo soy su amiga, no soy su hija y cuando le hagan una pregunta diga que tiene una amiga porque usted no sabe dónde y qué puede pasar”. Y cuando él me llama, yo le digo a mi hermano que no diga que yo estoy acá, y cuando me llama yo le digo, “ah yo estoy en Bogotá”. Ayer me llamó y yo le dije: “ah yo estoy en Cali”. Cuando me respondió: “ah yo también estoy acá en Cali”, y entonces yo le dije: “¿ah como así? (risas). Mi hermano siempre le dice a mi papá que yo vivo acá, pero yo le dije: “yo no permanezco acá, yo viajo mucho”.

Desde el momento de la captura y hasta ahora (hace cinco años), hace parte del programa de reintegración a la vida civil del gobierno colombiano. No ha vuelto a ver a su papá, ni a sus compañeros. Desde ese momento y hasta ahora extraña el sonido del monte, de las luciérnagas, de los sapos, del viento y de los árboles que se mueven con el viento. Extraña pescar y robar gallinas con su papá. Extraña que él la cuide como la cuidaba. Extraña sus mascotas y su perra, su escolta personal. No extraña sus gritos ni sus regaños ni sus castigos. No extraña las largas noches de guardia. No extraña cargar el fusil, ni caminar por días enteros. No extraña las bombas, ni los combates, ni las muertes. Atendía a veces los heridos y por eso quería ser enfermera. Creía que podía hacerlo bien. Y ahora quiere ser abogada y defender los derechos de los indígenas.

A mí me gustaría hablar indígena, sí, pero a mí me da miedo es que yo me vaya por allá. Por ejemplo, a mí me gustaría hacer una carrera y ayudar a los indígenas, entrar allá porque yo sigo siendo raíz de ellos, pero me da miedo. Porque lo que a mí me gustaría es buscar a mi papá ahorita, pero también me da duda, y yo ahora tengo una hija entonces no puede hacer a la loca (sic), porque tengo que cuidarla.

Epílogo. De su deseo por volver a ver al comandante

Como puede verse en el siguiente fragmento, el diálogo interno de Mariana con el comandante aún continúa. Ella quisiera explicarle lo que pasó. Este es otro trozo de la vida que está inconcluso. Ella quisiera decirle que no lo ha traicionado, que fue capturada en contra de su voluntad, que ahora tiene una hija, que ha estudiado con esfuerzo y que se gradúa como bachiller este año. El diálogo con el comandante no ha cesado, como tampoco sus preguntas: ¿Qué sintió él cuando mataron o capturaron a

sus jefes? Cada noticia vista en la televisión, cada avance en el proceso de paz es un motivo para hablar internamente con él, es una esperanza para volverlo a ver.

- Yo todavía lo único que he querido en un proceso es como hablar con él.
- ¿Has tenido alguna noticia de él? ¿Sabes que ha pasado con él?
- No, es que mi papá, cuando crecí tenía 60 años. Él era cuchito ya (viejo), me acuerdo que él era mayor. Él llevaba en la guerrilla por ahí 40 años. Vicky, ¿usted cree que yo puedo volver a ver a mi papá algún día?
- ¿Eso quisieras?
- Sí, eso quiero, pero ¿es muy difícil, cierto?
- Si, Mariana, es muy difícil.
- Si, además él no me reconocería, estoy tan distinta a como cuando estaba por allá...
- ¿Si? Claro. Pero a lo mejor él se sentiría muy orgulloso de verte cómo estás ahora...
- O no le gustaría verme, porque piensa que yo lo traicioné, que yo dije algo, o que estoy aquí por algo.
- Si, también es posible.
- Pero además ¿cómo voy a volver si ya tengo una hija?, tengo que pensar en ella.
- Ah sí, él no sabe que es abuelo, ¿qué pensará de eso?
- No sé. ¿Será que sí está vivo todavía?
- Es difícil saber eso.
- Pero de igual manera, no porque fuera la hija de él, yo sufrí igual manera, igual manera él me pegaba, lo que faltaba era que él me fuera a matar pero nunca lo hizo. Yo si tengo que agradecer. Y por eso a mí me gustaría verlo y decirle que..., claro que de pronto me va por ahí matando, porque eso es lo que hace la guerrilla. Dizque (sic) si usted sale por ahí y vuelve y regresa ya no va con ellos. Y ahora que le he querido preguntar: “¿Qué se siente que le mataron a su poder que era Raúl Reyes, al Cano y que le cogieron a Karina?, ¿sabe qué decía de Karina?
- ¿Qué decía de Karina?
- Que Karina era una reina hermosa, bien fea que es. Y también me gustaría saber qué opina él sobre eso, o sea qué poder siente, porque cuando tenía a esa Karina al lado, ellos se agarraban a bailar, ah! ahí si no habían otras mujeres más hermosas y yo le decía: “esa vieja con esa nariz tan fea que tiene”. No, Karina para él era la mujer más inteligente, la más poder que tiene (sic), es el amor de mi vida, así decía él.
- Y eso es pues lo que yo tengo en mi historia (Nos damos un abrazo).

Así termina la historia de Mariana, la hija del comandante. Una historia asombrosa, conmovedora y humana. Una historia que para mí se constituye en un argumento ético y político en contra de la guerra: por mucho que la guerra haya representado en

sus vidas, reconociendo el valor que esta experiencia ha tenido para ellos, la profundidad con la que se ha insertado en sus corazones y en sus identidades, valorando lo mucho que aprendieron, entendiendo las complejas situaciones que los llevaron a participar de un grupo armado, sabiendo que también fue una forma de resistencia para sobrevivir al olvido y a formas de violencia incluso peores y que allí encontraron vida y no solamente muerte;, conociendo los entrañables vínculos que aún los unen a los grupos armados, observando que siguen siendo guerreros sin armas y sobrevivientes más que víctimas, que son personas valientes que luchan por salir adelante en un mundo ajeno y extraño, a pesar de todo esto, las vidas de estos niños y jóvenes, nunca debieron estar expuestas de tal manera al daño, al sufrimiento y a la muerte y jamás debieron ser usados para infligir daño a otros. Sus vidas tuvieron que haber sido cuidadas, valoradas y protegidas por otros adultos, por el Estado y por una sociedad más atenta y compasiva.

**ZONA VERDE:
UNA PRÁCTICA DIALÓGICA
SITUADA EN LAS MÁRGENES**

El diálogo más que una conversación es un acto de amor.

D. Patterson

Este capítulo lleva el nombre que Eduardo, uno de los jóvenes excombatientes participantes en esta investigación, quiso ponerle a los talleres. En uno de tantos intentos fallidos por asignar un nombre, Eduardo dijo que los talleres debían llamarse *Zona Verde*. A mí, de inmediato, me llamó la atención, pero los demás compañeros no lo aceptaron: dijeron que tenía otra connotación en el grupo armado, algo así como una zona de combate. Él nunca quiso explicarlo. De cualquier manera, que este capítulo se llame así es un tributo a la relación que construimos Eduardo y yo.

La primera vez que Eduardo asistió al taller, venía caminando desde Neira, un municipio a 18 kilómetros de Manizales. Al caminar durante 4 horas, no pudo ir al almorzar. A la siguiente sesión, le llevé el almuerzo y desde este momento empezó a confiar en mí. Eduardo fue uno de los muchachos más difíciles para el taller pues interrumpía las sesiones, se negaba a realizar muchas actividades, ofendía a sus compañeros, amenazaba con no volver; extrañó siempre al grupo armado. Su papá fue comandante del Ejército de Liberación Nacional (ELN) y él creció admirando este mundo. Estaba aquí porque fue capturado por el ejército, pero permanentemente se sentía fuera de lugar.⁹⁰ Tal vez el nombre de *Zona Verde*, era una manera de sentirse a gusto en un salón de clases de una universidad que era completamente ajena para él y para todos los jóvenes. A Eduardo le gustaba ir a los talleres y estuvo de principio a fin; a pesar de las dificultades, de sus amenazas, siempre volvía.

Una vez, recibí una llamada del trabajador social del programa, para contarme que Eduardo estaba desaparecido hacía 48 horas. Luego supe que lo habían retenido en la calle sin identificación y se lo llevaron al Batallón de Infantería. Allí mintió, no dijo que era un excombatiente ni que estaba en el PHT, sino que quería ser soldado del Ejército Colombiano. Lo motilaron, le cortaron las uñas y lo vistieron de camuflado.

⁹⁰ La información sobre su padre y la captura la retomé de su historia clínica que reposaba en el archivo del Cedat.

Todos estaban felices. Cuando la directora del programa y el trabajador social lo encontraron y fueron por él, no quería salir del Batallón ni lo querían dejar ir. Pero tampoco se podía quedar.⁹¹ Después de esto regresó al taller. El día que volvió lo invité a tomar un café con el ánimo de que me contara lo sucedido. No me dijo una sola palabra.⁹²

Durante el mes de octubre tuve que viajar a Holanda. Me despedí de todos los muchachos, especialmente de Eduardo, pues sentía que podía dejar de asistir al taller si yo no estaba. De hecho, les entregué a todos un reconocimiento destacando lo que cada uno de ellos había aportado al taller.⁹³ Cuando Eduardo recibió este reconocimiento se emocionó mucho, dijo que “lo iba a enmarcar y a guardar para toda la vida”.⁹⁴ Al poco tiempo de irme para Holanda, Sandra, la estudiante de maestría vinculada al proyecto, y que me reemplazaba en esta época, me contó que Eduardo no había vuelto. Entonces le escribí esta carta a través del correo electrónico de ella.

Holanda, Octubre 23 de 2012

Hola Eduardo:

Te escribo esta carta desde Holanda. Vine aquí para continuar con mis estudios. Tengo muy buenos profesores que me ayudan a hacer mi trabajo. Lo que más me ha gustado siempre ha sido estudiar y viajar. Entonces estoy cumpliendo mi sueño. Pero para lograr avanzar en los estudios, hay que esforzarse mucho, ser disciplinado y constante. Holanda es un país hermoso, pequeño, todo plano. No hay montañas ni selva como en Colombia. Y las montañas me hacen mucha falta. Aquí hay estaciones: invierno, primavera, verano y otoño. En invierno hace mucho frío y cae nieve. Pareciera que todos los árboles se murieran, pero no, están vivos esperando la primavera. En la primavera todo se pone verde y florece, es muy hermoso. Luego llega el verano, hace calor, todas las personas están en vacaciones. Es la época más alegre de todas. Luego viene el otoño, donde las hojas de los árboles cambian de color a amarillo, rojo, café y se caen al suelo. Esta es la época en la que estoy aquí y ahora. Mira esta foto para que te hagas una idea.

⁹¹ Los jóvenes que están en el programa de protección firman un acuerdo de dejación de armas. Si este acuerdo se viola, pierden todos los beneficios que el programa les ofrece.

⁹² Lugo, Victoria. Diario de campo. Agosto de 2012.

⁹³ Este y los demás certificados que fueron entregados pueden observarse en el Talleriendo 26. Cartografía, animales y reconocimientos. Septiembre 25 de 2012.

⁹⁴ Talleriendo 26. Cartografía, animales y reconocimientos. Septiembre 25 de 2012.



Este es un bosque que hay al lado de donde estoy viviendo. Allí voy a caminar y a montar en bicicleta. La bicicleta es un medio de transporte muy importante en Holanda. Toda persona tiene una bicicleta y se transporta en ella al colegio, a la Universidad, se va a pasear. Esto me gusta mucho. Hay un parqueadero de las bicicletas en la Universidad que es más grande que el parqueadero de los carros, ¿qué tal?

Figura 7. Foto de un bosque en Tilburg, Holanda.

¿Y cómo vas en el colegio? ¿Y en el hogar tutor? ¿Y con los amigos? Me han contado que no has vuelto al taller y esto me da mucho pesar. No solamente por lo que te puedes perder si no vas, sino por lo que tus compañeros se pueden perder si tú no vas. Sé que invitaste a Leo, el muchacho nuevo. Por ejemplo, para él sería muy importante que fueras al taller y compartieras esta actividad con él. El taller es un espacio para aprender, pero también para divertirse, para sentirse bien y estar con los amigos.

Eduardo, me gustaría mucho que me respondieras esta carta para saber cómo estás. La puedes escribir en un papel y entregársela a Sandra, que ella me la manda. O si tienes correo electrónico, me puedes contestar a mi correo: victoria.lugo@ucaldas.edu.co

Te mando un abrazo, Vicky

Esta fue la respuesta inmediata de Eduardo:⁹⁵

No le puedo escribir de mi correo porque se me olvidó. Y muchas gracias por la nota, me alegra mucho que estés estudiando y no se preocupe que yo voy a volver al taller y siga pa' delante con ánimo. Eres una persona muy buena gente con todo mundo, eso es lo que vale en este mundo, te lo agradezco, de veras que si y muchas gracias por todo lo que ha hecho por mí y eso me conmueve mucho el corazón, eres como una mamá para mí, muchas felicidades viky, te quiero mucho, mucha suerte.

Para ti, saludes de Leo, mi hermano tutor. La extrañamos mucho, vuelva pronto. Te quiero como si fueras mi madrecita linda y me parece muy chévere lo de la primavera y el otoño y la nieve, muy bacano todo eso. Eduardo. Que disfrute mucho todo eso. Mil bendiciones.

⁹⁵ Tuve que editar los errores de ortografía para hacerla comprensible, en esta época Eduardo apenas aprendía a leer y a escribir.

Yo leí este mensaje con lágrimas en los ojos, me conmovió mucho. Esta fue mi respuesta:

Eduardo:

Qué alegría que estas en el taller y que recibiste mi carta. Espero entonces que no faltes más al taller. Tu nota también me conmueve mucho mi corazón, yo creo que tienes unos sentimientos muy bonitos. No sabía que Leo es tu hermano tutor, entonces con mayor razón hay que ir con él al taller y ayudarlo mucho en esta primera etapa en el programa. Voy a hacerte caso, voy a estudiar y a disfrutar mucho. Un abrazo. Vicky⁹⁶

Como puede verse, tanto el certificado como las cartas pretendieron, como plantea White (2006), ampliar el territorio de identidad de Eduardo, dándole motivos para entender que él era importante para mí y para todos los que estábamos en el taller, intentar restaurar el sentido que valora lo que él es. Fue valioso para él, darse cuenta que él era importante para otro que respondía al hecho de su existencia, que su vida hacía parte de la vida de otro, así estuviera lejos. En la última fase del taller, Eduardo estuvo comprometido, participó activamente y no volvió a faltar ni a amenazar con que no volvía. Pudimos construir una relación de respeto, en medio de relaciones donde irrespetaba a los otros. Una relación de acatamiento a las normas, en medio de una anomia, principalmente en su Hogar Tutor. En varias oportunidades tuve que llamarle la atención seriamente, y respondía con dulzura, con nobleza. Creí que lo que le hacía falta a Eduardo, era una autoridad ejercida amorosamente que lo reconociera en todo lo que es. Pensaba que la situación relacional del taller, la *Zona Verde*, podría ser para él un ejemplo de cómo podía comportarse por fuera.

En diciembre de 2012 se terminó el taller y el trabajador social que era muy importante para él se fue del programa. Empezó a tener muchas dificultades con una epilepsia no diagnosticada y mucho menos tratada. A comienzos del 2013, cometió una falta grave en el Hogar Tutor y fue retirado del programa. Nos despedimos con un abrazo y se llevó mi teléfono con la promesa de llamarme algún día si necesitaba algo. Nos faltó tiempo.

⁹⁶ Todas las cartas pueden verse en el Talleriendo 30. Maquillaje, jeringonza y cartas. Octubre 23 de 2012.

Una amiga, publicó la siguiente historia en Facebook: “en una tribu africana cuando una mujer decide tener un hijo, se sienta sola bajo un árbol y se concentra hasta escuchar la canción del niño que quiere nacer. Luego de escucharla, regresa con el hombre que será el padre de su hijo y se la enseña. Entonces, cuando hacen el amor con la intención de concebirlo, en algún momento cantan su canción, como una forma de invitarlo a venir. Cuando la madre está embarazada, enseña la canción del niño a la gente del lugar, para que cuando nazca, las ancianas y quienes estén a su lado, le canten para darle la bienvenida. A medida que el niño va creciendo, cuando el niño se lastima o cae o cuando hace algo bueno, como forma de honrarlo, la gente de la tribu canta su canción. Hay otra ocasión en la que la gente de la tribu le canta al niño. Si en algún momento de su vida, esa persona comete un crimen o un acto socialmente aberrante, se lo llama al centro de la villa y la gente de la comunidad lo rodea.⁹⁷ Entonces, le cantan su canción. La tribu reconoce que la forma de corregir un comportamiento antisocial no es el castigo, sino el amor y la recuperación de la identidad. Cuando uno reconoce su propia canción, no desea ni necesita hacer nada que dañe a otros”.⁹⁸ Creo que esto fue lo que intentamos hacer con Eduardo, ampliar el territorio de su identidad, pero nos faltó tiempo, no conocíamos su canción, no la encontramos, no pudimos cantarla juntos.

Pero además del tributo a Eduardo, el nombre de *Zona Verde* tiene relación con el espacio dialógico que construimos en los talleres y que nos hizo posible la creación de nuevos significados, historias e imágenes que es de lo que se trata esta investigación. La *Zona*, realmente es un espacio físico, emocional y relacional del entre nos, de lo que transpiró entre nosotros y que nos permitió conocernos, transformarnos y a los jóvenes, dar un paso adelante en el proceso de su recuperación y restauración. La *Zona Verde* es un espacio de actividad conjunta y lo que esta actividad produjo en todos nosotros. Como plantea McNamee & Shotter (2004), cuando alguien actúa, su actividad no puede enteramente atribuírsele al individuo,

⁹⁷ Similar a la historia relatada previamente sobre la comunidad indígena colombiana que llama a estos muchachos “desarmonizados”.

⁹⁸ Publicado por Nathalia Aguirre, Octubre 26 de 2013. También puede encontrarse un video en el siguiente enlace <http://www.youtube.com/watch?v=RTEIWVGGsNw>

porque sus actos están parcialmente formados por los actos de los otros. Nuestras acciones dialógicas, nuestra *Zona Verde*, no pertenece ni a los muchachos ni a mí, pertenece verdaderamente al nosotros; la realidad o el espacio dialógico, se experimenta como una realidad externa o como una tercera agencia, con sus propias demandas éticas y requisitos.

La *Zona Verde* es una práctica dialógica que he situado en las *márgenes* porque es allí donde ellos son ubicados socialmente, en una situación de exclusión de la sociedad colombiana.⁹⁹ Nunca han estado en el *centro* del interés nacional, en el *centro* de programas y políticas públicas. Ser marginal también puede ser descrito como estar en el borde, estar en la cuerda floja, estar en el límite de lo legal y lo ilegal, de la vida militar y la vida civil, en el límite del orgullo y la vergüenza. Aquellos que no se comportan de acuerdo a los estándares, las expectativas y las convenciones se consideran también como marginales. Estos muchachos hacen parte de este grupo: su comportamiento no es fácilmente predecible, no se sabe qué esperar de ellos. Los que se adaptan a las reglas, las expectativas y los roles, obtienen el reconocimiento del grupo o de la sociedad. A los otros, como a estos muchachos, les toca luchar por el reconocimiento desde el borde.

Lo dominante se ubica en el centro, lo alternativo, en las márgenes. Existe una cierta libertad en las márgenes: la libertad de no tener que responder a las expectativas, de no tener que ceder a la presión del grupo o adecuarse al estándar. En varias ocasiones pude observar esa libertad en ellos, la libertad de ser no convencionales. La propuesta de esta investigación pretende ser alternativa al discurso dominante sobre niños y jóvenes excombatientes en Colombia. Nos encontramos en las fronteras, de su mundo y el mío. Nos encontramos en las fronteras de un mundo, en principio, desconocido para mí y de otro, completamente desconocido para ellos. La intersección de esos dos mundos, crea una actividad especial que no es mía ni de ellos, que es conjunta, la *Zona Verde*. En muchos sentidos, a pesar del

⁹⁹ Debo agradecer la excelente presentación que hicieron Dan Wulff y Sally St George, llamada "A Margin – Filled Life, en Mérida (México), Marzo 23 de 2012. Mucho de lo que planteo sobre las márgenes proviene en principio de esta presentación y de la reflexión que me generó sobre mi trabajo.

desconocimiento, de la incertidumbre, del sufrimiento, el mundo de estos muchachos me pareció mucho más accesible que otros mundos, más cercano. Sería precisamente por estar en las márgenes que siento que los puedo alcanzar, que puedo tocarlos y que ellos entraron a mi vida para nunca más irse. “Ese espacio común crea una zona de relevancia compartida para cada uno. Una intersección que se vuelve sagrada”.¹⁰⁰

El diálogo como un proceso emergente, incierto y en marcha

Según Stewart & Zediker (2000), existen dos concepciones diferentes del diálogo. Una que denominan descriptiva y otra prospectiva. La descriptiva, entiende el diálogo como una característica fundamental de la humanidad, es decir, se refiere al carácter irreductiblemente social, relacional o interaccional de la creación de sentido: la vida humana tiene un carácter dialógico. En palabras de Bakhtín (1984, p. 293), “la vida es, por naturaleza misma, dialógica. Vivir quiere decir participar en el diálogo; hacer preguntas, escuchar, responder, estar de acuerdo, etc”. El diálogo para Bakhtin es un concepto ontológico. Shotter (2011) comparte esta visión al considerar que, como seres humanos, tenemos una respuesta espontánea a la palabra hablada, una respuesta que se considera como una actividad corporalmente vivida, y que siempre es expresiva hacia los otros. Algo único y nuevo siempre se crea entre seres vivientes que se encuentran. Según Stewart & Zediker (2000), el diálogo contempla diferentes tipos de contradicciones: estabilidad/cambio, integración/separación y expresión/no expresión. Estas contradicciones crean tensiones inherentes al proceso dialógico.

En la *Zona Verde* ninguno de nosotros (los jóvenes excombatientes y yo) pudo controlar por completo lo que allí sucedía; el carácter emergente hacía que se presentaran situaciones nuevas en cada taller, conversaciones irrepetibles, encuentros y desencuentros, acuerdos y contradicciones. Constantemente, nos movíamos de la integración a la separación, de la expresión a la no expresión, de la estabilidad al cambio o al caos. El posicionamiento mío como investigadora a este respecto, consistió en permitir que fluyera lo más libremente posible, sin establecer muchos principios o

¹⁰⁰ Dan Wulff y Sally St George. Conferencia “A Margin – Filled Life, en Mérida (México), Marzo 23 de 2012.

normas rígidas que impidieran la espontaneidad de las relaciones, el flujo de la conversación o la expresión de las emociones. También esto me exigía estar atenta al proceso, *estar presente y disponible*, sin poderme anticipar a lo que seguía. Las preguntas que me rondaban y me daban alguna orientación fueron: ¿Qué podemos lograr juntos? ¿Qué conversación podemos tener a partir de lo que sucede aquí?

Realmente, necesitaba estar atenta a la riqueza del momento de la interacción, de las oportunidades para entablar una conversación. Vi como necesario abandonar mi posición como experta, lo que implicaba no tener el control. Esto para mí es nuevo y creo que también para los muchachos. Yo vengo de una tradición académica en donde la anticipación, el protocolo, la planeación, el proyecto, son altamente valorados. Ellos, vienen de un grupo armado, donde claramente se establecen las normas de comportamiento, las responsabilidades y las actividades a desarrollar en estricto orden y horario. Tanto ellos como yo nos sentimos incómodos y tuvimos que, de una u otra manera, tolerar la *incertidumbre*. Nunca tuve la certeza de lo que iba a suceder en la *Zona Verde*. Experimenté en carne propia, lo que Sheila McNamee, mi asesora, tantas veces me dijo: “es más importante la preparación que la planeación”.¹⁰¹ Era más importante estar preparado para la *Zona Verde* que contar con una planeación estricta de actividades que casi siempre había que modificar por una u otra razón. La preparación se refiere a la orientación, a las expectativas, al tipo de “juegos de lenguaje” en el que se está involucrado (McNamee & Shotter, 2004). Nunca en mi vida de docente y psicóloga me había enfrentado a una situación que reuniera tantas contingencias. No sabía exactamente si las actividades preparadas podían llevarse a cabo, si los muchachos iban a asistir, cómo iba a emerger lo nuevo. Esto implicaba tomar riesgos, soportar la tensión asociada, estar abierta a los cambios inesperados y especialmente a las situaciones dentro de la *Zona Verde* que fueran una oportunidad para comenzar una conversación.

Si no hubiera existido esta flexibilidad, esta apertura a lo inesperado, la *Zona Verde* no hubiera sido viable, porque las reglas fácilmente se habrían roto y la

¹⁰¹ Notas tomadas en la asesoría realizada en Mérida (México), en Marzo 23 de 2012.

complejidad de la situación de los muchachos hubiera desbordado cualquier marco. Cualquier intento de construir un espacio dialógico con los jóvenes excombatientes debe adaptarse a la *montaña rusa* que es su vida aquí y ahora, de lo contrario, es un esfuerzo inútil. Algunos de los diálogos más maravillosos ocurrieron inesperadamente, cuando solamente una de las muchachas del taller de la mañana vino y nos sentamos a conversar acerca de su vida. Esto fue posible porque *estaba presente, atenta y dispuesta a escuchar su historia* y especialmente, porque la relación que habíamos construido, lo permitía. La emergencia, la incertidumbre, la disposición a lo nuevo fueron aspectos cruciales para que la *Zona Verde* pudiera crearse, mantenerse, y especialmente, ser un espacio de *co-evolución* para todos.¹⁰²

La incertidumbre es algo que sucede también en las márgenes, en el límite de lo cierto. Es decir, una incertidumbre total no puede soportarse, se resuelve en la contradicción entre la estabilidad y el cambio. Pudimos (los muchachos y yo) tolerar la incertidumbre porque construimos unos principios mínimos pero estables, una continuidad y una permanencia. Los siguientes principios me ayudaron a soportar la incertidumbre: si bien toleraré que ellos no asistieran siempre al taller, yo no podía faltar (si tenía que faltar por una situación extrema, debía haber una persona que realizara mi función, que fuera conocida y aceptada por ellos); si algunos llegaban tarde, yo no podía llegar tarde; si ellos se iban antes de terminar la sesión, yo me quedaba hasta el final; si ellos se dispersaban, yo siempre procuraba estar atenta y concentrada en la *Zona Verde*. Si el proceso era incierto, mi presencia y mi disponibilidad debían ser ciertas, permanentes y sin fisuras. Esto a su vez era un ejemplo para los demás profesores y estudiantes. El principio de continuidad fundamental fue: “siempre hay taller no importa cuántos jóvenes aparezcan”. La *Zona Verde*, debía siempre estar *abierta, dispuesta, en funcionamiento, estable en el espacio y el tiempo*, para que ellos sintieran que era un espacio al que siempre podían regresar. Como el hogar, aquel espacio al que siempre se puede volver. La estabilidad no estaba dada por la planeación de las actividades, por las normas, por la autoridad sino por la apertura, la

¹⁰² Concepto retomado de: Seikkula, Jaako, & Arnkil (2006). He dicho que es un proceso de co-evolución porque no solamente se transformaron los jóvenes sino todos los que participamos e incluso algunos que observaron el proceso desde fuera.

disponibilidad, la continuidad en el espacio y el tiempo, la conversación siempre abierta. La *Zona Verde* nunca se cerró para nadie, pasara lo que pasara, todos podían hacer parte.

La estabilidad y apertura de la *Zona Verde* para que ellos pudieran siempre volver, debía ir de la mano con la flexibilidad para que pudieran entrar y salir. Ellos entran y salen en su vida cotidiana (del Hogar tutor, del programa, del grupo armado, de la familia), huyen, se despiden, algunos no regresan nunca. La *Zona Verde* debía adaptarse a esto, lo que produjo que ellos sintieran que este espacio les pertenecía, era de ellos, lo defendían, era un espacio sagrado. Así lo comentó una de las trabajadoras sociales del Programa:

... el taller le ha ayudado a Lucy a tener expresión, a sentirse reconocida, a ser como un espacio de ella... entonces ha sido como ese espacio de acogida, de expresión, de ella sentirse tranquila y como algo suyo. Allá no se le presiona... y ella a ese espacio (a la *Zona Verde*) no ha renunciado, renunció a otros y a muchos, pero a este no y ese es sagrado para ella.¹⁰³

La continuidad y la flexibilidad fueron aspectos importantes en la *Zona Verde*: todos podían entrar en cualquier momento, la participación era voluntaria, no había exigencia de asistencia, es decir, si faltaban no se les *retiraba* del proyecto y siempre fueron bienvenidos a pesar de ausentarse por semanas o meses. Esto por supuesto aumentaba la incertidumbre: nunca sabía cuántos ni quienes iban a aparecer, además de unos cuantos que siempre asistían. Las implicaciones para un proceso de formación son enormes: siempre estábamos desatrasando a los que no venían, o actualizando a los nuevos. Era incierto el logro de los objetivos de formación. Sin embargo y contrario a lo que algunos podrían pensar, el índice de asistencia a la *Zona Verde*, supera con

¹⁰³ Comentario de Juliana Morales, trabajadora social del PHT durante el grupo focal de evaluación realizado en el Cedat. Diciembre de 2012

creces todas las iniciativas anteriores del programa.¹⁰⁴ La *Zona Verde*, permaneció durante un año completo y hubiera podido seguir, era lo que ellos más querían.¹⁰⁵

En ciertas ocasiones que sentí perder el control total de lo que ocurría, que el caos nos había invadido por completo, que sentí que la *Zona Verde* no era viable, era porque algunos profesores o auxiliares no estaban cumpliendo con sus obligaciones y compromisos: llegaban tarde, no tenían los materiales o equipos necesarios para el taller, el salón no estaba limpio y ordenado, se iban antes de tiempo, no respetaban los acuerdos previos, se enfermaban, estaban más dispersos e inestables emocionalmente que los muchachos.¹⁰⁶ Es fácil en ocasiones confundir flexibilidad en los acuerdos, con incumplimiento de responsabilidades; o confundir improvisación con falta de preparación. Aunque reconozco que el caos y el desorden pueden ser una fuerza innovadora, que produzca resultados creativos, considero que la *Zona Verde* tampoco hubiera existido sino se establece un territorio seguro, confiable, continuo, permanente y estable.

Como dije anteriormente, la *Zona Verde* enfrentó diversas contradicciones. Una de ellas, fue la que acabo de exponer entre estabilidad y cambio, lo que generó incertidumbre pero también nos obligó a desarrollar estrategias que nos permitieran tolerar esta incertidumbre. Otra contradicción, fue la de integración/separación. Por la circunstancia de haber pertenecido a una organización armada, muchos de los jóvenes excombatientes se sienten cómodos en un grupo, les gusta estar con los otros, disfrutan su compañía. El grupo para ellos es organización, disciplina, unión, espíritu de cuerpo. Cuando cometen algún acto indebido, el “todos somos uno” es indestructible, la lealtad al otro del grupo no tiene quiebre. Muchos de ellos expresaron que lo que

¹⁰⁴ Esto puede observarse con mayor precisión en el análisis de asistencia presentado al CEDAT en el informe parcial, Octubre de 2012.

¹⁰⁵ Un año después de haber terminado la *Zona Verde*, diciembre de 2013, Johny que vino a Manizales nuevamente de visita, preguntó si todavía podía volver al taller de cámaras. Esperaba que siguiera abierto y en funcionamiento.

¹⁰⁶ Todas mis reflexiones al respecto están consignadas en el Talleriendo 12. Sombras chinas desordenadas. Mayo 15 de 2012.

más les gustaba de los talleres, era encontrarse con sus compañeros. Tener un espacio compartido.¹⁰⁷

Alex: ¿yo que dibujé? yo vengo aquí, porque yo vengo a divertirme, a gozarme la vida, ¿si me entiende? Los chicos también vienen y a mí me gusta mucho compartir con los pelados; yo vengo feliz, yo acá me siento como un niño pequeño, me divierto, me gusta estar con los muchachos, pasar un rato agradable. Me gustaría seguir hasta que se acabe esta vaina (risas).¹⁰⁸

Las muchachas, especialmente, expresaron que disfrutaban la compañía de los hombres, jugaban bruscamente con ellos y fui testigo de varias relaciones amorosas y sexuales que se desarrollaron en la *Zona Verde*. La primera de ellas fue entre Daniela y Santiago. Esta relación atravesó la *Zona Verde* durante un buen tiempo: se cogían la mano, se cargaban, se acariciaban, se miraban, se reían. Cuando Daniela escribió su historia, habló sobre Santiago y lo celosa que era con él. Más tarde, esta relación se rompió. Santiago tristemente me contó que Daniela le había terminado por motivo de celos. Entonces después de esto, la *Zona Verde* era el espacio para las malas miradas, para no querer trabajar juntos, para la ironía, todo esto mientras intentábamos lograr que aprendieran algo en grupo. Sin embargo, ninguno de los dos se retiró de la *Zona Verde*.

Otra relación fue la de Lucy y Johny. Ellos eran novios abierta y expresamente. Johny defendía su relación de forma territorial, es decir, nadie podía acercársele a Lucy, y ella le daba celos todo el tiempo con Eduardo y Camilo (el más chiquito y el más coqueto del grupo). Entonces a veces, Lucy no se dejaba filmar de Johny pero sí de Eduardo. Y Johny no se dejaba filmar de Eduardo porque estaba celoso. Y Camilo casi siempre salía en defensa de Lucy ante cualquier mal comentario de Johny o Eduardo. Como Johny y Daniela eran tan amigos, a veces, Daniela usaba a Johny para darle celos a Santiago y a Lucy. Entonces cuando alguien decía “yo no quiero trabajar con este” o “yo no quiero que este otro me filme” (la cámara aquí jugaba un papel importante), era porque algo estaba sucediendo que yo apenas podía intuir y debía descubrir en el

¹⁰⁷ Talleriando 31. Evaluación y clausura. Diciembre 20 de 2012.

¹⁰⁸ Talleriando 23. Árboles y nombres. Agosto 28 de 2012.

transcurso de la sesión, hablando con uno y con el otro, para poder entender adecuadamente la situación.

Otra relación que vimos nacer y morir fue entre Elena y Ernesto. Desde el primer día que Ernesto llegó a la *Zona Verde*, Elena se fijó en él y empezó un acoso asfixiante. Él al principio la aceptó pues es una muchacha atractiva y seductora, pero poco a poco se fue cansando de ella, al punto de rechazarla abiertamente, incluso en la *Zona Verde*. Esto influyó mucho para la asistencia de ambos: faltaban si sabían que el otro estaba, se decían malas palabras. Incluso en el taller del dibujo de siluetas, Elena se acercó al dibujo que Ernesto hacía con mucho esmero y escribió: “Ernesto me odia”. Él se enojó y yo, le llamé la atención por ser un comportamiento irrespetuoso.¹⁰⁹ Lamentablemente Ernesto se retiró del programa al poco tiempo, parece que se integró nuevamente con grupos armados, nos quedaron su sonrisa y sus bellos dibujos. Elena continuó hasta el final.

Pudimos presenciar las expresiones más auténticas de amistad como las múltiples declaraciones que hizo Alex con respecto a Camilo o su solidaridad cuando Camilo fue internado en la institución para farmacodependientes. Y también situaciones de enemistad y conflicto. Pasaban fácilmente de una situación a la otra, incluso durante la misma sesión, frecuentemente entre las mujeres. La siguiente es una rencilla entre Elena, Tatiana y Sofía. A partir de una conversación que tuvimos al final de un taller sobre los acuerdos del grupo, Tatiana y Elena le hicieron el reclamo a Sofía por un comentario que ella hizo, relacionado con que la indisciplina se debía particularmente a ellas dos. La respuesta de Sofía fue agresiva y Elena me puso la queja. Yo las reuní a las tres, al final del taller y cada una expuso su versión. Me llamó la atención que Sofía dijo: “Yo no la perdono hasta que no la cazco”.¹¹⁰ Les dije que en este espacio no podían comportarse así y específicamente a Sofía le dije que en la *Zona Verde* no podía nunca amenazar ni pegarle a nadie. Más tarde me di cuenta que Sofía les había pedido disculpas a ambas. Para Sofía fue difícil y muy importante estar en la *Zona Verde*. Así como Jaime, no la dejaban asistir de la institución especial donde

¹⁰⁹ Talleriendo 13. Siluetas. Mayo 22 de 2012

¹¹⁰ Talleriendo 17. Cámara, respiración y acuerdos. Junio 19 de 2012

estudiaba, era una muchacha que se sentía rechazada por las demás compañeras y lo que más quería era hacer parte. El rechazo de las demás, se debía también, a las múltiples peleas que había tenido con muchas de ellas. Este tipo de sucesos no volvió a ocurrir entre ellas. Puedo decir, que este fue el único evento en el que Sofía se comportó de una forma inadecuada y todas las predicciones y advertencias que otros profesionales me hicieron sobre ella, nunca se cumplieron.

La contradicción integración/separación también se desplegó en la relación mía con los muchachos. María, me dijo un día al final de una sesión, que por qué no la adoptaba, si yo solo tenía un hijo y una casa grande.¹¹¹ Esto me conmovió muchísimo, además porque no he conocido una soledad como la de María. Su madre se murió cuando ella tenía dos años, el padre la entregó a una familia vecina para que la cuidara y él se integró a un grupo armado. Más tarde, ella se vinculó al grupo, buscando al padre, pero él ya había desertado. Actualmente no sabe nada de él ni de sus hermanos, no sabe de primos, sobrinos, tíos o abuelos.¹¹² Esta solicitud de María me llenó de tristeza y culpa. Hace una semana me invitó a un encuentro de familias. Como ella no tiene a ningún familiar puede invitar a alguien especial para ella. Solamente hasta ese día, pude explicarle que más que una mamá yo podría ser una amiga, alguien en quien ella pudiera confiar y contar para lo que necesitara. Hicimos compromisos de llamarnos más, de pasar más tiempo juntas. Creo que no es suficiente para ella.¹¹³

Todo el tiempo durante la *Zona Verde*, esta tensión se hizo presente sobre todo con las mujeres, ¿Cuál de ellas se ganaba más mi atención? ¿Cómo respondía yo a sus demandas? Me esforcé para que todos sintieran que eran importantes y merecían atención y cuidado. Esto se manifestaba en el tiempo para hablar, en la asignación del turno para la palabra, en los detalles especiales, en los reconocimientos, en las preguntas, en la mirada, en compartir actividades con todos, en la distribución de

¹¹¹ Talleriendo 21. Taller árbol de la vida. Julio 17 de 2012

¹¹² Esta información la conocí por medio de la revisión que hice de su historia clínica. María fue una de las jóvenes que menos se abrió a contarnos su historia. Su soledad quedó reflejada en el mapa de sus relaciones, ver Talleriendo 3. Mis relaciones. Febrero 28 de 2012

¹¹³ Lugo, Victoria. Notas del diario de campo. Encuentro de familia, Centro recreacional Santágueda, Noviembre de 2013.

materiales. Algo que fue importante para la integración fue que en la *zona verde* yo hice todas las actividades con ellos. Esto me permitió compartir sus emociones, reírnos juntos, escuchar sus conversaciones, vernos en los videos, en el televisor, estar dentro del micromundo relacional de la *Zona Verde* y ellos empezaron a verme no solamente como la profesora o la psicóloga sino como una compañera de clase.

La contradicción expresión/no expresión también nos acompañó durante todo el proceso. Como se dijo anteriormente en este informe, quien ha vivido un trauma suele perder la voz, más si ha pasado por la guerra, en donde el silencio, la obediencia y la rigidez del cuerpo se promueven como estrategias de sobrevivencia. Un aspecto fundamental para la ampliación de las posibilidades expresivas en la *Zona Verde*, tuvo que ver con “desanestesiarse el cuerpo”¹¹⁴. Los muchachos, debido a su paso por los grupos armados, llegan con una armadura corporal completa, cuerpos rígidos y a la vez dóciles; que pretenden presentarse como inexpresivos, insensibles; cuerpos que no lloran. Marchan en lugar de caminar. Se paran firmes con las rodillas rígidas en vez de tenerlas un poco flexionadas. Caminan cuidando cada paso en vez de caminar desprevenidamente. Era importante soltar esos cuerpos, hacerlos más flexibles, que se dejaran tocar, que se despertaran. Así lo dijo la directora del PHT:

... y de Adriana Lucía... creo que también ha sido importante ese abrirse que le cuesta mucho... de construir como otras cosas, de apertura, de seguir ganando confianza y seguridad en sí misma. Ha sido significativo para ella pues sobre todo como ese deseo de estar, el susto de exponerse al principio, de soltarse, del cuerpo, pero después de irse soltando en el proceso, creo que ha sido muy importante para ella.¹¹⁵

Tal vez los cuerpos más rígidos, que más conservaban la marca de su paso por la guerra eran los de Eduardo y Johny. Se resistieron a moverse. Se quejaron siempre porque no querían bailar, ni correr, ni acostarse y mucho menos cerrar los ojos para ninguna actividad. Les aterraba cerrar los ojos, abandonar la vigilancia y arriesgarse a darse cuenta de su cuerpo o de su respiración. Se animaban a realizar ejercicios que

¹¹⁴ Agradezco a Claudia Tamayo, psicóloga del PHT, por esta manera de decirlo. Grupo focal, diciembre de 2012.

¹¹⁵ Comentario de Juliana Morales, trabajadora social del PHT. Grupo focal de evaluación. Diciembre de 2012.

implicara desplegar su fuerza física, a competir por el que más lagartijas o sentadillas hicieran, actividades que destacaran su masculinidad. Sin embargo, al final de la *Zona Verde*, logramos que se motivaran con la elaboración de los títeres con arcilla y del maquillaje artístico. En estas actividades ellos dos, como la mayoría de los hombres y mujeres, disfrutaron tocando la cara de los otros, transformando esa cara en otras caras y dejándose también tocar por sus compañeros. Mostraron una delicadeza que nadie hubiera imaginado detrás de esos cuerpos tan rígidos.

Desde el comienzo tuve temor a la expresión de las historias sobre la guerra en la *Zona Verde*. No tanto por lo que ellos fueran a decir, sino por la reacción de los otros a estas historias. Me parecía imposible controlar esta reacción, no solamente entre los muchachos, sino también por parte de los demás profesores, estudiantes o auxiliares. Temía por reacciones que los discriminaran, los re-traumatizaran o los victimizaran. Creo que los protegí, a ellos y a nosotros, para que esto no sucediera. Sin embargo, algunas historias dolorosas fueron contadas, de una forma más bien espontánea, no premeditada y la respuesta, de nosotros como audiencia, fue atenta y compasiva.

Y se contaron historias no solamente de la guerra sino de amores, desamores, sueños, abandonos, maltratos y abusos. Fueron historias contadas de forma individual y colectiva. Cada uno de ellos, en algún momento, tuvo la oportunidad para narrar parte de su vida y para escuchar las historias de los demás. Historias de vida completas como la de Mariana: “La hija del comandante”, la de Daniela: “Buscando a un papá” y la de Adriana Lucía: “Ser alguien en la vida”. Historias contadas a partir de sus dibujos como Tatiana, Ernesto y Santiago. Las historias de sus familias a partir del dibujo sobre sus relaciones. Las historias cotidianas de Adriana Lucía, Cielo y Mariana a partir de los ejercicios de actuación. Las historias colectivas de Eduardo y Julio sobre los árboles y los animales en la selva. Las historias imaginadas de Daniela y María de cuando se encuentran en un futuro o las de las hadas madrinas que les concedían un deseo. Historias contadas en las muchas cartas que escribimos. Parte de su vida se expresó en la *Zona Verde*, otra parte se narró por fuera en espacios más privados y otra más, no la

podimos conocer. Algunos jóvenes abrieron su vida y su mundo a nosotros, otros no lo hicieron.

Ampliar la posibilidad y la capacidad para contar historias les permitió a los jóvenes y a quienes fuimos espectadores, relacionar los hechos de sus vidas en el contexto de un significado diferente. Esto se constituye en un marco para la experiencia vivida. Relacionar los hechos, implica estructurar la experiencia perceptual (imágenes en ocasiones disociadas de las palabras), organizar los fragmentos de su historia (las piezas regadas del rompecabezas), hacer conexiones entre sus recuerdos, traer a la memoria algunas piezas que se pensaban perdidas, y poder relatar con sentido y coherencia. La manera como se despliegan los acontecimientos en las historias favorece la percepción de que el mundo es cambiante, que hay múltiples perspectivas y versiones de esa historia. Esto es fundamental para niños y jóvenes que han estado en la guerra.

Otra tensión que sentimos referida a la expresión/no expresión tuvo que ver con el manejo de las cámaras de video. Todo el tiempo en la *Zona Verde* había por lo menos una cámara de video prendida, a veces dos. Las cámaras eran manejadas por el profesor de medios audiovisuales, por los dos auxiliares o por los mismos muchachos. Al comienzo, algunos jóvenes se mostraban tímidos a expresarse frente a la cámara, yo misma sentí esto. Sin embargo, con el paso de los días, nos acostumbramos a las cámaras, unos, más rápido que otros, hasta el punto de hablarle a la cámara, saludar, hacer gestos, posar. La cámara se convirtió en otro ente observador, un espejo donde podíamos vernos y ver a los otros, un mediador en ese camino de ampliación de las posibilidades de expresión. Algunos muchachos, especialmente los hombres, disfrutaban más observando lo que sus compañeros y compañeras hacían que participando directamente en ciertas actividades. Esto fue útil para aquellas actividades que no les gustaba como bailar o hacer teatro. En los videos que ellos grabaron se puede observar qué es lo que despierta más su interés, qué tipo de relaciones les permite tener la cámara en la mano y cómo responden los otros a esta circunstancia. Filmar y tomar fotos es una forma de expresión de ellos mismos y de la *Zona Verde*, de todos nosotros. Nuestra actividad conjunta, quedó allí registrada y

podimos entonces observarnos, vernos a nosotros mismos y a los otros. Al mismo tiempo, algunos de los muchachos usaban la cámara como refugio para la no expresión directa con el cuerpo. En estos casos, la cámara cumplía la función de ser un mediador para estas dificultades de expresión. La cámara les permitía una observación con mínima participación mientras cumplían una función que se apreciaba como importante en la *Zona Verde*, como también comunicarse con los otros a través de la cámara.

Por último, puedo decir que la *Zona Verde* permitió la expresión de múltiples voces, el área construida entre todos los interlocutores fue *polifónica*. Parte de esas voces, se escuchó en voz alta; parte de ellas se vivió como acciones corporeizadas y otra, como experiencias internas, porque también se respetó el derecho a la no participación, a la no expresión. En música, polifonía se refiere a las múltiples voces simultáneas, independientes pero al mismo tiempo interdependientes. Y no solamente estoy hablando de las voces de los individuos que estuvimos presentes, sino de las muchas voces que nos constituyen a cada uno de nosotros, las múltiples voces que nos habitan, voces que parecieran propiedad de uno pero que tal vez es la voz oculta de otro que habla a través nuestro. Y estas múltiples voces diferentes participaron en la construcción de nuevos significados en la *Zona Verde*. Cada uno de los participantes llevó a la *Zona Verde*, de una u otra forma, su red de relaciones, las diferentes audiencias con las que se comunica. Cuando en múltiples oportunidades les pregunté a los jóvenes por las personas cercanas a ellos, estas personas entraron a la conversación y los ecos de sus voces estuvieron presentes. Esta conversación tiene efectos sobre los diálogos internos que tuvieron los jóvenes, los diálogos que tuvimos en la *Zona Verde* y los que tuvieron ellos por fuera, con sus cercanos.

Cuando hicimos el taller del mapa de relaciones, Camilo casi no termina de dibujar a todas las personas de su familia. Yo le dije: “dibuja los más importantes” y él respondió: “todos son importantes”. El mapa de Camilo me parece la mejor expresión de cómo las conversaciones de la *Zona Verde* se trasladan a sus otros cercanos, de cómo una solicitud para una actividad se convierte en un diálogo polifónico. En cada círculo hay una imagen, un nombre y

unas palabras dirigidas a esa persona. Estos son los textos que hay escritos en la cartelera:

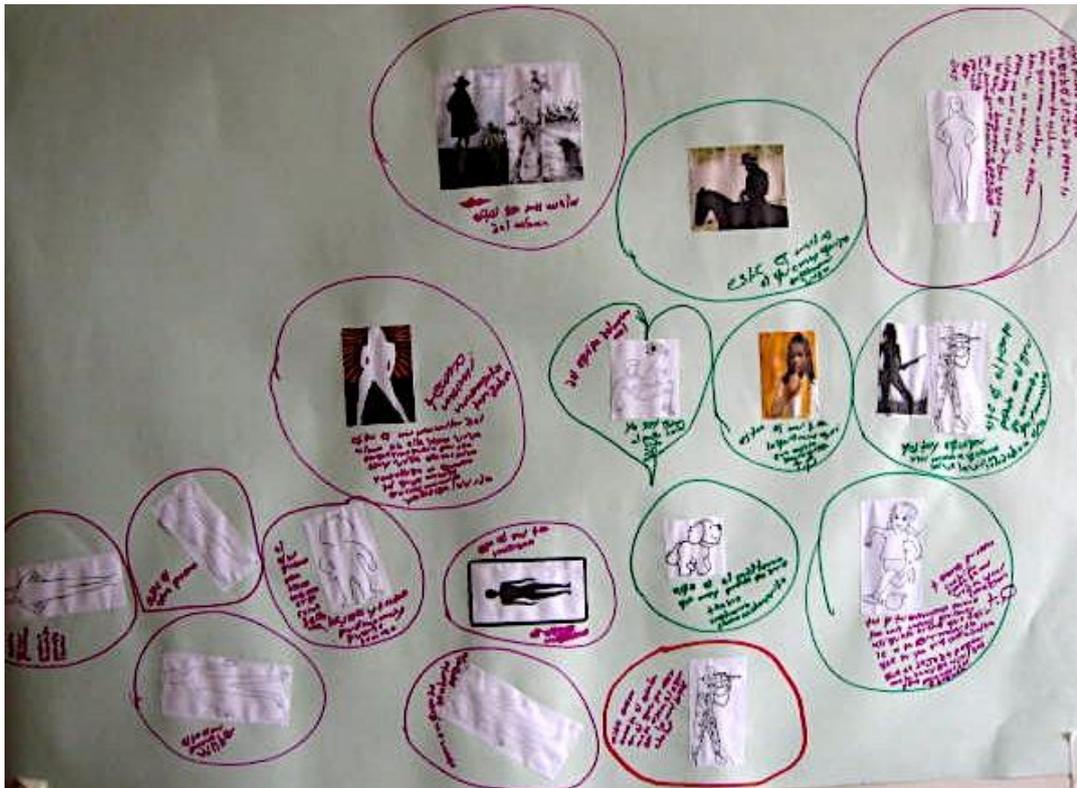


Figura 8. Mapa de relaciones hecho por Camilo, Febrero de 2012.

Estos son mis abuelos del alma. Este es mi tío, el que más quise en toda mi vida. Te amo mami, mamasota tan joven. Esta es mi mamita del alma, sin ella yo no estaría vivo. Si no fuera por ella no estoy vivo. Ella me salvó y me ayudó a escapar del grupo armado. Gracias mamita yo te debo la vida. Del equipo del nacional. Yo soy Camilo, el papacito hermoso. Esta es mi tía, la que más quiero. Este es el tiempo pasado en el grupo armado. Yo y mi novia. Yo estoy aquí por mi mamá que me salvó la vida, se la debo a ella. Oye prima, tú debes dejar de pegarle a tu hermanita cachita, las amo con todo mi corazón, yo daría mi vida por ustedes. Este es el cachorro que muy pronto tendré, te amo cachorro, te amo cachorrito. Mi tío, cuando estaba en el grupo armado o sea el ejército, los malditos chulos.¹¹⁶

Como plantean Seikkula y Arnkil (2006, p.2) “uno es una red de relaciones, incluso cuando solamente dos personas están presentes. Damos forma a esas relaciones todo

¹¹⁶ Talleriendo 3. Mis relaciones. Febrero 28 de 2012.

el tiempo, a medida que otras voces hacen eco en nuestras conversaciones”. Y no solo se incluyen las voces de los familiares, también las de los profesionales. Desde la *Zona Verde* les hablamos a distintos profesionales y ellos a nosotros a través de los muchachos. También a sus hogares tutores, a su amigos, a sus familiares. Esto es una expresión de la polifonía: desde allí, se habló a otras audiencias.

La *Zona Verde* se constituyó en un ejemplo metodológico para los profesionales del PHT. En la evaluación final realizada con ellos, destacaron este aspecto: la estructura colaborativa permitió que los muchachos permanecieran, sintieran este espacio como propio y lo defendieran. Entonces la dificultad en el pasado, no radicaba en la manera en que los jóvenes “querían huir, escapar, abandonar”¹¹⁷ sino en la forma como esto se aborda, se sostiene y se resuelve. Los profesionales del PHT se dieron cuenta que existen otras formas de relacionarse con los jóvenes excombatientes que pueden ser más efectivas para el cambio y la transformación. Esto resultó finalmente en un proceso de formación de todo el equipo de profesionales que se constituye en una expresión de la *Zona Verde* a otras audiencias externas.¹¹⁸

La arquitectura colaborativa de la práctica dialógica

Como dije al comienzo, hay una concepción descriptiva y otra prescriptiva del diálogo. La descriptiva fue la presentada en el apartado anterior. La prescriptiva, según Stewart & Zediker (2000), se refiere al diálogo como un objetivo a ser alcanzado fruto de ciertas opciones éticas. A pesar de asumir que lo dialógico es un concepto ontológico, que nuestra vida es responsiva, también se reconoce que, específicamente en la comunicación cotidiana, se puede actuar de forma dialógica o monológica, es decir, el diálogo no es una actividad permanente, sino que es una cualidad especial y particular que se logra en cierto tipo de relación, una posibilidad concreta, un potencial. La responsividad espontánea, puede reconocer al otro o puede

¹¹⁷ Claudia Tamayo. Psicóloga PHT. Grupo focal. Diciembre de 2012

¹¹⁸ Esta experiencia será descrita y ampliada en otra publicación, pues excede los alcances de esta tesis doctoral.

desconocerlo, puede hacerse concreta en un dominio monológico o en uno dialógico. En el dominio monológico, el centro guía para la actividad es localizado dentro del individuo. En el dialógico, el hablante se relaciona al campo social, constantemente se adapta a los enunciados de los otros presentes. La respuesta nunca es final sino provisional sino que abre perspectivas cada vez más amplias. En el diálogo, el foco está sobre la frontera (las márgenes), el área del entre nos, en el que nos encontramos las personas.

La conversación, entonces, puede ser monológica o dialógica (Seikkula & Arnkil, 2006). La primera, se compone de enunciados que comunican el pensamiento del interlocutor sin ser adaptados al escucha ni al entorno. Frecuentemente, este tipo de conversación tiene como consecuencia el silenciamiento del otro por la dominación o por el control de los medios de explicación disponibles. Los participantes dominantes imponen sus visiones singulares de la situación sobre los demás. Aunque siempre hay respuesta, ninguno de los participantes está realmente escuchando a los otros, ni reconociéndolos como interlocutores legítimos. Anderson & Goolishian (1992/1996) lo expresan muy bien al decir que cada persona puede hablarle *al otro* (monólogo) o hablar *con el otro* (diálogo).

La *Zona Verde*, además de ser un espacio físico, emocional y relacional del entre nos que se desarrolló de una forma espontánea, incierta y en continuo movimiento como se presentó en el apartado anterior, también fue un espacio que se construyó intencionalmente y que puede presentarse como un logro de la relación con los jóvenes excombatientes. Como plantea H. Anderson (2013), una práctica dialógica requiere un diseño, una arquitectura colaborativa para ser posible, para que se convierta en una opción viva y no quede solo en la retórica.

Los cimientos del diseño colaborativo de la *Zona Verde* son la manera cómo se ve a los jóvenes excombatientes y el posicionamiento mío como investigadora en lo referido a la escucha, la respuesta, el tiempo dialógico, el futuro y la cercanía a la vida cotidiana. Estos fundamentos tienen expresiones visibles en la construcción del

espacio físico, el manejo del tiempo, el uso del lenguaje, la preparación, la concertación de acuerdos, la toma de decisiones, el centro de interés, entre otros.

Como lo expuse en un capítulo anterior, para mí los jóvenes excombatientes (el Otro-para-mi) más que víctimas son sobrevivientes, personas valientes que pudieron sobrevivir a la guerra en medio de extremas dificultades. A pesar de la precariedad y la adversidad, como plantea Butler (2009/2010), son vidas que merecen ser lloradas, son vidas que vale la pena ser vividas. Conocer las vidas de los jóvenes excombatientes me permitió comprender (yo-para-mi) que la sobrevivencia dependió fundamentalmente de relaciones con Otros. Entonces su existencia no se debe solamente a ellos mismos, sino también a las relaciones que los precedieron, mantuvieron y soportaron. Y al mismo tiempo, pude entender que aunque perdieron a algunas de estas personas antes o durante la guerra, han sobrevivido a estas pérdidas, es decir, lo que permite vivir no es la relación con una persona en concreto, incluso los padres, sino otro “tu” concreto, que puede ser Otro o incluso, puedo ser yo. La desaparición de los Otros en la vida de los jóvenes excombatientes amenazó su supervivencia, sin embargo, lograron salir adelante, porque aparecen Otros con los cuales se relacionan y entre esos Otros estoy yo. “No existe nada absolutamente muerto: cada sentido tendrá su fiesta de resurrección” (Bakhtín, 1979/2000, p. 116).

Mi propia sobrevivencia como ser humano también está soportada en la relación con ellos. Porque me expuse a ellos y ellos entraron a mi mundo para transformarlo para siempre y esto hará que yo viva diferente de ahora en adelante, que haya conocido los límites del dolor y el sufrimiento, la humillación y la rabia que produce el maltrato, el abuso y la guerra. Ellos sobrevivieron físicamente, aquí están con sus cuerpos cicatrizados, pero su supervivencia social, la posibilidad de ser reconocidos, está permanentemente amenazada. Al mismo tiempo que reconozco su fortaleza por haber salido vivos de la guerra, presiento la fragilidad de sus vidas ahora que han dejado la guerra (Otro-que-no-soy). Un aspecto fundamental para la *Zona Verde* fue reconocer que la vida de los jóvenes excombatientes vale la pena, que las circunstancias que han vivido tienen un sentido y una racionalidad que merece ser

conocida, comprendida y compartida, para que ellos y nosotros podamos aprender de sus vidas, para lo cual necesitan que les demos la palabra, requieren ser escuchados genuinamente, expresarse plenamente y participar en la conversación social, para incluso poder debatir las condiciones de su propio reconocimiento.

Establecer quiénes son los jóvenes excombatientes, es una postura ética. Como plantea Wittgenstein (1953/2008), no podemos hablar acerca de la ética, solo podemos ejercitarla examinando los supuestos inherentes en los límites del lenguaje que usamos. La ética es un ejercicio constante de reflexión sobre cómo construimos sentido, cómo nos relacionamos y cómo exploramos nuevos espacios relacionales, como la *Zona Verde*. Esta reflexión provee los límites de nuestra descripción del mundo y de las acciones que son posibles. Es una ética en acción que nos permite reconocer nuestra responsabilidad relacional. ¿Soy responsable sólo ante mí misma? ¿Soy también responsable de los jóvenes excombatientes? ¿De lo que les ha sucedido a ellos y otros que han sufrido la peor parte de esta guerra nuestra? ¿Lo que somos en Colombia está vinculado a ellos de un modo necesario? ¿Seré pensable sin el mundo de ellos? ¿Cuáles son los límites que nos diferencian o que nos acercan?

Según McNamee (2007), el reto de la vida es encontrar una manera para aproximarnos al Otro (incluso el otro que se considera inmoral) como Otro que es coherente y racional dentro de su propia comunidad de significado, más allá de sus diferencias. Un reto para mí en la *Zona Verde*, fue considerar a los jóvenes excombatientes como interlocutores coherentes y racionales, para distanciarme de la evaluación de lo que es correcto o incorrecto, de quien es una buena persona o quien no lo es. Tal vez uno de los aspectos más importantes de la *Zona Verde*, es que los jóvenes excombatientes no se sintieron juzgados. Cualquiera que fuera la historia que se contara, la respuesta mía, en principio, y poco a poco la de los demás muchachos, legitimaba dicha historia como interesante, digna de ser oída. Podían ser las historias más cotidianas de cómo se levantaba en la mañana, de su mascota o de la pelea con su novio, como las más dolorosas de la pérdida de la amiga de Daniela en la guerra o de la soledad infinita de María. Todas fueron historias escuchadas, para las cuales había un

espacio. No hubo buenas o malas historias. No hubo historias que fueran más interesantes o más importantes que otras.

Volviendo con McNamee (2007), los seres humanos construimos diferentes órdenes morales, es decir, posturas o formas de ser en el mundo que se toman por sentadas como necesarias para mantener una vida buena. Los órdenes morales emergen de las convenciones sociales implícitas para sostener el orden social. Operamos dentro de órdenes morales cada vez que enunciamos el “deber ser” a nosotros mismos o a otros por una acción dada o un grupo de acciones. Sin embargo, estos órdenes morales no son estáticos sino que se actualizan en nuestras interacciones del día a día con otras personas. La manera en que justificamos nuestras acciones, representan un orden moral, las expectativas que se toman por sentadas, el cómo las cosas deberían ser (Pearce & Littlejohn, 1997). Y cada una no es más sólida o permanente que los patrones de comunicación que las crearon. Los órdenes morales surgen de las interacciones con otros. Ellos son creados, no descubiertos. El siguiente es un ejemplo de esta posibilidad de creación:

A los primeros talleres que realizamos en la *Zona Verde*, asistió un muchacho de 13 años que se llama igual que mi hijo, que también tiene 13 años. Cuando lo oí hablar por primera vez al presentar su mapa de relaciones, es como si mi propio hijo estuviera hablando: se muere por el fútbol, le gusta estar con sus amigos y en el centro del mapa estaba una niña que le roba sus suspiros. En ese mapa escribió: “soy una persona muy feliz. Daniela es una niña muy hermosa. Mi mamá es la más importante junto con mi papá. Los amo a todos. Daniela es una amiga semi-novia”. Al escuchar esta presentación no pude más que pensar que si mi hijo hubiera vivido circunstancias diferentes en la vida, a lo mejor también habría terminado en la guerra, entonces no es tan distinto a ellos y también que este muchacho, a pesar de haber estado en la guerra, sobrevive como un joven que tiene mucho en común con otros jóvenes de su edad, como mi hijo. ¿Qué es lo que es diferente en sus vidas? No es precisamente que uno es bueno y el otro es malo.¹¹⁹

La relación cotidiana con los jóvenes excombatientes me permitió deconstruir muchos discursos sociales sobre ellos. Poner en duda la evaluación que desde el juicio experto se puede hacer acerca de ellos. Puedo decir que la *Zona Verde* amplió la posibilidad

¹¹⁹ Lugo, Victoria. Notas del diario de campo. Febrero de 2012.

para coordinar los múltiples, diversos y conflictivos órdenes morales de los que hicimos parte. Que todos tuvimos la oportunidad de apartarnos de nuestros muy bien ensayados *performances*, de nuestros muy bien coordinados rituales sea que provengan de comunidades de sentido académicas o guerreras. También vivimos conflictos morales que no se resolvieron (como la pérdida de la cámara en manos de Alex) pero que tampoco pusieron en riesgo que pudiéramos “mantener nuestra conversación”. Como lo dice McNamee,

Más retador y más humano es encontrar una manera para tender un puente entre estas diferencias. El reto que enfrentamos es tratar de entender cómo los procesos de comunicación construyen órdenes morales y usar esta atención hacia el proceso, no hacia el contenido y no hacia el carácter moral del individuo, de tal forma que podamos hacer un puente entre estas moralidades y podamos continuar con la conversación... El diálogo, como una manera muy especial de comunicación pone su atención en la coordinación de los múltiples órdenes morales. Me gustaría sugerir que el diálogo es una manera de moverse más allá de la opresión de un orden moral sobre otro (2007, p.11).

Asumir que los jóvenes excombatientes son interlocutores válidos cuyas vidas valen la pena ser vividas exigió un cambio en el posicionamiento mío como investigadora y psicóloga. El primero de estos cambios tuvo que ver con esforzarme por construir una relación colaborativa con todos, los jóvenes, los profesores, los estudiantes y los auxiliares, como el marco donde la práctica dialógica pudiera emerger. Una *relación colaborativa*, según Anderson (2009), se refiere a la manera en que nosotros nos orientamos para ser, actuar y responder con otros, de forma que todos compartan un vínculo y una acción conjunta. La acción conjunta de profesores, estudiantes y auxiliares consistía, por una parte, en preparar las sesiones y por otra, en participar con los muchachos en la *Zona Verde*, con todo lo que esto implicaba.¹²⁰ Todas estas personas respondíamos a su vez a marcos institucionales más amplios, como una Universidad pública, un programa de doctorado, el PHT y una institución del Estado como el ICBF, llena de restricciones, condiciones y reglas.

¹²⁰ Hice un gran esfuerzo para que la acción conjunta cobijara también las reflexiones sobre lo que sucedía en la *Zona Verde*. Para esto construí la estrategia de los “Talleriandos” como se presentó en el capítulo metodológico. Sin embargo, esto no fue posible con los demás profesores. La colaboración es también una invitación a una participación voluntaria, a veces, esta invitación no es acogida.

Un proceso colaborativo no emerge naturalmente, debe ser construido a través del diálogo, la escucha, el compromiso y el tiempo. No es algo que aparezca porque lo deseamos, debe ser motivado e impulsado a través de muchas acciones, conversaciones, movimientos, palabras, llamadas, que no siempre parecen ser importantes para ser reportadas en un informe de investigación. Yo estaba cerca de todos para escuchar sus demandas, necesidades, expectativas, incluso conflictos que pudieran poner en riesgo el proceso. Cada grupo de personas tenía sus propias características, demandas y expectativas que debían ser coordinadas y sincronizadas para la evolución del proceso. Asumí el rol de ser el *punte comunicante* entre todos estos grupos dentro de la *Zona Verde* y por fuera de ella, no solamente por mi alto compromiso con el proceso y la disponibilidad de tiempo para ello, sino especialmente, por la apertura a escuchar, recibir y tramitar las demandas de casi todos los que participaron en la *Zona Verde*.

Hubo excepciones a esto, como el retiro del segundo grupo de estudiantes porque “no cumplimos con sus expectativas”, o la frustración de Julio porque no pudo hacer el video de su historia, o el mal desempeño de Andrés en su monitoría digital en la *Zona Verde*, o la imposibilidad de que Manuel continuara a pesar de todos los esfuerzos realizados, o la frustración que nos generó que el taller de dibujo no pudiera realizarse o que Adriana Lucía no tuviera el “book” con las fotos de sus trabajos en maquillaje y peinado, y seguramente otras que desconozco y olvido. Cuando analizo estas expectativas no cumplidas, que básicamente se convierten en frustraciones, creo que falló el proceso de *coordinación*. Creo que en ocasiones la coordinación entre nosotros se convirtió en sedimentada, como plantea Gergen, es decir una coordinación que reitera patrones de intercambios, de comportamiento, que obtienen como resultado la congelación del significado. Círculos viciosos para demostrar quién tiene la razón entre los colegas; patrones de comportamiento manipulativos que generaban reacciones agresivas entre los muchachos o por parte de los profesores; simulaciones para obtener algún beneficio personal; disculpas para no asumir incumplimientos; promesas hechas fácilmente en público, por parte de los profesores, que luego no fueron cumplidas, entre otras. Sin embargo, considero que casi todas las expectativas

de todos los que participamos se cumplieron porque las acciones de unos ayudaron a constituir las acciones de los otros (coordinación co-constitutiva) y nos esforzamos por que la coordinación tanatópica, aquella que conduce a la muerte del significado, a destrozarse las ideas de los otros, no estuviera nunca presente en la *Zona Verde* (Gergen, McNamee & Barret, 2001).

Construir una relación de este tipo, implicó para mí hacer uso de aprendizajes previos no solamente como investigadora y psicóloga; desaprender algunas prácticas que tradicionalmente había usado y ensayar nuevas formas de actuación con los jóvenes excombatientes. En últimas, construir un *performance*, una puesta en escena en la *Zona Verde* y por fuera de ella que permitiera la emergencia del diálogo e hiciera posible una acción transformadora. Como psicóloga fui entrenada para *escuchar con atención*; esta es una habilidad que he conservado y que me ha sido útil en muchos contextos, familiares y profesionales. Sin embargo, considero que la mayoría de psicólogos escuchamos desde la posición del experto, del que necesita información clave para hacer el diagnóstico, del que tiene el conocimiento para interpretar la vida de los otros, lo que debe y no debe hacerse. No quisiera desacreditar esta posición enteramente porque reconozco que en ciertos contextos y en ciertas circunstancias es necesaria y útil. Sin embargo, en la situación de la *Zona Verde*, con el interés primario de permitir la emergencia del diálogo y de las historias de los jóvenes, esta posición resultaba claramente inconveniente. Es decir, para los propósitos de la investigación, la posición de “experto” establecía una relación asimétrica, jerárquica, autoritaria y distante de los jóvenes. Tuve que aprender a escuchar diferente, a escuchar para, como dice H. Anderson (2009), tratar de aprender sobre la historia de la persona, de entender lo que está diciendo.

Una vida que vale la pena ser vivida, se refleja en una historia que vale la pena ser escuchada y que despierta un interés sincero por conocerla. No puede existir un interés genuino por conocer si creo de antemano que conozco esa vida, que se cual es la historia por contar. En este sentido es que H. Anderson (2009) se refiere a la posición de “no saber”. Es una actitud crítica y de desconfianza frente al propio conocimiento experto y una actitud de curiosidad hacia la vida del otro, de la cual él es

el experto, que me permita saber más, mantenerme informada y aprender con él. Esto no quiere decir que el conocimiento experto no haga parte de la práctica dialógica. Se refiere al lugar que dicho conocimiento ocupa y a la posibilidad de abrir espacios para que el saber y la sabiduría del otro hagan parte de la relación, para no creer entender demasiado rápido. Adriana Lucía reconoció esto en la *zona verde*: “el hecho que lo escuchen a uno es algo muy importante”.¹²¹

Además de abandonar la posición de experto y asumir una de “no saber”, fue útil el recurso de la terapia narrativa de la doble-escucha (Denborough, Freedman & White, 2008; White, 2006), yo diría de la múltiple escucha. Es decir, cuando se entiende que no existen “historias únicas” sino muchas historias dentro de la que parece la única historia, entonces la escucha se transforma. No solo se escucha la historia del trauma sino también de la respuesta al trauma y del efecto de esta respuesta en la propia vida y en la vida de los otros. Y no solo se escucha la historia del narrador sino de todos aquellos que también hablan por medio de él y del discurso social. La historia única y su única escucha, generalmente corresponden con el estereotipo del discurso dominante.¹²²

En el proceso de escucha como posición de aprendizaje y búsqueda mutua, la respuesta es crítica. El buen escucha *responde* dentro de la conversación, responde a los enunciados del otro. Esto fue algo que también tuve que aprender. Como Psicóloga me habían entrenado para una no respuesta, para un “ajá”, para la neutralidad emocional. Como investigadora, para la observación no participante o si era participante hasta cierto límite de vinculación, para la neutralidad valorativa, para la eliminación de los “sesgos del investigador”. Desde una perspectiva construccionista, la práctica dialógica requiere de la respuesta dentro de la conversación y como el curso de la conversación es inesperado, la respuesta no puede ser prefabricada. Todas las respuestas fueran palabras, preguntas, tono de voz, posturas, movimientos, gestos,

¹²¹ Talleriendo 13. Siluetas. Mayo 22

¹²² Debo reconocer el impacto que sobre este trabajo ejerció la conferencia de Chimamanda Adichie sobre el peligro de una sola historia. Para ver esta conferencia ir a: <http://sinsistema.net/blog/el-peligro-de-una-sola-historia-chimamanda-adichie/>

miradas, risas e incluso llantos se dieron de forma espontánea dentro de la conversación y como parte del proceso de escucha. Entonces la escucha no puede separarse de la respuesta, son un único y dialéctico continuum. Pero si la respuesta es guiada por este tipo de escucha, es una respuesta interesada en saber más, clarificar, expandir y entender mejor el relato, las preguntas quieren profundizar en los detalles de la historia no en confirmar lo que ya se cree saber.¹²³ Las preguntas son abiertas y no presuponen respuestas correctas o incorrectas. También es una respuesta que no pretende establecer el “deber ser” bajo mi propio orden moral sino conocer los demás órdenes morales para poder coordinarlos (Shotter, 1993/2001).

Otro aspecto fundamental de la arquitectura del espacio dialógico, fue el manejo del tiempo, el *tiempo dialógico* como lo llaman algunos (Seikkula & Arnkil, 2006). Su principal característica es la pausa. La pausa que permite que el otro termine su idea, exprese sus pensamientos con el tiempo suficiente para establecer ese diálogo interno que le permite a la persona organizar sus ideas. Las ideas emergen en el proceso de hablar, no es que estén allí listas para ser expresadas, casi podría decir que es un pensamiento en voz alta donde reconocemos nuestros propios pensamientos a medida que los enunciamos a los otros y los adaptamos a lo que acabamos de escuchar, lo que es un proceso complejo. En la *Zona Verde*, en muchas oportunidades los jóvenes tuvieron que hablar en frente de todos nosotros. Para muchos era una situación difícil, sin embargo, a medida que se les daba el tiempo para organizar sus ideas y expresar el miedo que les daba hablar ante los demás, ellos fueron poco a poco encontrando las palabras, construyendo sus ideas públicamente, por esto es que el diálogo se entiende también como un foro público. La pausa también fue fundamental cuando yo hablaba. Me daba el tiempo necesario para organizar las ideas, para confeccionar mejor las preguntas y las respuestas a lo que los muchachos expresaban.

El tiempo dialógico también se refiere a que cada uno también expresaba un ritmo diferente en la conversación. Algunos hablaban corto como Eduardo, otros se tomaban la palabra y casi que decían un discurso para el público como Alex. Otros hablaban solamente si se les preguntaba directamente como Elena o Santiago. La *Zona*

¹²³ Para un ejemplo de esto ver: Talleriendo 21. Taller árbol de la vida. Julio 17 de 2012.

Verde tuvo que adaptarse a los ritmos de todos nosotros y un aprendizaje difícil para ellos fue respetar los turnos para hablar. La idea de separar el habla de la escucha viene de Tom Andersen (1991/1994) en su propuesta de equipos reflexivos. La propuesta consiste en que cuando alguien habla, los otros escuchan para fomentar el diálogo interno y suspender la tendencia de comentar cada enunciado que el otro hace interrumpiendo el fluido de su locución. No me esforcé mucho en que ellos pidieran la palabra alzando la mano, sino que la respetaran solo por el hecho de que un compañero estaba hablando con todos nosotros. Entonces el llamado fue más en el sentido de escuchar, dejarlo terminar antes de intervenir y en ocasiones asignar turnos en un orden.

Otra conclusión a la que llegué en relación con el tiempo, se refiere al tiempo que se toman los procesos y el tiempo que los jóvenes y a lo mejor todos nosotros necesitamos para introducir cambios en nuestras vidas. El inicio de la *Zona Verde* fue difícil: la conformación y preparación del grupo de profesores y estudiantes, la invitación a los jóvenes, establecer unos horarios apropiados para todos, la emergencia de falta de agua que vivimos en la ciudad y que coincidió con el inicio de los talleres, la coordinación con un programa lleno de reglas y condiciones. Esto requiere trabajo y paciencia, no surge espontáneamente. Trabajamos durante un año y hoy, considero que nos faltó tiempo. Ellos lo expresaron en repetidas ocasiones: queremos seguir en los talleres. Pero los proyectos tienen limitaciones de tiempo y recursos. No podíamos seguir en la *Zona Verde*. Contradictoriamente, aunque ellos querían seguir en los talleres, algunos estaban siempre de afán, se querían ir antes de terminar la sesión porque “supuestamente” tenían otros asuntos de suma importancia. Especialmente Alex, Eduardo, Johny y Lucy. Para ellos, un aprendizaje importante fue esperar, estar hasta el final de la sesión, no huir, no salir corriendo, permanecer. Y lo lograron, la mayoría no se fueron. Y algunos que se fueron, volvieron. Otro que tuvo que aprender a esperar fue Camilo, desde que llegaba a la *Zona Verde*, pedía que se le diera el refrigerio. Debía esperar hasta dos horas para poder tomarlo, pero también lo logró y yo pude resistirme a no entregárselo inmediatamente.

En relación con el tiempo, también pude darme cuenta que para algunos jóvenes el cambio no se puede esperar de la noche a la mañana. Quisiera relatar la historia de Daniela que es la que mejor ilustra esta idea que quiero presentar.

Hace poco más de un año, Daniela y su papá se encontraron después de haberse buscado mutuamente toda la vida. A ella le habían dicho que su papá estaba muerto pero no lo creía del todo. Él, había hecho todos los intentos por encontrarla y no había podido. Se dio cuenta que ella estaba viva cuando recibió una llamada, un 24 de diciembre, informándole que Daniela se había separado de un grupo armado irregular y ahora estaba bajo protección del Estado. Hace un año, él vino al encuentro de las familias. Todos estaban muy contentos, se fueron para un paseo, conversaron, se acercaron. Él quería darle su apellido porque Daniela tenía los apellidos de su abuela materna. Todo estaba programado para ir a la notaría y a último momento, Daniela dijo que no iba a ir. Todos quedamos muy sorprendidos. El papá no tuvo más remedio que ponerse a llorar e irse nuevamente para su pueblo. Cuando hablé con Daniela me dijo: “Yo no puedo querer a un papá de la noche a la mañana. Es que yo nací de la tierra y del aire, yo no nací de ninguna persona”. No nací de ninguna persona significa para mí, que no sabe de qué se trata ser una hija o tener un papá, y por más bueno que parezca este padre, ella necesitaba tiempo para entender esta relación. Hace un mes, un año después, el papá volvió y fueron a la notaría como ambos querían: él, para que ella llevara su apellido y ella, a cambiarse su nombre por Daniela, el nuevo nombre para su nueva vida, para “la matica que apenas está creciendo”, frase con la que termina su historia.¹²⁴

Un recurso adicional que intencionalmente introduce en esta arquitectura colaborativa del espacio dialógico fue *centrarse en el futuro*, como lo recomienda también McNamee (2007). El potencial para sedimentar el pasado, reificar la historia y por tanto, hacerla estática e inmodificable es inmenso. Este fue también un aprendizaje como psicóloga, pues fui formada en un modelo que centra su atención en el pasado para explicar lo que ocurre en el presente y predecir lo que seremos en el futuro. Esto me implicó romper una muy afianzada manera de entender la manera como nos construimos como seres humanos. En la *Zona Verde*, más que nunca en mi vida, pude darme cuenta que el pasado es siempre una historia. Que esa historia sobre el pasado permanentemente se actualiza en la conversación con los otros. No pretendimos en la *Zona Verde* evadir el conflicto ni el pasado, de hecho las historias de los jóvenes son en su mayoría sobre su pasado. Pero durante la conversación me esforcé por hacer preguntas de futuro, por incorporar actividades que los hiciera imaginar, abrir las

¹²⁴ Lugo, Victoria. Notas del diario de campo. Noviembre de 2013.

posibilidades a ese pasado que los atrapa y que pareciera no poder cambiarse. No solamente hablamos de un futuro sino de un buen futuro para revivir esperanzas, sueños, ideales olvidados durante su paso por la guerra.

Todo este despliegue de habilidades y estrategias tuvo como propósito primario que la *Zona Verde* fuera un espacio adecuado para el diálogo, en el que los jóvenes excombatientes se sintieran seguros y no sintieran amenazas. Básicamente pretendí lograr que *confiaran* en nosotros y en el espacio físico que dispusimos para la *Zona Verde*. Creo que hice todo lo posible por ser la anfitriona en un espacio desconocido para ellos, que se sintieran siempre bienvenidos como si fueran mis huéspedes invitados, así como lo plantea Derrida (2000) en su metáfora de la hospitalidad incondicional. Creo que la mayoría de los jóvenes se sintieron siempre bienvenidos. Cielo recortó una lámina de una revista y escribió: “me gusta (venir al taller) porque compartimos en o como si fuéramos una familia”.¹²⁵

Todo lo que he dicho en este capítulo, contribuyó significativamente a la construcción de una relación de *confianza*, aspecto bien difícil en la vida de estos jóvenes como se ha dicho, no solamente conmigo sino también de forma progresiva entre ellos. Esta confianza tampoco es que se establezca de una vez y para siempre. Está en interrogación tanto por parte de ellos como mía. De parte de ellos, constantemente estaban ensayando y poniendo a prueba esta confianza. Leían de forma atenta las reacciones a estas pruebas y si la respuesta no era consistente, coherente, continua y permanente, entonces su confianza empezaba a debilitarse nuevamente. De parte mía, también hice una atenta evaluación de cómo esa confianza se estaba desarrollando o debilitando, de cuáles eran las oportunidades para afianzarla o de qué manera podía estar afectándose. La construcción de un espacio de confianza es fundamental para una práctica dialógica cualquiera y más, cuando se trata de muchachos jóvenes que han vivido y sobrevivido a situaciones traumáticas. Una de las trabajadoras sociales del PHT Tutor reconoció que habíamos logrado construir una relación de confianza:

¹²⁵ Talleriando 13. Siluetas. Mayo 22

... entonces no hablan [los jóvenes] de Vicky la psicóloga, o de Vicky la mamá, no, Vicky no se cataloga en un amiga, en un mamá, no, Vicky es todo eso, pero a la vez es representación de confianza.¹²⁶

En un comienzo, establecimos muy pocas reglas explícitas: a) Ellos estaban en la *Zona Verde* porque querían, la participación era voluntaria y podían retirarse en cualquier momento; b) En la *Zona Verde* los jóvenes no estaban obligados a hacer nada que no quisieran. Si se rehusaban a hacer alguna actividad, entonces podían sentarse y observar a sus compañeros o grabar con la cámara de video. Si no querían hablar, no tenían que hacerlo, podrían mantener en silencio o no responder alguna pregunta; c) Todos debíamos ser puntuales para llegar y para irnos. Desde el principio entendí que para que los muchachos estuvieran en la *Zona Verde* no podía haber muchas reglas, condiciones, requisitos, amenazas o sanciones. Implícitamente, es decir para las personas que servíamos de orientadoras, existían más condiciones; los talleres deberían siempre cumplir con las siguientes características: ser divertidos, flexibles, participativos, voluntarios, respetuosos, confidenciales, amorosos, prácticos, lúdicos, colectivos, emergentes y adecuados a la vida cotidiana de los jóvenes. Todas las personas que participamos en los talleres firmamos un acuerdo de confidencialidad de la información y preparábamos las sesiones conjuntamente.

En la primera sesión de motivación para la *Zona Verde*, Daniela me dijo al final que ella no iba a participar porque no le gustaba nada de eso de bailar, actuar, dibujar, tomar fotos, etc. Yo le dije que no importaba, que ella se podía sentar y observar lo que hicieran sus compañeros. Al siguiente taller volvió y realizó todas las actividades propuestas, incluso las que había expresado que no le gustaban. A los meses, empezó a venir en las mañanas y nuevamente en las tardes, a pesar de que era el mismo taller, aunque para ella no era lo mismo porque en las mañanas solamente venían mujeres y los hombres venían en las tardes. Daniela fue una de las jóvenes más participativas de la *Zona Verde*, en ocasiones sirvió de monitora y su compromiso permaneció hasta el final del proceso. Solamente necesitaba sentirse en libertad de decidir sobre las actividades que quería realizar, que se le respetara el derecho a la no participación y al silencio.¹²⁷

¹²⁶ Comentario de Mariela Mahecha, trabajadora social del PHT. Grupo focal realizado en el CEDAT, diciembre de 2012.

¹²⁷ Talleriando 1. Estatuas. Diciembre 2 de 2011.

Solamente hasta el momento en que me di cuenta que los jóvenes se sentían a gusto en este espacio y empezaban a experimentar *confianza* en las relaciones, me atreví a conversar acerca de las reglas del grupo. Una estudiante de trabajo social y practicante del PHT dijo lo siguiente sobre la experiencia de la *Zona Verde*:

Yo creo que ahí la fuerza ha sido esa posibilidad de relación, esa posibilidad de sentirse queridos, de sentirse valorados, de tener un sentido de pertenencia por el espacio, con las personas que están. Porque se sienten ellos, porque se sienten libres, porque no tienen a toda hora que seguir la norma, que usted tiene que hacer esto, que usted tiene que hacer lo otro, que si no hace esto entonces ta,ta,ta. Ellos son lo que son, no tienen que aparentar, es eso, no es una relación de simulación, es una relación de lo que ellos son, entonces me parece eso fundamental.¹²⁸

La zona verde como un proceso de restauración

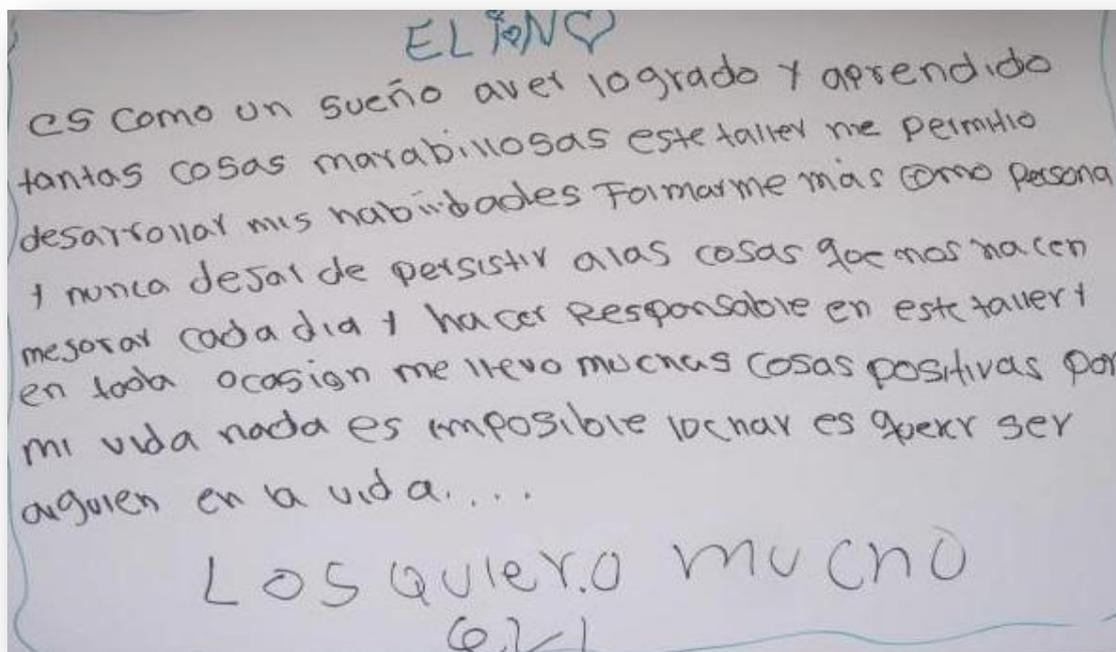


Figura 9. Evaluación de la *Zona Verde*, escrita por Elena, Diciembre de 2012.

¹²⁸ Comentario de Daiana Garcés, estudiante de trabajo social y practicante del PHT. Grupo focal de evaluación, diciembre de 2012.

Anderson (2003) ha planteado que el diálogo es intrínsecamente transformador, en el sentido que los participantes están involucrados en una actividad vital, nueva y no pueden permanecer igual. La transformación se entiende como modificación, diferencia y movimiento. Los cambios que se producen pueden ser mínimos y no dramáticos, imperceptibles a la observación externa pues se refieren a formas de relacionarse diferente o a nuevos significados que se crean en la conversación. En la *Zona Verde* tomamos el riesgo de actuar de una forma diferente y esto hizo posible modificaciones en las formas de relación, a su interior y por fuera de ella. También abrió las puertas a nuevas conexiones en la manera como los jóvenes se ven a sí mismos, entienden el significado de su actividad en relación a otros y se conectan entre ellos. Como plantea McNameee & Shotter (2004), el diálogo transformativo puede crear nuevas identidades, relaciones e historias. Esto es lo que entiendo por restauración.

Estas modificaciones nunca fueron medidas ni evaluadas bajo ningún parámetro. Solamente puedo dar cuenta de ellas por las observaciones y reflexiones realizadas durante el año de funcionamiento de la *Zona Verde*, las mismas expresiones de los jóvenes de lo que habían aprendido y lo que era importante para ellos en dos talleres de evaluación que se realizaron, y las observaciones de personas que no participaron en la *Zona Verde* pero que tenían un contacto cercano y permanente con ellos como el equipo de profesionales del PHT.

En los apartados anteriores me he referido a los cambios que tuvimos que surtir en el proceso de construcción de la *Zona Verde*. A continuación me centraré específicamente en los cambios más importantes, de los que puedo dar cuenta, en el territorio de vida e identidad de los jóvenes excombatientes.

Sentido que valora lo que ellos son y lo que pueden llegar a ser

En los talleres de evaluación realizados con los jóvenes en la *Zona Verde*, la palabra que más veces fue pronunciada, dibujada y relatada fue “respeto”. Es decir, lo que ellos más valoraron de la *Zona Verde* fue sentirse respetados. Esto significaba que su

vida, sus historias, su futuro eran apreciados como importantes. En la *Zona Verde* se valoró lo que ellos son (como se presentó ampliamente en los apartados anteriores) y esto permitió que ellos mismos valoraran sus historias desde un marco apreciativo y empezaran también a reconocer como valiosas las historias de sus compañeros.

Alex: ¿qué aprendí yo?

Vicky: sí, qué fue lo importante.

Alex: yo aprendí muchas cosas. Aprendí como a respetar a las demás personas. Aprendí a trabajar en equipo. Aprendí a conocer de las cosas que uno no conocía de las demás personas, ¿ya me entiende? Aprendí que todas las demás personas también tienen dificultades, tienen sueños y metas, que con esfuerzo se logra llegar hasta allá.¹²⁹

Entonces puede verse un ciclo interesante de cómo el hecho de construir un espacio relacional que valore sus vidas -y esto expresado en cada una de las acciones, palabras, gestos, miradas, actividades, etc.-, progresivamente hace que ellos mismos empiecen a reconocer dicho valor en sus propias vidas, reconocer que sus vidas pueden ser valiosas para otros y que las vidas de los otros son valiosas para ellos, como lo expresó Alex. Fue importante para ellos darse cuenta que sus vidas son valiosas para otros que ellos consideran importantes (como el profesor, la psicóloga, el auxiliar o los compañeros). Esto dijo una de las muchachas del taller de la mañana:

... bueno, ¿por qué hice el corazón? Bueno, porque yo creo que cuando uno comparte con alguien, pues, yo digo que uno siente amor, respeto, alegría y amistad. Porque, ¿cierto? El hecho que lo escuchen a uno es algo muy importante, ¿qué más? Me da alegría venir a los talleres, aunque hay veces de que no vengo, pero sí me gusta venir. ¿Qué más? Que hay respeto en este taller y es algo muy importante.¹³⁰

Creo que esto fue expresado de forma evidente en el taller del árbol de la vida, en lo conmovidos que se sintieron cuando les entregué los certificados¹³¹, en las narraciones y conversaciones que tuvimos y en infinidad de gestos, palabras, miradas, comentarios

¹²⁹ Talleriendo 31 . Evaluación y clausura. Diciembre 2012

¹³⁰ Comentario de Adriana Lucía. Talleriendo 31 . Evaluación y clausura. Diciembre 2012

¹³¹ Similares al que le entregué a Eduardo. Juliana Morales, trabajadora social del programa, en el grupo focal de evaluación dijo que algunos de los jóvenes los pegaron en la pared de sus cuartos durante varios meses.

que son imposibles de relatar aquí y por escrito, como el cambio de tono de voz cuando Eduardo empezó a hablar de los animales que conocía tan bien en la selva, o la sonrisa de alegría de Elena cuando presentó su árbol de la vida y todos hicieron preguntas interesadas, o la felicidad que sintió María cuando dijimos que el retrato de Daniela que ella había hecho (con un fondo negro y verde) expresaba muy bien tanto su alegría como su tristeza, o el abrazo fuerte y apretado que nos dio Cielo después de que fuimos todos a acompañarla en una misa por la muerte de su abuela, a quien tanto quería. También fue evidente con Camilo, pues la *Zona Verde* reconoció lo que él era, sus características particulares, para enriquecer la versión que sobre sí mismo él estaba creando, es decir, más allá del niño hiperactivo, agresivo y grosero que era como se veía en muchos otros espacios. Esto dijo una estudiante y practicante del PHT:

... lo que siempre lo caracterizaba a él (a Camilo) y lo que les fastidiaba a los demás, de ser como extrovertido, alegre, cansón... O sea, en el taller eso se vio como una cualidad positiva y en los otros espacios es una cualidad negativa. En cambio allá, cambió de perspectiva, allá era positivo. Entonces eso es lo que es él y verlo desde su aspecto positivo entonces eso le contribuyó mucho como a su formación en la autoestima, en cómo se veía, en la imagen que tenía de él mismo y como puede proyectar esa imagen de forma también positiva hacia los demás. Yo creo que eso fue fundamental para él, si, porque en todos los otros espacios eso no era así.¹³²

La restauración del sentido de lo que ellos son, no es otra cosa que un reconocimiento al valor de sus vidas, de sus historias, que pretende reparar el daño que se les ha causado en lo que ellos creen que son y sobre todo, en lo que pueden llegar a ser. Esta es la restauración más importante, la más profunda y duradera.

Considero que la historia que mejor muestra esta transformación es la de Daniela. Como ya lo he relatado, Daniela pasó en la *Zona Verde* de no querer hacer nada a repetir las sesiones de la mañana y la tarde y a convertirse en la “monitora”. Alguna vez, el profesor de medios audiovisuales le pidió que escribiera su historia. Ella lo intentó pero no pudo hacerlo sola. Entonces yo le propuse que le servía de escribiente, ella me dictaba y yo escribía en el computador. Y así lo hicimos durante

¹³² Comentario de Daiana Garcés, estudiante y practicante del PHT. Grupo focal de evaluación. Diciembre de 2012.

cinco sesiones. De esto resultó la historia “Buscando un papá”, de la que he retomado varios fragmentos en este informe. Para Daniela esta historia se constituyó en su tesoro, se la mostró a varias personas y sobre todo, se convirtió en la llave de oro de nuestra relación. Después de esto ella decía: “A mí que no me hagan contar más mi historia, que yo ya se lo conté todo a Vicky”.¹³³ Luego grabamos juntas su historia en un video: yo le hacía preguntas y ella contestaba en frente de la cámara. Más tarde le hice una entrevista a su papá que titulé: “Buscando mis hijas”.

Casi un año después de haber concluido la *Zona Verde*, invité a Daniela a participar en el “Diplomado en Construcción Social, Narrativa y Prácticas colaborativas” con el grupo de profesionales del PHT.¹³⁴ Ese día Daniela llegó media hora antes, vestida y peinada de forma especial. Lo que hicimos fue una “ceremonia de definición de identidad” como la propone White (2006). En primer lugar, todas las personas participantes (Daniela y las demás profesionales y practicantes) vimos el video de la historia “Buscando un papá”. Ella no lo había visto hasta este momento. Después, entrevisté a una psicóloga y a una trabajadora social delante de todas las demás participantes, con el propósito de destacar particularidades de la historia de Daniela, imágenes de su identidad (valores, logros y sueños) y el impacto en sus propias historias de vida. Esto constituyó el relato del relato. Luego, entrevisté a Daniela, delante de todas las demás personas, básicamente guiada por las mismas categorías y preguntas. Esto fue el relato del relato del relato. Por último, vimos el video de la entrevista del papá y cada persona participante le escribió una carta para que se la llevara a su casa, sobre cómo la veía a ella en un futuro cercano.

Quise hacer este ejercicio con Daniela porque consideré que el grupo estaba preparado para responder de una forma apreciativa a su historia. Entonces ya habíamos creado un espacio relacional que valoraba la vida y la historia de Daniela. Pero además, pretendí que con la respuesta de todas estas personas, Daniela

¹³³ Comentario de Daiana Garcés, estudiante y practicante del PHT. Grupo focal de evaluación. Diciembre de 2012.

¹³⁴ El que se mencionó cuando me refería a la polifonía y al diálogo con audiencias externas a la *Zona Verde*.

confirmara el valor de su propia vida por fuera de la *Zona Verde* y reconociera que su historia era valiosa para otros y que podía transformar también la vida de los demás. La respuesta de Daniela no pudo ser más hermosa. A pesar de su timidez, se sentó al lado de todas las demás, observó, se conmovió y se rió con el video. Se convirtió en audiencia de su propia vida. Escuchó las historias que tanto Sandra como Claudia contaron, y que unían sus vidas con las de ella en aspectos como haber vivido sin padres, la soledad, las decisiones tomadas a temprana edad, el anhelo de tener unas raíces o verse en la posición de perdonar a una madre ausente. Se conmovió con las historias de ellas. Hizo parte de la audiencia de las historias de otros. Pasó al frente de todas, al centro, y respondió a mis preguntas con humildad, serenidad, en frente de la audiencia. Yo también pude expresarle que admiro su alegría, solidaridad, generosidad y sencillez. Que conocer su historia me permitió entender por qué una niña se va a la guerra, cómo se pueden recordar a las personas que murieron y agradecerle por haber contribuido tanto a mi trabajo y a mi vida.

Al final, nos dijo a todas nosotras que ella estaba dispuesta a contarle su historia a muchas personas para que otros niños no vivieran lo que ella vivió. Se dio cuenta que su vida podía cambiar la vida de otros. Nos agradeció el hecho de haber dedicado una mañana entera a escuchar su historia, hablar sobre ella y escribirle. Creía que personas “tan ocupadas” no tenían tiempo para estos asuntos. Entonces Daniela pasó de ser una joven que no se dejaba filmar de la cámara a querer hablar en escenarios públicos sobre su propia vida; de tener un odio profundo hacia sus padres a aceptar el afecto de su papá, cambiar su nombre y apellido y dejarlo entrar en su vida, dejarse ayudar por él; de sentir culpa por la muerte de su amiga a empezar a entender que la puede honrar diariamente si cumple la promesa que le hizo: escapar del grupo armado y salir adelante; de no creer que tenía casi virtudes a reconocer que es una persona que se preocupa por los otros, que es solidaria y que unido a esto quiere aprender a cocinar con el sentido de agradar, nutrir y cuidar a los otros. Creo que Daniela logró avanzar en restaurar el sentido de lo que ella es y en lo que puede convertirse.¹³⁵

¹³⁵ Informe final del Diplomado en Construcción Social, Narrativa y Prácticas colaborativas, presentado en Diciembre de 2013.

Perspectiva enriquecida del tiempo vivido y por vivir

El problema fundamental del diálogo es cómo podemos ayudar a otros a remodelar, a recrear, lo que han sido en el pasado, para capacitarlos a hacer frente a lo que podrían ser en el futuro con esperanza, y no con temor, terror o desesperación.

John Shotter

La *Zona Verde* contribuyó a que los jóvenes excombatientes se posicionaran de una forma diferente en la línea de tiempo de sus vidas. En relación con el pasado/presente, se hizo evidente para ellos que las historias dolorosas no son las únicas ni necesariamente las más importantes de sus vidas y además, que de estas historias pueden aprender. También vislumbraron la importancia de rescatar sus raíces (básicamente con el ejercicio del árbol de la vida), su cultura, sus costumbres, sus antepasados como una fuente de conocimiento y sabiduría necesaria y útil para ellos. La mayoría, reconocieron la importancia de su familia y sus padres, sus amigos de infancia, su niñez, el nuevo hijo, como los que soportan su existencia. También fue importante reconocer las habilidades y estrategias que les ha permitido afrontar las diferentes situaciones de su vida (esto se muestra en el próximo capítulo) y reconocer las personas que en el pasado han sido manos que ayudan.¹³⁶

En relación con el futuro/presente, los jóvenes excombatientes pudieron vislumbrar un mejor futuro. Hablamos sobre los sueños y los ideales y los situamos en un futuro cercano posible en lo vocacional, profesional y familiar. Al hablar sobre sus sueños, pudimos ver lo que ellos más valoran hoy en día: terminar sus estudios, ejercer una ocupación (enfermera, cocinera, actriz, esteticista, camionero). Es común que digan: “salir adelante” y “ser alguien”. Viajar, recorrer el mundo, ser libres. Tener una casa propia, una familia propia, un negocio propio. Es como si todo lo que tuvieran hasta ahora hubiera sido prestado. No les perteneciera. Creo que la *Zona Verde* pudo

¹³⁶ Ver: Talleriendo 21. El árbol de la vida. Julio 17 de 2012

aportar algo de esperanza, de creer posible reconstruir lo que ha sido destruido y crear nuevas narrativas de posibilidad. Las historias de ficción que se narraron nos permitieron unir el tiempo vivido en un único tiempo: aunque se habla de personas que no existen, de tiempos futuros, de acontecimientos no sucedidos, se refieren también a la forma como se interpreta el presente y lo que viene del pasado que se actualiza permanentemente.

La siguiente fue una historia que escribió Daniela por fuera de la *Zona Verde*, en otro espacio del PHT, que ilustra de excelente manera lo que una historia de ficción nos puede mostrar:

Cuando cumpla otros años más... me gustaría tener una hija y llamarla María Alejandra. Ese es un nombre bonito y le gusta también al que va a ser papá. Siempre me han gustado los nombres con María... me la imagino como una niña que juega, ríe y crece fuera de la armas. Me gustaría que ella me contara todos sus miedos, todo lo que ella me tenga que contar. Me gustaría prestarle atención y si yo soy su mamá, le creería en todo momento. María Alejandra a la edad de 8 años es una niña que tiene el total apoyo de la madre, su madre nunca dudaría de ella, ni siquiera en una violación. María Alejandra es amorosa, tranquila y risueña, su madre. A medida que crece, le enseña cosas de cocina y la acompaña a la venta de los productos hechos en casa...¹³⁷

Esta no es más ni menos que la historia de Daniela. Sin embargo, ella se posiciona como la madre de una niña que no va a vivir su historia. Aquí queda claro qué sería lo que debería cambiar en su vida, qué es lo que debe ser diferente. Daniela se posiciona en un futuro como madre, con una hija que es ella misma a quién protege de todo lo que le sucedió en el pasado. Entonces Daniela sí cree que puede cambiar su vida y la de otros, que la vida puede ser diferente.

Todas las actividades relatadas abrieron a los jóvenes la posibilidad para explorar otros mundos posibles, abrir el cuarto oscuro y cerrado en que creían se ubicaba su existencia, pensar en un mundo menos previsible. Por ejemplo, cuando vieron el video de "La mansión en pequeños cubos" o "Presto: el conejo del mago".¹³⁸

¹³⁷ Tomado de Chamorro (2011, p. 79-80).

¹³⁸ "La mansión en cubos" se puede ver en: <http://vimeo.com/15486115> y "presto" en: <http://www.metatube.com/es/videos/38546/PRESTO-Pixar-in-HD-Short-Film-Walt-Disney/>

Se sorprendieron con actividades como el *stop motion* porque creían que había magia.¹³⁹ Y así fue. La magia de la creatividad, de los otros mundos imaginados, que para ellos eran tan nuevos. Cuando hicimos los títeres y los tuvimos que manejar, para ellos era difícil que el muñeco le hablara al titiritero y a su vez este le respondiera.¹⁴⁰ Debían desdoblarse, convertirse en dos personajes a la vez, hablar consigo mismos como si fueran otros. Mirar al muñeco, hablarle, responder como él, hacerlo caminar y reír. Este es el mundo de la fantasía, de la ficción, del deseo, de la libertad. Es el mundo donde existe un Hada madrina y se pueden pedir deseos.¹⁴¹ Es el mundo de las sombras chinas, en donde la luz transforma la imagen, la hace grande o pequeña. Es la magia de la luz y el movimiento. Los espectadores solo pudieron ver nuestras siluetas, nunca nuestros rostros asustados y crearon sus propias ilusiones con las sombras. Ellos vieron una sola imagen aunque estuviéramos cinco personas dentro de ella. Pudimos crear otro mundo imaginado, otro mundo mágico y posible, otro mundo que no es solo el pasado doloroso.¹⁴²

Re-construcción del sentido de “nosotros”

Como se dijo en otra parte de este informe, los jóvenes excombatientes tienen un sentido de grupo fuertemente arraigado. Entonces mucho de lo que más destacaron en las evaluaciones de la *Zona Verde* fue el trabajo en equipo, estar todos unidos, convivir con los demás, la colaboración, poder compartir con otros, divertirse con sus compañeros y amigos, el placer del encuentro.¹⁴³ Sin embargo, el “nosotros” que se construye en un grupo armado, es el nosotros del espíritu de cuerpo, de la obediencia, de la obligación de estar juntos para sobrevivir, de la necesidad del otro, el otro que nunca es el amigo del todo ni tampoco el enemigo, pero que puede traicionar la confianza en cualquier momento.

Entonces el “nosotros” de la *Zona Verde* tenía que ser diferente. En primer lugar, construimos un *nosotros que actúa conjuntamente*. Hicimos muchas actividades

¹³⁹ Talleriendo 19. Lagartija en montaña rusa. Julio 3 de 2012

¹⁴⁰ Talleriendo 16. ¿Un muñeco convida? Junio 12 de 2012

¹⁴¹ Talleriendo 9. Ana, el hada y el futuro. Abril 17 de 2012

¹⁴² Talleriendo 10. Sombras chinas. Abril 24 de 2012

¹⁴³ Talleriendo 31 . Evaluación y clausura. Diciembre 2012

colectivas, donde los jóvenes necesitaban unir sus cuerpos, sus manos o sus palabras para realizar una acción que se presentaba como de todos. Para esto, era necesario coordinarse, conversar, tocarse y discutir. En ocasiones había líderes naturales que se destacaban en el grupo y organizaban a los otros como Camilo o Andrés. El liderazgo se ganaba no con la autoridad como en el grupo armado sino por las buenas ideas, por el poder de convencer a los otros, por la manera de escuchar y coordinarse. En muchas ocasiones ninguno asumía el liderazgo y pedían ayuda de otros. Otras más no se lograba actuar conjuntamente, parecía que estuvieran haciendo algo juntos, pero no, cada quien dibujaba en su medio lado de la misma hoja de papel.¹⁴⁴ El máximo reto fue la presentación de las sombras chinas. Un montaje imaginado y actuado por todos. Este fue un logro del *nosotros*. La acción conjunta del nosotros no fue permanente ni estable, pero logramos momentos de un *nosotros* que pudimos coordinar para una actividad concreta, en donde todos fuimos responsables del proceso y el resultado final. Los participantes de la *Zona Verde* nos unimos para desarrollar cooperativamente nuevas visiones de realidad, momentos imaginarios (como las hadas madrinas). A medida que los participantes nos movíamos hacia un propósito común (las sombras chinas por ejemplo) también redefiníamos al otro y establecimos la base para la concepción de un *nosotros* que podía actuar conjuntamente.

También creamos un *nosotros que continúa en la conversación*. En la *Zona Verde* permanentemente invitamos a los jóvenes a tener diferentes reglas en la conversación. Los jóvenes lentamente asumieron posiciones más apreciativas en medio de otras más irrespetuosas. Esto dijo uno de ellos en una evaluación:

... aprendimos a conocernos unos a otros, aprendimos a conocer las historias de los compañeros, a crear historias, a captar expresiones de los demás. El taller nos ayudó a poner atención cuando las otras personas están hablando.¹⁴⁵

Aumentar las habilidades de expresión narrativa significó también para los jóvenes excombatientes tener más recursos para relacionarse con los otros, porque es a través también de las historias que podemos convencer a los otros de quienes somos

¹⁴⁴ Como en el taller de cartografía social, entre Santiago y Fabio.

¹⁴⁵ Talleriendo 31 . Evaluación y clausura. Diciembre 2012

o en quienes podemos convertirnos. Es a través de las historias que nos hacemos inteligibles dentro del mundo social. Si los jóvenes disponen de más vocabulario, nuevas sintaxis y nuevos significados, podrán relatarse de una manera más amplia y por tanto que los otros los miren de una forma diferente.

En la *Zona Verde*, el sentido de mutualidad se entendió en primer lugar, como el respeto y el interés genuino entre nosotros, como una actividad relacional, no como una característica individual interna. Esto significa tener y mostrar consideración por el valor del otro y comunicarlo con la actitud, el tono, la postura, los gestos, los ojos, las palabras. En las situaciones concretas donde se “irrespetaba” a alguien, se convocaba a la audiencia que fuera necesaria para conversar sobre la situación, hacer énfasis en las palabras usadas, en la manera de comunicarse con el otro y en las posibles alternativas para interrumpir, aunque fuera provisionalmente, este tipo de actuación, como en el caso relatado anteriormente con Sofía. Cuando alguien en una situación de conversación grupal decía algo que ofendía a otro, se propiciaba una oportunidad de aprender sobre el respeto, la escucha, en una conversación que les daba a ellos la palabra para analizar la situación y las posibles soluciones, o lo que pensaban que era lo mejor para todos.¹⁴⁶ No para establecer el “deber ser” desde una posición jerárquica sino para ampliar las formas muy aprendidas de actuación en situaciones de conflicto con otros. Tampoco significa que esto se aprendió de una sola vez y para siempre. Hasta el final vivimos situaciones en donde se irrespetaba a los compañeros, o se le hacía un mal comentario o una mala palabra. Pero nunca se interrumpió la conversación y siempre este fue el mecanismo para comprender lo que estaba sucediendo y ensayar nuevas formas de comportamiento. Rorty (1980, p. 394) plantea que “los conflictos morales no se resuelven fácilmente y en muchos casos, pueden no ser resueltos. Aunque no se puedan resolver, ellos pueden ser argumentados en formas más humanas, iluminadoras y respetuosas, al menos, podemos continuar la conversación”. En palabras de Wittgenstein (1953/2008), pudimos “continuar juntos”.

¹⁴⁶ Para ejemplos específicos de esto, ver: Talleriendo 10. Sombras chinas. Abril 24

Parte de entender el respeto como una actividad relacional, tuvo que ver con que los jóvenes ganaron algún control sobre sus reacciones impulsivas. Tuvimos diversas conversaciones sobre el reconocimiento de las emociones y la comprensión de ellas como un asunto relacional. Este es un proceso de desnaturalizar las emociones, de intentar sacarlas del marco de lo biológico (“es que la ira se me sube a la cabeza y yo no puedo hacer nada”), o lo sexual (“es que los hombres somos así”) o la genética (“es que mi papá era idéntico en eso”).¹⁴⁷ Para mí, este aspecto, el *nosotros que continúa la conversación*, sienta las bases para la conversación sobre la reconciliación con ellos.

También construimos un *nosotros que se sostiene mutuamente*. Esto tiene que ver con comportamientos solidarios, de apoyo y ayuda dentro de la *Zona Verde*. Cuando a Alex se le perdió su cámara, todos estuvieron de acuerdo en aportar algo de dinero para comprar una nueva, pues nos habían prestado las cámaras a todos. Aunque el dinero nunca apareció, creo que no fue porque ellos no quisieran sino porque el control del dinero pasaba por las manos de las mamás tutoras que no estuvieron de acuerdo en aportar para esto. En muchas actividades los muchachos se ayudaron unos a otros, especialmente con los que no sabían leer, escribir o dibujar. Hubo manos y ojos dispuestos a ayudar a sus compañeros. Esto les dio la sensación a los jóvenes que podían soportarse emocionalmente unos a otros, que tenían un poder colectivo.

En la conversación sobre el bosque de la vida, cuando juntamos todos los árboles de la vida, esta sensación se hizo evidente. Adriana Lucía dijo que la principal amenaza para el bosque, es decir, para todos ellos, era la discriminación y que se pueden ayudar entre ellos “siendo solidarios, no creerse más que los demás y siempre mantener como unidos”.¹⁴⁸ A partir de esto se generó una conversación interesante sobre las amenazas que las muchachas sienten, las heridas que dejaron en sus troncos y como se pueden defender. Se analizaron diferentes perspectivas de vengarse por el daño causado, de perdonar, de la justicia, de la religión. Unas aconsejaban a las otras

¹⁴⁷ Esta conversación puede leerse detalladamente en: Talleriendo 10. Sombras chinas. Abril 24

¹⁴⁸ Talleriendo árbol de la vida. Julio 17.

de lo que podría ser mejor. Esto es el mejor ejemplo de un *“nosotros que se sostiene mutuamente”*.

Otro ejemplo, fue el montaje de las sombras chinas. Para todos fue importante mostrar un trabajo a sus familias de origen en los encuentros con ellas. Todos los jóvenes debían ir a las presentaciones, así su familia no estuviera en ese encuentro, por solidaridad con los demás. Y así fue. Ellos sintieron que entre todos, apoyándose y sosteniéndose mutuamente, podían dar algo de alegría y diversión a otros y de paso, lograr algo de reconocimiento a su esfuerzo, por parte de sus familias. Así lo expresó una trabajadora social del PHT:

... fue la posibilidad de que los muchachos pudieran mostrar algo de lo que habían hecho, a sus familias de origen... o sea, eso de que tengan algo para mostrar de lo que ellos han hecho, de lo que se sienten orgullosos, de todo el trabajo que se recoge en una presentación... yo siento que para ellos fue un motivo de orgullo poder presentar eso a sus familias.¹⁴⁹

Creo que con la reconstrucción de un *nosotros que se sostiene mutuamente* se sentaron las bases para la posibilidad de ayudar a otros, de reparar a otros. Este debería ser el paso siguiente de otras *Zonas Verdes*, que ellos puedan reparar el daño causado a los otros, de contribuir a la conversación sobre una mejor convivencia. Así lo dijo Cielo: “Para mí es muy importante haber estado en los talleres porque todo lo que aprendí me servirá para mi propio futuro y también para enseñar a otros”.¹⁵⁰

¹⁴⁹ Comentario de Marcela Gómez, trabajadora social del Programa Hogar tutor. Grupo focal. Diciembre de 2012

¹⁵⁰ Talleriendo 31 . Evaluación y clausura. Diciembre 2012

7

MEMORIAS DE RESISTENCIA

To be hopeful in bad times is not just a foolishly romantic.
 It is based on the fact that human history
 is a history not only of cruelty, but also of
 compassion, sacrifice, courage, kindness.
 What we choose to emphasize in this complex history
 will determine our lives.
 If we see only the worst,
 it destroys our capacity to do something.

Howard Zinn

Tener esperanza cuando vivimos tiempos difíciles
 no significa ser un tonto romántico.
 Esto se basa en el hecho que la historia humana
 es una historia no solo de la crueldad, sino también
 de la compasión, el sacrificio, el valor, la bondad.
 Lo que escogemos destacar en esta compleja historia
 determinará nuestras vidas.
 Si nosotros solamente vemos lo peor,
 destruimos nuestra capacidad de hacer algo.

Howard Zinn

Como he dicho en diferentes partes de este informe, considero que los jóvenes excombatientes son sobrevivientes del olvido, de la pobreza, del maltrato, y de la guerra. Este capítulo pretende mostrar algunas de las habilidades, estrategias, conocimientos, aprendizajes, reacciones, valores y actuaciones para defenderse, protegerse y resistirse, que pude reconocer en la relación con ellos y que de una u otra forma nos muestran su fortaleza, su capacidad de adaptación y su posibilidad de recuperación. La búsqueda de estas memorias se llevó a cabo en las metáforas, respuestas inusuales, analogías, interrupciones, formas imaginativas de hablar, gestos, movimientos, repeticiones, omisiones (lo que no se dice con palabras), imágenes y dibujos que hicieron parte de nuestra experiencia de la *Zona Verde*. Pretendo otorgar un espacio en este informe a su propia voz, de una manera más directa, sin mucho análisis de mi parte: solamente realicé el proceso de selección, organización y titulación que a continuación se presenta y que incluye algunos comentarios.

Al final del capítulo, presento el poema del yo “La voz de Daniela”. Este poema es producto del análisis que realicé a la historia “Buscando un papá” relatada por Daniela. Este análisis está basado en Gilligan (2003 - ver capítulo de metodología) y consistió en cuatro escuchas diferentes. Retomo solamente la segunda escucha, la voz que habla, que lleva la melodía, que está en el cuerpo y en la cultura y que incluye las voces de los otros en su vida. Seleccioné de la historia completa, todas las frases que empezaban en primera persona y presento solamente el pronombre y el verbo, y en algunas ocasiones un lugar, un objeto, un espacio o una persona. El poema cubre la historia completa de principio a final y los subtítulos tienen como propósito dar una guía al lector.

Espero que estas memorias nos sirvan para aprender de ellos, reconocer la respuesta al trauma más que sus efectos, lo que se conserva valioso más que lo que fue dañado, las muchas personas que los han ayudado, los múltiples recursos que poseen y la magia de sus palabras, de sus historias, de sus dibujos o de las fotos que tomaron.

“Estético”

- N: Hola Pablo ¿Cómo estás?
 P: Bien, muy bien, súper bien.
 N: Parece que estás contento.
 P: Si, estoy lo más de bien, contento.
 N: ¿Y qué te tiene tan contento?
 P: Todo, en general todo va marchando bien. Todo va muy bien. *Estético*.
 N: ¿*Estético*?
 P: Ah sí, por allá por mi tierra la gente dice *estético* cuando está super bien, como muy bien. Por ejemplo a uno le preguntan: ¿Y usted cómo está?, y uno dice: estético o estéticamente.
 N: Es como lo máximo.
 P: Si, lo máximo, estar muy bien.¹⁵¹

Hacer frente a la pobreza

“LA NIÑA DEL CIELO”: cuando se ahogan las botas¹⁵²

...que estaba mi papá recién muerto. Él me había dejado unas botas nuevitas. Yo (estaba) estrenando y me fui para una quebrada y se me ahogó una bota. Esa bota se me ahogó y llegué corriendo a decirle a mi mamá: “se me ahogó una bota”. “Pues ahora ande a pie limpio” (respondió ella) y yo me puse a llorar porque ¿qué más? Me tocó entonces estar con los zapatos de una primita. Ella se quedaba en la casa, o me quedaba yo en la casa y así turnaditas, porque ¿qué más hacía? Ya después me dieron unas botas y esas me duraron como hasta que tenía nueve años. De esas plásticas. Yo tenía como ocho o nueve añitos y ya me dolía la punta de los pies porque ya estaban muy quemados y hasta que una vez mi abuelita me dijo: “mija, le tengo una sorpresa” y yo pensé que era que había llegado mi mamá y era que me tenía unas botas nuevas. ¡Ay más bacano! Y como eran hasta acá arriba (señala la rodilla)... yo era más contenta...¹⁵³

¹⁵¹ Tomado de Aguirre (2010, p. 131).

¹⁵² “La niña del cielo” a propósito de la película del director y guionista iraní Majid Majidi Majidi Majidi en donde dos hermanos deben compartir sus zapatos para ir a la escuela.

¹⁵³ Relato de Adriana Lucía. Talleriendo 24. Las huidas de Adriana y del taller. Septiembre 4 de 2012.

Encontrar una nueva familia cuando ninguna otra existe

- María: Esta soy yo, esta es mi mamá, este es mi supuesto papá, estos son dos amigos, esta es mi hermanita y mi hermanito, y ya.
- Vicky: ¿Cómo así que supuesto papá?
- María: Sí, porque él prácticamente me regaló, entonces no....
- Vicky: ¿Y la mamá? Está como más cerquita en el dibujo...
- María: Sí, porque nunca la conocí, pues sí la conocí pero no me acuerdo de ella porque ella murió cuando yo tenía 2 años, si por ahí...
- Vicky: Entonces, ¿quién fue tu familia?
- María: pues ellos (señala el grupo armado).¹⁵⁴

Hacer de las mascotas la familia que no puede encontrarse

- Vicky: ¿Tú nos puedes contar una historia de ese conejo?
- Alex: Es un conejo que tengo en mi casa, es un conejo que yo adoro mucho, que todos los días, que todas las mañanas, yo le doy de comer.
- Vicky: ¿Se llama Rey?
- Alex: Yo le digo Rey, porque es un rey para mí, para mí es mi príncipe blanco. Porque él es blanquito. Yo a ese conejo lo amo mucho. Es el amor de mi vida, es el motor de mi vida, yo por él hago todo lo posible, porque ya está muy grande, ya pesa mucho y es muy travieso.
- Vicky: ¿Y cómo lo cuidas?
- Alex: La comidita, pues le doy concentrado, zanahoria... Él come de todo mejor dicho. Entonces ahí vamos. Y pues mi familia, que ellos están muy lejos... pero no importa, yo soy una persona que no importa si tiene familia. Yo se que yo tengo familia, yo sé que me están apoyando... tengo un ángel que es mi madre, que vamos pa' delante.
- Vicky: Y esas hojas que son las personas tan importantes, ¿cuáles son?
- Alex: Personas importantes en mi vida. Son como le digo, el conejito, mis padres, mi madre que está en el cielo, que en paz descanse.
- Tatiana: Pero el conejo no es una persona (se ríe burlonamente)
- Vicky: Pero es alguien importante...
- Alex: Es el ánimo de todos los días. Yo, todos los días me esfuerzo. Yo, todos los días me levanto con la frente en alto y yo tengo que lograr eso y pues mis amigos son personas que le dan la mano a uno, no importa si usted está mal, si está en el piso, le dan ánimo para salir adelante.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Talleriendo. Mis relaciones. Febrero 28 de 2012.

¹⁵⁵ Los jóvenes dibujaron un "Árbol de la vida". En las raíces escribían las personas más importantes, el conejo estaba ubicado en ese lugar, como puede verse en el dibujo de la página siguiente. Estas fueron las palabras de Alex cuando presentó el dibujo a sus compañeros. Talleriendo 21. El árbol de la vida. Julio 17 de 2012

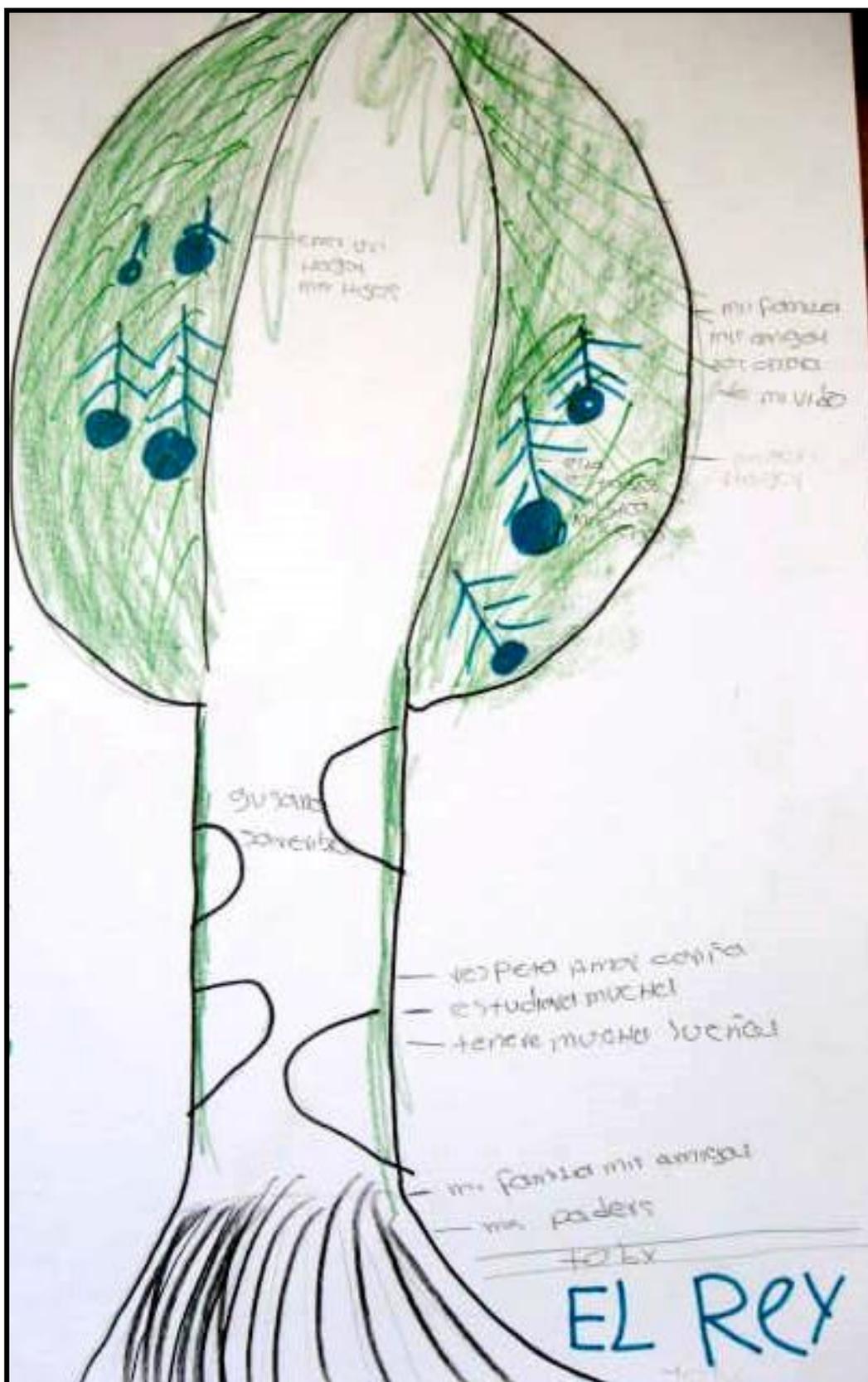


Figura 10. El Árbol de la vida dibujado por Alex. Julio de 2002.

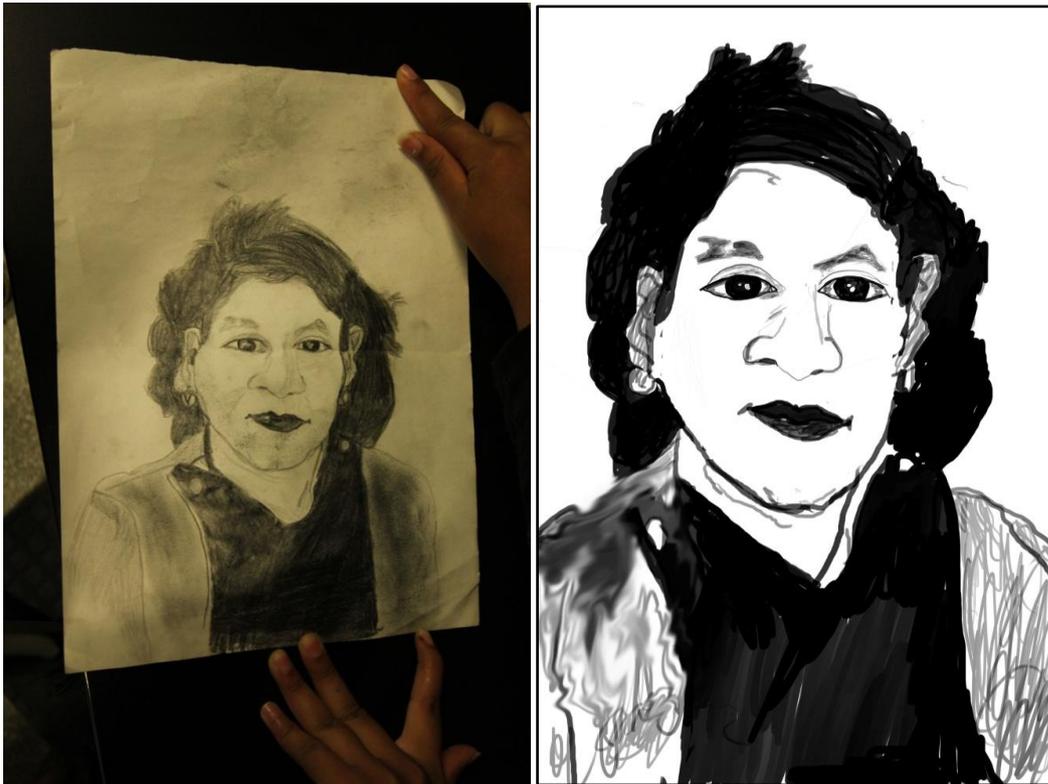


Figura 11. Dibujos realizados por Tatiana. Octubre, 2012.

Encontrarse mutuamente

Tatiana fue capturada en un combate. Desde que llegó al programa buscó a su mamá. Dio todos los datos que ella sabía, pero no, no pudieron localizarla. Dibujó el pueblo donde ella vivía, pero no, la mamá no estaba allí. La buscó muchas veces por internet, pero nada. Quería poner su foto en internet para que la mamá la encontrara, pero no se podía por razones de seguridad. Al cabo de dos años, una señora en un pueblo lejano, fue a una estación de policía a poner un denuncia: su hija había desaparecido. Después de buscarla por años, ya no tuvo más esperanza y la declaró “desaparecida”, como tantos otros en Colombia. Cuando el funcionario buscó en los registros de su computador, bajo el nombre que la señora le dio, le dijo: “No señora, su hija no está desaparecida. Su hija está en un programa bajo el cuidado del Estado”. Las lágrimas de todos en el programa corrieron y las mías también. Porque entonces tiene sentido lo que hacemos. El sistema de registro funcionó, incluso allá en esa vereda lejana. El funcionario fue eficiente y amable, hizo lo que debía. No como tantos otros que le hubieran dicho a la señora: “Llene este formato y siga averiguando”, o “se me cayó el sistema, no hay cómo saber” o que la señora haga una fila interminable para que al final la oficina se cierre porque se acabó el tiempo de atención al público, o que la oficina estuviera cerrada porque caprichosamente el lunes no hay servicio. Y entonces Tatiana dijo: “es que yo no encontré a mi mamá, ella me encontró a mí, me estuvo buscando todo este tiempo”.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Lugo, Victoria. Notas del diario de campo. Noviembre de 2012.

Huir

Huir del abuso: resistirse a la dominación

- Vicky: Esa fue la primera volada, ¿y cuál fue la segunda?
- Adriana: Cuando yo le dije al señor con el que vivía mi mamá que otro señor había ido a la casa... pero era mejor no haberle dicho nada porque le dijo a mi mamá que yo no tenía por qué dejar entrar a nadie a la casa, a señores a la finca... y me coge mi mamá “! Adriana Lucía! salga ya de la casa y me acompaña”, y yo que me acompaña ni que nada...
- Vicky: ¿Y esa fue la segunda volada?
- Adriana: Me volé con mi hermanita. Empaqué mi ropa y llegué donde mi tío y él me dijo: “noooo miya ahora si no la puedo recibir”.
- Vicky: El mismo tío de la otra vez...
- Adriana: No, es que yo no sabía dónde ir. Y entonces salí yo con mi maleta más aburrida y me fui donde para donde mi otro tío y allá sí nos recibieron y estuvimos allá y pasamos muy bacano. Y eso fue un día de la madre... para que llore. Estuve allá y dijo mi tío que me iba a mandar para otro pueblo, y sí se iba a quedar con mi hermana porque era la más chiquita y que la iba a entrar a estudiar. Mire, que las dos íbamos a entrar a estudiar. Y llegó mi mamá y ahí mismo me mandaron otra vez para la finca. Bueno, mi tío iba a hacer una vuelta con nosotras... que vuelta ni que nada, era mi mamá, yo casi me trago hasta la lengua.
- Vicky: ¿Y qué dijo la mamá cuando llegó?
- Adriana: ¿Qué dijo? Con la mirada que me hizo, con eso me dijo todo. No, pues, que otra vez que para la finca y yo, no, ¿otra vez por qué?... y no, ya otra opción era irme para el grupo (armado)... y ya después de ahí tenía 12 y a los 13 cumpliditos me fui para el grupo.
- Vicky: ¿Y esa fue la tercera volada?
- Adriana: Y ya, y aunque fue duro y todo, pero no me pesa.
- Vicky: ¿Por qué no Adriana?
- Adriana: Porque gracias a Dios estuve por allá. Aunque no hice nada malo, porque yo creo que sería muy duro para una persona saber de que manchó sus manos matando a otra persona, bueno... yo estuve allá y fue una experiencia dura pero puede salir de ahí.¹⁵⁷

¹⁵⁷ Talleriendo 24. Las huidas de Adriana y del taller. Septiembre 4 de 2012.

Escapar del grupo armado: enfrentar el miedo, seguir viviendo

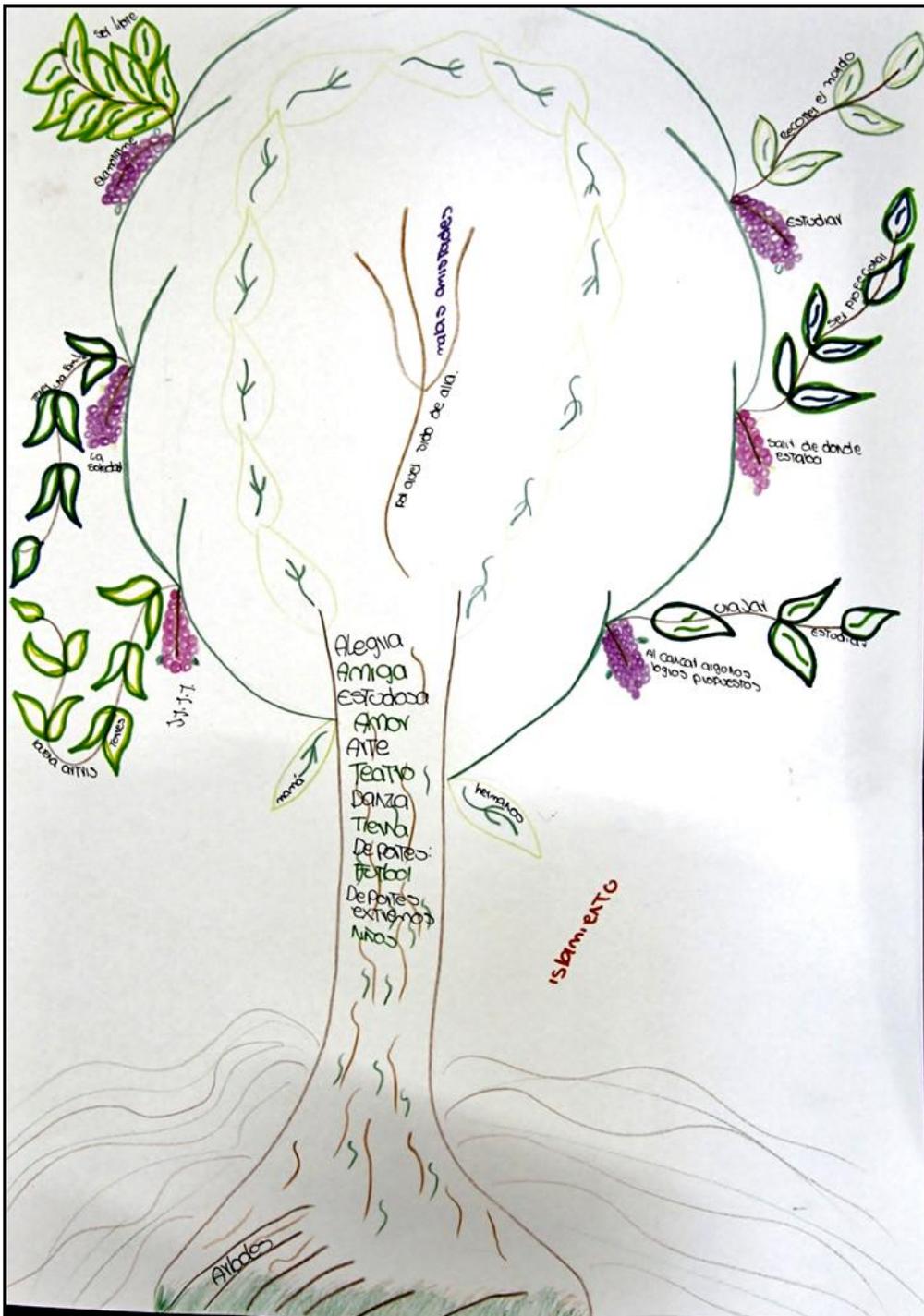


Figura 12. Dibujo del “Árbol de la vida” hecho por María. Julio 17, 2012.

María escribió que “salir de donde estaba” es un logro en su vida.¹⁵⁸

¹⁵⁸ En el dibujo del árbol de la vida, los frutos significan los logros. Talleriendo 21. El árbol de la vida. Julio 17 de 2012.

Yo me metí en un hueco, me quité el uniforme y dejé el fusil en el hueco. Y salí a correr y no me importó tigre, ni culebra, ni gusanos, ni bombas, ni nada. Yo seguí embalada. Yo era una que me cansaba con nada. Y esta vez no. Yo corría y corría y corría. Llegué a un plan y yo me acosté en un palo, y me puse a llorar porque estaba sola. Y yo le pedía a mi Dios y a mi tío que me llevara a la huella de la guerrilla. Escuché un sonidito de motosierra y como a nosotros nos habían enseñado todos los puntos cardinales, yo sabía que era para el sur. Y yo me fui por ahí y bajé y me encontré una cañada. Crucé la cañada, pasé al otro lado y estaba el río. Y me fui por las piedras y encontré el camino con las huellas del ejército. Las reconocía porque son botas militares de cuero, no de caucho como las de los guerrilleros. Yo decía: “esa huella yo no la quiero; yo quiero la huella de la guerrilla”. De todas formas, seguí esa huella hasta que llegué a un caserío donde había milicianos de la guerrilla. Llegué como desnuda. Y un señor me dijo: “¿qué le pasó?, ¿está herida?”. En el momento en que yo llego pasa el ejército y la cucha donde yo estaba, no dijo nada, me escondió. Y me quedé 15 días en el caserío, en la casa de un hijo de un guerrillero. Yo me quede ahí porque ellos me conocían.¹⁵⁹

Vicky: ¿Y la volada cómo fue?
 Adriana: Me mandaron a cumplir una misión por allá, a reclamar la famosa vacuna, ¿es que es? Con el muchacho con el que estaba, y que al final, él reclamó la plata y nos volamos. Pero aunque eso da mucho susto.
 Vicky: No estuvo así como tan difícil
 Adriana: No, porque en el campamento solo habíamos tres: el que nos mandaba, el muchacho y yo. Y ya, estuvo fácil pero riesgoso. Pues igualmente fue una experiencia como muy dura porque caminé muchísimo para salir... unas faldas ni las hijuemadres... pero igualmente nadie sabía que nosotros nos íbamos a volar. Íbamos de civil y cuando llegamos al pueblo... yo ese miedo... yo veía a la policía y este corazón me hacía así... Me bajé de un carro y ahí al frente había un policía más lindo pero era mejor haber mirado al diablo y no a ese man (risas). Llegué a mi casa, después de ahí me dio mucha alegría porque vi a mi hermanito... cuando en esas, pues ahí policía por todo el pueblo... Cuando se viene ese policía y me dice: “niña, queda detenida”... yo sentí la muerte encima, eso fue muy duro.
 Vicky: ¿Él por qué supo?
 Adriana: Porque ya me tenían en lista negra y ya se habían dado cuenta de que en la casa había una muchacha que había estado allá...
 Vicky: Ahh ya... O sea, la cosa fue haber vuelto a la casa.
 Blanca: Nooo al pueblo. Cuando me dice el policía: “pa’ la estación” yo pensé: no, qué muerte tan triste, porque como a uno le decían que si lo coge la policía lo joden, señor Jesucristo. Yo esa vez me estaba comiendo un bombón de esos que usaba la chilindrina que son como así, yo nunca jamás volví a comprar de esos bombones (risas).¹⁶⁰

¹⁵⁹ Relato tomado de la historia ‘Buscando un papá’ escrita por Daniela.

¹⁶⁰ Talleriendo 22. La vida de Adriana. Agosto 21 de 2012.



Figura 13. Árbol de la vida de Elena. Julio 17, 2012

Elena: ¿Otro logro? es haber salido de por allá y decidir cambiar mi vida.
 Vicky: ¿Salirse del grupo armado es un logro?
 Elena: Si
 Vicky: ¿Para alguien más esto es un logro?
 Algunos: Si, claro, obvio...
 Vicky: ¿Para quién? por ejemplo, ¿para Eduardo es un logro?
 Eduardo: (Dice que no con la cabeza).
 Vicky: Para ti no, ¿entonces qué es?
 Eduardo: Un fracaso (Daniela alza la mano)
 Vicky: ¿Sí? para Daniela también fue un logro, ¿por qué?
 Daniela: Porque nos salimos de allá donde estábamos, si ve
 Julio: Es un logro porque uno quiso seguir viviendo, entonces uno pensó, para salir de allá cómo lo iba a hacer y salió, y logró salir...
 Daniela: Para mí, en mi caso, fue algo muy difícil ¹⁶¹

¹⁶¹ Presentación que hace Elena de su árbol frente a los demás participantes de la Zona Verde. Talleriendo 21. El árbol de la vida. Julio 17 de 2012.

Sobrevivir en la selva

- Eduardo: ... y las montañas del sur. Esta es una montaña, esta es otra, esta es otra, esta es otra, esta es otra.
- Vicky: Muy grandes, muchas montañas, muy grandes.
- Eduardo: Sí... el sol, las nubes, esta nube parece una chiva (se ríe). Las flores, como quedaron de bonitas, la hierbita, mire, mire.
- Vicky: ¿Esa es hierba seca?
- Eduardo: Si, esta es hierba seca. Hay una culebra, un río y un Tis Tis como dice Julio.
- Vicky: ¿Otro Tis Tis? ¿Cómo es un Tis Tis?
- Eduardo: Es chiquito
- Julio: Cari Blanco
- Eduardo: Pero hay otro cariblanco que le dicen machín
- Julio: Si, tiene carita blanca, así como cuando uno se hace el candado
- Vicky: ¿Y es así de pequeñito? ¿Y dónde viven?
- Eduardo: En el monte
- Julio: Y mantienen juntos
- Vicky: ¿Muchos? ¿Y hacen mucho ruido?
- Julio: Andan por ahí 30 0 40
- Eduardo: Parecen loros
- Vicky: ¿Qué otros micos conocen?
- Julio: Hay un mono que bufa muy duro... cuando hay uno perdido empiezan a bufar durísimo
- Vicky: ¿Todos los otros para buscar al perdido?
- Julio: Si, es un mono negro
- Vicky: ¿Y qué más micos hay?
- Eduardo: El zambo
- Vicky: ¿Zambo? ¿Y ustedes tienen alguna historia con un mico que puedan contar?
- Eduardo: Si, uno los cría
- Vicky: ¿Y cómo cría uno a un mico?
- Eduardo: Uno les da leche
- Fabio: A los micos les tengo rabia porque uno me mordió por acá (señala su estómago). Yo le estaba tocando la cabecita cuando él me mordió por acá cerca al ombligo.
- Vicky: ¿Y qué otro animal los ha mordido?
- Fabio: Una culebra.
- Vicky: ¿A usted? ¿Cómo fue?
- Eduardo: A mi me mordió una culebra
- Lucy: Yo si sé porque a mí me mordió una culebra. Uno siente como una picada. Ella empieza y uno siente como un ardor y ya empieza como a hervirle a uno la sangre en el cuerpo y empieza a ponerse a uno la pierna negra, negra, negra, hinchada. Y empieza votarle a uno sangre por la cicatriz, por la mordedura. Si uno se deja pasar mucho empieza a votar sangre por los oídos, por la nariz y por la boca.
- Vicky: ¿Pero cómo se salvó usted de eso, que le hicieron?

Lucy: Nada, un viejito; él me curó, él curaba eso.

Vicky: Pero el viejito ¿qué le hizo para curarla?

Lucy: ¿mmmmmm? pero qué puedo yo saber...

Vicky: ¿usted no se acuerda? ¿Usted estaba sin conocimiento?

Lucy: No, son esos que curan con rezos.

Julio: Por ahí también había una señora que la picó una culebra y yo vi que ese señor tenía un poco de picadura de cebolla larga... y la mordió y esa señora con esa pierna bien hinchada y yo miré que ella debajo de la pierna tenía como cebolla picada...

Vicky: Eduardo y ahora sí cuente usted cómo fue que lo picó la culebra...

Eduardo: A mí me picó una que parece una anaconda

Vicky: ¿Muy grande?

Eduardo: Sí, me picó en una parte que no puedo mostrar. Estaba sentado cerca de una mata de plátano y cuando me paré me picó y me dejó enterrados esos colmillos. Se me fueron borrando las luces, veía a varias personas... yo ya no me di de cuenta y me llevaron donde un curandero.

Vicky: ¿Y el curandero lo curó?

Eduardo: Pero no sé cómo...

Vicky: ¿Y tarántulas?

Eduardo: ¿Las que son como así?

Vicky: Sí, ¿usted las conoce?

Eduardo: Sí, son lo más de bonitas, tienen un color como azul

Vicky: Ah! son chiquitas ¿y uno las puede coger en la mano?

Eduardo: mmmm ¿coger en la mano? No oiga!..... Eso lo muerden a uno como una culebra, eso tienen colmillos!

Julio: Esas son las que la gente coge, pues algunas, y se las lleva disque de mascotas

Eduardo: Pero eso es como una culebra, eso tiene colmillos

Fabio: Pero desde que uno no las toree no hacen nada, desde que uno no se mueva

Vicky: ¿Y qué otro animal se caza así para comer por allá en el monte?

Eduardo: Muchos. Guagua, gurre, conejo, tatabra, jabalí, el chigüiro, el zaíno

Vicky: ¿La tatabra es como un chigüiro? ¿Es lo mismo?

Julio: ¡Noooo!, las tatabras son más grandes

Eduardo: Es como un marrano, diferente a un chigüiro, y cuando se espanta eso huele más feo, como a berrinche (orines)

Vicky: ¿Bueno y la carne de chigüiro es buena?

Eduardo: Sí, el chigüiro puede pesar cuatro o cinco kilos, es grande

Vicky: ¿Y la guagua por qué es tan rica, Daniela?

Daniela: Ah, yo no se

Eduardo: Es deliciosa, la guagua puede pesar 4 libras, es chiquitica. Ella es como así (muestra con las manos)

Julio: Yo conozco sólo la dorada

Lucy: La otra es como marrona con blanco

Fabio: Sí, tiene pintas, es parecida al chigüiro también

Vicky: ¿Cuál es la que tiene rayas blancas, la cuatinaja?

Eduardo: Hay macho calaverudo que es grande y está la frijolita que es pequeña

Julio: Y la gallineta
 Eduardo: Es pulpita, la pechuga es deliciosa
 Lucy: ¡Oigan! y el pavo también, uno que tiene un copete como una piedra
 Vicky: ¿Cómo? ¿Cuál pavo?
 Julio: El rey de las pavas, el pavo de monte
 Lucy: Él bufa, bufa durísimo, ¿cierto?
 Julio: Si, se escucha desde lejos
 Lucy: En octubre empieza la gente a cazar a ese animalito
 Vicky: ¿Y por qué en octubre?
 Lucy: Porque ese es el mes en donde él sale a cantar y se ubica más
 Eduardo: Y porque es verano
 Lucy: Y ese animalito es escaso
 Vicky: ¿Y es rico?
 Lucy, Si, es carne de pavo
 Julio: La carne de guagua es tan escasa, que usted la saca al pueblo a venderla y le dan hasta el doble
 Daniela: Si, es muy rica, es deliciosa
 Vicky: ¿Y qué más se come?
 Daniela: El mico
 Eduardo: La carne de mico es rica bien aliñadita... usted le echa color y le pica ajo, cebolla y lo revuelve.
 Daniela: Primero lo ahúma
 Eduardo: Yo lo mataba y pelaba y al otro día picaba cebolla y ajo... Todo eso bien bacano. Y lo echaba en una vasija y lo revolvía y lo dejaba ocho días ahí y después lo fritaba y eso quedaban muy rico, sabía como a chorizo
 Lucy: Y la iguana, eso sabe a pollo...
 Eduardo: Y la Badilla...
 Vicky: ¿La Badilla también se come?
 Julio: La iguana, a mi me dieron un pedazo de cola, pero frita, eso sabe delicioso.
 Vicky: Bueno, pero esperen un momentico, ¿y cómo se caza una iguana y cómo se prepara?
 Eduardo: Yo le digo porque yo sí he comido de todo
 Lucy: Las desmechan y la guisan
 Daniela: Y los huevos de iguana son ricos...
 Eduardo: Y los huevos de tortuga. Y la Badilla es más complicada para cazarla. Eso hay que pegarle como hasta dos tiros en la cabeza, ¿cierto? (mirando a Julio). Una vez cogimos una como de 2 metros, le dimos en la cabeza y eso daba más vueltas, más feo. Y le cortamos la mera colita y sólo se comen la cola porque por dentro tienen unas cosas que huelen más feo
 Fabio: Un almizcle
 Lucy: Una vez unos lobos de esos que son negros y que crecen largos por allá... por el lado del Caguán... esos que tienen como una aleta por encima. Y yo me fui con tres peladas y con un pelado...
 Eduardo: Un lobo pollero
 Lucy: No, uno de esos lobos que comen gallinas

- Eduardo: Por eso, un pollero (risas)
- Lucy: Y cuando saca la cabeza y se me queda mirando así ese animal. Y yo corra y ese animal me mordió por acá por el pantalón así.
- Vicky: ¿Y cómo es un lobo pollero?
- Julio: La gallina tiene ahí los pollitos y la gallina no puede hacer nada y los tiene ahí y los lobos se los comen
- Vicky: ¿Y cómo se los comen?
- Julio: Pues comiéndoselos (risas) los cazan y cuando hay uno llegan otros en manada.
- Eduardo: Yo los mataba y me los comía
- Lucy: Y hay un zorro que se llama zorro tigrillo. Ese es rápido. Tiene pintas así como un tigre.
- Vicky: Eduardo quiere preguntar ¿si alguien ha cazado un tigre?
- Lucy: Yo tenía un tigre. Yo no lo he cazado. Yo crié al tigre. Nosotros nos lo encontramos. Yo creo que a él le habían cazado a la mamá. Él estaba desnutridito, flaquito y pues nosotros lo criamos a punta de leche y él creció, y él se apega a las personas. Un oso también crié...
- Vicky: ¿Un oso hormiguero?
- Lucy: No!!! un hormiguero, lo coge a uno con las uñas y lo mata
- Eduardo: Será un oso Congo, que es grande
- Lucy: Si, esos osos crecen grandotes. Yo lo crié y eso lo diferencian por la cola
- Vicky: ¿Y alguien más ha criado uno de esos animales salvajes, que lo haya domesticado?
- Eduardo: Si, yo también he criado tinajas
- Vicky: ¿Domesticado, un animal de esos salvajes? ¿Y cómo los crían?
- Eduardo: Cogiéndolos desde chiquititos, dándoles comida, y ellos se vuelven mansitos
- Vicky: ¿Y no le tiran a uno cuando están más grandes?
- Eduardo: Yo creo que ellos lo ven a uno como la mamá, yo creo
- Julio: El tigre si es traicionero, cuando tiene hambre...
- Lucy: No, el tigre no es traicionero. Mire el que yo tenía... pasamos dos días sin comer nada y a él tampoco le dimos nada y él chillaba y él se acercaba y nos tocaba y tomaba agua y se ponía a chillar como un niño, pero no era capaz de morder a nadie. A él se le tira un pedazo de hueso de gallina y el no era así capaz de comer.¹⁶²

¹⁶² Presentación de Eduardo del dibujo hecho con Sofía y Daniela. Conversación con otros participantes de la *Zona Verde*. Talleriendo 26. Cartografía, animales y reconocimientos. Septiembre 25 de 2012.

Aprender desde dentro de la guerra

Vicky: ¿Qué aprendiste en la guerrilla?

Daniela: Aprendí a ser humilde, a no importarme las cosas. Algunos niños salen del grupo y quieren ser como reyes. Yo aprendí allá a ser humilde con la comida: si fue arroz, fue arroz. Allá en el grupo me di cuenta que sí tenía familia, pero que nunca me apoyaron. Yo allá quería como enfrentarme a mi mamá, preguntarle que por qué eso conmigo, y con mi abuela también. Aprendí a respetar a las personas, decir una grosería es faltarle al respeto a alguien y también aprendí a cuidar las cosas de uno. Porque si uno no las cuida, se las roban, se pierden. Aprendí a cocinar: sancocho, frijoles, pescado, de todo. Uno allá no se quiere a uno mismo, lo que uno más quiere es el fusil, que es el que le salva la vida a uno. Hay un horario para la limpieza de los fusiles. Allá le dicen a uno que el fusil es el papá y la mamá. Yo tuve un novio allá. Tiene que ser con una sola persona y no con varios. Esto también lo aprendí allá, a respetar la pareja.¹⁶³

Aprender a no llorar, a esconder las emociones

Me entregaron una escopeta de matar animales y me dijeron que era para matar a un pájaro. Y el hueco ya estaba listo. Yo no sabía para que. Cuando llegaron donde ella, a ella la amarraron, y pregunté ella por qué venía con nosotros. Me dijeron: "este es el pájaro que usted va a matar". Cuando llegamos a ese hueco, la china me dijo que la abrazara y que le diera un beso y que cumpliera lo que ella me iba a decir: "dele muchos besos a mi bebé, dígame a mi mama que me mató la guerrilla y prométame que usted se va a volar del grupo". El comandante me había dicho que si yo lloraba también me mataba con ella. Y yo no lloré. Me salió una lágrima y me limpié ahí mismo.¹⁶⁴

¹⁶³ Trozo de la Historia de Daniela: "Buscando un papá".

¹⁶⁴ Trozo de la historia de Daniela: "Buscando un papá". Es una historia muy similar a la relatada en el informe de Human Rights Watch "Aprenderás a no llorar": "Yo tenía una amiga, Juanita, ella se metió en problemas por acostarse con varios tipos. Nosotras éramos amigas desde que éramos civiles, y compartíamos la carpa. El comandante dijo que no importaba que ella fuera mi amiga. Ella había cometido un error y tenía que pagar por eso. Yo cerré los ojos y disparé, pero no le di, entonces disparé de nuevo. El hueco estaba ahí al lado. Tuve que enterrarla y poner tierra encima de ella. El comandante me dijo: "Lo hizo muy bien, así se haya puesto a llorar. Va a tener que hacerlo muchas más veces y le va a tocar aprender a no llorar" (2004, p.35).



Figura 14. Foto de Elena en la *Zona Verde*. Marzo 13 de 2012.

Aprender a callar, a estar en silencio, a no mostrarse, a pasar desapercibida, a esconderse

Esta parece ser la máscara de la calma y el silencio. La posición del cuerpo, la cabeza agachada mirando hacia el suelo, los ojos perdidos, expresan para mí serenidad, introspección, algo de tristeza y nostalgia. Se puede ver el potencial expresivo del cuerpo, no solamente del rostro y de las manos. Me llama la atención el contraste entre el blanco y el color canela de su piel y su pelo. El fondo rosado de la ventana que no nos permite saber qué hay detrás del vidrio, como tampoco qué hay detrás de la máscara.¹⁶⁵

¹⁶⁵ Lugo, Victoria. Diario de campo. Marzo 30 de 2012.

- Vicky: Julio, ¿dentro de las habilidades, de lo que usted sabe hacer, qué cosas aprendió usted dentro del grupo armado que cree que son importantes para su vida, que las puede usar, y que les puede sacar provecho para su vida?
- Julio: Pues yo allá aprendí que cuando uno va a hacer las cosas debe pensar primero¹⁶⁶
- Vicky: ¿Qué de bueno tuvo haber estado por allá para la vida suya?
- Adriana: Valorar la vida... porque allá a uno le dicen que tiene media vida comprada. Entonces sí, valorar la vida, no ser uno como tan confiado... que le dicen a uno: “arranque” y ahí mismo va saliendo uno. Ante todo, la vida, y valorar la familia, porque cuando yo estaba allá me dijeron: “quien sabe cuando vuelve a ver a su familia”. Eso sí duele... entonces el mero hecho de compartir. Compartir allá es muy chévere porque sin importar si es o no es, eso es muy chévere porque usted ahí tiene amistades... Pero de resto bien, en donde yo estuve, muy solidarios, que están pendientes de los compañeros. Entonces ahí uno aprende como a estar más pendiente del otro, a tener más empatía, ¿y qué más le cuento? Pues yo digo que lo que agradezco es que conocí muchas partes... Porque donde quiera que yo llegaba allá la gente me atendía muy bien. Y las señoras eran que: “ay que la niña, que la niña”. Pues muy chévere porque a pesar de que yo estaba en un grupo de esos, la gente pues no me tenía miedo, entonces eso era algo muy importante. Porque antes de hacerlo a uno a un lado, antes lo tenían a uno en cuenta, entonces eso era algo importante para mí. Y que me podía sentar a hablar con las señoras... Tener así pues, como el mero hecho de usted poder dialogar con las personas era algo muy importante y ¿qué más? no eso es como todo.¹⁶⁷

Resistirse a la autoridad

Lucy no quería entregar el bolso en uno de tantos talleres de la *Zona Verde*. A pesar de mi solicitud expresa, directa y repetida, no lo soltó. Tuve que ceder. Más tarde me di cuenta que allí tenía su más preciado tesoro: un celular nuevo donde se podía escuchar música.¹⁶⁸

¹⁶⁶ Talleriendo 21. El árbol de la vida. Julio 17 de 2012.

¹⁶⁷ Talleriendo 24. Las huidas de Adriana y del taller. Septiembre 4 de 2012.

¹⁶⁸ Lugo, victoria. Notas del diario de campo. Abril 10, 2012.



Figura 15. Foto de Lucy en la *Zona Verde*. Abril 10, 2012.



Figura 16. Foto de Eduardo en la *Zona Verde*. Febrero 14, 2012.

No olvidar: la memoria del cuerpo

Eduardo: Hoy quería vestirme de civil

Vicky: ¿Cómo así?

Eduardo: Si, sin uniforme... este es como el camuflado del colegio¹⁶⁹

¹⁶⁹ Talleriendo 2. Impresora o árbol. Febrero 14 de 2012.

Enfrentar la soledad y la discriminación

Es mi coneja Susana, la metí allí porque no se porta bien conmigo, me muerde y me aruña. Entonces le pego, aunque después me arrepiento. Ese baúl es mi refugio, cuando me siento triste, me escondo allí para que no me encuentren y poder estar en soledad. María.



Figura 17. Fotos tomadas por María, 2010.



Escogí la soledad como tema de las fotos porque quiero mostrarle al mundo como muchas personas se mueren porque la sociedad las aísla y las abandona.¹⁷⁰

¹⁷⁰ Fotos tomadas por María, en su casa, durante el proyecto Des-vincularse orientado por David del Campo y Daniela González. Manizales, PHT, 2010.

"No todos somos así"

- Vicky: ¿Y les ha pasado alguna vez que por ser jóvenes por ejemplo, que las personas adultas digan cosas sobre ustedes como por ejemplo que son unos irresponsables o que no hacen caso? (Daniela alza la mano)
- Daniela: Unas personas que estaban hablando mal de nosotros, una vez en una buseta yendo para el centro... Cuando había una señora hablando mal de este muchacho que estudia en el colegio... y luego dijo que todos éramos irresponsables pues que no nos importaba nada. A mí me dolió mucho lo que ella dijo pero yo no dije nada y fui a hablar al CEDAT.
- Vicky: ¿Y ella es una mamá tutora?
- Daniela: Sí, eso me dolió mucho porque no todos somos así. Hay unos que son resabiados pero no todos somos resabiados.¹⁷¹

Por ejemplo a uno le pueden preguntar: ¿usted estudia en la Universidad o usted estudia en un colegio? Eso siempre es la pregunta cuando uno pasa esa etapa, cuando uno llega. ¿Usted es de acá de Manizales? y uno dice: "ah, no yo no soy de acá de Manizales, yo soy por allá, de bueno... Y entonces empiezan: ¿y por qué viniste acá a Manizales? y entonces uno dice: "no, porque tengo más familia acá y me aminó más acá en Manizales, porque el ambiente es más amañador. Entonces ahí se quedan callados, "ah bueno" (responden). Y entonces uno también empieza a preguntar si tiene hijo, o si vive con la mamá, y uno también trata de que ellos tengan la confianza con uno y cosas así.¹⁷²

- Vicky: ¿Y esa situación cómo la maneja usted en la vida diaria suya, cuando usted conoce personas nuevas?
- Adriana: Por ejemplo, yo digo que el hecho que uno haya estado por allá no quiere decir que uno es malo. Porque puede que hay personas que están en la civil y son más malas que uno. Entonces yo digo que, pues como se dice, yo soy muy culta en ese cuento porque primero está mi vida, y si yo no me quiero pues nadie me va a querer. Yo primero, ante todo es mi pellejo, sin importar si es mi mejor amigo o si no es, primero estoy yo. Lo que pasa es que cuando dicen que la guerrilla, entonces ya la gente se alborota, o se asusta, o que se yo. Entonces yo digo que eso es algo como muy alarmante, entonces yo digo que mejor uno estar callado, hace uno más gracia.¹⁷³

Explicar que la guerra fue una oportunidad

¹⁷¹ Talleriando 3. Mis relaciones. Febrero 28 de 2012.

¹⁷² Conversación con Mariana. Talleriando 3. Mis relaciones. Febrero 28 de 2012

¹⁷³ Talleriando 22. La vida de Adriana. Agosto 21 de 2012

- Vicky: ¿Qué tendría para decirle a la gente sobre eso? ¿Sobre la discriminación? ¿Si usted pudiera decirle a alguien, algo?
- Adriana: Pues yo digo una cosa: si uno está en un sitio de esos, no quiere decir que sea porque a uno le gusten las armas, o porque le guste sufrir... sino que uno busca esos medios. Hablo por mí, porque yo quería estudiar y ser alguien en la vida. Pero en mi corazón no estaba por ejemplo de coger un arma o de matar... no, nunca. Yo digo que el mero hecho de que uno se va para allá es de buscar más oportunidades. Y si, porque mire que donde yo no me hubiese ido para allá, quién sabe dónde estaría.
- Vicky: ¿Por qué Adriana?
- Adriana: Porque en mi casa no tendría la oportunidad de haber estudiado o ya tendría, como se dice, el muchachito. Ya estaría, bueno, viviendo en la finca, viviendo sí, allá como en otro ambiente y no estaría preparándome para tener un futuro mejor y ser alguien en la vida. ¿Y qué? yo digo pues que eso es como una oportunidad que uno tiene, aunque es ilegal (sic) como se dice, pero es como el lema que coja cada uno, como dicen, uno exige (sic) el camino del bien y del mal. Entonces yo digo que eso está como en uno.¹⁷⁴

Otros que salvan la vida

Mi papá era mi héroe

- Adriana: Pues cuando estaba mi papá, la pasaba muy feliz porque mi papá era como mi héroe... porque siempre era el que me protegía. Solo recuerdo que me dio una pela con un zurriago una vez, por desobediente. Yo era una plaga completamente... Sería la primera y última pela que él me dio. Y nunca más me volvió a pegar. En cambio con mi mamá, ella sí me pegaba por todo. Y que mi papá era muy alcahuete conmigo, mi papá me daba a mí lo que era la carne, el arroz, y la *aguapanela*... Y cuando mi papá llegaba del pueblo, me llevaba ese poconón de dulces, y yo decía: "son para mí sola" (risas).
- Vicky: Usted ahora nos estaba contando que su papá la acompañaba en momentos como muy importantes de la vida, ¿cierto? ¿Cuáles otros más además del que ya nos contó?
- Adriana: Eh... yo pienso en él, y me da como más ánimo de salir adelante. Yo digo que mi papá siempre ha estado reflejado en mí porque, por ejemplo, mi papá era alguien muy...sociable con la gente, en lo que podía colaborarle a los demás, él les ayudaba. Él siempre era todos por igual sin importar de dónde viniera... Entonces yo digo que yo en eso es que me caracterizo mucho... Como soy yo, así era mi papá. ¿Y qué? Y ya.¹⁷⁵

¹⁷⁴ Talleriando 22. La vida de Adriana. Agosto 21 de 2012.

¹⁷⁵ Talleriando 22. La vida de Adriana. Agosto 21 de 2012.

Una vez mi abuela me mandó a lavar una losa al río, los platos eran de pasta y yo me descuidé y el plato se me fue. Mi tío me estaba enseñando a nadar y yo me tiré a coger el plato, y salió un caimán en el río y mi tío estaba arreglando la chalupa y vio las bombitas que hace el caimán cuando respira. Vio que sacó la cabeza, y prendió la chalupa y me sacó y dijo: “deje ese plato ahí”. La abuela me regañó por el plato y él me defendió, dijo que el plato se conseguía con plata pero que la niña no.¹⁷⁶

Adriana: Eso fue mucho susto, cuando ya llegamos allá disque al calabozo, ay! Me tocó con un señor más duro de corazón como se dice (risas). Y yo no era ni capaz de hablar del miedo tan verraco que yo tenía, y un señor bien jodido. Me acuerdo que tenía un lunar acá (se señala la mejilla izquierda), no se me olvida porque fue muy duro conmigo.

Vicky: ¿Y por qué?

Adriana: Porque me dijo que si yo no le decía la verdad me iba a colgar (risas). Mire que esa gente cometió mucha injusticia y yo ya quedé que me moría del miedo.

Vicky: ¿La estaban interrogando?

Adriana: Si, ¿y qué?, “si no me cuenta la verdad la cuelgo” y yo ay qué muerte tan triste (risas)

Vicky: ¿Y usted no hablaba?

Adriana: No, yo no era capaz ni de hablar, imagínese anunciándole a usted que la van a colgar. Yo era ¡ay! qué muerte tan triste voy a tener yo. Bueno y pasó así, pero al rato llegó un policía lindo, pero no así físicamente, sino que cuando yo vi a ese policía yo sentí calma y sentí la presencia de mi papá. Cuando él me dijo: ¿mi amor, cómo me la están tratando? Yo ahí sentí la presencia de mi papá, y con él si fui capaz de hablar, con él sí me sentí ya relajada... ¡Ay! donde quiera que esté ese señor, que Dios lo favorezca de todo mal y peligro. Porque yo ahí sentí la presencia de mi papá y sí era como mi papá porque hasta que no me entregó a Bienestar no me dejó sola. Y siempre me llevaba mecato, era pendiente de mí y ya cuando me entregó a Bienestar, pues nunca volví a saber más de él. Donde quiera que esté que Dios lo ilumine porque fue alguien muy especial ahí en ese momento y yo sentí ahí la presencia de mi papá. Y cuando ese señor llegó ya todo el mundo era más deferente, ya hasta el viejo pendejo ese me trataba mejor.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Trozo de la historia de Daniela “Buscando un papá”.

¹⁷⁷ Talleriendo 22. La vida de Adriana. Agosto 21 de 2012.

Disfrutar y cuidar el cuerpo



Figura 18. Foto de Fabio. Agosto 28, 2012.

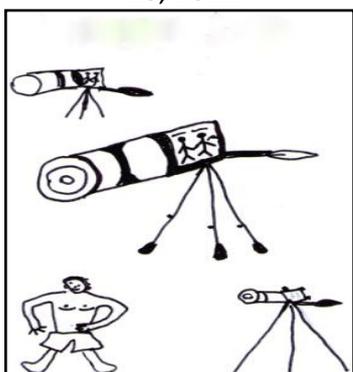


Figura 19. Dibujo hecho por Santiago. Agosto 28, 2012.

Vicky: yo tengo de Santiago este dibujo

Sandra: qué bonito!

Vicky: es que Santiago dibuja super, ésta si puede ser una cámara de verdad.... entonces aquí hay cámaras, ¿qué más?

Santiago: y este significa ser fuerte

Vicky: por los ejercicios que hacemos y todo eso, o ¿por qué?

Santiago: si, uno debe ser fuerte en la vida, no dejarse caer por cualquier dificultad, pues que si uno tiene un problema en el colegio, no echarse para atrás

Vicky: ¿y eso qué tiene que ver con este proyecto?

Santiago: pues que uno encuentra compañerismo, que se aportan, que se colaboran...

Vicky: ¿este proyecto te ayuda para eso?

Santiago: si, para ser más fuerte¹⁷⁸

Disfrutar con el movimiento, con la música, con la danza. Descubrir el placer de estar vivos



Figura 20. Foto de María en la Zona Verde. Marzo 20, 2012.

¹⁷⁸ Talleriendo 23. Árboles y nombres. Agosto 28 de 2012

Ver el mundo: con esperanza y miedo

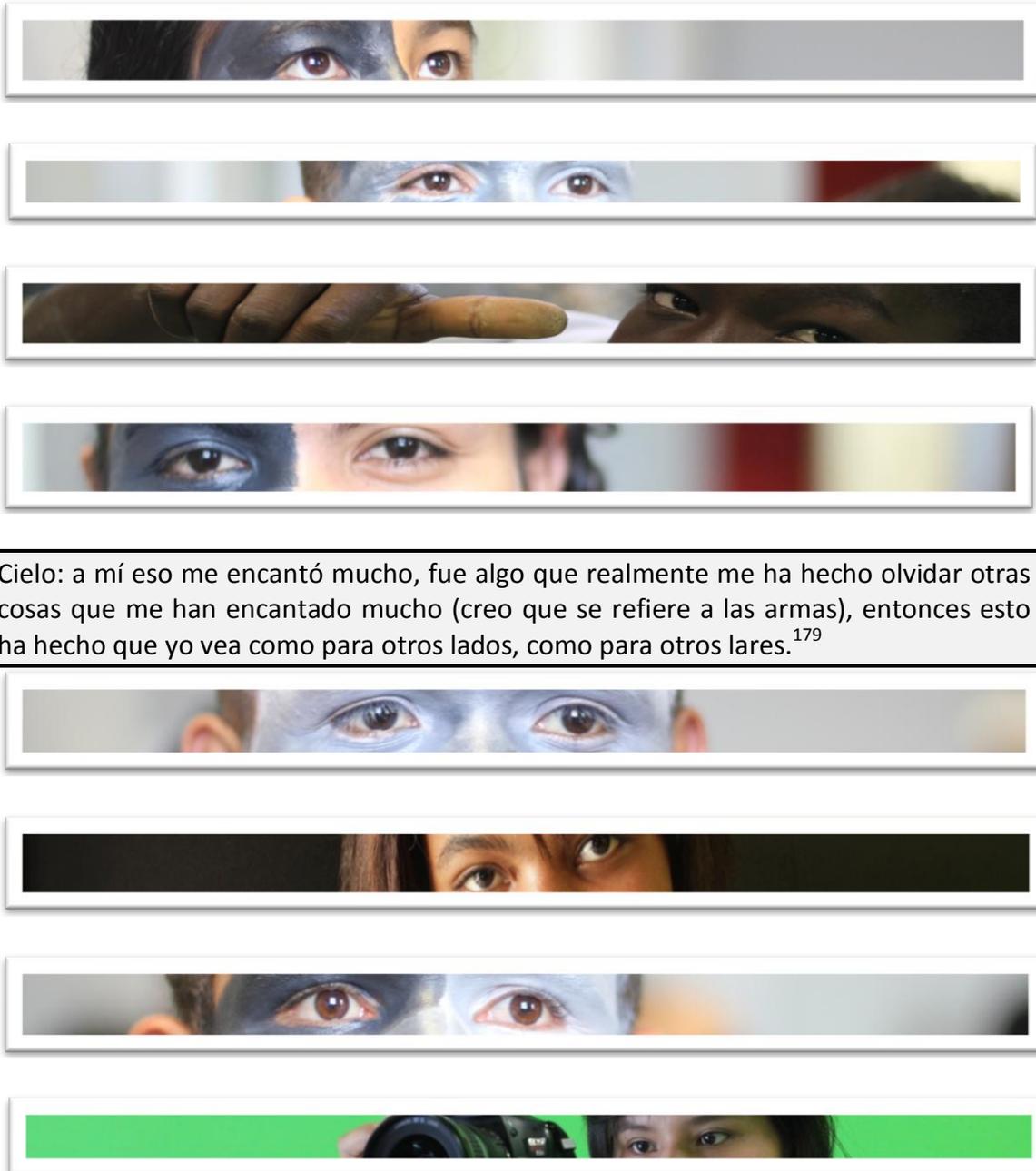


Figura 21. Fotos de Tatiana, Johny, Camilo, Cielo, Fabio, María, Eduardo y Mariana.

¹⁷⁹ Talleriendo 31. Evaluación y clausura. Diciembre 2012.

¡Manos arriba! quieren ser tenidos en cuenta



Figura 22. Foto tomada en la *Zona Verde*. Julio 3 de 2012.

Aunque todavía se paren como mujeres y hombres armados, necesitan estar en el grupo, participar de la conversación, estar unidos. Necesitan un lazo que los ayude a integrarse, y que haga parte del círculo. Aquí están con los ojos cerrados por un momento; nunca quieren cerrar los ojos, lo mismo que no llorar. No cerrar los ojos es una estrategia para estar siempre alerta, siempre despiertos. Con un ojo dormido y el otro despierto. Siempre mirando hacia afuera, al peligro de lo que sucede afuera; no hacia dentro, no hacia sí mismos, hacia su intimidad.¹⁸⁰



Figura 23. Foto tomada en la *Zona Verde*. Octubre 2 de 2012.

¹⁸⁰ Lugo, Victoria. Diario de campo. Noviembre de 2012.

Habilidad para hablar, dar discursos, aconsejar a los otros, subirse a la tarima

Yo solamente quiero decir que hay unas personas que piensan que la vida es fácil, que la vida es color de rosa... ¿si me entiende? Pero no. Uno sale allá afuera y ahí se lo come el mundo. Uno tiene que saber pensar primero. Yo llevo casi seis años luchando en el programa y todo, pero de cada parte que voy he aprendido algo. Y es que uno tiene que ser comprometido con las cosas. Y la verdad estamos en un programa, listo, nos dan todo y vivimos como ricos, ¿ya me entiende? Pero cuando salgamos allá afuera nadie nos va a decir: “chino le regalo esta vaina”. Hay que ser muy inteligente y pensar en lo que hacemos. Sí, es verdad que esta vaina (el programa) da muchas oportunidades y uno no aprovecha, ¿me entiende? que lo aprovechen pero hay personas que no, que están en el programa y dicen soy el rico, soy un millonario, ya con lo que aprendí salgo a la vida a defendérmela sola. Y... no muchachos, la verdad esto es una vaina que no se ve todos los días. A mí me dijeron un día: “Alex usted es muy de buenas”, y le dije ¿por qué? “Porque de verdad usted tiene gente que lo apoya”, y yo: “ay gracias”. Pero la verdad es que en este programa el respeto se lo gana uno mismo, el amor se lo gana uno mismo... Yo que casi tengo mis 40 años de vida (risas) y se me nota la vejez porque he aprendido muchas cosas, yo aprendí a levantarme, he caído... Por ejemplo ahorita que estuve en el aula del sol, salí y dije “guauuuu!!” Y después dije: “me va a pegar más duro este nuevo colegio”. Y ya estoy superándome *bacano*... Por ejemplo, yo quiero ser un grande. Yo siempre sueño en grande, yo siempre.... no me imagino tener una casita así (muestra algo pequeño con las manos), yo sueño con tener una mansión. Tener a mi familia, tener a mis seres queridos que más amo y todo lo bueno, ¿ya me entiende? Por eso hay que aprovechar, yo le digo eso a Camilo que es el más traviesito de aquí. La verdad es que él es un *pelaito* muy chiquito que tiene 14 años, pero ya es hora de que se ponga las pilas chino. A los 14 años yo era una avispa pero usted ya es el más pequeño, es el más pequeño del programa pero tiene que aprovechar lo que tiene y la mayoría que estamos aquí de pronto el otro año que viene ya no estamos o llegan otras personas, o de pronto se acaba esta vaina y quedamos jodidos. Vuelvo y les digo: la vida no es color de rosa, la vida hay que lucharla para poder vivirla. Gracias (Aplausos).¹⁸¹

¹⁸¹ Discurso pronunciado por Alex en la *Zona Verde*. Talleriendo 24. Las huidas de Adriana y del taller. Septiembre 4 de 2012.

Consturir historias colectivas: dibujadas, narradas, actuadas, con sus manos



Figura 24. Foto de Alex y Lucy en la Zona Verde. Septiembre 25 de 2012



Figura 25. Foto de María y Mariana en la Zona Verde. Marzo 20 de 2012



Figura 26. Dibujo hecho por María y Mariana. Marzo 20 de 2012¹⁸²

¹⁸² Un dibujo en el tablero durante el taller de “El lobo baila bachata”, Marzo 20 de 2012.



Figura 27. Fotos tomadas por los muchachos. Mayo 29 de 2012.

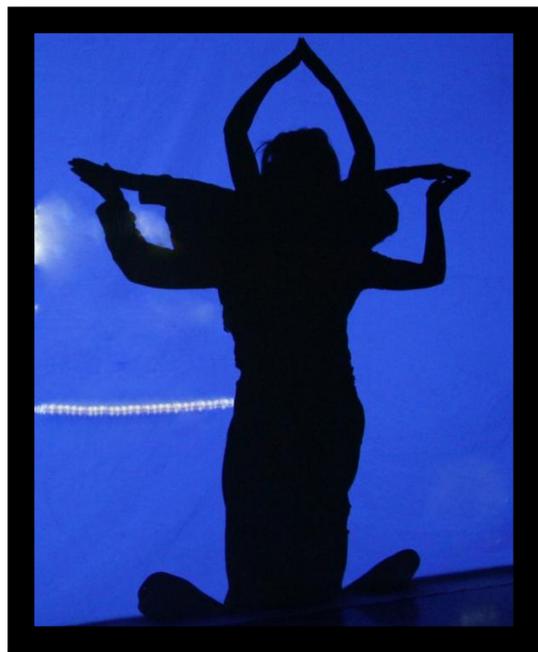


Figura 28. Fotos de la presentación de las Sombras Chinas. Agosto 21 de 2012

Reirse: Hacer reír a los otros

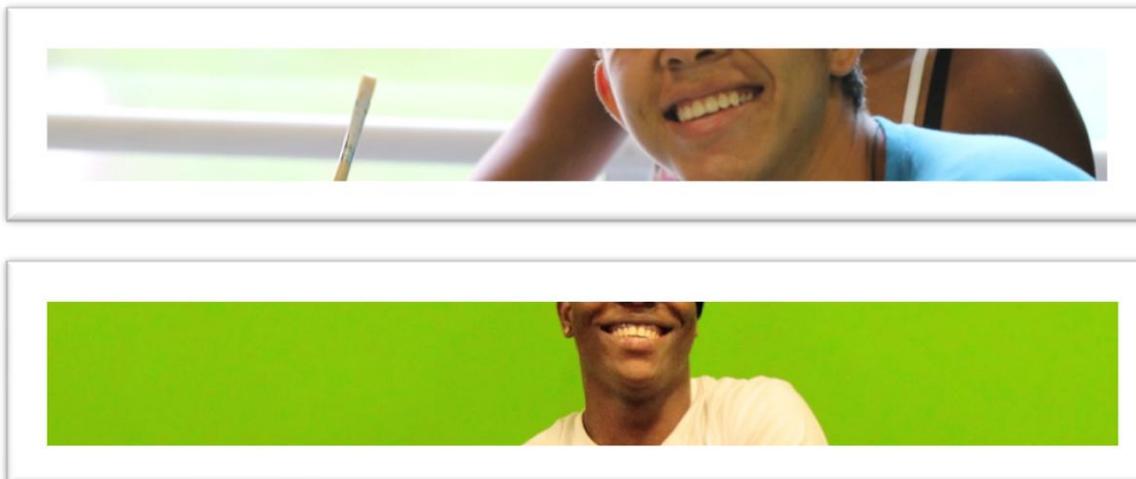


Figura 29. Fotos de Johny y Alex en la Zona Verde.

María: ¿Y yo cuanto tendría, si tengo 19?
 Vicky: O sea 29, ¿tanto? (Risas), ¿y qué estaría haciendo María?
 María: Estaría trabajando como secretaria bilingüe. No vivía en Colombia... vivía con mi calvito (risas). Tenía una niña de un año, creo, si.... Y los fines de semana, los sábados, me iba de rumba.
 Vicky: ¿Con mi calvito?
 María: No....
 Daniela: Con otro calvito (risas)
 María: No, el calvo se quedaba en la casa cuidando la niña, y yo me iba de rumba el sábado. El domingo en la noche pues ya estábamos en familia, hacíamos asados, comíamos.¹⁸³

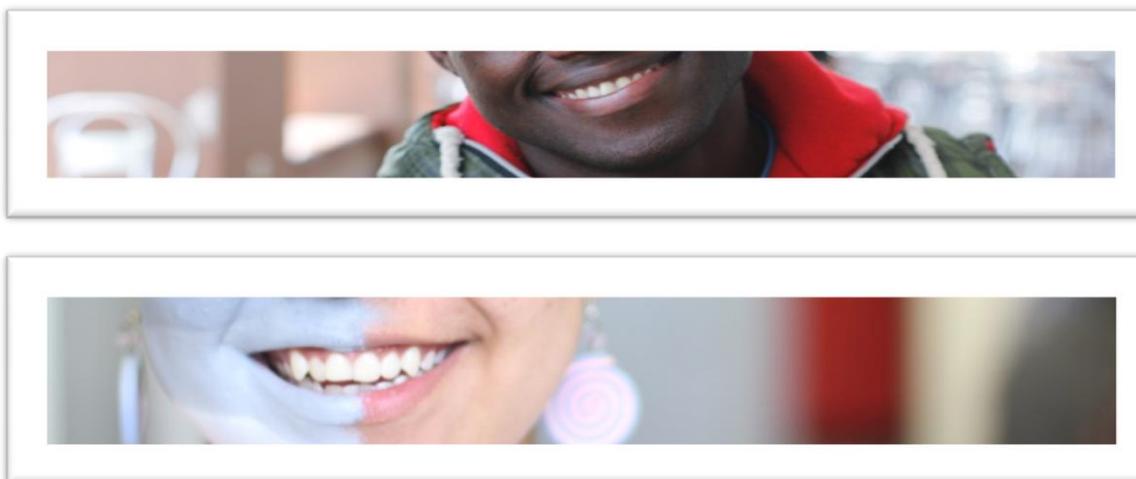


Figura 30. Fotos de Jaime y Cielo en la Zona Verde.

¹⁸³ Conversación de cómo se ven Daniela y María en 10 años. Talleriendo 10. Sombras chinas. Abril 24 de 2012.

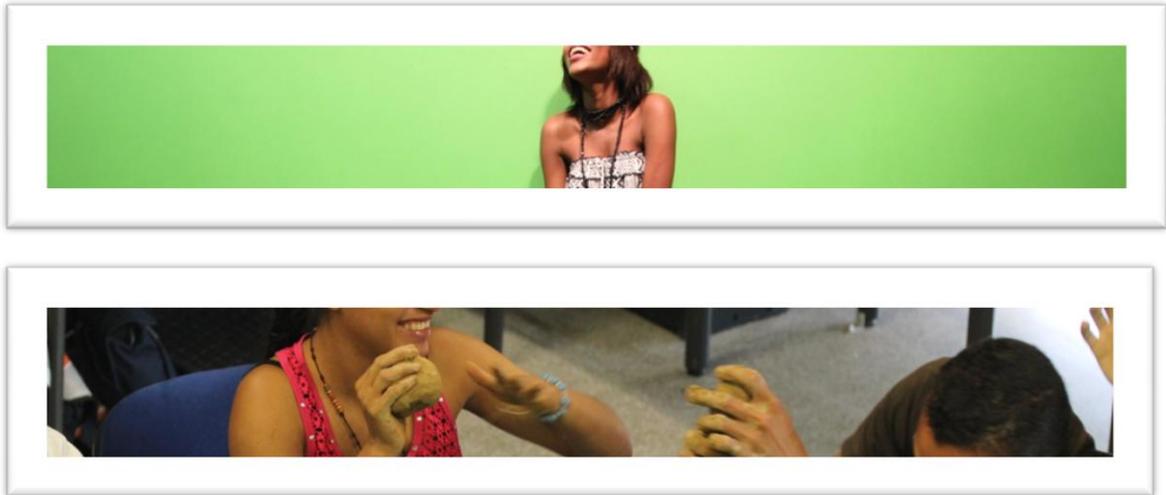


Figura 31. Fotos de María, Daniela y Julio en la Zona Verde.

Yo tuve muchas mascotas. Había un perro que era de mi tío, era cazador, le gustaba cazar armadillos y ñeques. Y entonces lo mandaban a traer una gallina y el iba y la traía. Se llamaba Diomedes Díaz. Era grandotote y muy hermoso. Y se descuidó y lo mordió una culebra grandotota. Se fue después para la casa y estaba como bravo, quería mordernos a todos, nos miró y cayó ahí muerto. Después tuve una gallina que ponía muchos, muchos huevos. También la mató una culebra. Y en las minas tuve una perrita, negrita, muy hermosa. Mi abuela tenía el macho y le daba mucha comida y se murió, mucha colada y se murió de la llenura. Mi perrita que no le daba tanta comida sobrevivió, se llamaba Shakira. Esa perra me encantaba. Donde yo vivía se mataban muchos los perros, los envenenaban, la perra creció y ahora es mamá. Shakira todavía vive y la tienen unos paisas. Quisiera tener una mascota.¹⁸⁴

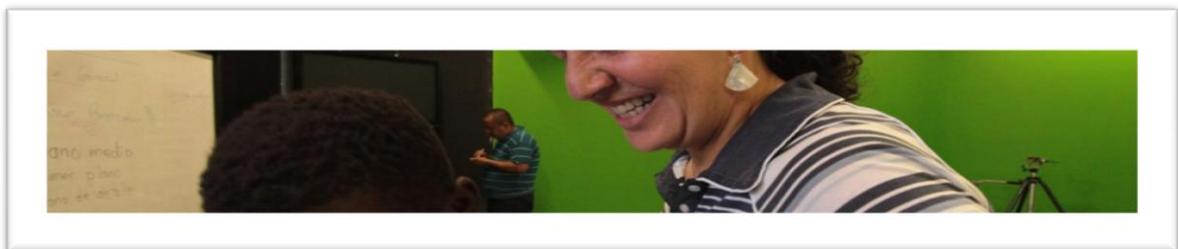


Figura 32. Foto de Camilo y Vicky en la Zona Verde. Abril de 2012.

Daniela: Nosotras dos estamos trabajando en enfermería. Si, ella también se va a casar, yo todavía no, hasta que llegue mi príncipe azul.
 María: Pero oye, eso es muy infantil... eso del príncipe azul. Ese no llega, no le va a caer del cielo.
 Daniela: ¿Y qué tal que me caiga del cielo?
 María: ¡Del cielo le va a caer es una bomba! ¡Corten!!!! (Risas).¹⁸⁵

¹⁸⁴ Trozo de la historia escrita por Daniela: "Buscando un papá".

¹⁸⁵ Conversación de cómo se ven Daniela y María en 10 años. Tallerando 10. Sombras chinas. Abril 24 de 2012.

Ayudar a otros: ser solidarios, cuidar

Alex: ... él es un pelado que está pequeño. Yo a Camilo lo quiero como si fuera mi hermano, ¿ya me entiende? El que más quiero es él. Con el que más recocho es él, pero a veces con el mal genio... es una persona impulsiva. Y yo le he dicho, "Camilo chino, no haga esas cosas que eso es maluco". Entonces yo soy una persona que siempre estoy encima de él. Yo siempre pregunto, "Ey ¿cómo va Camilo?" porque él necesita una persona que siempre mantenga encima de él... Yo le digo... que pa' delante, que no se achicopale, que estudie. Es una persona que es muy inteligente para estudiar.¹⁸⁶

Cuando la vi por primera vez, yo le dije que se fuera... que ella tenía un bebé. Pero no me hizo caso. Ella estaba en otro caserío con el papá del niño. Dejó el niño donde la mamá y se vino para el grupo. Yo le dije que se devolviera, y ella dijo que no, que donde yo estuviera estaba ella. También me dijo que el niño lo cuidaba mejor la mamá. Yo la dejé quieta, y pensé que de pronto más tarde se arrepentiría. Nos tocaba entrenar juntas. Una vez yo me le acerqué y le dije que nos voláramos. Que nos consiguiéramos un comandante para que nos sacara a los dos juntas a un caserío y después volarnos. Pero no quiso.¹⁸⁷

Tocar, pintar, cuidar con esmero, dedicación, delicadeza

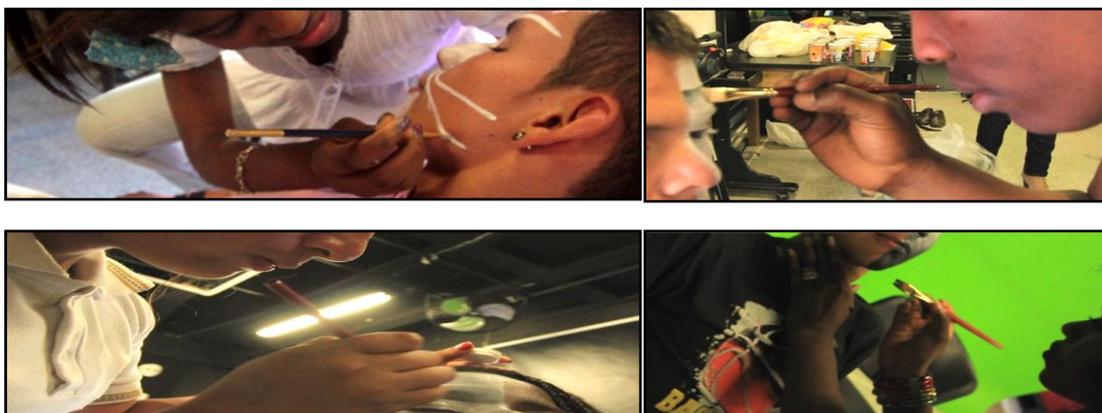


Figura 33. Fotos tomadas en la Zona Verde. Octubre 23 de 2012.

Vicky: En el futuro si piensas en relaciones con alguien, te imaginas alguna?
 Mariana: ¿Como de qué?
 María: Casarte....
 Mariana: No pues casarme no, pues por ahora no porque ahora lo importante fuera del estudio es pues mi hija, que no puedo meterme con cualquiera a casarme, porque tengo una hija, y uno no sabe con quién se puede, o qué problema se puede presentar. Pero pues esperar a ver qué pasa porque apenas estoy haciendo mi vida.¹⁸⁸

¹⁸⁶ Talleriendo 21. Taller árbol de la vida. Julio 17 de 2012.

¹⁸⁷ Trozo de la historia "Buscando un papá" escrita por Daniela.

¹⁸⁸ Talleriendo 3. Mis relaciones. Febrero 28 de 2012

Ser alguien en la vida

La mejor metáfora de la Zona Verde fue la del árbol. Porque es cercana a sus vidas: ellos crecieron al lado de los árboles, comían de ellos, dormían por ellos, se protegían de la lluvia y de los animales. En el campo y en la guerra. Atraviesan casi toda su vida. Saben todo de los árboles.¹⁸⁹

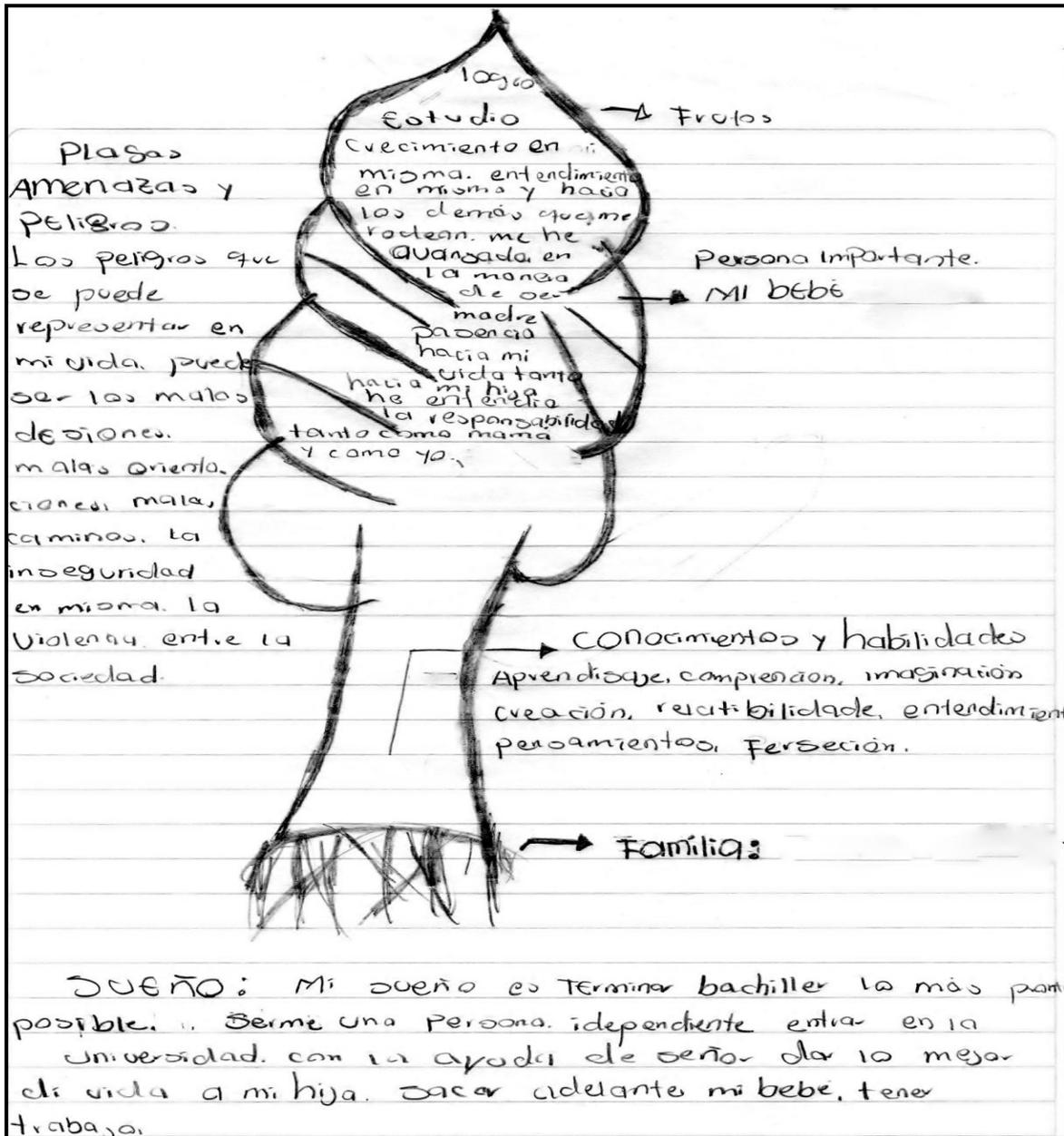


Figura 34. Árbol de la vida dibujado por Mariana. Julio de 2012.¹⁹⁰

¹⁸⁹ Lugo, Victoria. Diario de campo. Abril 17 de 2012.

¹⁹⁰ Las raíces de los árboles representan las personas de su familia y su comunidad. El tronco, sus habilidades y aprendizajes. Las hojas, las personas importantes. Las ramas, deseos y sueños a futuro. Los frutos, los logros alcanzados. Las plagas, las amenazas que enfrentan. Talleriando 21. Taller árbol de la vida. Julio 17 de 2012.

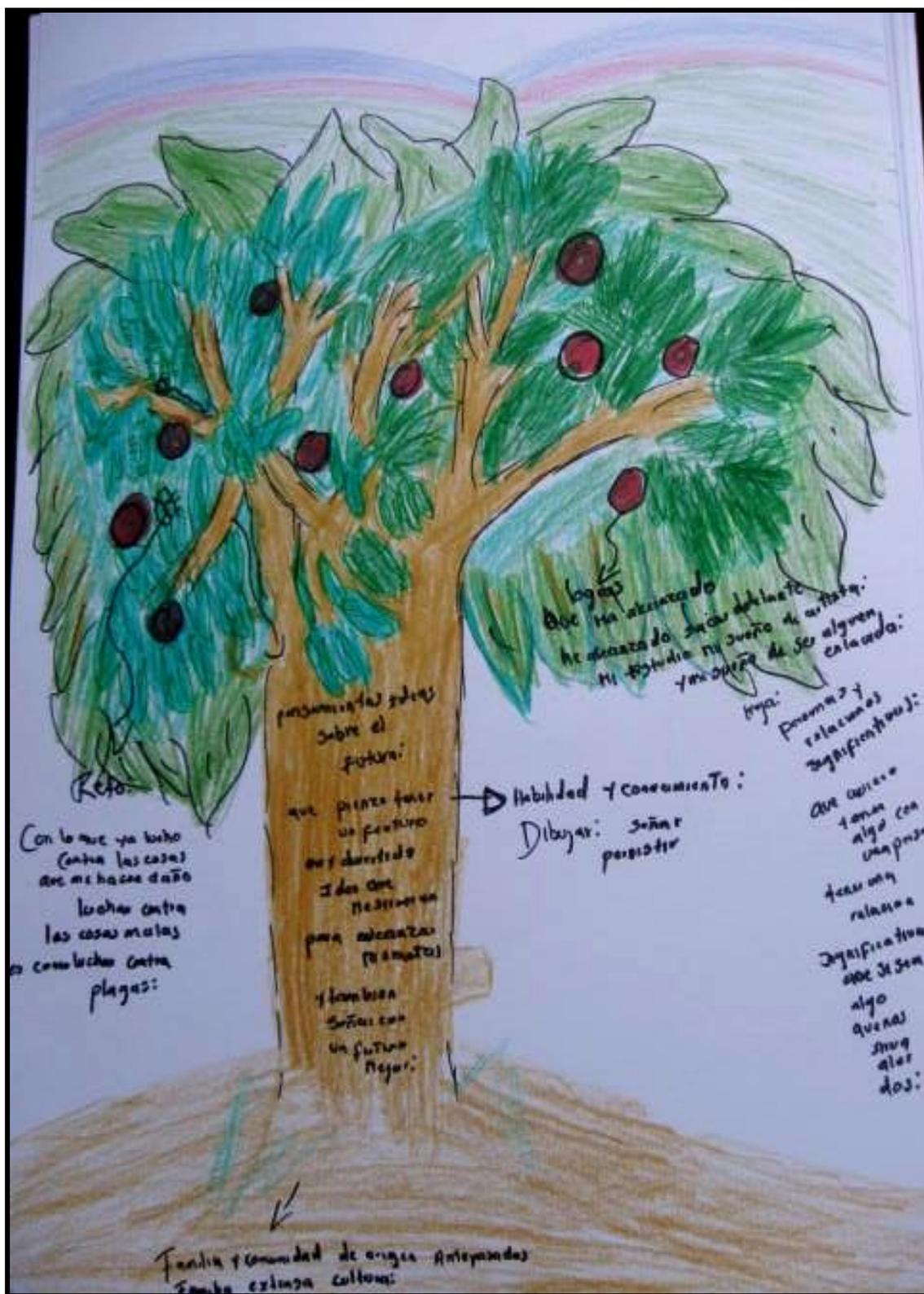
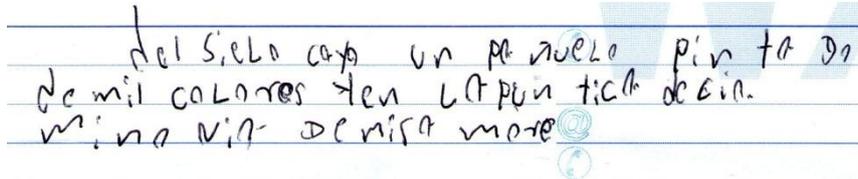


Figura 37. Árbol de la vida dibujado por Tatiana. Julio de 2012.¹⁹³

¹⁹³ Talleriendo 21. Taller árbol de la vida. Julio 17 de 2012

Aprender a leer y a escribir, aprender....

“Del cielo cayó un pañuelo, pintado de mil colores y en la puntica decía: mi niña de mis amores”¹⁹⁴



El sueño de ir a la escuela, ir al colegio, ir a la universidad, a trabajar



Figura 38. Fotos tomadas en la Zona Verde. Abril 24 y Septiembre 25 de 2012.

Hemos pedido al hada madrina que nos convierta en:

Ernesto: Quisiera que me convirtiera en otra persona para tener en mi vida nuevas experiencias, y ser cada día mejor persona y aprovechar todas las oportunidades que me da la vida.

Cielo: Y yo quisiera volver a ser niña, para poder estar con mis padres y brindarles todo el cariño del mundo, y aprovechar todo lo lindo que hay en este mundo, y además para estudiar y terminar mi bachillerato a una buena edad y estudiar en la universidad y escoger la carrera que más me gusta; ya cuando sea una profesional, ayudar a mis padres y agradecerlos por todo lo que me han brindado y darle gracias a dios por todo.¹⁹⁵

¹⁹⁴ Poema escrito por Eduardo en la Zona Verde. Talleriendo 20. Manos prestadas, frustración y poema. Julio 10 de 2012.

¹⁹⁵ Talleriendo 9. Ana, el hada y el futuro. Abril 17 de 2012.

Aprender a cocinar para cuidar a los otros



Figura 39. Foto de Daniela y Elena en el patio de la casa de Vicky. Septiembre de 2013.

Aprender a manejar un camión



Figura 40. Foto tomada por Julio. 2010.

Yo quisiera andar por todo el país en mi camión. Ojala en el mundo entero. Quisiera con mi trabajo, conocer más lugares, ciudades, países y paisajes.¹⁹⁶

¹⁹⁶ Foto tomada por Julio durante el proyecto “Des-vincularte” orientado por David del Campo y Daniela González. Manizales, PHT, 2010.

Esforzarse, perseverar, luchar

Vicky: ¿Tú qué crees que hace que ese árbol se sostenga firme?

Alex: Mucho del esfuerzo y mucha dedicación para que el árbol no se caiga. Yo soy una persona que tengo esfuerzo, a veces he pasado por momentos malos, a veces he pasado por momentos buenos. Pa' que el árbol no se agobee, pa' que no se le caigan las ramas, uno tiene que esforzarse por lo que uno quiere, ¿me entiende? Por ejemplo, uno quiere estudiar... Ya pasé al otro año, ese es otro logro que yo nunca me imaginé que iba a estudiar hasta allá... Un logro que yo nunca me había imaginado es que estoy estudiando con un profesor en bellas artes y que es un caballero para mí...y la verdad estoy estudiando para que aquellas personas que a mí me dieron la mano, yo algún día se las voy a dar, se las voy a devolver con mucho amor y con mucho cariño.

Vicky: Venga le doy un abrazo.¹⁹⁷

Vicky: ¿Por qué es tan importante para ti este grado?

Adriana: Pues es la satisfacción más grande de todo lo que a uno le tocó recorrer. Mire que ya tengo mi grado, es como un premio para uno y para los demás que también se han esforzado por uno. Porque cuando me dieron el diploma, July se puso a llorar y yo dije: "no voy a llorar, no voy a llorar". Y cuando yo tenía el diploma en la mano me puse a temblar. Pues porque es algo que yo nunca pensé que iba a tener, el diploma de bachillerato en mi mano... Lo importante es como tener como la esperanza y meterle todo el esfuerzo a lo que uno quiere... Yo me siento muy feliz, porque yo digo que querer es poder, aunque fue muy difícil y todo, pero hoy en día me siento muy orgullosa..¹⁹⁸

Vicky: Adriana si nosotros fuéramos a contar la historia de su vida, ¿a usted qué le gustaría que nosotros contáramos de su historia?

Adriana: pues a mí me gustaría como toda la historia, porque mire que hay personas, me refiero por ejemplo a los que tienen todo y no valoran lo que les dan por la vanidad... Porque estar acá no ha sido fácil. A pesar de que yo llegué que no sabía leer ni escribir, que no me sabía ni orientar en una ciudad...

Vicky: ¿Esa es una moraleja de su historia, que uno sí puede salir adelante?

Adriana: Si, claro. Es que yo no vengo de allí, yo vengo de la plena selva como dicen, porque por allá no es cerquita. Y no es que fuera tan cerquita del pueblo, eran 5 horas, para salir a otros pueblos, eran 2 días para uno viajar... y mire que de dónde vengo y ya dónde voy, hay que hacerle... a pesar de los errores, uno aprende sea bueno o sea malo.¹⁹⁹

¹⁹⁷ Talleriendo 21. Taller árbol de la vida. Julio 17 de 2012.

¹⁹⁸ Talleriendo 31. Evaluación y clausura. Diciembre de 2012.

¹⁹⁹ Talleriendo 24. Las Huidas de Adriana y del taller. Septiembre 4 de 2012.

La voz de Daniela

Por Daniela & Victoria

De niña...

Yo me crié
 Yo nací
 Yo me partí los brazos
 Yo pensaba
 Yo no les creía
 Yo pensaba
 Yo sí estaba
 Yo cumplí 8 años

Yo vivía
 Yo me di cuenta
 Yo me fui sola por ahí

Yo sembraba
 Yo cocinaba
 Yo trabajé en la mina
 Yo me metía
 Yo lavaba oro
 Yo hacía con la batea
 Yo miraba
 Yo le daba duro
 Yo lo llevaba
 Yo lo vendía

Yo me quedé sola
 Yo me tiré encima
 Yo le conté
 Yo me enfermé
 Yo no comía nada
 Yo lo quería mucho
 Yo me fui de colada
 Yo lloraba
 Yo cogía la cruz
 Yo acariciaba la cruz
 Yo preguntaba
 Yo vi una bola roja bonita

“Mi niña”

Yo recuerdo
 Yo me monté sola
 Yo me pegué
 Yo saqué de él
 Yo estaba celosa
 Yo me descuidé
 Yo me tiré
 Yo me acuerdo
 Yo aprendí
 Yo tuve mascotas
 Yo tuve una gallina
 Yo tuve una perrita
 Yo quiero tener

Era todo para mí

Yo era la que él más quería
 Yo no me di cuenta
 Yo no sabía
 Yo no sabía
 Yo lo extrañé
 Yo me di cuenta

Yo vi
 Yo pregunté
 Yo me monté en un árbol
 Yo reconocí al tío
 Yo no entendía
 Yo no pensaba en nada
 Yo me quedé en la casa

Yo me quiero vengar
 Yo me di cuenta
 Yo lloraba
 Yo quisiera soñar
 Yo quisiera decir
 Yo quiero que me aparezca
 Yo sentí algo frío
 Yo pensé entre mí

La cama con sangre

Yo dormía en tanga
Yo lo reconocí
Yo le alcancé a coger la cadena
Yo le partí la cadena
Yo no tenía apoyo
Yo fui
Yo me acerqué
Yo le dije al comandante

Dos opciones: un hombre o un grupo

Yo me acerqué
Yo me quería ir
Yo le dije
Yo le pregunté
Yo cumplí 9 años
Yo me acerqué
Yo le dije
Yo me quería ir
Yo me fui
Yo le dije
Yo busqué
Yo me acerqué
Yo le dije
Yo me quería ir
Yo dije que sí
Yo me encontré
Yo me quedé durmiendo
Yo no supe nada más
Yo pasé por la esquina
Yo me fui a andar
Yo estuve 7 años

No me podía arrepentir

Yo tomaba
Yo mantenía aburrida
Yo fumaba
Yo llegué
Yo estuve andando
Yo buscaba comida
Yo cobraba
Yo cogía coca
Yo entrenaba
Yo caminaba de noche
Yo practicaba con un fusil de palo

Yo no lloré

Yo la vi por primera vez
Yo le dije que se fuera
Yo le dije que se devolviera
Yo la dejé quieta
Yo pensé
Yo me le acerqué
Yo le dije
Yo le pregunté
Yo no sabía para qué
Yo pregunté
Yo no lloré
Yo tenía los ojos cerrados
Yo disparé
Yo tenía que mostrar alegría
Yo sigo diciendo que mi mejor amiga es ella

Si fue arroz, fue arroz

Yo aprendí
Yo quería enfrentarme
Yo me di cuenta
Yo quería preguntarle
Yo aprendí
Yo aprendí
Yo quería al fusil

Yo tuve un novio
Yo estaba de guardia
Yo vi que llegaron sin él
Yo lo quería mucho
Yo no paré bolas
Yo pregunté por él
Yo comencé a chillar
Yo estuve sin arma
Yo cumplí 13 años
Yo sí soy celosa
Yo he sido cercana a los hombres
Yo me preocupo por los demás

Yo intenté volarme
Yo estuve castigada
Yo extraño a veces

Sí, yo soy

Yo no vi nada
 Yo me devolví
 Yo dije
 Yo oí la charla
 Yo oí los tiros del ejército
 Yo le contesté
 Yo sabía que él era muy malo
 Yo lo dejé embalado
 Yo me metí en un hueco
 Yo me quité el uniforme
 Yo dejé el fusil
 Yo salí a correr
 Yo seguí
 Yo corría y corría y corría
 Yo llegué a un plan
 Yo me acosté
 Yo me puse a llorar
 Yo le pedía a mi dios
 Yo escuché
 Yo sabía

Yo me fui por ahí
 Yo bajé
 Yo me encontré una cañada
 Yo crucé
 Yo pasé al otro lado
 Yo me fui
 Yo encontré las huellas del ejército
 Yo las reconocí
 Yo decía
 Yo seguí
 Yo llegué a un caserío
 Yo llegué como desnuda
 Yo me quedé
 Yo decía
 Yo trabajaba
 Yo me estaba enamorando
 Yo me hice amiga
 Yo no decía nada

Yo le dije que si
 Yo le pregunté
 Yo no me quería ir
 Yo les dije
 Yo les mentí
 Yo le chiflé
 Yo le dije que si
 Yo me monté en la chalupa

Yo me quedé con los soldados
 Yo respondí que no
 Yo le dije: si yo soy
 Yo vi a una amiga
 Yo la llamé
 Yo la abracé
 Yo dije que si
 Yo la conocía
 Yo hablé
 Yo me acostumbré
 Yo desde niña
 Yo me iba a pescar
 Yo me lo comía
 Yo era feliz
 Yo me le como el ojo

Yo me entregué
 Yo estaba sin desayunar ni almorzar
 Yo no quería comer
 Yo decía
 Yo me hice amiga
 Yo me di cuenta
 Yo amanecí
 Yo lloraba
 Yo me quería quedar
 Yo estaba amañada

Me llevaron

Yo tenía mi defensor
Yo estuve 3 meses
Yo me hice buena amiga
Yo les conté
Yo me encontré
Yo me puse nerviosa
Yo me quedé
Yo le pregunté
Yo me presenté
Yo no quise comer nada
Yo me enfermé
Yo me di cuenta
Yo me les acerqué
Yo les pregunté
Yo dije que no me gustaba
Yo hice muchos amigos
Yo me iba para el hogar tutor
Yo me quedé asustada
Yo ni siquiera sabía
Yo me bajé de primera
Yo estaba sola
Yo llegué al aeropuerto
Yo decía que no
Yo estaba muy asustada
Yo ya dije que sí
Yo sentí miedo
Yo sentí mucho miedo
Yo dije dentro de mí
Yo no fui capaz de comer
Yo me tomé
Yo guardé
Yo siempre llevaba eso en la mente
Yo no me sentía segura
Yo nunca había compartido
Yo me iba acostumbrando
Yo quería
Yo aburrida
Yo lloraba

Yo le cantaba
Yo comencé como aburrirme
Yo me sentí mal
Yo empecé a decidirme a hablar
Yo le dije
Yo me puse a llorar
Yo me sentí muy asustada
Yo me sentí como descansada
Yo comencé a hablar
Yo dije
Yo llegué
Yo quiero quedarme
Yo me despedí
Yo dije
Yo aprendí

Dejar los nervios y hablar

Yo tenía miedo
Yo estaba revolviendo el tiempo
Yo hacía todo
Yo arreglaba todo yo sola
Yo estuve agarrada con ella
Yo fui la primera
Yo no estaba matriculada
Yo me quedé con el niño
Yo lo cargaba
Yo me estaba concentrando a él
Yo lloraba

“Apenas está naciendo la matica”

Yo quiero estudiar
Yo quiero ser chef
Yo lo estoy empezando a querer
Yo quiero tener
Yo no quiero tener
Yo quiero contar
Yo quiero ayudar
Yo voy a luchar

REFLEXIONES FINALES

Siendo coherente con el Construccinismo Social, las ideas expresadas en este informe y especialmente las que menciono en este capítulo no se constituyen en hechos objetivos, verdaderos, fundamentales o definitivos sino en sentidos fluidos y cambiantes que fueron contruidos gracias a las acciones conjuntas de los participantes de esta investigación. Lo que produjimos conjuntamente, no se puede considerar ni objetivo ni subjetivo, sino relacional en sí mismo, es un co-producto de la relación y se localiza en nuestra cultura, historia y “juegos de lenguaje”

Esta investigación me permitió apreciar más claramente el continuo dialéctico entre deconstrucción y construcción. La deconstrucción aporta la posibilidad de otra perspectiva, cuestiona lo que se presenta como natural, normal, racional, obvio o necesario. En esta investigación se han cuestionado algunos de los discursos dominantes sostenidos por instituciones sociales (déficit, víctima, protección, trauma, reintegración, desvinculación) y las formas de vida asociados a ellos. La deconstrucción permite volver local lo que parece ser universal, y convertir en múltiple lo que se muestra como unitario.

De otro lado, y como un proceso concomitante, la construcción, actúa como una invitación a crear nuevas ideas y prácticas, a desarrollar un tipo diferente de conversación, de acción social, que afecta las diversas formas de vida. De esta manera, se amplía el rango de voces y se crean nuevas realidades. El mejor ejemplo de esto fue la creación de la *Zona Verde* y sus efectos en las realidades relacionales de los que participamos. Al terminar este trabajo, considero que existe un gran potencial en la indagación constructivista para comprender los fenómenos relacionales, al integrar la deconstrucción y la construcción hacia la utilidad. El desarrollo de este tipo de investigación en ciencias sociales podría contribuir a cerrar la brecha entre teoría y práctica, a ampliar la diversidad epistemológica del mundo al reconocer radicalmente la pluralidad de conocimientos, a disolver las dicotomías investigación/intervención, subjetividad/objetividad, investigación teórica/aplicada, participación/no participación, y a favorecer la comunicación y posiblemente complementariedad entre paradigmas y métodos que se suponen inconmensurables. A partir de esto me

pregunto: ¿Qué otras formas de indagación complementarias a la Construcción Social podemos adelantar? ¿Cómo contribuir a desarrollar esta forma de indagación/acción?

En este último capítulo pretendo compartir tanto las principales lecciones aprendidas en el proceso de esta investigación como algunas guías y preguntas orientadoras para la indagación/acción que, espero sean útiles para enriquecer alternativas de cambio social por venir. Las integro alrededor de dos ejes temáticos: ideas para seguir trabajando con niños y jóvenes excombatientes y otras ideas que van más allá de los alcances de este trabajo.

Ideas para seguir trabajando con niños y jóvenes excombatientes

Compartir con los jóvenes excombatientes, desde las márgenes, me permitió apreciar las particularidades, las múltiples realidades, los matices de este mundo en principio desconocido para mí y del que solamente tenía alusiones extrañas y ajenas. Es un mundo diferente al mío, por su diversidad, por sus experiencias, por su paso por la guerra, porque son jóvenes de otra generación, de otros territorios, de otras culturas. Ellos pertenecen a otras comunidades discursivas, a otros “juegos de lenguaje”. A pesar de estas diferencias, ese mundo me pareció cercano porque la diferencia no está dada en que sea un mundo que considere inferior, ilegítimo o menos valioso.

Y al mismo tiempo, considero que su mundo y el mío no son tan diferentes. Somos iguales en cuanto a seres humanos cuya vida vale la pena ser vivida y llorada. Son iguales a otros jóvenes de su edad que comparten sueños, necesidades e intereses. Son iguales a sus hermanos y vecinos en el derecho que tienen todos a una vida digna. Paradójicamente, si hacemos demasiado énfasis en la igualdad corremos el riesgo de la homogenización, de la invisibilidad, de la visión unitaria. Si nos centramos en la diferencia, podemos perder la perspectiva de lo que nos es común. Esta investigación me permitió profundizar en la compleja relación y tensión entre igualdad y diferencia, su movimiento dinámico y continuo que ameritaría futuros esfuerzos de

indagación. ¿Qué tan iguales o diferentes somos ellos y nosotros, participantes, víctimas y espectadores de la guerra? ¿Cuáles son las fronteras del mundo de ellos en relación al nuestro que no fuimos a la guerra? ¿Cómo lograr que las políticas y programas del Estado reconozcan tanto la igualdad como la diferencia?

Superar la marginalización y la discriminación

Una de las conclusiones a las que he llegado en este proceso de indagación, es que tal vez el reto más grande que tenemos como sociedad en el proceso de paso a la vida civil de los jóvenes excombatientes, es superar su marginalización y discriminación. El programa de protección del ICBF, con base en un discurso individualista y desempoderante, reproduce el ciclo de marginalización al que han estado sometidos los jóvenes antes de la guerra por sus condiciones de vida, durante la guerra por las condiciones de ilegalidad del grupo armado y después de la guerra por la condición de separación de su familia, su tierra, su cultura y de nuevo, las limitaciones en el acceso a una vida digna.

Los jóvenes excombatientes pertenecieron a grupos armados que aunque ya no necesariamente representan ideales revolucionarios, siguen siendo considerados por las fracciones más conservadoras del país como delincuentes, terroristas o bandidos. Las élites los siguen considerando como amenazas a la protección de sus bienes y sus tierras y las víctimas de los grupos armados experimentan odio y deseos de venganza que recaen también sobre los jóvenes excombatientes. Por su condición de haberse separado de su grupo armado, sus mismos compañeros los consideran desertores y los otros bandos, aún enemigos. Los miembros de las Fuerzas Armadas, sus antiguos oponentes, aún los miran con desconfianza y recelo. Los jóvenes excombatientes a su vez también se vinculan a estos mismos ciclos de desconfianza. La discriminación que sufren ahora por haber sido parte de un grupo armado, y que en ocasiones se suma a la discriminación étnica, de clase y de género, hace difícil su vinculación a procesos de educación, trabajo, recreación y convivencia. Esto amenaza su supervivencia social y la posibilidad de reconstruir su vida dignamente.

Además de lo dicho, superar la marginalización y la discriminación, tiene mucho que ver con la mirada que como sociedad tengamos sobre el valor de sus vidas y la confianza en lo que pueden llegar a ser. Esta investigación en gran medida, pretendió que ellos mismos reconocieran ese valor y mostrar a otros, los posibles lectores, los múltiples matices de su experiencia, las diversas perspectivas sobre sus vidas para mostrar que son mucho más que la clasificación estereotipada que hemos creado, que la historia de la guerra y el trauma no es la única, que son sobrevivientes además que víctimas, y que por medio de estrategias racionales y altamente riesgosas pudieron superar situaciones difíciles, se resistieron a la dominación y al abuso.

Para romper las clasificaciones estereotipadas, los jóvenes excombatientes requieren participar en el diálogo con otros cercanos y en la conversación social, recuperar su voz, lo que es posible solamente si les damos la palabra, si son verdaderamente escuchados, si asumimos que tienen cosas valiosas para aportar, si podemos aprender de ellos, si se valora su pasado como combatientes y guerreros, si se aprecia su presente como civiles con los mismos derechos de todos y si confiamos en lo que se pueden convertir si existen condiciones apropiadas. Con esta investigación comprobé que esto es posible, que no es retórica. Ellos tendrían que participar en el diálogo nacional sobre la reconciliación y la paz, en la definición de las políticas para otros jóvenes como ellos que podrían salir de la guerra, en sus propios programas de recuperación. Necesitan entonces ser invitados, involucrados en procesos de indagación/acción que se hagan “con” ellos y no solamente “sobre” ellos. Esto significa “hacer parte”.

La construcción de un sentido de pertenencia sólo es posible para los jóvenes excombatientes si quienes los rodeamos los tratamos como verdaderos autores de nuestra realidad. Sólo entonces sentirán que la realidad es tan suya como la de los demás, que pertenecen a una familia, a una comunidad, a una cultura, a una nación, que no son extraños intrusos. Tenemos mucho para aprender de los intentos que ellos han hecho para hacer parte: estrategias para encontrar una familia, para hacerse a una nueva cuando no hay ninguna, para vincularse a un grupo, así sea armado e ilegal.

Sea que se firme el acuerdo de paz o no, es de máxima prioridad lograr que las condiciones de vida de las poblaciones rurales, de donde provienen los jóvenes, sean dignas, es decir, que existan oportunidades reales y equitativas de desarrollo en todas las áreas. Esta es la deuda del Estado, su gran responsabilidad en la vinculación de niños y jóvenes a la guerra en Colombia. Si estas condiciones sociales, políticas y económicas no mejoran, los jóvenes y muchos otros sobrevivientes, no podrán superar la marginalización y no se podrá prevenir (la garantía de no repetición) que los mismos o nuevos grupos armados los recluten de nuevo. A través de las historias de los muchachos pude comprender que la guerra representa una oportunidad para “ganarse la vida”, “defender la vida” y “construir la vida”. Necesitamos que esta oportunidad esté garantizada por el Estado y no por los grupos armados, no a través de beneficios o subsidios sino de la transformación real de sus condiciones de vida.

Las historias de los jóvenes y especialmente las de sus familias me mostraron la importancia de la recuperación de su tierra: necesitan *volver a su casa y restaurar sus vínculos*. Muchas familias entregan los niños y jóvenes bajo amenaza de ser despojados de su tierra; los mismos niños y jóvenes se convierten en desplazados al ingresar al grupo armado e incluso cuando salen de él, pues no pueden regresar a su tierra. El despojo, la inequitativa distribución y el monopolio de tierra han sido fuente y consecuencia de las múltiples violencias en el país, es el sufrimiento más profundo que viven las familias de los niños y jóvenes excombatientes. La nueva Ley de víctimas y restitución de tierras (2013) ha sido una esperanza para muchas de ellas; sin embargo, se enfrentan a condiciones de máxima inseguridad en los territorios todavía dominados por grupos armados. Los jóvenes excombatientes y sus familias necesitan volver a ser dueños de su tierra, poderla trabajar y vivir de ella.

La restauración de sus vínculos significa reconstruir el sentido de pertenencia a su tierra, su comunidad, su grupo étnico, sus ancestros, su cultura, sus costumbres, su lengua; necesitan sentir que pertenecen, que existen unas raíces y un origen. Y para ello es fundamental que cualquier iniciativa tenga en cuenta no solamente al joven excombatiente sino también a su familia y comunidad. Es perverso que el programa del ICBF incluya al muchacho que fue a la guerra y no a sus hermanos o vecinos que

están en el mismo o peor riesgo que él, en iguales condiciones de pobreza, como en la historia de Camilo. Esta “focalización” además de injusta, rompe los lazos familiares y comunitarios. Todos deberían ser considerados como sobrevivientes del conflicto armado y todos necesitan recuperarse.

No siempre la reunificación familiar es posible o deseable, especialmente cuando precisamente su vinculación a la guerra fue motivada por abuso y maltrato al interior de su familia. Sin embargo, casi siempre existe alguien en la familia extensa o en su comunidad con quien restablecer un vínculo, una mano solidaria que ayuda y apoya, alguien que puede contar una parte de su historia. Esta reconstrucción del vínculo con su cultura es especialmente importante en jóvenes indígenas y afrodescendientes cuyas comunidades presentan un fuerte arraigo a su tradición y costumbres. La recuperación de su casa y la restauración de sus vínculos no pueden hacerse de forma individual; implica contar con otros, una red de manos que ayude y acompañe.

Los jóvenes excombatientes necesitan *volver a la escuela*. Algunos de ellos han mostrado capacidades excepcionales para avanzar en corto tiempo, mientras que otros necesitan mayor acompañamiento. De cualquier forma, requieren un sistema educativo flexible, abierto e informado sobre su realidad que los acoja y acompañe en un proceso que debe darse a marcha forzada para intentar disminuir la desventaja en el menor tiempo posible. El sistema educativo debe transformarse. Volver a la escuela también significa tener acceso a formación para el trabajo, sea a nivel técnico, tecnológico o universitario de acuerdo a sus intereses, habilidades y opciones laborales. Es crucial reconocer los múltiples y diversos aprendizajes en la guerra y como trabajadores del campo de forma que puedan ser usados, valorados, apreciados y potencializados en la vida civil.

La importancia de volver a la escuela no solamente radica en la formación académica y para el trabajo, sino en lo que significa para ellos *hacer parte* de la escuela como institución social, es decir, es también un asunto de inclusión y pertenencia. Es

en la escuela donde se aprende a convivir con el grupo de pares, en donde se hacen amigos y se enfrentan los conflictos cotidianos de la convivencia. No puede entonces ser cualquier escuela sino una que entienda y acompañe el proceso de los jóvenes excombatientes y sobre todo que también pueda establecer un diálogo público con sus demás integrantes para superar la discriminación a que pueden ser sometidos los excombatientes. Tal vez no sean necesarias ni deseables aulas especiales, espacios separados de los regulares sino procesos adecuados a sus necesidades e integrados con los demás actores escolares. Así entonces se podría pensar también en una educación política que les permita a los jóvenes entender la dinámica del conflicto armado y aportar a este diálogo en la escuela como protagonistas que fueron de la guerra. Somos muchos los que podríamos participar en esta transformación, los que nos beneficiaríamos de ella y de paso tendríamos una educación mejor para todos.

Los jóvenes excombatientes necesitan *desarrollar una vida productiva*. Así como aprender un oficio o una profesión es fundamental para ellos, también lo es la oportunidad social de poder acceder al sistema productivo. Algunos de ellos pueden y quieren volver a su tierra y desempeñar labores agrícolas como sus padres. Si han recibido formación en esto, podrán llevar a cabo mejor este trabajo. Los colegios que ofrecen formación agropecuaria pueden contribuir a este propósito. Para los que permanecen en la ciudad, es fundamental superar la discriminación a la que se ven sometidos cuando solicitan empleo o servicios bancarios, como un préstamo para emprender un negocio propio. Es difícil para ellos el manejo del dinero, y por tanto la reparación económica dada por el Estado casi nunca se usa de forma adecuada, termina en objetos suntuarios que nunca tuvieron, como un televisor o un equipo de sonido

Al mismo tiempo, llevan años siendo trabajadores, antes y durante la guerra, casi siempre sin remuneración. Saben cómo cumplir tareas y horarios, trabajar en equipo, llevar a cabo un plan, seguir las directrices de un superior, apoyar a otros compañeros. Necesitan espacios donde desplegar estas habilidades y aprender las que faltan. No pueden ser vistos como niños estudiantes de colegio como los demás. Han sido también trabajadores por muchos años, del campo o de la guerra, en negocios

legales o ilícitos, con o sin independencia económica. De cualquier manera, este aspecto es fundamental en su recuperación: poder ser útiles y productivos económicamente, para su propio sostenimiento y el de su familia, poder tener independencia económica. Necesitamos entonces un sistema económico más solidario, menos salvaje que abra espacio a los jóvenes aprendices con la confianza en lo que pueden llegar a ser.

Víctimas, victimarios, guerreros y sobrevivientes

He planteado la importancia del reconocimiento legal y social de los jóvenes excombatientes como víctimas en Colombia, dada la compleja situación que llevó a su vinculación a los grupos armados, la posición de subordinación al interior de éstos (lo que dio lugar a toda forma de abuso) y especialmente, las posibilidades de recuperación que les abre ser considerados víctimas. Quienes más han padecido los rigores de la guerra han sido los que menos reconocimiento han tenido. Me pregunto: ¿Cuáles otros son invisibles? ¿Los que no han sido contados, ni mirados, ni relatados, ni investigados, ni invitados? He podido palpar los límites de su sufrimiento y su vergüenza. Nunca como en esta investigación pude acercarme al drama de la guerra y la muerte, del abuso y del maltrato.

Pude, a través de sus historias, especialmente la de Mariana, reconocer también la humanidad de los victimarios y entender que las descripciones estereotipadas de la guerra son insuficientes; son discursos totalizantes que niegan las complejidades de la vida humana. Las relaciones de abuso son mucho más complejas que las narrativas singulares que les otorgan voz, van más allá del dualismo víctima/victimario. La humanidad del victimario, del comandante, tiene que ver con que al mismo tiempo que es sanguinario puede ser un padre amoroso que construye una relación de confianza, aprendizaje, complicidad y protección en medio de la guerra.

Estas narrativas sobre lo vivido en la guerra me permitieron conocer las mecánicas del poder como dominación y subordinación a través del disciplinamiento

de los cuerpos y las prácticas, la manipulación del miedo y la rabia como combustibles de guerra, el imperativo de la subordinación del individuo a la organización, de la desensibilización y la deshumanización. Me pregunto: ¿Qué más podemos aprender de esta realidad? ¿Cómo nos enseña a conocernos mejor? Al mismo tiempo la guerra ha permitido a los jóvenes pertenencia, reconocimiento y fuerza. Han descubierto capacidades, recursos y habilidades que no imaginaban. Pudieron sentirse útiles y valiosos para la guerra; hacerse visibles, distinguirse en la tarea, en la acción, la aventura y el riesgo. Pudieron actuar colectivamente y ampliar los horizontes. Nunca pensé que de la guerra se pudiera obtener algo de beneficio.

A través de la historia de Mariana, me di cuenta que la dinámica misma de las relaciones en la guerra puede llevar a que alguien reflexione sobre la precariedad de la vida, la injusticia, el poder, la sobrevivencia, la vulnerabilidad, la fragilidad, la responsabilidad del guerrero, la defensa de la vida de otros, la dominación, la protección, la resistencia, la humillación, la responsabilidad por la muerte de otro ser humano, la obligación moral por el “rostro del otro”, la resistencia ética, la solidaridad; enfrentar la palabra al castigo y la amenaza, ser la voz de sus iguales. Mariana me enseñó que es posible inyectar humanidad en el corazón de la barbarie y también me ayudó a consolidar argumentos éticos y políticos en contra de la guerra.

Como expuse ampliamente en este informe, es imprescindible no pasar por alto los riesgos que tiene el *discurso de víctima* como constructor, organizador y creador de realidades. Presenta riesgos para la recuperación de los jóvenes excombatientes y para nosotros como cultura. Es un discurso que infantiliza a los jóvenes excombatientes a partir de la inferioridad y la subordinación, reforzando la posición paternalista y autoritaria del Estado. También puede asociarse al déficit cognitivo y moral, al trauma de guerra o a la patología del combatiente, lo que lleva a considerar a los jóvenes excombatientes como pacientes traumatizados que necesitan rehabilitación. Cualquiera de estas asociaciones se convierte en un discurso individualista, que localiza los efectos de la guerra en la persona y desempoderante, porque resta valor a sus experiencias como guerreros y sobrevivientes, a las múltiples relaciones que han hecho posible su sobrevivencia, a las oportunidades de transformar su realidad, a la

posibilidad de enfrentar la responsabilidad ética por los daños que han causado a otros y a las contribuciones que pueden hacer a partir de su experiencia en la guerra.

La experiencia de esta indagación, me hizo evidente la responsabilidad de la Psicología en la reproducción del discurso del déficit al calificar respuestas emocionales esperables como desordenes mentales, tildar de irracionales prácticas altamente estratégicas, tipificar los efectos de la guerra exclusivamente como trauma, hacer prescripciones que subvaloran las capacidades y recursos, diagnósticos exclusivamente basados en el déficit con las consecuentes implicaciones de debilidad, inestabilidad, amoralidad y discapacidad, ubicar las causas y efectos de la guerra en el individuo, produciendo de esta manera autodebilitamiento de la persona, de las relaciones y de la comunidad. Esta investigación representa para mí, y espero que para otros, una invitación para recrear y transformar los discursos psicológicos individualistas, esencialistas y deterministas. En esta investigación pude llevar a cabo nuevas formas de hablar en Psicología, una aproximación al estudio de la manera como nos tratamos unos a otros como participantes en actividades comunicativas en nuestra vida cotidiana. Me pregunto: ¿Cómo hacemos para que la Psicología se transforme? ¿Cómo podemos romper este ciclo de *enfermización* progresiva?

Así como los jóvenes excombatientes, tal vez todos en Colombia somos sobrevivientes de una u otra forma. No hemos sido, como algunos nos han querido mostrar, espectadores pasivos o víctimas inermes de los hechos violentos. Esta investigación me ha enseñado que el daño y el sufrimiento puede interpretarse de muchas maneras, puede relatarse como la historia única de la vida de una comunidad, su historia dominante o como una de muchas historias posibles, entre ellas la forma como esa comunidad ha respondido al daño y al sufrimiento. Todos de alguna manera hemos resistido, reclamado, defendido, protegido, cuidado. Me pregunto entonces: ¿Qué historia queremos relatar? ¿Cuál es la huella que ha dejado, en nosotros como comunidad, la historia de la violencia en Colombia? ¿Qué hemos hecho para enfrentar esto? ¿Cuál es la historia de la dignidad y la resistencia? ¿Cuáles han sido esos actos

heroicos, la defensa, la solidaridad, el reclamo, la reivindicación de los que somos sobrevivientes?

Olvidar, recordar y callar

Los jóvenes excombatientes quisieran olvidar los hechos violentos en los que ellos hicieron daño a otros y sin embargo, aparecen constantemente disfrazados en sueños y pesadillas. La reconciliación con estos fantasmas será posible cuando puedan hablar de ellos, asumir la responsabilidad ética por los daños cometidos y puedan así contribuir a la reparación de otros que han sufrido daño, como en la historia relatada de Mariana. Esto solo es posible en diálogo con otros, por fuera de los estrados judiciales y no exclusivamente en consultorios psicológicos. Se requieren espacios como la *Zona Verde*. Podríamos aprender de las estrategias de los grupos indígenas para el diálogo sobre estos hechos, la respuesta amorosa de la comunidad y la obligación de contribuir a la reparación del daño causado, para “armonizarse”. También como comunidad quisiéramos olvidar los hechos más dolorosos que hemos vivido, muchas veces no queremos que nos hablen sobre ellos, no estamos preparados para soportar estas historias. Sin embargo, y por fortuna, vuelven y vuelven en los mitos, en el arte y en la memoria colectiva casi siempre a través de la voz de las víctimas o de los artistas.

Los jóvenes excombatientes, como los demás sobrevivientes, tienen también el “derecho a recordar”, es decir, a que su sufrimiento no se olvide socialmente, a seguir recordando hasta que se haga justicia por los daños que se les infringieron. Algunos creen que no se puede ni se debe olvidar: el “perdón” puede obscurecer el reconocimiento de los hechos que produjeron daño y sufrimiento. De cualquier manera, narrar estos hechos una y otra vez ante audiencias que verdaderamente escuchen, permite que los sobrevivientes se separen de los ciclos de venganza y odio y ubiquen el daño y el sufrimiento como una de muchas narrativas sobre su vida, amplíen los territorios de identidad y se reconozcan no solamente como víctimas, como en la historia de Daniela. De igual forma, las comunidades afectadas por la guerra, necesitan narrar sus historias, para interpretar las experiencias vividas

colectivamente, para reconocer los significados que les atribuyen a ellas, para conjurar con otros los dolores, para fortalecer las múltiples identidades, para aprender de lo experimentado, para recuperar su voz y que sea tenida en cuenta en la construcción de la historia y la justicia.

Esta investigación me enseñó que la narración es una producción discursiva de naturaleza interpersonal. El texto que se crea es algo que siempre ocurre entre personas y como tal es inseparable del contexto cultural donde se produce. La historia se despliega siempre junto a un observador (presente o implícito), de modo que esa historia continuamente se recrea y no solamente se "recuerda": los otros tienen un papel activo en la narración y por tanto la aceptación social de una narración descansará inevitablemente en el diálogo. La forma como narremos hoy esa historia, la transforma, la actualiza y nos transforma, tanto a los narradores como a la audiencia.

De igual modo, los jóvenes excombatientes al igual que las demás sobrevivientes tienen el *derecho* a callar o a guardar en secreto lo que no quieren o pueden exhibir públicamente. Tal vez esta sea una forma de protección frente a la vergüenza o la humillación. Así como necesitan que les demos la palabra, requieren que se les respete su silencio. Como en el relato de Mariana sobre su familia indígena de origen o de Daniela cuando ingresó a la *Zona Verde*. Esta investigación me mostró que los jóvenes, y posiblemente los demás sobrevivientes necesitan tiempo para poder expresarse. La vida de los jóvenes es como un rompecabezas, partida en mil pedazos que necesitan conectar y otorgarle sentido. Requieren tiempo para hacer los duelos de los muertos que no pudieron ni siquiera enterrar, de las relaciones perdidas, de las cicatrices, de los sufrimientos, de las enfermedades que tienen por no comer o dormir bien o por vivir en la selva tantos años. Necesitan tiempo para reconectar las múltiples identidades que han ido superponiendo una sobre la otra, recuperar su nombre y cierta continuidad de su vida. Necesitan tiempo para construir nuevas relaciones que sean confiables y seguras, que permanezcan en sus corazones. Tienen el derecho a callar y a guardar en su intimidad lo que todavía no están preparados para exhibir públicamente. Esto también tiene raíces culturales. Hay comunidades, como las

indígenas, que privilegian el silencio y la comunicación con sus antepasados como medio de recuperación.

Ideas que van más allá de los alcances de esta investigación: carta abierta a los lectores

El professor Kenneth Gergen me ha preguntado: ¿Qué podemos los lectores de este trabajo llevar a nuestra práctica cotidiana como profesionales, investigadores o formuladores de la política pública, sea que trabajemos con excombatientes o con otras personas en situaciones similares? Bueno, pues escribo esta carta a los lectores intentado ampliar los recursos que utilizamos en este proceso y que podrían aplicarse a otras realidades y contextos.

Específicamente escribo a los lectores de este trabajo que están involucrados profesionalmente con personas, grupos y comunidades que han sufrido algún daño severo que ha afectado su existencia. El objetivo primario que encuentro más válido e importante es el de llevar a cabo una *restauración performativa del significado del daño y de la sobrevivencia*. Se preguntarán ¿qué significa esto? Pues bien, más que otros conceptos como reintegración, recuperación, rehabilitación o reparación, al final, prefiero el concepto de restauración. He retomado algunas ideas provenientes de la Restauración de obras de arte y bienes culturales, gracias a la orientación de mi queridísima cuñada Olga, especialista en estos temas. En el mundo del arte, se restaura lo que ha sido dañado y que se considera valioso. Este daño no debió haber ocurrido, se tuvo que haber prevenido y no debería repetirse en el futuro. Pero dado, que ocurrió, que ha lesionado severamente una existencia valiosa, dicha existencia requiere ser restaurada. Entonces, la restauración reconoce la existencia del daño, hace visible este hecho y al mismo tiempo exalta el valor de los objetos que han sufrido daño.

El valor radica no solamente en el objeto mismo, en la vida misma para nuestro caso, considerada como una obra de arte que merece ser vivida y llorada, sino también en lo que esa vida puede aportar a otros, a nosotros todos, a las generaciones presentes y futuras. Entonces, realmente se restaura no solamente la existencia que

ha sido dañada sino la existencia de todos los otros presentes y futuros que podemos aprender y beneficiarnos de ella, la existencia de la comunidad a la que se pertenece. Por esto entiendo la restauración como un proceso de co-evolución de todos los implicados. Cualquier proceso de restauración implica una transformación también de nosotros mismos. Todos los que de una u otra manera estamos relacionados con sus vidas, todos los que creemos, que al igual que nuestras vidas, las de ellos merecen ser vividas y que podemos aprender de ellas; todos los que nos sentimos vinculados a ellos de alguna manera y responsables de lo que les ha sucedido y sobre todo de lo que puede ocurrirles en el futuro. La restauración significa también recuperar el valor de esta existencia respetando su integridad, su dignidad, su originalidad, las transformaciones que ha sufrido a lo largo del tiempo y su potencialidad, para que esta vida se siga convirtiendo en algo más y no quede atrapada en el daño sufrido, para que la comunidad pueda enfrentar también las severas lesiones a que ha sido sometida.

Después de pensarlo y dudarlo mucho, decidí agregarle a esta restauración el adjetivo de *performativa*. Tal vez alguno de ustedes lo critique severamente, pero por el momento es la mejor manera que tengo para expresar que la restauración más que nada es una práctica. Como afirma Butler (2002), una práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra. Esto para mí significa que la restauración no se da únicamente por la voluntad individual de quienes han padecido el daño o de quienes trabajan sobre ello, sino que se sitúa en discursos institucionales, disciplinares o culturales más amplios. Nosotros habitamos, consumimos y producimos estos discursos en una realidad particular. Somos interpretes de estos discursos; somos y nos convertimos dentro de estos discursos y en ocasiones podemos crear nuevas prácticas, nuevos *juegos de lenguaje* para transformarlos.

La restauración no es una práctica aislada, ingenua y aséptica de los discursos que la han creado y tiene el potencial de producir los efectos que el discurso mismo nombra. Estos discursos se constituyen en el marco, la escenografía o el escenario donde la restauración como proceso y práctica social toma forma. Como *performance*,

la restauración es una práctica artesanal de la vida diaria, una improvisación que usa los recursos disponibles en respuesta a los otros. Los que participamos del proceso nos situamos como actores, intérpretes o narradores de un guión que creamos conjuntamente e interpretamos ante diferentes audiencias. Nuestras voces, como se ha dicho antes, no son enteramente nuestras ni completamente ajenas. Están saturadas y pobladas con las voces de los otros que nos han hablado, de los discursos que consumimos, que volvemos nuestros y que se articulan en la práctica social a las voces de los otros, para producir algo nuevo, inesperado e incierto.

Tal vez ustedes se hagan la misma pregunta que yo me hice, ¿qué es realmente lo que se restaura? Existen acontecimientos violentos que pueden ser parcialmente *reparados* como las pérdidas materiales de bienes o tierras. Si alguien es expropiado y se le devuelve su tierra, esto constituye una reparación a esta pérdida. Sin embargo, sigue siendo una reparación parcial pues el hecho violento ha tenido otras consecuencias que son irreparables en términos materiales pero que podrían ser restauradas simbólicamente como la ruptura de los vínculos entre los vecinos, o la capacidad de producción de la tierra o las construcciones simbólicas atadas al territorio. Esta restauración requiere una práctica artesanal, tiempo, trabajo y destreza, no es solamente cuestión de dinero. Hay otros daños que no pueden repararse como la muerte de un ser querido o la mutilación física, son daños irreparables. Sin embargo, incluso en estos casos, es posible y sobretodo necesario restaurar los significados que se han construido sobre el daño: ¿a quien se atribuye?, ¿qué representa?, ¿cuáles son las consecuencias que ha tenido para la propia vida y las de los otros?, ¿cuáles son las implicaciones en la identidad y en la dignidad?

Esta primera restauración del significado del daño enfrenta dificultades relacionadas con la memoria y el olvido. A pesar de la inmensa necesidad de olvidar los hechos violentos para protegerse del daño causado, es un esfuerzo infructuoso porque los recuerdos del daño permanecen y se expresan en pesadillas, sueños, palabras, gestos, dibujos o pensamientos negativos. Lo paradójico es que igualmente difícil es narrar lo que ha sucedido porque los recuerdos están partidos en piezas rotas y

dispersas y no se encuentra la voz que pueda darles coherencia y continuidad. Es tan difícil olvidar como recordar.

En esta restauración inicial es fundamental que personas, grupos y comunidades puedan construir esa voz para narrar lo sucedido ante audiencias que puedan otorgar legitimidad social al daño y al sufrimiento causado. Porque al mismo tiempo que se sufre por el daño, se sufre por la falta de reconocimiento a dicho sufrimiento. El hecho mismo de narrar lo sucedido, de relatar el impacto sobre las vidas, las costumbres y los ambientes trae consigo una anticipación del duelo, es decir, el acto mismo de narrar transforma el significado del daño y al realizarse siempre con otros (reales o imaginarios), para otros, no solo transforma al narrador sino también a su audiencia.

Al mismo tiempo que se recupera la memoria de la existencia del daño, que se hace visible, reconocible ante los otros, que se juntan todas las piezas rotas y dispersas de los hechos ocurridos, es necesario llevar a cabo una segunda restauración: de los modos en que se persiste y resiste al daño, las múltiples respuestas a los acontecimientos violentos, el valor de las vidas a pesar del daño, los aprendizajes a partir de la adversidad, la sobrevivencia. Todo eso necesita restaurarse porque a pesar de ser innumerables los actos y prácticas de respuesta al daño, se les ha restado valor e importancia. Las mismas personas que sufren no los reconocen plenamente, los han olvidado, pero siguen estando allí en las historias alternativas, en los actos de cuidado y solidaridad con los otros, en las defensas, en las luchas, en los sueños y la esperanza. A esto me refiero con la restauración del significado de la sobrevivencia. Hay aquí una clave importante para reconstruir un nuevo territorio de identidad que permita seguir adelante a las personas, grupos y comunidades que han sufrido daños severos.

Bueno, ustedes podrían aceptar esta propuesta cómo válida, la pregunta que sigue a continuación sería ¿y esto cómo se logra? Pues bien, a partir de la experiencia en esta investigación podría decir que una alternativa, entre muchas otras, es que se puede lograr a partir de la creación de espacios relacionales, dialógicos y narrativos

basados en la coordinación, la colaboración, la apreciación, la reflexión y la vinculación y que integra diversas narrativas: la del reconocimiento, la deconstrucción, la acción conjunta, la incertidumbre, la polifonía, la cotidianidad, y la posibilidad. Cuando me refiero a espacios relacionales estoy pensando tanto en un consultorio psicológico, como un aula de clase; en un taller psicosocial o artístico como en una reunión comunitaria; en una conversación informal como en una entrevista para un programa de radio o televisión, entre otros. Estos espacios, estas realidades se experimentan como una realidad externa o como una tercera agencia con sus propias demandas éticas y requerimientos. Creo que lo que presento a continuación podría aplicarse a estos escenarios, siempre y cuando el diálogo y la narración estén incluidos.

Bueno, voy a empezar a desenredar la madeja. Quiero comenzar con las diferentes narrativas y las relaciones entre ellas. La narrativa del reconocimiento se refiere a la apreciación de personas, grupos o comunidades que han sufrido daño como seres valiosos cuyas vidas merecen ser vividas, lloradas y narradas. Sus vidas, sus historias y su futuro se consideran importantes. Este reconocimiento les permite no solamente confirmar el valor de sus propias vidas sino también de las vidas de los otros; se enriquece no solamente la versión del sí mismo, sino las múltiples versiones de lo que los otros son o de lo que podemos ser como comunidad, en lo que nos podemos convertir.

En este punto el reconocimiento se alimenta de la deconstrucción, pues es fundamental poner en duda todo discurso previo construido, toda clasificación en la que se han encasillado las personas que han sufrido daño como víctimas, huérfanos, desprotegidos, población vulnerable, abusados, maltratados, traumatizados, enfermos mentales o beneficiarios. Como todos los seres humanos, las personas que han sufrido daño son mucho más que los discursos que las pretenden definir. ¿Cuáles son los recursos más útiles para lograr esto? La vinculación cercana con sus vidas; la apreciación de los detalles, de lo alternativo, de lo poco común; la reflexión permanente y profunda sobre los presupuestos sobre los que basamos nuestras actuaciones y la múltiple escucha, la que no se basa en la historia única.

Igualmente importante es el reconocimiento de las personas que han sufrido daño como interlocutores válidos y respetables, con capacidad para hacer uso de la palabra y ser parte de la audiencia que también escucha. Este es un principio fundamental para que el diálogo y la narración emerjan. Se requiere entonces ampliar los recursos expresivos y comprensivos que se han visto afectados por el daño; ensayar nuevas formas de comunicación; reflexionar sobre patrones bien aprendidos y afianzados de comportamiento que descalifican a los otros; descubrir y fabricar habilidades y destrezas para dialogar y narrar; desarrollar habilidades para la múltiple escucha y para la respuesta dentro de la conversación. Es tan importante narrar la experiencia del daño y el sufrimiento como escuchar de forma compasiva. El diálogo y la narración con personas que han sufrido daño se construyen lentamente no aparecen necesariamente de forma espontánea.

Cuando se está frente a interlocutores válidos, se da crédito a su narración; respetamos su posicionamiento y el nuestro; contextualizamos el conocimiento experto expresado en diagnósticos e historias clínicas; nos esforzamos por entender mejor, por aprender; preguntamos de forma interesada, escuchamos realmente, intercambiamos activamente apreciaciones, historias y anécdotas. La interpretación de lo que ha sucedido en sus vidas se lleva a cabo de forma conjunta no desde la posición autoritaria del experto. Durante la conversación, permanecemos atentos, presentes y disponibles de forma continua y sin fisuras.

También fundamental es el reconocimiento de las personas que han sufrido daño, como pertenecientes activos y valiosos de nuestra comunidad, del nosotros. Existe una tensión permanente entre la diferencia y la igualdad como dije previamente en este informe. Poder situarnos como iguales en derechos y dignidad, pertenecientes todos a una comunidad, a una sociedad en donde ninguno se siente como extraño o ajeno, y al mismo tiempo, reconocer las múltiples diferencias que nos convierten en seres únicos, originales que provenimos de diferentes territorios, culturas, generaciones, comunidades de sentido, formas de vida.

Aquí la narrativa del reconocimiento se cruza con la narrativa de la polifonía, de lo múltiple, lo local, lo diverso. Requerimos volver local lo que se nos muestra como universal y múltiple lo que se nos presenta como unitario; reconocer las muchas voces que están presentes en nuestras vidas, las muchas audiencias a las que nos dirigimos, la diversidad de escenarios en los que actuamos e improvisamos, los múltiples roles que jugamos. Este reconocimiento trae como consecuencia una participación activa y verdadera del “nosotros” en las actividades de restauración a través de la coordinación, la colaboración, la observación y escucha atenta, la vinculación con las realidades de estas personas, grupos o comunidades. Los programas diseñados en los escritorios de los políticos de turno o realizados en otras realidades y contextos deben discutirse, reflexionarse, y prepararse desde dentro de la situación, con la concurrencia de los directamente involucrados. Lo mismo pasa con la investigación, esta es una manera de resistirse al colonialismo, al centralismo y al asistencialismo.

En este momento encuentro necesario vincular la narrativa de lo cotidiano. Toda iniciativa restaurativa que se desarrolle con personas, grupos o comunidades que han sufrido daño deberá adaptarse a su vida cotidiana, en términos de espacio, tiempo, intereses, estilos, generación, género, cultura, entre otros. De gran utilidad resultan recursos como las rutinas, los rituales, el juego, las metáforas, las historias, las celebraciones, el cuerpo. Todos estos recursos hacen que el espacio relacional se sienta como cercano, como propio y al mismo tiempo permite introducir algo un poco inusual que lo hace novedoso y que permite que emerja lo diferente. Es un espacio lo suficientemente cerrado y cercano para proteger la intimidad y respetar la privacidad, para no ser amenazante. Es como sentirse en la casa, sentirse seguro, con confianza porque se dialoga y se narra sobre lo conocido. Pero al mismo tiempo, deberá ser lo suficientemente abierto para permitir que se introduzca algo nuevo, que se escuchen otras voces, que se imaginen otras realidades. ¿Ustedes se preguntarán, cómo se logra esto?

Pues bien, considero que la emergencia de lo nuevo, se debe fundamentalmente a las narrativas de la construcción, la incertidumbre y la posibilidad. El presupuesto fundamental de la Construcción Social es que “nosotros construimos el mundo y a nosotros mismos en la relación”. Pude ser testigo del gran

potencial de la metáfora relacional. Es en el espacio del entre-nos, del flujo turbulento de la actividad social continua, de la acción conjunta, en donde podemos restaurar lo que ha sido dañado y recuperar lo que una vez fue valioso.

Es a partir del reconocimiento del otro como necesario para nuestra sobrevivencia, de nuestra interdependencia, de que las relaciones con otros nos preceden, mantienen y sostienen, de la capacidad de responder al otro, de atender a su llamado y no ser ajenos ni a su mirada ni a su discurso, que podemos ver más claramente la *restauración como una acción conjunta*. Y no solamente la acción conjunta de los que participamos en un proceso de restauración sino también de la centralidad de ese espacio del entre-nos que cada uno ha construido con los muchos otros que se relaciona y que se expresa en las historias contadas y en las conversaciones. Esta realidad relacional nos demanda el uso de recursos como la coordinación de diferentes órdenes morales, el encuentro de los opuestos, la ética en acción, la responsabilidad relacional, el posicionamiento en relación a la circulación del poder, el tránsito continuo entre subordinación, dominación y resistencia, el descubrimiento del poder como generación y creación aún desde las márgenes.

El espacio relacional, lo que transpira entre nosotros, es por definición incierto e impredecible. Hacemos muchos esfuerzos por anticiparnos a lo que puede suceder, por planear y estructurar. Pero sucede que la vida social y en particular la relación con el otro nos arrojan a lo indeterminado, a lo nuevo. La sensibilidad hacia esta condición nos permite utilizarla en beneficio del proceso de restauración. Demanda de parte nuestra la atención necesaria, la flexibilidad, el tiempo, la espera para que pueda palpase eso nuevo incipiente, eso que apenas germina en una palabra, en una mirada, en un gesto, en un dibujo, en un movimiento y pueda llenarse de sentido para todos, para la restauración de los significados en juego. ¿Qué permite el desarrollo de esta sensibilidad? Diría que la vinculación observante y la reflexión, más ciertamente la reflexividad, esa capacidad de mirarse a uno mismo y a los otros en el escenario donde se improvisa. Esto permite captar la oportunidad de lo nuevo, percibir la lucha con los patrones aprendidos solidificados que en ocasiones nos arrojan a círculos viciosos

donde el sentido se congela, introducir en el momento oportuno un comentario, una pregunta, un llamado de atención que es generativo, en últimas, mantener viva la conversación.

Si nosotros construimos el mundo, entonces es posible que lo recreemos. La narrativa de la posibilidad nos habla de la confianza en que algo nuevo puede suceder. En que existe una continuidad en la línea del tiempo entre el pasado, el presente y el futuro. En que la creación de oportunidades puede generar nuevas realidades, especialmente cuando son oportunidades a las que no hemos tenido acceso. La oportunidad de una forma diferente de conversación, de ser escuchado atentamente o de escuchar historias que no creíamos posibles. Para la restauración del significado del daño y la sobrevivencia es fundamental la confianza en que otros mundos son posibles, que la historia del daño es una entre muchas otras, que no estamos anclados de forma permanente y definitiva a un pasado doloroso sino que podemos también ampliar los horizontes, el radio de acción y movimiento, expandir nuestros dominios. Que esto es al menos posible. Tal vez los recursos más importantes para esto son vislumbrar el futuro a través de conversaciones, narraciones, historias de ficción; revivir esperanzas, sueños e ideales; centrar la conversación no solamente en lo que somos sino también en lo que nos podemos convertir; usar la imaginación para abrir el cuarto cerrado y oscuro donde se cree vivir; y generar expresiones artísticas que faciliten vías alternas para comunicarse, evocar emociones y producir narrativas. La narrativa de la posibilidad contribuye a superar la inercia, la parálisis, el fatalismo y la desesperanza experimentadas por las personas que han sufrido daño.

Si me aparto un poco más de esta investigación, podría decir que sería necesario llevar a cabo una tercera restauración que apenas pude vislumbrar: que las personas, grupos y comunidades que han sufrido daño participen en la restauración y recuperación de otras personas, grupos o comunidades cercanas y lejanas, amigas y enemigas. De esta manera se podría contribuir a la reconstrucción de la memoria, la justicia y la restauración de otros que han sufrido. Tengo la presunción que esta tercera restauración puede ser la que más aportaría a la propia restauración de los que han sufrido, básicamente porque pueden observar que no son los únicos que han

sufrido daños severos, que pueden actuar colectivamente con otros tan iguales y al mismo tiempo tan diferentes, que pueden construir puentes entre realidades aparentemente opuestas y que pueden verse como útiles a otras vidas.

Esta tercera restauración toca las márgenes de los propósitos de reconciliación social, la cual entiendo como el acercamiento progresivo de las narrativas opuestas para poder vivir juntos, coordinar nuestras diferencias y continuar la conversación. La coexistencia pacífica no implica necesariamente el consenso y la ausencia de conflicto sino la coordinación de los diferentes órdenes morales presentes en la comunidad. Un proceso de reconciliación social, estaría centrado en lo que podemos hacer juntos y en lo que esta acción produciría a través de un diálogo público. Me pregunto entonces: ¿Cómo podemos llevar a cabo otras formas de acción colectiva? ¿Quiénes siguen por fuera de la conversación? ¿Hacia dónde se dirigen nuestras acciones de reconciliación? ¿Cómo circula el poder al interior de las relaciones aquí establecidas? ¿Quién habla y quien es escuchado? ¿Qué voces no son oídas? ¿Cómo podemos *danzar* de forma que coordinemos nuestra acción conjunta? ¿Cómo dinamizar este dialogo de forma que sea concreto y no se queda solamente en retórica? Las respuestas a estas preguntas podrían llevarnos a un entendimiento a nivel comunitario y a construir puentes entre grupos aislados o supuestamente enemigos.

A partir de mi experiencia en esta investigación, me atrevería a plantear algunos recursos que podrían servir para un proceso de reconciliación social y que ameritarían nuevos procesos de indagación/acción: las expresiones artísticas y culturales; la justicia restaurativa y los diálogos públicos. Todas las formas de *expresión artística y cultural* constituyen un recurso fundamental para la promoción de la coexistencia y la reconciliación. Los procesos artísticos, como ya lo había dicho, facilitan la narración de múltiples historias, permiten desarrollar maneras complejas de entendimiento y formas creativas no solamente con el objeto de reconstruir la memoria, sino de trabajar colectivamente y expresar lo que es difícil poner en palabras.

La *justicia restaurativa* podría ser útil en el proceso de transición hacia una reconciliación social pues aborda los delitos de una manera distinta a la tradicional justicia retributiva. En primer lugar, se aparta de la búsqueda de castigos individuales e incluye tanto a las víctimas como a las comunidades involucradas, discutiendo los hechos, identificando las causas de los delitos y definiendo conjuntamente las sanciones. Esta visión presta gran importancia a la aceptación de la responsabilidad, a la construcción local de la verdad, así como a la reparación por parte de los ofensores. El objetivo fundamental es restaurar en el mayor grado posible las relaciones afectadas entre las víctimas y los perpetradores. Sería interesante desarrollar indagaciones en este tema orientadas por el construccionismo social.

El *diálogo público* también puede ser otro recurso útil para la reconciliación.. Los diálogos podrían ayudar a redescubrir el valor de la vida del otro, reconocer y enfrentar el sufrimiento propio y de los antiguos adversarios, discutir y trabajar conjuntamente en sentimientos de frustración como la injusticia o la impotencia, desarrollar formas más constructivas de relacionarse y al mismo tiempo, trabajar colectivamente en un futuro deseable. Hay que construir múltiples formas de dialogo publico que nos permitan acercar las narrativas opuestas y crear otras narrativas de posibilidad, conversaciones también sobre nuestro futuro para revivir esperanzas, sueños e ideales como sociedad.

Un proceso de reconciliación necesita dar prioridad a las *narrativas alternativas* de las respuestas a los eventos que han causado daño. Las historias de respuesta llevan implícitas habilidades, conocimientos y valores que nos muestran lo que es importante para las personas y las comunidades, las estrategias de sobrevivencia, las formas de protegerse, los actos de cuidar y de resistencia, las habilidades de vida, los aprendizajes, los procesos de lucha, los rituales de recuperación, los actos heroicos, la defensa, el coraje y la valentía, la solidaridad, el reclamo, la reivindicación, la movilización y en fin, el sinnúmero de respuestas y acciones de los sobrevivientes que nos permite construir otro territorio de identidad como comunidad a partir del cual reconstruir nuestro presente y futuro.

¿Tiene esto sentido para otros contextos, personas, grupos, profesionales? ¿Qué sigue después de esto? ¿Cómo se integra a otras realidades? Bueno, pues creo que son ustedes, los lectores, los responsables de llevar estas ideas a la práctica para construir procesos generativos y útiles en sus propias comunidades de sentido. Son ustedes los que pueden otorgar legitimidad a los recursos y prácticas de restauración presentadas a través de su discusión, crítica y deconstrucción. Son ustedes los que podrán también desconfiar de lo aquí dicho. Esto se propone como una caja de herramientas que mostró ser útil para unos propósitos particulares y en un contexto situado. Al final, puedo decir que fui yo quien más aprendió de todo este proceso relacional, que mi propia vida fue la que más se transformó pues recuperé propósitos personales, ideales sociales olvidados y sueños desatendidos. Estoy en deuda con tantas otras vidas que hicieron esto posible.

Cordialmente,

D. Ofelia hysa

Manizales, Abril de 2014

Referencias

- Aguirre, J. (2002). *Niñez y juventud en el conflicto armado interno en Colombia*. En Bello, M. N. & Ruiz C, S. (Eds.), *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial* (pp. 100 - 124). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Fundación dos mundos.
- Aguirre, N. & Muñoz, C. (2011). De la infancia a la guerra: una continuidad mental. *Eleuthera*, 5, 51 - 76.
- Aguirre, N. (2010) *Jóvenes excombatientes desmovilizados intentan imaginar sus sobrecogedoras experiencias*. Tesis de grado sin publicar. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la infancia*. Madrid: Plataforma de organizaciones para la infancia.
- Álvarez-Correa, M., y Aguirre, J. (2002). *Guerreros sin sombra: niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF.
- Andersen, T. (1991/1994). *El equipo reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Anderson, H. & Goolishian, H. (1992/1996). El experto es el cliente: la ignorancia como enfoque terapéutico. En McNamee, S & Gergen, K. *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Anderson, H. (1997). Self: Narrative, identity and agency. In *Searching for meanings in meanings* (pp. 211 - 234).
- Anderson, H. (2007). A postmodern umbrella: language and knowledge as relational and generative, and inherently transforming. En Anderson, H & Gehart, D. (Eds). *Collaborative Therapy: relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge.
- Anderson, H. (2009). Collaborative Therapy: Responding to the Times. In M. Stanton & J. Bray (Eds.), *The Blackwell Handbook of Family Psychology*. New York Wiley-Blackwell.
- Anderson, H. (2013). Collaborative-Dialogue: Tips for Optimizing the Possibility. Available at www.taosinstitute.net. October 30, 2013.
- APA (American Psychiatric Association) 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM V*. 5th edition.
- Arocha, J, Cubides, F & Jimeno, M. (1998). *Las violencias, inclusión creciente*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales.

- Auster, B., Whitelaw, K., Roberts, L., & Shapiro, J. (2000, January 24). *A Fight over Child Soldiers*. US News and World Report.
- Austin, J.L. (1962/1991). *¿Cómo hacer cosas con palabras?*. Barcelona: Paidós.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. (Caryl Emerson & Michael Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (Caryl Emerson, Trad.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and other late essays*. (Vern W. McGee, Trad.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2000). Yo también soy (Fragmentos sobre el otro). (Tatiana Bobnova, Trad.). México: Alfaguara.
- Bateson, G (1980). *Mind and Nature*. New York: Bantam.
- Becker, D. (1995). The deficiency of the concept of post traumatic stress disorder when dealing with victims of human rights violations. En R. J. Kleber, C. R. Figley, & B. P. R. Berthold (Eds.), *Beyond trauma: Cultural and societal dynamics* (pp. 99–131). New York: Plenum Press.
- Bello, M. N., & Ruiz, S. (Eds.). (2002). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Fundación dos mundos.
- Benyaker et al. (1987) Quoted by Martín-Baró, Ignacio. (1990). *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia*. San Salvador: UCA Editores. Pp. 46 – 52.
- Berger, P. & Luckman, T. (1968/1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boyden, J. (2003). The Moral Development of Child Soldiers: What Do Adults Have to Fear? *Peace and conflict: Journal of peace psychology*, 9(4), 343-362.
- Breslau, N. (1998). *Epidemiology of trauma and post traumatic stress disorder*. In R. Yehuda (Ed.), *Psychological trauma* (pp. 1–29). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Brett, R. (2002). *Girl Soldiers: Challenging the Assumptions*. Friends world committee for consultation (Quakers).
- Brett, R., y Specht, I. (2005). *Jóvenes soldados y combatientes: Por qué van a luchar?* Ginebra: Organización Internacional del trabajo, Oficina Internacional del trabajo y Comité Andino de Servicios. Disponible en

<http://www.quno.org/geneva/pdf/humanrights/Young-soldiers-why-they-choose-to-fight-Espanol0805.pdf>

- Brooks, P. (1984). *Reading for the plot: Design and intention in narrative*. Nueva York: Random House.
- Bruner, J. (1986/2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2ed.). New York: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2004/2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós. Original work published 2004.
- Butler, J. (2009/2010) *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Madrid: Paidós.
- Cárdenas, J A (2005). *Los parias de la guerra*. Bogotá: Aurora.
- Carmona, J. (2012). La carrera de las niñas en los grupos guerrilleros y paramilitares en Colombia: un estudio desde el punto de vista del agente. Tesis doctoral sin publicar. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Castro, M. C. (2007). *El asunto de la guerra, cuando se trata de los más jóvenes* En Derechos de los niños y las niñas: debates, realidades y perspectivas (pp. 155 - 170). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Castro, M. C. (2001). *Del ideal y el goce: lógicas de la subjetividad en la vía guerrillera y avatares en el paso a la vida civil*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* . Bogotá: Imprenta Nacional.
- Chamorro, L. E. (2011). *Trabajo social para de-construir, construir y reconstruir la memoria: Una propuesta de intervención para re-significar relaciones de poder y vínculos afectivos en niñas, niños y jóvenes desvinculados del conflicto armado*. Informe de sistematización del proyecto social, sin publicar. Manizales: Universidad de Caldas.
- Cifuentes, M. R. (2009). La investigación sobre género y conflicto armado. *Eleuthera*, 3, 127 - 164.

- Cifuentes, M. R. (2012). *Constitución discursiva de la identidad: relatos de niñas, niños y jóvenes desvinculados del conflicto armado*. Tesis doctoral sin publicar. Cali: Universidad del Valle.
- Cifuentes, R., Aguirre, N., y Lugo, N.V. (2011). Niñas, niños y jóvenes excombatientes: revisión de tema *Eleuthera*. 5: enero-diciembre, págs. 93-124
- CINEP. (2011) *Data base about social movements*. Disponible en www.cinep.org.co/index.php
- Cisneros-Puebla, C. A. (2007). The Deconstructive and Reconstructive Faces of Social Construction. Kenneth Gergen in Conversation with César A. Cisneros-Puebla. With an Introduction by Robert B. Faux. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art 20
- Coalición contra la vinculación de niños y jóvenes en Colombia COALICO (2011). *Desmovilización paramilitar: Obstáculos para el acceso a la justicia de las víctimas de reclutamiento ilícito*, Coloquio sobre reclutamiento infantil. Bogotá: GTZ y la Embajada de la República Federal de Alemania, julio de 2011.
- Coalition to stop the use of child soldiers. (2004). *Child soldier use 2003: a briefing for the 4th Un Security Council open debate on children and armed conflict*. London: Coalition to stop the use of child soldiers. Disponible en: <http://reliefweb.int/report/world/child-soldier-use-2003-briefing-4th-un-security-council-open-debate-children-and-armed>
- Coalition to stop the use of child soldiers. (2008). *Child soldiers. Global report 2008*. London: Coalition to stop the use of child soldiers. Disponible en: http://www.childsoldiersglobalreport.org/files/country_pdfs/FINAL_2008_Global_Report.pdf
- Collmer, S. (2004). Child Soldiers – An Integral Element in New, Irregular War? *Connections* 3(3): 1–11
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR). *La Reintegración. Logros en medio de rearmes y dificultades no resueltas*, agosto de 2010. Bogotá.
- Commission on Human Rights, 56th Session, "The Right to restitution, compensation and rehabilitation for victims of grave violations of human rights and fundamental freedoms." Report by Special Reporter Cherif Bassiouni, January 18, 2002. Annex paragraphs 8 and 9
- Conflict Dynamics. (2011). Bridging the Accountability Gap: New Approaches to Addressing Violations against Children in Armed Conflict, junio de 2011. Disponible en: <http://cdint.org/documents/CDI-Bridging-the-Accountability-Gap.pdf>

- Corporación Alotropía (2006). *Estudio exploratorio de patrones culturales que contribuyen a la vinculación de niños, niñas y jóvenes a los grupos armados en Colombia*. Informe de investigación no publicado. Bogotá: Alotropía. Disponible en: http://www.alotropia.org/docs/NNJ_ConflictoArmado.pdf
- Corporación Nuevo Arco Iris. *Interview with Luis Eduardo Celis*. Bogotá, April 30, 2012
- Cyrulnik, B. (2011). *Morirse de vergüenza: el miedo a la mirada del otro*. Colombia: Debate.
- D'Amico, F. 1998. Feminists perspectives on women warriors. In: Lorentzen, L. A and Turpin, J. (Eds). *The women and war reader*, pp. 119–125. New York: New York University Press.
- Defensoría del Pueblo & UNICEF. (2006). *Informe defensorial. Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: Inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos*. La niñez y sus derechos, (Boletín No. 9).
- Denborough, D. (2008). *Collective narrative practice: responding to individuals, groups, and communities who have experienced trauma*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Denov, M. & Maclure, R. (2007). Turnings and epiphanies: militarization, life histories, and the making and unmaking of two child soldiers in Sierra Leone. *Journal of Youth Studies*, 10(2), 243-261.
- Denzin, N. (1991). *Images of Postmodern Society: Social Theory and Contemporary Cinema*. Newbury Park, CA: Sage
- Derrida, J. (2000). *Of Hospitality*. (Rachel Bowlby, Trad.). Stanford: StanfordUniversity Press.
- Derrida, J. (1971/2005). *De la gramatología [Of Grammatology]*. (Oscar del Barco & Conrado Ceretti, Trans.). 8ed. México: Siglo XXI editores.
- Ejército Nacional, Campaña Conozcamos nuestro ejército. Disponible en: www.ejercito.mil.co, consulted November 20, 2011.
- Enloe, C. (2007). *Globalization and militarism: feminists make the link*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Epston, D., White, M., & Murray, K. (1992/1996). Una propuesta para re-escribir la terapia. Rose: la revisión de su vida y un comentario. En McNamee, S & Gergen, K. *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.

- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge & the discourse on language*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1976/1977). *Historia de la sexualidad-Vol. I: La voluntad de saber. [Histoire de la sexualité 1: la volonté de savoir]*. (Ulises Guiñazú, Trad.). Mexico: Siglo XXI. Original work published 1976.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder [Microphysique du pouvoir]* (Julio Varela & Fernando Alvarez-Uría, Trads.). 2ed. Madrid: La Piqueta. Original work published 1979.
- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. [A dialogue on power and other conversations]*. (Miguel Morey, Trad.). Madrid: Alianza editorial.
- Foucault, M. (2010). *El orden del discurso [L'ordre du discours]*. (Alberto González Troyano, Trad). 5ed. Barcelona: tusquets editores. Trabajo original publicado en 1970.
- Fried Schnitman, D. (2010) Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales [Generative Perspective in Social Conflict Management] In: Revista *Estudios sociales*, 36, pp. 51-63.
- Früling, M. (2003). Notas sobre niños y conflicto armado, en Presentación del libro "Niños, niñas jóvenes y conflicto armado. Alto comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos en Colombia. Santafé de Bogotá.
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla [Living to tell]*. 3ed. Bogotá: Norma.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología [Studies in ethnomethodology]*. (Hugo Antonio Pérez, Trad.). Barcelona: Anthropos. Original work published 1968.
- Geertz, C. (1986). Making experiences, authoring selves'. In: V. Turner and E. Bruner, comps., *The Anthropology of Experience*, Chicago, IL, University of Illinois Press.
- Gergen, K & Thatchenkery, T. (1996) Organizational science in a postmodern context. *Journal of Applied Behavioral Science* 32: 356-378.
- Gergen, KJ. & Gergen, M. (2008). *Social construction: entering the dialogue*. 2ed. Chagrin Falls: Taos Institute Publications.
- Gergen, KJ. (1994). *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, KJ. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*.

- [*Realities and relationships. Sounding in social construction*]. (Ferran Meler Ortí, Trad.). Barcelona: Paidós. Trabajo original publicado en 1994.
- Gergen, KJ. (2001). Psychological Science in a Postmodern Context. *American Psychologist*, 56(10), 803-813.
- Gergen, KJ. (2006). El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo [*The Saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life*].(Leandro Wolfson, trad.). Barcelona: Paidós. Original work published 1991.
- Gergen, KJ. (2007). *Las consecuencias culturales del discurso del déficit* [The Cultural Consequences of Deficit Discourse]. (Ángela María Estrada & Silvia Díaz Granados, Trads.) In *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica* [Social Construction: Contributions for Debate and Practice] (pp. 281 - 310). Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes. Original work published 1994.
- Gergen, KJ. (2009a). *An invitation to social construction*. 2ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gergen, KJ. (2009b). *Relational Being: beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Gergen, KJ., McNamee, S. & Barret, F. (2001). Toward a Vocabulary of Transformative Dialogue. *International Journal of Public Administration* (24), pp.697-707.
- Gilligan, C., Spencer, R., Weinberg, MK, & Bertsch, T. (2003). On the Listening Guide: A voice-centered relational method. In PM Camic, JE Rhodes and L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp. 1-31).
- Gómez, H., Roux, CV & Et al. (2003). *El conflicto, callejón con salida* [The Conflict: A Dead-End Street]. Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia (National Human Development Report for Colombia). Bogota: PNUD
- Guzman, G., Fals Borda, O. & Umaña, E. (1963/2005). *La violencia en Colombia*. [The violence in Colombia]. Bogotá: Tauros.
- Harré, R. (1984). *Personal Being: A theory for individual psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Harré, R. (1992). The Second Cognitive Revolution. *American behavioral scientist*, 36 (1), 5-7.

- Hernández, M. (1958). *Cancionero y romancero de ausencias (1938-1941)*. Buenos Aires: Lautaro.
- Hernández, P, & Blanco, A (2005). *Violencia política y trauma psicosocial* [Political Violence and Psychosocial Trauma] In: Blanco, A., del Águila, R., y Sabucedo, J.M. (Eds.) (2005). Madrid 11-M. Un análisis del mal y sus consecuencias. Madrid: Trotta. (pp. 281-310).
- Hernández, P. (2002). Trauma in War and political persecution: expanding the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(1), 16-25.
- Hoffman, L. (1996). Una postura reflexiva para la terapia familiar. In McNamee, S & Gergen, K. *La terapia como construcción social* [Therapy as social construction]. (Ofelia Castillo, Trad.). Barcelona: Paidós. Original work published 1992.
- Hosking, DM. (2005). *Bounded entities, constructivist revisions, and radical reconstructions*. *Cognition, Creier, Comportament / Cognition, Brain, Behavior*, IX(4), 609-622.
- Hosking, DM. (2011). Telling Tales of Relations: Appreciating Relational Constructionism. *Organization Studies*, 32(1), 47-65.
- Human Rights Watch. (2004). *Aprenderás a no llorar: niños combatientes en Colombia*. [You Will Learn Not To Cry: Child Combats In Colombia]. Bogotá: Gente Nueva. Available at <http://www.hrw.org/reports/2003/colombia0903/>
- Ibáñez, T. (2006) *El giro lingüístico* [The linguistic turn]. In: Iñiguez Rueda, Lupicinio (editor). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales* [Discourse analysis: manual for social sciences] 2ed. Barcelona: editorial UOC.
- ICBF. (2002). *Programa de atención a niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado*. Memorias jornadas de trabajo: “Espacios para la reflexión Ciclo 2001-2002” [Care program for boys, girls and youth separated from the armed conflict. notes on work sessions: “spaces for reflection. 2001-2002 cycle”] Bogotá: ICBF.
- International Crisis Group. (2010). *Improving the Security Policy in Colombia*, Latin America Briefing N°23. Bogotá/Brussels, 29 June 2010.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and re-constructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge/Falmer.
- Jenks, C (ed.) (1982). *The Sociology of Childhood: Essential Readings*, Gregg Revivals, London.

- Kampwirth, K. (2001). Women in the armed struggle in Nicaragua: sandinistas and contras compared. En: G3n3lez, V. and Kampwirth, K. (Eds.) *Radical Women in Latin America: Left and right*, pp. 79 – 110. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Keairns, Y. E. (2003). *The Voices of Girl Child Soldiers: Colombia*. Geneva: Quaker United Nations Office.
- Kiegelmann, M. (2009). Making Oneself Vulnerable to Discovery: Carol Gilligan in Conversation With Mechthild Kiegelmann. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2), 1-14.
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones cient3ficas* [*The structure of scientific revolutions*]. (Carlos Sol3s, Trad.) 3ed. M3xico: Fondo de Cultura econ3mica. Original work published 1962.
- Langellier, K. M., & Peterson, E. E. (2004). *Storytelling in daily life: Performing narrative*. Philadelphia: Temple University Press.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harverd University Press.
- Lax, W.D. (1996). El pensamiento posmoderno en una pr3ctica cl3nica. In McNamee, S & Gergen, K. *La terapia como construcci3n social* [*Therapy as social construction*]. (Ofelia Castillo, Trad.). Barcelona: Paid3s. Original work published 1992.
- Levi, P. (1958). Si esto es un hombre [If This Is a Man]. (Pilar G3mez Bedate, Trad..) (2nd Ed.). Barcelona: Muchnik editores.
- Levinas, E. & Kearney, R. (1986). *Dialogue with Emmanuel Levinas, in Face to Face with Levinas*. Albany: SUNY Press. pp. 23-24.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* [*Totalit3 et infini*].(Daniel E. Guillot, Trad.). 6 ed. Salamanca: Ediciones S3gueme. Original work published 1971.
- Lim3n Arce, G. (Ed.). (2005). *Terapias postmodernas: aportaciones construccionistas*. [Postmodern therapies: constructionist contributions]. M3xico: Pax M3xico.
- Linell, P. (2009). Rethinking language, mind and world dialogically: interactual and contextual theories of human sense-making. New York: Information Age Publishing.
- Lira, E. (1988). Efectos psicosociales de la represi3n en Chile [Psychological effects of repression in Chile]. *Revista de Psicolog3a de El Salvador*, 28, 143–152.

- Lock, A. & Strong, T. (2010) *Social Constructionism: sources and stirrings in theory and practice*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Lugo, NV., Celis, RA. & McNamee, S. (2014). Emergence and evolution of Social Constructionist ideas: a conversation with Sheila McNamee. *Universitas Psychologica*, 13 (1).
- Machel, G. (1996). Las repercusiones de los conflictos armados sobre los niños (Informe de la experta del secretario general de las naciones unidas, en virtud de la resolución 48/157). [The impact of armed conflict on children]. Ginebra: Naciones Unidas. Available at <http://childrenandarmedconflict.un.org/about-us/the-machel-reports/>
- Macmillan, L. (2009). The Child Soldier in North-South Relations. *International Political Sociology*, 3, 36-52.
- Magritte, R. (1950). *The art of conversation* [Painting]. Private collection.
- Mannheim, K. (2000). *Ideology and utopia: collected works of Karl Mannheim*. New York: Routledge. Original work published 1936.
- Martín-Baró, I. (1984). *Guerra y salud mental* [War and mental health]. *Estudios centroamericanos*, (429/230), 503-514.
- McKay, S, & Mazurana, D. (2004). Where are the girls? Girls in fighting forces in Northern Uganda, Sierra Leone and Mozambique: Their lives during and after war. Canada: Rights & Democracy.
- McNamee, S & Hosking, D.M. (2012). *Research and social change: a relational constructionist approach*. New York: Routledge.
- McNamee, S & Shotter, J. (2004). Dialogue, creativity and change. In Anderson, R, Baxter, L & Cissna, K (Eds.), *Dialogue: Theorizing difference in communication studies* (pp. 91 - 104). Thousand Oaks: Sage publications.
- McNamee, S. (2003) *Psicoterapia y la construcción social del potencial* [Psychotherapy and the Social Construction of Potential]. In: *Revista Venezolana de Psicología clínica comunitaria* [Venezuelan Journal of Clinical Community Psychology]. Universidad Católica Andrés Bello. 3: 67-98.
- McNamee, S. (2004). Relational Bridges between Constructionism and Constructivism. In J.D. Raskin and S.K. Bridges (Ed.), *Studies in Meaning2: Bridging the personal and the social*.
- McNamee, S. (2007). *Transformative Dialogue: Coordinating Conflicting Moralities*. Paper presented at the Lindberg Lecture 2008, New Hampshire, USA.

- Méndez, A. (2012). *Militarized Gender Performativity: Women and Demobilization in Colombia's FARC and AUC*. Tesis doctoral sin publicar. Kingston: Queen's University.
- Merleau- Ponty. M. (1966) *Lo visible y lo invisible* [The visible and the invisible]. (Jose Escudé, Trad.). Barcelona: Seix Barral.
- Monforte, TM. (2007). Razing Child Soldiers. *Alif: Journal of Comparative Poetics*, (27), 169 - 208.
- Nietzsche, F. (1873/1990). *On Truth and Lies in a Non moral Sense*. New Jersey and London: Humanities Press International, Inc. Original work published 1873.
- Organización Internacional de las Migraciones, ICBF, UNICEF, y Defensoría del pueblo. (2004). *Iniciativa para prevenir la vinculación de la niñez al conflicto armado* [Initiative to prevent children's involvement in armed conflict]. Bogotá. Available at <http://www.oim.org.co/publicaciones-oim/ninez-desvinculada/1385-iniciativa-para-prevenir-la-vinculacion-de-la-ninez-al-conflicto-kit-de-prensa.html>
- ONU. Geneva Optional Protocol on the Convention on the Rights of the Child and on the Involvement of Children in Armed Conflict. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly Resolution A/RES/54/263 of 25 May 2000, entry into force 12 February 2002.
- Páez, E. (2001). *Las niñas en el conflicto armado en Colombia: un diagnóstico* [The girls in the armed conflict in Colombia: a diagnosis]. Bogotá: Terre de homes.
- Patterson, D. (1988). *Essays on Bakhtin and his Contemporaries*. Lexington, KY: University Press of Kentucky.
- Pearce, W. B. & Littlejohn, SW. (1997). *Moral Conflict*. Thousand Oaks: Sage.
- Pearce, W.B. (2009). Communication and social construction: claiming our birthright. En: Leeds Hurwitz, Wendy and Galanes, Gloria (Ed.), *Socially Constructing Communication* (pp. 36 - 56). Cresskill, N. J: Hampton Press.
- Pecaut, D. (2013). *La experiencia de la violencia: los desafíos del relato y la memoria* [The Experience of Violence: Narrative Challenges and Memory]. Medellín: La Carreta Editores.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Potter, J. (1998). *The representation of reality: Discourse, rhetoric and Social Construction*. Barcelona: Paidós.

- PNUD. (2011). Colombia rural: razones para la esperanza [Rural Colombia: reasons for hope]. Bogotá: PNUD. Available at http://www.programadesarrolloparalapaz.org/index.php?option=com_content&view=article&id=343:colombia-rural-razones-para-la-esperanza-informe-del-pnud-sobre-el-campocolombiano&catid=35:slideshow
- PNUD. (2006). *Menores combatientes: una realidad que se esconde*. [Children combatants: a hidden reality] Boletín Hechos del Callejón (no. 16). Pp. 6 – 8.
- Punamäki, R. (1987). *Children under conflict: The attitudes and emotional life of Israeli and Palestinian children*. Tampere, Finland: Tampere Peace Research Institute.
- República de Colombia. Ministerio del Interior y de Justicia. Ley de víctimas y restitución de tierras. Ley 1448 112 (2011). [Republic of Colombia. Ministries of the Interior and Justice. Victims' and Land Restitution Law. Law 1448 112 (2011)].
- Rethmann, A. (2010). *Condenados al silencio - jóvenes excombatientes en Colombia*. En *Independencias - Dependencias - Interdependencias*. Presented at the VI Congreso CEISAL, Toulouse, France.
- Revista Semana, *Doce años es el promedio de edad de los niños reclutados por las FARC- EP* [The average age of children recruited by the farc-ep is twelve], 17 de noviembre de 2011.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the mirror of nature*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ruiz, S. (2002). Impactos psicosociales de la participación de niños y jóvenes en el conflicto armado [*Psychosocial impacts of children's and youth' participation in the armed conflict*]. In: Bello, Martha Nubia & Ruiz Ceballos, Sandra (Eds.), *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial* [Armed conflict, childhood and youth: a psychosocial perspective] (pp. 17 - 46). Bogotá.
- Sampson, E. (2008). *Celebrating the other: a dialogic account of human nature*. Chagrin Falls: Taos Institute Publications. Original work published 1993.
- Santiago L. Born to triumph. (2007). Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Saussure, F de. (1974). *Course in general linguistics*. London: Fontana. Original work published 1916.
- Save The Children Fundation. (2001). *Children not soldiers. Guidelines for working with child soldiers and children associated with fighting forces*.

- Seikkula, J. & Arnkil, E. (2006). *Dialogical Meetings in Social Networks*. London: Karnac Books Ltd.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales: la construcción de la vida a través del lenguaje*. [Conversational realities. Constructing life through Language]. (Eduardo Sinnot, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu editores. Original work published 1993.
- Shotter, J. (2011). *Getting it: Witness-thinking and the dialogical... in Practice*. New York: Hampton Press.
- Stewart, J & Zediker, K. (2000). Dialogue as Tensional, Ethical Practice. *Southern Communication Journal* 65 (2 & 3), pp. 224-242.
- Summerfield, D. & Toser, L. (1991). 'Low Intensity' War and Mental Trauma in Nicaragua: A Study in a Rural Community. *Medicine and War* 7:84-99.
- Summerfield, D. (2001). Una crítica de los proyectos psicosociales en poblaciones afectadas por la guerra basadas en el concepto de Trauma Psicológico [A Critique of Psycho-Social Projects in Populations Affected by War Based on the Concept of Psychological Trauma]. *Interpsiquis*, 2. Taken from <http://www.psiquiatria.com/articulos/ansiedad/estres/2233/>
- Theidon, K. (2007). Transitional subjects: The disarmament, demobilization and reintegration of former combatants in Colombia. *The International Journal of Transitional Justice*, 1, 66-90.
- Tomm, K. (1990). *A Critique of the DSM*. Dulwich Centre Newsletter, (3), 5-8
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2007). *The Paris principles: principles and guidelines on children associated with armed forces or armed groups*. New York: UNICEF. Available at <http://www.unicef.org/emergencias/files/ParisPrinciples310107English.pdf>
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). *La niñez Colombiana en cifras*. [Childhood in Colombia in statistics] Bogotá: UNICEF. Available at <http://www.unicef.org/colombia/pdf/cifras.pdf>
- Universidad Nacional de Colombia. (2002). *Niños, niñas y conflicto armado en Colombia: una aproximación al estado del arte, 1990 - 2001* [Boys, girls and armed conflict in Colombia: an approach to the state of art, 1990-2001] Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Valencia, O. L., & Daza, M. F. (2010). Vinculación a grupos armados: un resultado del conflicto armado en Colombia [Enlistment in armed groups: a result of the armed conflict in Colombia]. *Perspectivas psicológicas*, 6(2), 429-439.

- Volosinov, V. N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. (L. Matejka e I. R. Titunik Trads.). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and Language*, (Alex Kozulin, Trad.). Cambridge: MIT Press. Original work published 1962.
- Walkerdine, V. (2004) *Developmental psychology and the study of childhood*, in Kehily, M.J. (ed) *An Introduction to Childhood Studies*. Buckingham: Open University Press
- Watch list on Children and Armed Conflict. (2004). *Colombia: la guerra en los niños y las niñas*. [Colombia: the war in boys and girls] Watch list on Children and Armed Conflict. Available at <http://watchlist.org/reports/pdf/colombia.report.es.pdf>
- Watch list on Children and Armed Conflict. (2012). *Nadie en quien confiar: los niños y el conflicto armado en Colombia*. [No one to trust: children and the armed conflict in Colombia]. Watch list on Children and Armed Conflict. Available at <http://reliefweb.int/report/colombia/nadie-en-qui%C3%A9n-confiar-los-ni%C3%B1os-y-el-conflicto-armado-en-colombia>
- West, H. G. (2000). Girls with guns: Narrating the experience of war of Frelimo's "female detachment". *Anthropological Quarterly*, 73(4), 180-194.
- White, M & Epston, D (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos [Narrative means to therapeutic ends]*. (Ofelia Castillo & Cristina Sánchez, Trads.) Barcelona: Paidós. Original work published 1980.
- White, M. (2006). Working with people who are suffering the consequences of multiple trauma: A narrative perspective. En Denborough, D. Ed. *Trauma: narrative responses to traumatic experience*. (pp. 67-80). Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Wittgenstein, Ludwig. (2008). *Investigaciones filosóficas [Philosophic investigations]*. (Alfonso García y Ulises Moulines, Trads.). Barcelona: Crítica. Original work published 1953.
- Women's Commission for Refugee Women and Children. (2005). *Youth Speak Out: New Voices on the Protection and Participation of Young People Affected by Armed Conflict*. New York: Women's Commission for Refugee Women and Children.
- Zinn, H. (2007). *A power governments cannot supress*. San Francisco: City lights books.

ANEXO.

**Talleres realizados en la
Zona Verde**

	FECHA	TALLERIANDO	ACTIVIDADES DESARROLLADAS
1	Diciembre 9/2011	1. Estatuas	Presentación Actividad de motivación. Estatuas.
2	Febrero 14	2. ¿Impresora o árbol?	Manejo de cámara de video Ejercicio de hacer objetos con el cuerpo Conversación sobre Trabajo en equipo
3	Febrero 28	3. Mis relaciones	Dibujo del Mapa de relaciones. Conversación sobre el significado de ser joven Exhibición de Fotografías
4	Marzo 6	4. Retratos y vida cotidiana	Cómo hacer retratos Baile de Bachata Improvisación sobre escenas de la vida cotidiana. Conversación sobre lo que significa ser parte de un grupo
5	Marzo 13	5. Máscaras neutras	Elaboración de las máscaras para cada joven
6	Marzo 20	6. El lobo baila bachata	Baile bachata Juego del lobo Cómo hacer “story boards”? Recorrido por el jardín botánico
7	Marzo 27	7. Caperucita roja y la vacuna	Elaboración colectiva de la historia Videos la vida en cubos y Presto Grabación videos en jardín botánico
8	Abril 10	8. Misa, imágenes y planos	Terminar filmación Representar objetos (copas, casa) con el cuerpo Ejercicios de confianza, Asistencia Misa por la muerte de la abuela de Cielo
9	Abril 17	9. Mariana, el hada y el futuro	Relato de Mariana Ejercicio de confianza Conversación de futuro: ¿Quiénes van a ser en 10 años? Historia colectiva del hada madrina.
10	Abril 24	10. Sombras chinas I	Presentación de sombras chinas por el equipo, Videos de sombras chinas Ejercicios de confianza Conversación sobre control emocional y resolución de conflictos.
11	Mayo 8	11. Sombras chinas II	Historia para la presentación de sombras chinas Ensayo de imágenes

			Lectura historia de hadas madrinas Conversación sobre relaciones entre ellos
12	Mayo 15	12. Sombras chinas desordenadas	Ensayo de la presentación de sombras chinas
13	Mayo 22	13. Siluetas	Ensayo de montaje Ejercicio de siluetas sobre el significado del proyecto para los jóvenes
14	Mayo 29	14. Títeres de arcilla	Ejercicios de concentración Elaborar la máscara de arcilla
15	Junio 5	15. Cuerpo y espacio	Ejercicios de concentración
16	Junio 12	16. ¿Un muñeco con vida?	Elaboración del títere. Ejercicios de punto fijo, disociación con el muñeco Elaboración del cuerpo
17	Junio 19	17. Cámara, respiración y acuerdos	Manejo de la cámara Ejercicios de respiración Conversación sobre acuerdos de comportamiento durante los talleres
18	Junio 26	18. Muñecos y cuerpos	Manipulación de títeres Movimientos de mascarar. Técnica de Mano prestada.
19	Julio 3	19. Lagartija en montaña rusa	Animación: stop motion con lagartija y tren Ensayo presentación Sombras chinas
20	Julio 10	20. Manos prestadas, frustración y poema	Ejercicios de respiración Ejercicios de movimiento y concentración Montaje colectivo con los títeres
21	Julio 17	21. Árbol de la vida	Conversación sobre los árboles que conocen La metáfora del árbol de la vida Dibujo del Árbol de la vida Presentación pública de los dibujos Conversación sobre el bosque, los riesgos y las estrategias de defensa
22	Agosto 21	22. La vida de Adriana	Conversación con Adriana
23	Agosto 28	23. Árboles y nombres	El árbol de la vida Conversación sobre el bosque, los riesgos y las estrategias Entrega de certificados con los árboles Actividad sobre el nombre del proyecto
24	Septiembre 4	24. Las huidas de Adriana y del taller	Conversación con Adriana Manejo de cámara

25	Septiembre 11	25. Género y maquillaje	La caja de Pandora Esculturas de hombres y mujeres Maquillaje artístico
26	Septiembre 18		Manejo de la cámara Repaso de todo Ejercicios de fotografía
27	Septiembre 25	26. Cartografía, animales y reconocimientos	Conversación con animales que ellos conocen Mapeo de Colombia: montañas, ríos, animales, árboles Entrega de certificados de participación
28	Octubre 2	27. Animales, resorte y luz.	Ejercicio de animalización: convertirse en una animal con la máscara neutra Iluminación
29	Octubre 9	28. Máscaras, interrogatorio o conversación?	Manejo de cámara Expresión corporal, máscara neutra y animalización
30	Octubre 16	29. Cartografía corporal	Cartografía corporal Dibujar el cuerpo Conversación sobre las cicatrices
31	Octubre 23	30. Maquillaje, jerigonza y cartas	Maquillaje artístico: Gradación Ejercicio de jerigonza Escritura de cartas
32	Octubre 30		Manejo cámara iluminación
33	Noviembre 6		Maquillaje artístico.
34	Noviembre 13		Colcha de retazos I
35	Noviembre 20		Colcha de retazos II
36	Noviembre 27		Manejo de cámara Iluminación. Maquillaje artístico: Mascara kabuki/ Bob esponja
37	Diciembre 3		Manejo cámara Iluminación Maquillaje artístico: animales (perro)
38	Diciembre 4		Manejo cámara Iluminación Maquillaje artístico en la mano. Heridas y profundidad
39	Diciembre 5		Manejo cámara Iluminación Maquillaje artístico: envejecimiento
40	Diciembre 20	31. Evaluación y clausura	Clausura