TEMPORALIDADES EN NARRATIVAS DE EXCOMBATIENTES: EXPERIENCIA HUMANA DE INFANCIA Y EDUCACIÓN

Elaborado por:
ELIZABETH TORRES PUENTES

Dirigido por:
Dra. MARIETA QUINTERO MEJÍA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, 2019

Contenido

INTRODUCCIÓN 1
DECLARACIONES DE IMPACTO, PERTINENCIA Y APORTE AL CAMPO EDUCATIVO 11
1. Declaración sobre impacto ambiental del proyecto 11
2. Declaración de pertinencia social 11
3. Declaración sobre el aporte a la educación 12
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES 13
1. Narrativas sobre cómo el conflicto armado colombiano ha permeado la escuela 15
1.1. El miedo habita en la escuela 21
1.2. La escuela como trinchera 23
2. Narrativas del tiempo de la infancia desvinculada 30
2.1. Tiempo de la ausencia 31
2.2. Tiempo de la guerra 41
2.3. Tiempo de un mejor vivir 51
CAPÍTULO II: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 55
1. Planteamiento del problema y justificación 55
2. Objetivos 64
2.1. Objetivo General 64
2.2. Objetivos Específicos 64
CAPÍTULO III: MARCO CONCEPTUAL 65
1. Narrativa y experiencia humana 65
1.1. Función narrativa y experiencia del tiempo. 66
1.2. Trama narrativa y actividad mimética 72
2. Tramas del reclutamiento de niños y niñas en los conflictos bélicos de Colombia: el lugar de la escuela 77
2.1. Los niños soldados en la Guerra de los Mil Días 77
2.2 Los chinos de la calle en el periodo 1920-1940 83
2.3. Los niños bandoleros, chulavitas, chusmeros, de la época de la violencia 88
2.4. Los ‘niños abejas’ en el auge guerrillero 94
2.5. Los ‘niños sicarios’ y los ‘niños campanitas’ en la época paramilitar y de narcotráfico 99
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA 110
1. Tipo de investigación 110
2. Diseño de la investigación narrativa 115
3. Población 117
4. Estrategias de recolección de la información 120

5. Estrategias de sistematización 120
CAPÍTULO V: RESULTADOS 127
Narrativa 1. Susana: La experiencia humana entre la violencia y el proyecto colectivo 127
1. Los atributos de Susana: "*Debemos de construir esa nueva escuela con unos valores y unos principios diferentes*" 130
2. Tiempos precarios: "Mi recreo era salir a hacer el almuerzo, salir a lavar la ropa" 134
3. Tiempo de guerra: "Tenía diez años, cuando dije: yo tengo que ser guerrillera" 145
4. Tiempos de buen vivir: "hay muchos valores perdidos y debemos de rescatarlos, y eso se rescata solamente con una buena educación" 154
Narrativa 2. Carlos: La experiencia humana entre el engaño y el trabajo 162
1. Los Atributos de Carlos: "en los paramilitares se aprenden es mañas, resabios" 163
2. Tiempo de una infancia precaria: "Si se compra un cuaderno no come, tendrá que pegarle un mordisco al cuaderno" 167
3. Tiempo del engaño en la vinculación: "¿cómo iba a cambiar algún día un lápiz por un arma?" 178
4. Tiempo de educarse y trabajar: "…yo tengo experiencia en todo (…) y usted me dice que no sé nada" 188
Narrativa 3. Liliana: la experiencia humana entre la belleza y la guerra 193
1. Los Atributos de Liliana: "Siempre me gustó lo del modelaje, siempre me gustó" 194
2. Tiempo de una infancia precaria: "la mujer maravilla" 197
3. Tiempo para formarse: "todo el tiempo que estuve en la guerrilla fue para mí un aprendizaje" 207
4. Tiempo para educarse y esperanzarse: "…que las escuelas sean así, donde a uno lo pongan a pensar…" 217
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES 225
1. Juicios acerca de la escuela, antes, durante y después de la vinculación 226
2. Características y confrontaciones que se le plantean a la escuela, desde la mirada de los excombatientes 241
3. La educación en los planes de vida de los excombatientes 248
Narrar la experiencia humana de la vinculación a un grupo armado 257
Aportes para otras investigaciones 263
BIBLIOGRAFÍA 264

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Narrativas del tiempo de la infancia desvinculada del conflicto armado. 30
Imagen 2. Relación entre narración y tiempo. 72
Imagen 3. Niños soldados del ejército del gobierno. Fotografía publicada en L'Ilustration en julio 19 de 1902, Paris. 78
Imagen 4. María Michelsen de López en el Amparo de Niños Abandonados, 1936. (Muñoz y Pachón, 1999). 83
Imagen 5. Niños guerrilleros en el Tolima. (Santos, s.f.) 88
Imagen 6. Campamento de las FARC. Fotografía Recuperada de https://yezidarteta.wordpress.com/2011/09/03/erase-una-vez-manuel-marulanda-velez 94
Imagen 7. Fotografía de niño combatiente. Recuperada de http://www.traslacoladelarata.com/2012/04/18/la-historia-de-yeison-fusiles-guerra-y-esperanza-2/#!prettyPhoto..... 100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Acciones militares que involucran las instalaciones de diferentes escuelas. 25
Tabla 2. Modalidades de Vinculación. Fuente: Álvarez y Aguirre (2002, p. 85). 36
Tabla 3. Características del tiempo de la ausencia. 41
Tabla 4. Infracciones al DIH y al DIDH en instituciones colombianas en los años 2006 y 2007. 108
Tabla 5. Instrumento para la recolección de la información. 114
Tabla 6. Guía de entrevista narrativa. 115
Tabla 7. Inventario de entrevistas. 119
Tabla 8. Fases de recolección de la información. 120
Tabla 9. Aspectos Referenciales. 121
Tabla 10. Matriz de temporalidades. 122
Tabla 11. Matriz espacialidades. 123
Tabla 12. Matriz fuerzas narrativas. 124
Tabla 13. Matriz de relación de los acontecimientos con las fuerzas narrativas. 124
Tabla 14. Matriz Atributos del sujeto. 124
Tabla 15. Matriz 1. Atributos del sujeto. 131
Tabla 16. Matriz 2. Acontecimiento 1. Territorios escolares y vida precaria antes de la vinculación. 135
Tabla 17. Matriz 3. Temporalidades. 140
Tabla 18. Matriz 4. Espacialidades. 142
Tabla 19. Matriz 5. Fuerzas narrativas. 144
Tabla 20. Matriz 6. Acontecimiento 2. Formación en la guerra y en la selva. 146
Tabla 21. Matriz 7. Temporalidades. 151
Tabla 22. Matriz 8. Espacialidades. 152
Tabla 23. Matriz 9. Fuerzas narrativas. 153
Tabla 24. Matriz 10. Acontecimiento 3. La educación en los planes y proyectos de vida en la reincorporación. 155
Tabla 25. Matriz 11. Temporalidades. 159
Tabla 26. Matriz 12. Espacialidades. 160
Tabla 27. Matriz 13. Fuerzas narrativas. 161
Tabla 28. Matriz 1. Atributos del sujeto. 163
Tabla 29. Matriz 2. Acontecimiento 1. Vida precaria y preparación para el trabajo antes de la vinculación. 167
Tabla 30. Matriz 3. Temporalidades. 174
Tabla 31. Matriz 4. Espacialidades. 175
Tabla 32. Matriz 5. Fuerzas narrativas. 176

Tabla 33. Matriz 6. Acontecimiento 2.Vinculación y formación en el grupo armado. 178
Tabla 34. Matriz 7. Temporalidades. 183
Tabla 35. Matriz 8. Espacialidades. 185
Tabla 36. Matriz 9. Fuerzas narrativas. 187
Tabla 37. Matriz 10. Acontecimiento 3. Dejando el grupo armado. 188
Tabla 38. Matriz 11. Temporalidades. 190
Tabla 39. Matriz 12. Espacialidades. 191
Tabla 40. Matriz 13. Fuerzas narrativas. 192
Tabla 41. Matriz 1. Atributos del sujeto. 195
Tabla 42. Matriz 2. Acontecimiento 1. Vida precaria y aprendizajes escolares. 197
Tabla 43. Matriz 3. Temporalidades. 201
Tabla 44. Matriz 4. Espacialidades. 204
Tabla 45. Matriz 5. Fuerzas narrativas. 205
Tabla 46. Matriz 6. Acontecimiento 2.Vinculación y formación en el grupo armado. 207
Tabla 47. Matriz 7. Temporalidades. 213
Tabla 48. Matriz 8. Espacialidades. 215
Tabla 49. Matriz 9. Fuerzas narrativas. 216
Tabla 50. Matriz 10. Acontecimiento 3. Proyectando la vida. 217
Tabla 51. Matriz 11. Temporalidades. 220
Tabla 52. Matriz 12. Espacialidades. 222
Tabla 53. Matriz 13. Fuerzas narrativas. 223

INTRODUCCIÓN

El largo conflicto armado colombiano es un fenómeno que impacta la vida de los ciudadanos de manera significativa, pues ha sido un proceso prolongado que ha dejado miles de víctimas, quienes llevan las marcas de la guerra no sólo en sus cuerpos, también en sus memorias.

Particularmente, muchos niños, niñas y adolescentes colombianos se configuran como víctimas, en tanto que sus primeras experiencias se han visto signadas por la confrontación armada entre diferentes grupos (guerrilla, paramilitares, ejército oficial). Las masacres en sus pueblos, el asesinato de sus familiares y amigos, la destrucción de sus casas y escuelas, el reclutamiento ilegal a mano de estos grupos, entre otras acciones, son ejemplo del impacto de la guerra en estas nuevas generaciones de colombianos y colombianas.

Los niños, niñas y adolescentes, dada su vulnerabilidad, son más proclives a ser víctimas en contextos de guerra. Las condiciones de maltrato, inequidad, pobreza, falta de atención en servicios vitales como salud y educación hacen que muchos de ellos vivan con mayor crudeza el impacto del conflicto armado.

En algunas escuelas colombianas, específicamente en los contextos rurales donde históricamente han tenido fuerte presencia los actores armados, confluyen distintos escenarios del conflicto. De un lado, es allí donde los niños pueden tener el primer contacto con los grupos al margen de la ley, pues estos la ocupan como lugar de paso, como trinchera o como lugar de reclutamiento; de otro, en algunos lugares del país, sirve como refugio para las personas desplazadas de la guerra. Así, la escuela ha mostrado otros espacios y tiempos distintos a la construcción de conocimientos y a los procesos de socialización secundaria a los que supuestamente estaría destinada. En ciertos lugares del país la escuela se ha constituido como el espacio y el tiempo para perder o salvaguardar la vida.

En ese sentido, la presente investigación nace de la preocupación por la experiencia humana de adultos que se vincularon a grupos armados (guerrilla o paramilitares) siendo menores de

edad, y que hoy se encuentran en procesos de reincorporación a la vida civil. Interesa indagar cómo la escuela ocupa un lugar en esta experiencia humana, pero también dar cuenta de su valor en la proyección de planes de vida de los entrevistados. Preguntarse por los procesos educativos y formativos de quienes han vivido la experiencia de la guerra desde su infancia, invita a revisar fortalezas y dificultades de la institución-escuela en el proceso de retorno a la vida civil y a la integración social de esta población.

Para exponer el desarrollo de esta investigación, en el primer apartado se presentan las declaraciones de impacto ambiental, pertinencia y aporte al campo educativo, con el fin de considerar sus alcances. Seguidamente, se encuentran los antecedentes, los cuales han sido construidos a partir del análisis categorial a la luz de la teoría fundamentada; fruto de ello se han considerado dos grupos temáticos desde la organización de los trabajos de investigación producidos al respecto. El primer grupo se ha llamado *Narrativas sobre cómo el conflicto armado colombiano ha permeado la escuela*, particularmente la escuela rural, aquí se considera el impacto del conflicto sobre esta institución social, con el esbozo de las investigaciones y la literatura que muestra cómo la escuela ha sido afectada no solo en su estructura física, también en sus cotidianidades y temporalidades. La escuela ha sido habitada por el *miedo* de las poblaciones vecinas cuando es ocupada por los actores armados, lo que lleva a considerarla como un espacio peligroso e inhabitable; también es nombrada como *trinchera*, en tanto es usada por algunos actores armados para resistir el combate con el bando enemigo. En este apartado se exponen las distintas acciones de los grupos armados, reportadas por organismos estatales y no gubernamentales, que han derivado en la destrucción de las instalaciones, en asesinatos o en reclutamientos, siempre en el marco del contexto escolar.

Otro grupo temático contemplado en los antecedentes de esta investigación ha sido titulado *Narrativas de la infancia desvinculada*, en el que se aprecia, a partir de algunos relatos de niños, niñas y adolescentes desvinculados, o jóvenes y adultos desmovilizados[1], tres temporalidades: el tiempo de la ausencia, el tiempo de la guerra y el tiempo del mejor vivir.

[1] En el marco de este trabajo de investigación se entiende por "desvinculado" al niño, niña o adolescente que fue reclutado por algún grupo armado y posteriormente dejó su militancia aun siendo menor de edad. En la jurisprudencia colombiana se acuña el término "desvinculado" para diferenciarlo de "desmovilizado", este

El *tiempo de la ausencia* se ha considerado como el que configura las experiencias antes del reclutamiento, pero que de alguna manera llevaron a que este se diera. Para ilustrar este tiempo se encontraron en los antecedentes narrativas relacionadas con la ausencia de la familia como la primera institución social protectora; la ausencia de Estado, lo que llevó a que los niños consideraran como autoridad, ante la cual resolver los problemas de la comunidad, a la guerrilla o los paramilitares; y la ausencia de la escuela, al no ser un proyecto que acogiera las experiencias de los estudiantes, o simplemente la carencia de instalaciones escolares cerca de los lugares de vivienda de la población.

El *tiempo de la guerra* es entendido como el tiempo de la militancia y de la vinculación al grupo armado. La guerra prefigura tiempos y temporalidades particulares, a manera de un calidoscopio. En ese sentido en el tiempo de la guerra están presentes otros tiempos:

- ✓ El *tiempo como ritmo de la guerra*, porque en la acción armada hay secuencia, regularidad, lentitud y rapidez.
- ✓ El *tiempo bélico*, que lleva a considerar la exposición directa en el combate y la cercanía de la muerte. Este tiempo se diferencia del anterior porque aquí hay una proximidad a la confrontación armada y por lo tanto a la muerte.
- ✓ El *tiempo de la rutina militar*, pues el cuerpo es entrenado y disciplinado para hacer tareas que garanticen la seguridad del grupo.
- ✓ El *tiempo de la formación*, no solo se refiere a la alfabetización militar, como usar un arma, camuflarse, confrontar al enemigo, también alude a la formación ideológica, necesaria para justificar las tareas militares.
- ✓ El *tiempo de la muerte o del sufrimiento*, que reconoce la existencia del maltrato físico, sexual y verbal en los distintos grupos armados, así como la inminente presencia de la muerte.

último solo se usa para referirse al adulto que ha abandonado las armas por voluntad propia y siendo mayor de edad. Para el interés de este estudio, solo se tiene en cuenta la vinculación, y no la edad de en la que se dejaron las armas.

El *tiempo de un mejor vivir*[2], por su parte, hace referencia al restablecimiento de derechos y a la proyección de la vida una vez la persona ha dejado las filas del grupo armado. En este tiempo es cuando los entrevistados narran su experiencia, la contrastan, la analizan, la reconfiguran y hacen de ella una posibilidad de retorno a sus vínculos y a la reconstrucción de otra vida.

A partir de los antecedentes se estructura el problema de investigación, expuesto en el tercer apartado de este documento. Para ello se parte de la tensión de dos tipos de experiencia humana: la experiencia del niño, niña y adolescente vinculado al grupo armado, y la experiencia del retorno a la vida civil, ahora como adulto. Se tiene en cuenta que dicho retorno implica el inicio, continuación o culminación de un proceso educativo, en el que se puede reconocer el principio de una vida buena, o por el contrario, se puede generar una revictimización.

En narraciones ya publicadas (González, 2002; González, 2016; Lozano, 2015) de niños desvinculados de los grupos armados colombianos, así como las que aluden a testimonios de jóvenes y adultos que fueron combatientes (Álvarez-Correa y Aguirre, 2002; Aranguren, 2011; Bácares, 2014; Avendaño, 2011; Galvis, 2014), se reconoce que la escuela es un espacio para construir los planes de vida que configuran la vida buena. A manera de ilustración, la siguiente narración de la literatura consultada:

> *La vida mía ha sido dura, pero hay que echar para adelante. Como ha sido mala, también ha sido buena. Me gusta como soy y también me gusta como pienso. La idea mía es mejorar: pienso dedicarme al proyecto y seguir estudiando, pero ya será de noche*. (González, 2002, p. 53)

También se reconoce en estas narrativas su revictimización en la escuela después de su militancia:

[2] El término "un mejor vivir", hace referencia a lo que propone Ricoeur (2005) como "vida buena", relacionada con la "estima social que se dirige al valor personal y a la capacidad de buscar la felicidad de acuerdo con la propia concepción de la vida buena" (p. 3).

> (…) *Y llegué a la ciudad. Me instalé en la casa de mi tío en una barriada encaramada en una loma donde vivía gente muy pobre. Lo más malo fue la burla en la escuela; la burla que recibe el campesino por el hablado. Los de la ciudad hablan diferente. Uno puede pronunciar: lápiz, como los de la ciudad, pero en algo cambia el acento. Me sentía raro, como un niño entre adultos, aunque éramos de la misma edad. Me hicieron a un lado*. (Lozano, 2015, p. 25)

Quienes se encuentran en procesos de reincorporación ven la escuela como una posibilidad de reconstrucción de su vida, sin embargo, algunas de sus experiencias la confrontan y la problematizan.

Otra tensión permite evidenciar que en los relatos de adultos que se vincularon siendo niños a los grupos armados, se encuentran acontecimientos trágicos, que contrastan con otros que expresan gozo, proyección de futuro y reconocimiento de sí mismos. Las narrativas de quienes hoy se reincorporan, dan cuenta de un tiempo particular de la experiencia, un tiempo que ha marcado su cuerpo y su memoria, lo que permite identificar las temporalidades construidas en el espacio escuela y de su infancia.

Una tensión más, confronta la desaparición del lugar de la infancia, de quienes se vincularon a los grupos armados siendo niños. A pesar de que biológicamente eran niños (por su edad y contextura física), dejaron de serlo en el sentido de la imputabilidad jurídica al haber asesinado o torturado, pero sobre todo dejaron de ser niños porque tuvieron que asumir la crudeza de la experiencia vivida. Un niño entrevistado por Lozano (2015) ilustra esta idea: “La etapa de niños la dejamos ahí, escondida y no la terminamos de desarrollar. Crecimos en cuerpo; el alma de niños la dejamos guardada y ahora la queremos sacar y hacer crecer” (p. 82).

En el proceso de reincorporación, se reconoce necesaria la escuela, ya sea como requisito para culminar los estudios básicos, como proceso de formación en un oficio, o como continuación de un nivel profesional. Quienes se reincorporan, al retornar a procesos

escolares, también vuelven a la necesidad de construir vínculos con otros, reconocen identidades y visualizan proyectos de vida, los cuales son intrínsecos a la experiencia escolar.

Estas tres tensiones configuran las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los rasgos temporales de la experiencia humana acerca de educación, presentes en narrativas de adultos que se vincularon a grupos armados siendo niños?

¿Cómo la experiencia humana de la vinculación a un grupo armado, confronta o no las dinámicas educativas a las que se retorna, en un proceso de reincorporación?

Dichas preguntas han llevado a reconocer como objetivo general de esta investigación:

Comprender temporalidades de la experiencia humana acerca de educación, presentes en narrativas de un grupo de adultos vinculados a un grupo armado siendo niños, y que hoy se encuentran en procesos formativos en su reincorporación.

En consonancia, los objetivos específicos se orientan a 1) Interpretar en narrativas de excombatientes que se vincularon a grupos armados en su niñez, sus juicios acerca de la escuela antes, durante y después de su militancia. 2) Comprender en narrativas de un grupo de excombatientes que se vincularon siendo niños a grupos armados, las características y confrontaciones que le plantean a la escuela en su proceso de reincorporación. Y 3) Identificar en narrativas de excombatientes que se vincularon siendo menores de edad a grupos armados, los proyectos de vida o aspiraciones que involucran procesos educativos.

En el cuarto apartado, de la investigación se expone el marco conceptual, el cual se encuentra estructurado a partir de la *Narrativa y experiencia humana* desde los postulados de Paul Ricoeur (1995a; 1995b; 1999; 2000a). Se busca en este apartado mostrar el vínculo estrecho entre función narrativa, experiencia humana y temporalidad.

La función narrativa está constituida por una estructura lingüística cuyo referente es la temporalidad, lo que quiere decir que el lenguaje permite seleccionar y organizar la narrativa a partir de unidades de tiempo, discurso y significación. Ricoeur (1995a), también reconoce que existen distintas formas de organizar el tiempo que llevan a considerar distintos grados de temporalidades. Así, encontramos el "tiempo vulgar", que corresponde a la sucesión lineal de instantes, sin embargo, el tiempo del relato supera esta representación, pues da cuenta del *"estar en el tiempo"*, y activa la memoria para traer al presente y al futuro acontecimientos del pasado.

Por su parte, en la trama narrativa habita el vínculo antes descrito y es la triple mímesis el recurso para dar cuenta de la trama. La triple mímesis está constituida por:

- ✓ La prefiguración, hace referencia al mundo de la acción y se compone por los rasgos estructurales (organización de los hechos), los rasgos simbólicos (códigos de descripción e interpretación), y rasgos temporales (ordenamiento de la praxis).
- ✓ La configuración, se considera como la síntesis de lo heterogéneo pues es mediadora entre los acontecimientos individuales que hacen inteligible la historia, entre los diferentes componentes de la trama, y entre el relato y su temporalidad.
- ✓ La reconfiguración, permite a quien interpreta la narración dotarla de sentido para su comprensión.

Las tesis de Ricoeur se consideraron vitales para analizar la experiencia humana y la narratividad de un grupo de adultos que se vincularon siendo niños a los grupos armados colombianos, pues en sus relatos se hace presente la inteligibilidad que permite comprender el alcance y las consecuencias del conflicto armado, así como repensar un proyecto de escuela y de proceso educativo que acoja a quienes retornan a ella, en el marco de un proceso de reincorporación.

Otro aspecto conceptual desarrollado en el cuarto apartado se titula *Las tramas del reclutamiento de niños y niñas en los conflictos bélicos de Colombia: el lugar de la escuela*. En este se hace un recorrido histórico sobre el reclutamiento de niños en los distintos momentos de los conflictos armados del país y el impacto de estos en la escuela. Es de aclarar

que este recorrido histórico no pretende constituirse en un estudio historiográfico, más bien quiere reconocer que la participación de los niños en los grupos armados no es reciente, ni particular de la práctica de los grupos armados contemporáneos. La vinculación de los niños a los grupos armados protagonistas de los distintos conflictos a lo lago de la historia colombiana, al parecer, ha sido una estrategia por parte de estos actores, dada las características únicas que ofrecen los menores para ser aprovechados en la guerra.

En el quinto apartado de este documento se explicita la metodología de análisis narrativo (Bolívar, 2002) y la estrategia de sistematización de análisis narrativo propuesta por Quintero (2018). Se expone que esta investigación adopta un enfoque cualitativo, desde la dimensión hermenéutica y que se usa el diseño de la investigación narrativa, en tanto los relatos de los jóvenes y adultos que se vincularon a los grupos armados siendo niños tienen estructuras únicas, coherentes y con sentido.

La población con la que se implementó esta investigación corresponde a jóvenes y adultos entre los 26 y 40 años que se vincularon a las filas de un grupo armado ilegal (guerrilla o paramilitares), siendo menores de edad. Se realizaron 18 entrevistas de las cuales se escogieron tres, correspondientes a dos mujeres y un hombre, reconociendo que, ser hombre o mujer en el ámbito de la guerra hace que la experiencia se viva de manera distinta, entre otras cosas, porque las tareas de orden militar y los riesgos son distintos. Para la elección de las tres narrativas se tuvo en cuenta su riqueza en cuanto a los propósitos de esta investigación, que englobaban las generalidades de las otras 15, y representaban la militancia en los tres grupos armados con mayor incidencia en el país: FARC, ELN, AUC[3].

Los entrevistados se encuentran en procesos escolares en el marco de su proceso de reincorporación. No se discrimina el tiempo de vinculación, pero sí se tiene en cuenta que dicha experiencia haya ocurrido durante los primeros 18 años de los sujetos participantes.

[3] Las dos primeras son guerrillas: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y Ejército de Liberación Nacional. El tercero es un grupo paramilitar: Autodefensas Unidas de Colombia.

Estos sujetos fueron contactados por la investigadora de manera personal, a partir de redes de maestros y gestión con la Agencia para la Reincorporación y la Normalización –ARN–. Aunque se hizo trámite ante el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–[4], no se logró autorización para entrevistar niños desvinculados.

Las estrategias de sistematización estuvieron orientadas por lo propuesto por Quintero (2018), a partir de cuatro momentos. El primero corresponde a la transcripción y codificación, y refiere a la orientación que dan el problema y los objetivos de la investigación para la recolección de la información. Aquí se construyeron códigos de identificación del perfil de cada una de las narrativas. El segundo momento hizo alusión al nivel textual, en el que se construyó una red con los aspectos que conformaron la trama. Aquí se identificaron aspectos referenciales (hechos, circunstancias, medios, etc.), temporalidades y espacialidades. El tercer momento constituyó el nivel contextual de la trama narrativa, y estuvo organizado por la identificación de fuerzas narrativas, y las tipologías de acontecimientos que se cruzaban con las fuerzas narrativas con los sujetos de la acción y la vivencia de los acontecimientos. El cuarto momento, refiere al nivel metatextual, en el que se hizo una "nueva lectura", para construir un texto donde la voz que se privilegia es la del sujeto que ha vivido la experiencia.

El sexto apartado de esta tesis corresponde a los resultados, allí se exponen las tramas narrativas de Susana, Carlos y Liliana[5], quienes hoy rememoran su infancia y su experiencia de escuela antes, durante y después de la vinculación, y construyen planes personales a partir de su proyecto educativo.

Finalmente, en el séptimo apartado se exponen las conclusiones, producto de la reflexión de la investigadora. Dicho acápite se ha elaborado desde los objetivos específicos, enfatizando en los hallazgos de este estudio[6], en cómo conversan estos con los antecedentes y con el marco teórico; aquí también se exponen las categorías emergentes.

[4] El ICBF es el ente gubernamental encargado de garantizar y preservar los derechos de los menores en Colombia.
[5] Los nombres de los entrevistados fueron cambiados para proteger su identidad.
[6] Los hallazgos son colocados en negrilla y cursiva.

Así, la primera parte de las conclusiones expone los juicios morales y políticos presentes en las narrativas de los tres excombatientes entrevistados acerca de papel de la escuela, antes, durante y después de la experiencia de vinculación a un grupo armado. Al respecto se encontraron categorías emergentes que refieren a juicios sobre la precariedad, juicios sobre el territorio y juicios sobre las infancias.

La segunda parte del capítulo de las conclusiones muestra las características y confrontaciones que estos sujetos le demandan a la escuela, reconociendo como categorías emergentes los requerimientos que le plantean al profesor y a la escuela en la reincorporación.

La siguiente parte expone las configuraciones de los planes de vida de los excombatientes, encontrando como categoría emergente la condición de género, en tanto no es lo mismo ser hombre o mujer en la guerra.

La cuarta y última parte de las conclusiones presenta la reconfiguración de la narrativa desde la mirada de la investigadora, para ello se tuvo en cuenta por qué se narra, qué se narra, la relación entre narración y temporalidad, y la narratividad como aporte para la paz.

El octavo apartado de este documento es la bibliografía, en el que se relacionan documentos de tipo teórico y empírico que ayudaron a orientar la investigación desde las distintas categorías: experiencia humana, temporalidad, vinculación, escuela, infancia, entre otras; también se nominan documentos de tipo investigativo que dan cuenta del estado de la cuestión, abordado desde diferentes aristas: jurídica, escolar, narrativa, etc.; y finalmente informes que exponen los reportes de organismos internacionales sobre la infancia vinculada en los distintos conflictos armados.

DECLARACIONES DE IMPACTO, PERTINENCIA Y APORTE AL CAMPO EDUCATIVO

1. Declaración sobre impacto ambiental del proyecto

La presente investigación fue realizada a partir de narrativas de un grupo de excombatientes[7] que se vincularon a un grupo armado en su etapa de niñez, cuestionando principalmente el lugar que le dan a la educación y a la escuela, por ello fue prioritario el respeto por su privacidad expuesta en los relatos de sus historias de vida. En tal sentido no hubo un impacto ambiental, pues no se dio lugar a la intervención directa sobre un ecosistema ni sobre grupos humanos cuya aplicación de instrumentos modificara su relación con el ambiente.

2. Declaración de pertinencia social

La presente indagación busca ser un aporte a una problemática social en Colombia, en tanto pretende la comprensión de las narrativas de un grupo de excombatientes que fueron vinculados a grupos armados en su niñez y que hoy se encuentran en espacios educativos como parte de su proceso de reincorporación. Con las narrativas acopiadas se reitera que la niñez es un sector de la sociedad impactado por la violencia política en el país, particularmente el conflicto armado, en cabeza de grupos legales e ilegales que la hacen partícipe de manera directa o indirecta, puesto que si los menores reúsan esta vinculación pueden ser agredidos o correr riesgo su vida.

Es importante afirmar la pertinencia de esta investigación, por cuanto los procesos de paz que se vienen consolidando en los últimos años en Colombia –y en consonancia con la Ley de Víctimas y restitución de tierras (2011)– ha permitido que muchas personas dejen las armas, lo que ha desplegado dinámicas de reincorporación en las que se reconoce que el

[7] Se entiende por excombatiente aquella persona que asumió la lucha armada bajo alguna bandera militar o por alguna causa política y que en el presente se encuentra incorporado a la legalidad. (Tomado de: https://es.thefreedictionary.com/excombatiente. Fecha de consulta: noviembre 10 de 2018).

componente educativo es fundamental para su retorno a la vida civil. La presente investigación constituye una contribución en esta dirección.

3. Declaración sobre el aporte a la educación

Con esta tesis se espera hacer un aporte para reconocer las configuraciones del proyecto de vida de quienes han dejado las armas después de empuñarlas desde su etapa de niñez, lo que indudablemente marcó su experiencia humana. Así, se considera que la contribución de este trabajo al campo educativo es de tres órdenes: epistemológico, metodológico y pedagógico.

En lo epistemológico se pretende develar la narrativa acerca del tiempo y la temporalidad de un grupo de sujetos, como una forma de reflexionar acerca de su condición humana, en este caso como niño o niña vinculada a un grupo armado y como adulto excombatiente que asume un proceso educativo en el marco de la reincorporación. Se explora el sentido y lugar que le otorgan estas personas a lo educativo, como parte del proceso de reincorporación y de su proyecto de vida.

Desde lo metodológico, esta investigación le apuesta a la necesidad de considerar las vivencias y experiencias de los excombatientes desde sus narrativas, para reconocer las potencialidades, requerimientos y demandas a la escuela y lo educativo para acogerlos en un proceso de paz integral. Adicionalmente, se quiere interpelar la escuela y lo educativo, en sus dificultades, fortalezas y retos para, junto con otras estructuras sociales, apoyar la configuración de sujetos escolares. En la materialización de estos aportes las narrativas toman privilegiada importancia.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

Allá en la guerrilla lo que más le enseñan a uno es política:
estrategia, ideología, economía, historia;
por ejemplo, cómo peleó Bolívar, cómo peleó el Che Guevara,
qué está haciendo Fidel Castro, cómo empezó la guerra en Rusia,
cómo fue que los vietnamitas derrotaron a los estadounidenses,
cómo empezó la revolución en China, todo eso. (González, 2002, p. 141)

Los antecedentes de este estudio se han construido siguiendo los presupuestos metodológicos de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2012). Esta metodología se compone de tres tipos de codificaciones: la abierta, la axial y la selectiva[8], las cuales permitieron establecer una ruta para organizar, clasificar e interpretar la información usada en este trabajo.

Si bien no es común el uso de la teoría fundamentada para la construcción de antecedentes o estados del arte, en el marco de esta investigación dicha teoría se usó en la configuración de grupos temáticos que expresan la urdimbre respecto a los hallazgos de las diferentes investigaciones consultadas. Los hilos de la red categorial, guiada por estos grupos temáticos, permitieron:

- ✓ Reconocer cómo el conflicto armado colombiano ha permeado las dinámicas de la escuela en algunas regiones del país que han sido azotadas por la confrontación armada.
- ✓ Indagar aspectos estructurales, tales como la configuración del tiempo presente en las experiencias alrededor de la vinculación a un grupo armado, narradas por niñas, niños y adolescentes, así como de adultos y jóvenes excombatientes, como una forma de pensar y estudiar la realidad del conflicto colombiano en sus diferentes tránsitos (antes, durante y después del ingreso al grupo armado).

[8] Strauss y Corbin (2012) aportan las siguientes definiciones. Codificación: proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría (p. 3). Codificación abierta: proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones (p. 110). Codificación axial: proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones (p. 133). Codificación selectiva: proceso de integrar y refinar la teoría (p. 157).

- ✓ Comprender la importancia de las narrativas, pues en las experiencias narradas por excombatientes se perfila una multiplicidad de tiempos que inciden en la configuración de sus subjetividades.

En la búsqueda de literatura que diera cuenta del estado de la cuestión, se rastrearon dos tipos de fuentes secundarias[9]: los *metarrelatos* y las *narrativas biográficas*. Los *metarrelatos* son entendidos como aquellos discursos académicos e institucionales que legitiman posturas políticas (Quintero, 2018). Para este caso, los *metarrelatos* encontrados fueron de orden jurídico, que corresponden a los procesos judiciales por los que pasan los excombatientes en su proceso de dejación de armas y posterior reincorporación; también discursos de orden proteccionista-asistencialista, relacionado con las leyes que propenden por el restablecimiento de derechos de protección integral del menor que se vincula a los grupos armados. Ejemplos de los *metarrelatos* considerados son los textos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2010), del Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización e Integración (2009) de la Universidad Nacional, de la Agencia para la Reintegración y la Normalización (s.f.) y de investigaciones independientes realizadas por académicos que estudiaron la infancia desvinculada (Mariño, 2005; Pachón, 2009; Remolina, 2011; Romero y Chávez, 2008; Montoya, 2008; Fajardo 2014; Bácares, 2014), así como publicaciones de experiencias de jóvenes y adultos desmovilizados (Galvis, 2014; Aranguren, 2011; Villanueva, Loots y Derluyn, 2013; Nussio, 2012).

En relación con la otra fuente secundaria, las *narrativas biográficas* son entendidas como las voces de los sujetos que se narran para darle sentido a sus vivencias (Klein, 2008), se consideran los relatos en la voz de excombatientes que se vincularon siendo niños a los grupos armados y que se desvincularon siendo aún menores de edad (González, 2002 y 2016; Human Rights Watch, 2004; Defensoría del Pueblo y UNICEF, 2006), o que siendo ya adultos se acogieron a programas de reincorporación (Avendaño, 2011), o que simplemente

[9] Se consideran fuentes secundarias porque son estudios o discursos que se han elaborado a partir del trabajo con relatos, testimonios o historias de vida de niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados. Para el desarrollo de los antecedentes no se tomaron fuentes primarias que corresponden directamente a las voces de esta población.

desertaron de las filas de los grupos sin pasar por un proceso institucionalizado (González y Jiménez, 2008).

De acuerdo con lo esbozado hasta aquí y siguiendo la metodología de teoría fundamentada, una vez finalizada la codificación abierta, axial y selectiva se identificaron los siguientes grupos temáticos para la organización de los antecedentes: 1) Narrativas sobre cómo el conflicto armado colombiano ha permeado la escuela, y 2) Narrativas del tiempo de la infancia desvinculada. A continuación se amplía cada uno de estos grupos.

1. Narrativas sobre cómo el conflicto armado colombiano ha permeado la escuela

Como inicio a este apartado es necesario hacer una contextualización del conflicto armado colombiano, con la intención de comprender cómo ha afectado de manera importante a la escuela y los procesos educativos en Colombia y en el mundo.

De acuerdo con la literatura consultada, se puede afirmar que el reclutamiento de menores a grupos armados, en los diferentes países que han sufrido conflictos no es un fenómeno nuevo, por el contrario, es una consecuencia de las tantas que desencadena la guerra.

Al respecto, la Coalición Española para Acabar con la Utilización de Niños Soldado (2003) afirma:

> En donde existe un conflicto armado es casi segura la participación de menores. La mayoría de esos menores están en grupos armados no estatales, pero el historial de algunos gobiernos apenas ha registrado mejoras (…). El reclutamiento de niños y niñas (menores de 18 años) y su utilización en hostilidades es un fenómeno mucho más amplio que, de una forma o de otra, aún se produce en al menos 86 países y territorios de todo el mundo. Esto incluye el reclutamiento ilegítimo por parte de grupos armados, el reclutamiento forzado por parte de fuerzas gubernamentales, el reclutamiento o la utilización de menores por parte de milicias u otros grupos

> vinculados a las fuerzas armadas, su utilización como espías y el reclutamiento legal en el ejército en tiempos de paz. (p. 1)

En el informe de la Coalición, también se advierte que, aunque se han definido instrumentos legales a nivel internacional para frenar el reclutamiento de menores en cualquier lugar del mundo en el que se den confrontaciones armadas, esto solo ha sido un paliativo al fenómeno, dado que algunos gobiernos no asumen esta normatividad o no la supervisan. Particularmente, este informe presenta dos directrices internacionales para examinar el panorama sobre el tema a nivel mundial:

- Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados: Este protocolo reglamenta la prohibición más concreta que establece el derecho internacional sobre menores soldados. Se logró aumentar el número de gobiernos que adoptaron este protocolo, pasando de 77 a mediados de 2004 a 120 en el 2008.

- Resoluciones 1539 (2004) y 1612 (2005) adoptadas por el Consejo de Seguridad de la ONU: Con estas Resoluciones se pedía la creación de un mecanismo de vigilancia y presentación de informes sobre menores y conflictos armados a los gobiernos de los países que presentaran conflictos armados. Para la fecha de los informes, funcionaba en 10 países.

El informe de la Coalición también afirma que la condición de ser niña combatiente tiene implicaciones muy distintas a la de los niños, indistintamente de las causas que hayan desatado el conflicto armado o del país en el que se desarrolle. Las niñas soldado sufren de discriminación, son usadas sexualmente y no son reconocidas como sí lo son los niños o los varones adolescentes. Esta misma situación puede repetirse en la etapa de desvinculación:

> Desde hace tiempo se reconocen las vulnerabilidades y necesidades especiales de las niñas afectadas por los conflictos armados, pero en los procesos de DDR[10] no se les

[10] Desarme, desmovilización y reintegración.

> ha prestado la atención debida. La inmensa mayoría de las menores relacionadas con fuerzas combatientes no participan en programas oficiales de DDR, y el apoyo posterior a la desmovilización no ofrece servicios específicos para ellas. En raras ocasiones se ofrece atención médica especializada para las lesiones físicas resultantes de la violación o de enfermedades de transmisión sexual. Se sabe que las madres adolescentes y sus hijos, a menudo producto de la violación, son especialmente vulnerables, pero continúan sufriendo el estigma y el rechazo por parte de sus familias y comunidades. (Coalición Española para Acabar con la Utilización de Niños Soldado, 2008, p. 6)

Finalmente, el informe expone un listado de países en los que se constató que durante el periodo transcurrido desde el año 2004 al 2007 grupos armados reclutaron niños, niñas y adolescentes. En América y el Caribe solo se reporta a Colombia; en África se afirma que Burundi, República Centroafricana, Chad, Costa de Marfil, República Democrática del Congo, Somalia, Sudán y Uganda son los países con un número importante de reclutamiento de menores; en Oriente Medio los países reportados son Irak e Israel; en Asia y Oceanía se dice que los países con este fenómeno son Afganistán, India, Indonesia, Myanmar, Nepal, Filipinas, Sri Lanka y Tailandia.

En relación con el panorama nacional, autores como Pécaut (2006), González (2004), Sánchez (2008), Buendía, Serrano, López y Medina (2003) y Palacios y Safford (2002), coinciden en declarar que el conflicto armado colombiano actual es producto de una serie de acontecimientos resultado de condiciones políticas, económicas y sociales particulares, y que, por su carácter de conflicto interno, ha dejado a su paso un sinnúmero de víctimas.

El itinerario de los acontecimientos que describen Sánchez (2008) y González (2004) se resume en tres fases. A grandes rasgos, la primera fase se caracteriza por las guerras civiles del siglo XIX[11], en las que las capas dirigentes de la sociedad comprometieron a los sectores

[11] Según los autores las guerras civiles principales en el siglo XIX fueron: 1810-1815 guerra preindependentista; 1816-1819 guerra de la independencia; 1839-1842 guerra de los supremos; 1849-1876 periodo del deseo civilizador; 1885-1895 guerra de la regeneración; y guerra de 1895, tras el fracaso de golpe de estado en contra del presidente Miguel Antonio Caro.

populares en luchas encarnizadas. Una segunda fase, corresponde al periodo clásico de La Violencia, de 1948 a 1958, se caracterizó por la relativa independencia que lograron cuadrillas y guerrillas campesinas respecto a los grandes gamonales. La tercera fase, según los autores, se refiere a una época contemporánea, en que se expanden las guerrillas revolucionarias, con proyectos políticos alternativos y con tácticas, estrategias y liderazgo autónomos.

Referentes como Buendía, Serrano, López y Medina (2003), Palacios y Safford (2002), Sánchez (2008) y González (2004), coinciden en señalar que el conflicto armado colombiano se empieza a estructurar fundamentalmente en el periodo de los años cuarenta del siglo XX, singularizado por el asesinato del caudillo Gaitán e incrementado por la administración dictatorial de Rojas Pinilla; hechos que dejaron una cifra de muertos significativa para la memoria de los colombianos. Se continúa con un periodo expansionista de la guerrilla que muta de una lucha armada con ideal independentista a una lucha por el territorio, lo que lleva a que el conflicto se instale en las zonas de periferia de la nación, agudizando las condiciones sociales de las poblaciones marginales quienes no tenían títulos de propiedad, lo que hizo más fácil su desplazamiento. A esto se suma la no presencia del Estado en ciertas regiones, la carencia de inversiones en infraestructura, la no regulación social, la clausura oficial a expresiones políticas alternativas y la explotación desaforada de recursos naturales. Finalmente, estos autores indican un periodo de degradación de la guerra, con mayor militarización, narcotráfico, rentismo, territorialización, terror y criminalización, aspectos que conllevan a que el conflicto armado sea mucho más que una guerra sucia en la segunda mitad del siglo XX.

Adicionalmente, Pécaut (2006) considera que en Colombia el conflicto se perfila de manera distinta en las diferentes épocas de la historia del país. En un momento, se encuentran las formas de autodefensa y de reivindicación de una parte del campesinado, las cuales tuvieron lugar después de la época de la violencia de los cincuenta; en otro, la expansión de los esquemas revolucionarios, que se dieron en América Latina inmediatamente después de la revolución cubana; finalmente, los conflictos latinoamericanos, que dan lugar, entre otros, a

los movimientos guerrilleros en Colombia, los cuales desarrollan estrategias propiamente militares destinadas a derribar un régimen imperante.

Este autor considera que el conflicto colombiano desborda los antagonismos de tipo étnico, religioso o identitario, por lo que no es fácil hacerlo corresponder con una oposición de clase (leído desde un marxismo tradicional). Los actores del conflicto se diferencian por el tipo de apoyo que reciben y por sus principios de reclutamiento. Para el autor, las adhesiones a los diferentes grupos armados tienen mucho que ver con las circunstancias, la coacción y las gratificaciones esperadas, más que con convicciones políticas y antiguos odios.

Adicionalmente, este intelectual reconoce que la Constitución de 1991 colocó un plus al conflicto, pues con ella se reconoció el pluralismo cultural y se afirmaron nuevos derechos. Esto permitió que las instituciones estatales no entraran en crisis de manera inmediata y siguieran disponiendo de cierta legitimidad y eficacia, comparada con las de los países vecinos, lo que prolongó la invisibilización del conflicto a nivel local y global. En 1995 se empieza a usar el término "guerra", puesto que algunos analistas políticos afirmaban que las FARC estaban pasando de una guerra de guerrillas a una guerra de movimientos. Más adelante, a principios del siglo XXI, el fracaso del proceso de paz en el gobierno de Pastrana y la mano dura en el gobierno de Uribe dibujaron un nuevo escenario de la guerra con actores definidos.

Este sociólogo francés reconoce que la manera como se ha estructurado el conflicto armado colombiano obliga a entender que existen temporalidades yuxtapuestas de los actores que lo protagonizan, en sus palabras:

> El tiempo de las FARC sigue siendo en gran medida un tiempo campesino lento, opuesto al tiempo urbano. Esta organización guerrillera se encuentra sumergida todavía en el mundo de la colonización. Muchos de sus dirigentes, comenzando por Manuel Marulanda Vélez que es su condensación metonímica, han manifestado siempre mucha desconfianza con respecto al mundo urbano y a los que provienen de él. El tiempo del ELN, por su parte, sigue marcado por los restos de la escatología

> revolucionaria por sus rezagos religiosos. En los últimos años, sin embargo, el "presentismo" contemporáneo también ha logrado imprimir su marca. La trama ha llegado a estar dominada por la pura lógica de los acontecimientos: tanto o más que las acciones propiamente militares, los secuestros espectaculares, las destrucciones de pueblos, los desplazamientos de población o los atentados terroristas, constituyen ahora las opciones estratégicas. *A fortiori*, los paramilitares se han vuelto dueños del tiempo discontinuo de las masacres y de los desplazamientos masivos y, en este sentido, se han convertido en los sucesores de los pájaros de los años cincuenta, cuyas atrocidades convirtieron el terror en método de guerra. (Pécaut, 2006, p. 532)

Esta breve contextualización histórica del conflicto permite inferir su complejidad, en la que se han visto envueltas todas las instituciones sociales, culturales y políticas del país, de las que inevitablemente la escuela hace parte.

Por otro lado, existen una serie de disposiciones nacionales e internacionales que propenden por atenuar el impacto que ha producido el conflicto en la escuela, que tratan de garantizar que las nuevas generaciones construyan nuevas formas de convivencia, y se aporte a la consolidación definitiva de la paz. En ese sentido, el Derecho Internacional Humanitario –DIH– en el Marco de Acción Dakar (UNESCO, 2000), da una serie de disposiciones en tiempo de conflicto armado, de ocupación militar o situaciones de emergencia para la protección de la infraestructura y el derecho de los no combatientes a satisfacer las necesidades sociales y culturales fundamentales, incluida la educación.

Al respecto, en Colombia se ha desarrollado un sistema especial de atención educativa para todas las poblaciones vulnerables, que incluye, entre otros: adopción de estrategias compensatorias de educación en emergencia; desarrollo de programas intersectoriales específicos para estos casos; difusión y puesta en práctica de un portafolio de ofertas educativas de comprobada eficacia, flexibles, diferenciales y pertinentes, acordes con sus necesidades; programas especiales de pedagogía de la reconciliación y de preparación para situaciones de posconflicto (Plan Decenal de Educación, 2006).

A pesar de dichas normas, el conflicto armado ha permeado la escuela en muchas regiones del país, al punto de estructurar sus cotidianidades de manera específica. Sobre esta presencia, para efectos de la exposición de antecedentes de la presente investigación, el uso de la codificación abierta para analizar la información, permitió identificar ciertas regularidades, las cuales se exponen bajo dos subtítulos: *El miedo habita en la escuela* y *La escuela como trinchera*.

1.1. El miedo habita en la escuela

Las investigaciones consultadas, como la de Sánchez y Díaz (2005), Fundación Dos Mundos (2009), Naciones Unidas (2012) y Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) coinciden en declarar que el conflicto armado en Colombia ha disparado las tasas de deserción escolar, entre otros factores, por el miedo de los estudiantes y sus familias al fuego cruzado en las diferentes confrontaciones, por el temor a que los niños y niñas sean incorporados a los grupos y por la zozobra que ocasiona el desplazamiento forzado.

El miedo es un regulador de interacciones que lleva a la naturalización de la sospecha en el mejor de los casos (Reguillo citada por Lizarralde, 2012), y en el peor, a la estigmatización de grupos, individuos y lugares a los que de antemano se les ha asignado un significado de peligrosidad. Así lo muestra un relato de un habitante de Orito, Putumayo:

> *(...) cuando uno tenía que ir a La Hormiga, uno salía en la moto pero no sabía si regresaba o no, ese era el miedo todos los días (...) y así sin ir a saber de pronto de dónde es la persona, uno no puede ir hablando así no más (...) <u>y ese susto de saber que había habido combate en la cancha de la escuela apenas al rato de que nosotros estábamos con todos los niños allá</u>*[12]. (Lizarralde, 2012, p. 219)

Al respecto, la Fundación Dos Mundos (2009) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), afirma que los estudiantes en muchas regiones del país no se sienten seguros en la

[12] De acuerdo con la teoría fundamentada, se usa el subrayado para resaltar la parte de la cita sobre la que se hará el análisis. De ahora en adelante las citas subrayadas tienen este propósito. Dicho subrayado lo hace la investigadora y no corresponden directamente a las fuentes.

institución, pues los actores armados frecuentemente hacen ocupaciones militares, lo que lleva a niños y adolescentes a tomar la decisión de no volver a sus escuelas y a optar por el desplazamiento con sus familias.

El ser niño desplazado implica que no se pertenece al lugar a donde se llega, además que se viene de un lugar en que el conflicto está presente, y eso lo marca de manera inmediata como violento donde se arriba. Los niños, niñas y adolescentes que han abandonado la escuela a causa del conflicto manifiestan sentimientos de añoranza, dolor, tristeza, pérdida; emociones con las que deben asistir a la escuela y que otorgan unas condiciones específicas frente al aprendizaje.

Además del desplazamiento, el conflicto permea la escuela en relación con el miedo que puede producir el eco de los ataques a la misma, lo que disminuye la asistencia de la población a las aulas. Los investigadores Sánchez y Díaz (2005) afirman que entre 1996 y el 2002, en Colombia, dejaron de asistir 233.199 alumnos en los niveles de primaria por los efectos colaterales de la actividad de las FARC. Los mismos autores reconocen que como consecuencia de las acciones del ELN hubo pérdida de 138.365 matriculados, lo que representa el 2.74% de los alumnos inscritos en 2002 a nivel nacional. Asimismo, los efectos indirectos de la actividad de las Autodefensas sobre el acceso a educación primaria también son negativos, los alumnos matriculados en los municipios con presencia de este grupo armado solo crecieron en promedio el 0.75%, mientras que en municipios comparables donde no se presentó ningún tipo de actividad armada crecieron 1.18%.

Los mismos autores afirman que en relación con la educación secundaria, la dinámica de la actividad armada ocasionó problemas de orden público, desplazamiento y dificultades para la contratación de maestros. Además, los adolescentes, particularmente en las zonas rurales, fueron los más vulnerables al reclutamiento.

Al igual que para el caso de los alumnos matriculados en primaria, la actividad de las FARC generó directa e indirectamente una pérdida en el crecimiento de los matriculados en los niveles de básica secundaria y media vocacional, lo que implicó una reducción del 9.59% en

la asistencia de estudiantes matriculados para estos ciclos, en las zonas afectadas por el conflicto armado.

En relación con la deserción, Sánchez y Díaz (2005), afirman que,

> de acuerdo con las cifras del Dane[13] (C-600) los mayores índices se presentaron en los departamentos donde confluyen problemas sociales, económicos y políticos (conflicto armado), entre ellos se encuentran el Caquetá (12.29%), Vichada (12.24%), Guaviare (11.29%), Cauca (10.38%), Putumayo (10.38%) y Meta (10.16). Por el contrario, los municipios donde se presentaron las menores tasas de deserción fueron Boyacá (5.43%), Bolívar (5.20%), La Guajira (5.16%), Magdalena (4.9%) y Atlántico (3.94%). (p. 41)

El rastreo por las distintas investigaciones consultadas permite reconocer que existe una correlación directa entre conflicto y deserción e inasistencia escolar, no solo por la alta probabilidad de reclutamiento, también por el alto índice de desplazamiento.

1.2. La escuela como trinchera

La ocupación militar del espacio escolar determina que este sea usado como trinchera, lo que impide cualquier ejercicio pedagógico en sus instalaciones y pone en riesgo la vida de estudiantes y maestros.

Al respecto, el Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (citado por la Fundación Dos Mundos, 2009) relacionó la situación de los derechos humanos en Colombia durante 2006, evidenciando que hubo daños materiales causados contra la escuela del corregimiento Ospina Pérez de Ricaurte (Nariño), atribuidos a las FARC; además de la detención ilegal por parte del ejército de dos niños en las instalaciones de su colegio en Trinidad (Casanare), la ocupación del Colegio Ecológico de Cuembí en Puerto Asís (Putumayo) por tropas del ejército, el minado de una escuela en Orito (Putumayo)

[13] Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

por parte de las FARC y el daño a una escuela del municipio de Los Andes (Nariño) por combates entre guerrilleros de las FARC y paramilitares.

También, Naciones Unidas (2012) en un informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia, reporta que en la última década se han agudizado las implicaciones del conflicto en las escuelas del país. El siguiente cuadro ha sido construido a partir de las fechas y acciones de los actores del conflicto que aporta dicho informe:

Fecha	**Acción**
Febrero de 2009	En Guaviare, dos niños y una niña que asistían a clase resultaron heridos como consecuencia de disparos efectuados por las Fuerzas Militares de Colombia que respondían al ataque de un francotirador de las FARC.
Mayo de 2009	En Cauca, un niño de 11 años murió en el patio de una escuela como consecuencia de una bala perdida presuntamente disparada por miembros de las Fuerzas Militares de Colombia durante una operación contra las FARC.
Junio de 2009	En Huila, las FARC minaron una zona a menos de 300 metros de una escuela, poniendo en peligro a 50 escolares y su comunidad.
Octubre de 2009	Las Fuerzas Militares de Colombia ocuparon una escuela en Cauca y se informó que los maestros, padres y otros miembros de la comunidad habían instado a abandonarla.
Febrero de 2010	En el departamento de Nariño, los miembros de las FARC entraron por la fuerza a una escuela rural, donde una comunidad indígena estaba celebrando una reunión. Posteriormente, miembros de las Fuerzas Militares atacaron a las FARC en el interior de la escuela, lo que tuvo como consecuencia el desplazamiento de 300 miembros de la comunidad indígena.
Abril de 2010	El ELN intentó reclutar a dos niños indígenas de 13 y 14 años en el patio de recreo de una escuela. Un maestro intervino para impedir que los reclutaran. Los niños y el maestro tuvieron que huir para evitar represalias.
Mayo de 2010	En Cauca, los enfrentamientos entre las FARC y las Fuerzas Militares de Colombia llevaron al menos a tres comunidades indígenas a suspender las clases indefinidamente. En Antioquia, se minaron los alrededores de una escuela porque se había establecido un centro de votación en su interior.
Junio de 2010	En una escuela rural de Cauca explotó una bomba presuntamente dirigida a las Fuerzas Militares de Colombia, algunos de cuyos miembros se encontraban dentro de la escuela en ese momento.
Agosto de 2010	En Cauca, varias escuelas sufrieron ataques y nueve maestros recibieron amenazas de las FARC. Un grupo de soldados de las Fuerzas Militares de Colombia ocupó una escuela en el Valle del Cauca.
Octubre de 2010	En Antioquia, veinte adolescentes de edades comprendidas entre 14 y 17 años y cuatro maestros fueron capturados en una escuela y retenidos por miembros del ELN, que pretendía reclutarlos. En Cauca, dos niñas de 13 y 15 años y una maestra resultaron heridas en un tiroteo entre las FARC y las Fuerzas Militares de Colombia.

Abril de 2011	En el departamento de Cauca, 300 niños quedaron atrapados en un enfrentamiento entre las FARC y las Fuerzas Militares que habían instalado sus carpas en el campo de fútbol de la escuela.
Mayo de 2011	En Valle del Cauca, las FARC utilizaron una escuela como escudo para atacar a las Fuerzas Militares de Colombia y dejaron un campo minado que obligó a suspender las clases durante más de seis meses.

Tabla 1. Acciones militares que involucran las instalaciones de diferentes escuelas.
Construcción propia a partir del informe de Naciones Unidas (2012).

Como lo dejan ver los datos y los documentos consultados, la ocupación de la escuela por parte los actores armados es un hecho regular, que además de poner en riesgo la vida de los agentes escolares ha facilitado que se lleven a cabo campañas de reclutamiento en los planteles educativos con el ánimo de convencer a los niños para que colaboren como informantes o hagan parte de las filas de los grupos armados. Este fenómeno permite reconocer la mayor probabilidad de que la militancia en grupos armados sea parte de la experiencia de vida de los niños en algunas zonas del país.

Lo anterior se evidencia en el relato de dos niños desvinculados de un grupo armado, relacionados en el informe de Human Rights Watch (2004). En el subrayado se evidencia la ocupación de la escuela por parte del grupo al que pertenecieron:

> *Durante tres meses estuve en un curso de formación política. Aprendimos cómo 'educar a las masas' y a reclutar más jóvenes. Ellos escogen peladas bonitas y "manes" pintosos, para que los muchachos tengan una buena imagen que quieran imitar. Muchas veces les decíamos mentiras para poderlos reclutar: les decíamos que les pagábamos bien y que la vida allá era buena. <u>Arreglábamos una reunión en la escuela y la gente aparecía</u>. A menudo, teníamos entre treinta a quince personas, yo daba el discurso de bienvenida y había un montón de otros discursos. Hablábamos un resto de los paracos [paramilitares] porque la gente les tenía miedo. Les decíamos que nos tenían que contar si alguien extraño llegaba, que nos mantuvieran informados. También entrenábamos a los campesinos cómo defenderse. Les dábamos armas y ellos practicaban tiros.* (p. 69)

> Johny, el más pequeño de ocho hermanos, del departamento de Casanare, estaba en su antigua escuela (dejó de estudiar después de quinto grado) cuando un grupo de miembros de la UC-ELN se le acercaron y le amenazaron con matarle si no se iba con ellos. "Me forzaron a unirme", Johny dijo con firmeza. "Me dijeron que era por tres meses, luego me soltarían y me dejarían en la casa. No creo que me buscaban a mí, fue por casualidad". Johny fue capturado por el Ejército antes de que transcurrieran los tres meses. (pp. 74-75)

En relación con la vinculación de niños a los grupos armados, la ONG Coalición Contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia (2003) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), afirman que el ejército y la policía han intervenido en varias escuelas de sectores marginales para realizar actividades de estrategia militar y de acción psicológica con la población civil; en ellas realizan labores de adoctrinamiento, instrucción militar y establecen bases para sus actividades de seguridad.

Particularmente, la ONG Coalición Contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia (2003) concluye que dadas las condiciones del conflicto en Colombia se ha venido naturalizando la educación para la guerra, por lo que dentro del sistema educativo del país existen colegios y academias militares de educación básica secundaria que gradúan bachilleres técnicos con orientación militar, lo que implica que los niños adquieran una mentalidad guerrerista e instauren su preparación para el conflicto armado como algo natural.

En este mismo sentido, el informe de la Coalición, reconoce que colegios pertenecientes al fuero de la milicia orientan sus currículos para que los estudiantes de los grados noveno, décimo y once presten servicio militar en modalidad especial, que incluye 1.300 horas de instrucción militar y tres ejercicios de campaña. Al finalizar la instrucción, estos jóvenes (menores de edad) obtienen la tarjeta militar de primera clase (la misma que dan a soldados regulares luego del servicio) y quedan habilitados como combatientes. La misma

organización llama la atención en que la escuela militar de la Fuerza Aérea no tiene reparo en admitir estudiantes desde los 16 años.

La ONG Coalición, en su investigación, identifica que, en el Batallón de Artillería de la localidad de Usme en Bogotá, se ofrece un programa de validación del bachillerato para jóvenes de escasos recursos, donde tienen formación militar e ideológica, además de promesas laborales.

Por su parte, Lizarralde (2012) coincide con la anterior tesis al afirmar que el conflicto armado se ha naturalizado a tal punto que los niños se preparan para cualquier acción armada:

> *Mire profe cuando hay combate nos tiramos al piso, pero no de cualquier manera… hay que poner las manos bajo el pecho para que la explosión no le dé tan duro y tener la boca abierta para que no le reviente los oídos.* (p. 221)

A tal punto, comenta el autor, que se da una aparente indiferencia que puede operar como mecanismo de defensa emocional. Ese es el caso de una profesora que al saber que uno de sus estudiantes había sido asesinado en medio del combate dijo "…menos mal no era uno de los niños aplicados…" (p. 222).

Las investigaciones consultadas en la construcción de estos antecedentes coinciden en afirmar que cuando la escuela es ocupada o destruida se fractura de manera significativa la dinámica escolar al verse retrasada en sus tiempos internos, en la normalidad de sus actividades, en su autonomía y en el sentido pedagógico del espacio. Estos estudios también subrayan que no existe una adaptación del currículo y de los ritmos escolares que permita afrontar las necesidades que impone la crisis de la guerra.

Es importante resaltar, para los propósitos esta investigación, que los diferentes programas creados por el Estado para atender a los niños desvinculados (Programa de la Presidencia de la República y programa del ICBF), o a los adultos desmovilizados (Programas dirigidos por la Agencia para la Reincorporación y la Normalización), reconocen que es necesario brindar

posibilidades para que esta población culmine sus estudios referentes a la básica secundaria, y en el mejor de los casos accedan a la educación superior.

Ante la necesidad de considerar un currículo adaptado a las consecuencias de los problemas vividos por menores y adultos que han padecido el conflicto, se reconocen en dos realidades. Por una parte, la mayoría de los excombatientes presentan un retraso en el grado de escolaridad en relación con su edad. De acuerdo con una caracterización de niños y niñas desvinculados del conflicto armado, realizada por la Defensoría del Pueblo y UNICEF (citado en Fundación Dos mundos, 2009), el 10% de estos adolescentes no contaba con ninguna escolaridad previa a su vinculación a los grupos armados, la gran mayoría (65,6%) solamente llegó a cursar algún grado de primaria y el 24,9% cursó algún grado de bachillerato; según la Defensoría y UNICEF la escolaridad media de estos niños y niñas es de 4.05 grados. No son diferentes los datos ofrecidos por la Agencia para la Reincorporación y la Normalización en el caso de adultos desmovilizados.

Buendía, Serrano, López y Medina, (2003) proponen una estrategia de acción que permitiría la atención escolar en momentos de crisis, cuyos componentes son los siguientes:

- ✓ Rediseño institucional y financiación de programas de emergencia que se ocupen de la educación de los niños y jóvenes víctimas del conflicto.
- ✓ Creación de un cuerpo móvil de profesores y profesionales especializados en educación básica en situaciones de conflicto. Los profesores serían asignados por periodos no superiores a seis meses y serían acompañados, según la gravedad de la emergencia, por sicólogos y trabajadores sociales. Atenderían a los niños y asistirían a los maestros en el restablecimiento del servicio; los integrantes de este grupo tendrían especiales incentivos económicos y profesionales.
- ✓ Contenidos pertinentes. Los profesores y sicólogos del cuerpo móvil deben practicar diagnósticos de entrada para remitir a tratamiento los niños que lo requieran. Antes de reiniciar el currículo ordinario, los maestros deben ser capaces de inducir actividades lúdicas, de reconocimiento del otro y de autovaloración del niño. Aquí el MEN debe estimular la flexibilidad en vez de exigir la uniformidad; el programa podría incluir

actividades de sensibilización y aprendizaje frente al consumo de drogas y alcohol, consecuencia de usos de armas cortas y minas antipersona. Otros contenidos relevantes tocan a la historia de la región, los logros colectivos y el sentimiento de pertenencia.

- ✓ Reconstruir y aprovechar espacios existentes. El templo, la alcaldía, la plaza del pueblo pueden usarse para llevar a cabo actividades de educación de emergencia. Aula abierta es un ejemplo de este enfoque.
- ✓ Trabajar con los medios de comunicación local y con los líderes comunitarios en mensajes que resalten el valor de la educación en tiempos difíciles, la importancia de proteger la escuela de la violencia, la necesidad de continuar los estudios, sobre todo después de una tragedia.
- ✓ En el caso de la educación básica, se trataría no solo de matrícula gratuita sino de un complemento para útiles, uniforme, transporte e incluso nutrición.
- ✓ El tema de la protección de las aulas debe ocupar un lugar destacado. El MEN[14] sistematizaría las experiencias y se haría cargo de difundirlas.

Los diferentes informes consultados (ONU, UNESCO, Coalición, Defensoría, Centro Nacional de Memoria Histórica, etc.), coinciden con las anteriores recomendaciones, al enfatizar que la educación se asuma como derecho incluso en condiciones de emergencia, pero también concuerdan en la necesidad de invocar voluntad política y de financiamiento para que las propuestas pasen al plano de la acción.

Es indudable que el conflicto armado colombiano tiene una incidencia importante en la configuración de las actividades escolares y pedagógicas. Esta incidencia desborda la escuela misma y deja al descubierto la irresponsabilidad por parte del Estado de hacer cumplir las normatividades internacionales para la regulación del conflicto que le obligan a ser garante y protector, entre otros, del derecho a la educación. Esta idea se amplía en el marco teórico, en el que se expone una periodización del conflicto armado colombiano y la participación de niños, niñas y adolescentes en ellos.

[14] Ministerio de Educación Nacional.

2. Narrativas del tiempo de la infancia desvinculada

De acuerdo con las codificaciones abierta, axial y selectiva, aplicadas a las investigaciones consultadas en relación con la experiencia de vinculación de menores en el conflicto, en las cuales se da cuenta de la temporalidad, se ha logrado consolidar algunas tendencias. El siguiente esquema ilustra las relaciones entre ellas:

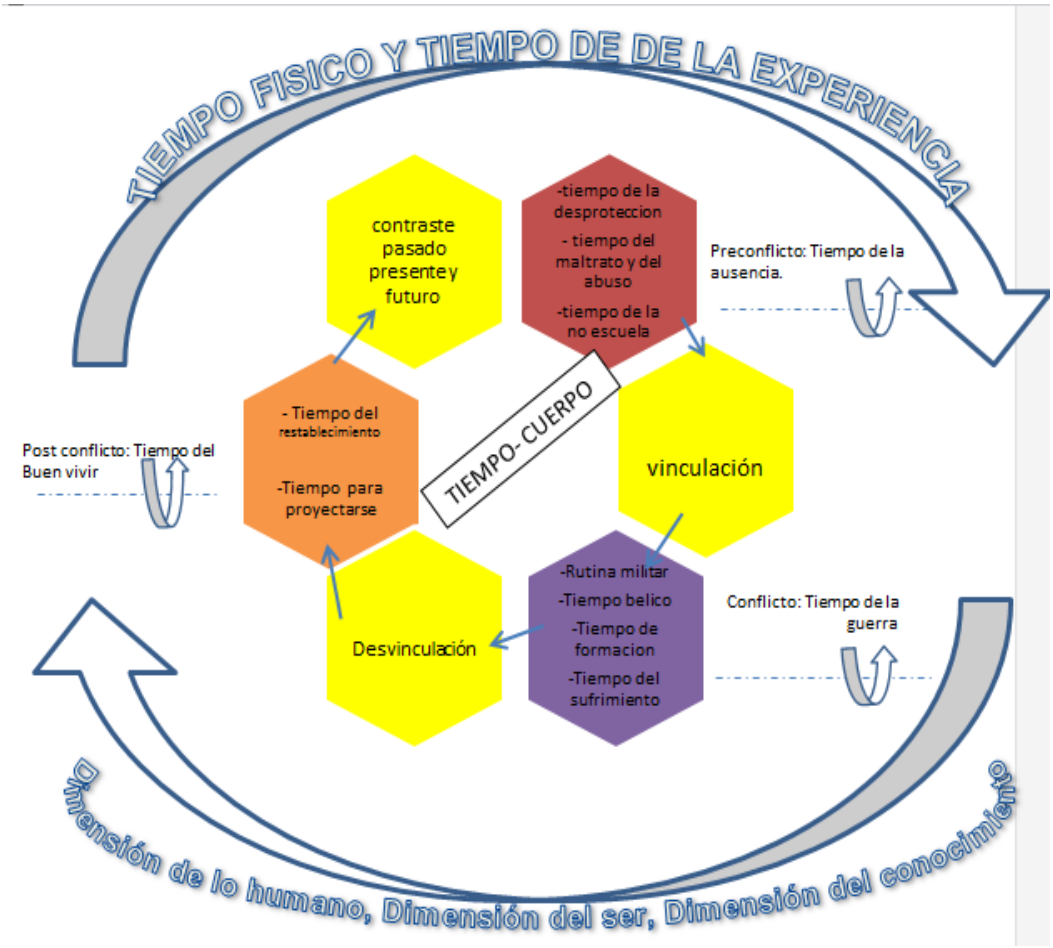

Imagen 1. Narrativas del tiempo de la infancia desvinculada del conflicto armado.
Creación propia.

- *Tiempo de la ausencia*: se compone de un tiempo de la desprotección, un tiempo del maltrato físico y un tiempo del abuso.

- *Tiempo de la guerra*: lo conforman los tiempos propios de la rutina militar, los enfrentamientos, la formación y el sufrimiento. Cada uno de estos a su vez se revierte en

otros tiempos (como el ritmo de la guerra, del cuerpo disciplinado, del combate, del exceso, entre otros).

- *Tiempo del buen vivir*: en este se encuentra el tiempo del restablecimiento, del vínculo con los otros y de la proyección personal.

2.1. Tiempo de la ausencia

Esta categoría está directamente relacionada con un tiempo antes del conflicto (pre-conflicto). Para el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), "el antes de la ocurrencia del reclutamiento y la utilización de menores en la guerra, hace referencia a las situaciones presentadas con anterioridad al hecho, relacionadas principalmente con riesgo de vinculación de niños, niñas y adolescentes a grupos armados; así como de posibles amenazas a las iniciativas de resistencia, de prevención o protección de la niñez y la adolescencia, en los territorios" (p. 431).

En la literatura consultada se encontró que la ausencia de un núcleo familiar que proteja, así como de las instituciones del Estado como garantes de derechos, son la principal causa de vinculación de los menores a las filas de los grupos armados.

Particularmente, las investigaciones de Pachón (2009), Remolina (2011), Romero y Chávez (2008) y Montoya (2008), plantean que las formas de vinculación de los niños a los grupos armados dependen de diferentes factores asociados a los contextos en los que se encuentran y de las fuentes que se consulten al respecto. Sobre ello Pachón (2009) afirma que,

> Según las fuentes que se consulten, se tiende a privilegiar unas formas de reclutamiento sobre otras. <u>El Ejército Nacional, habla de formas coercitivas de llevarse los niños, mientras otras instituciones plantean, además de ésta, otras modalidades, siendo la voluntaria la más importante.</u> (p. 4)

La contradicción en los discursos de las diferentes fuentes puede desdibujar las verdaderas causas que llevan a los menores a engrosar las filas de los grupos armados, a su vez impiden que se concreten agendas que prevenga eficazmente este fenómeno.

En este mismo sentido, el estudio desarrollado por Romero y Chávez (2008), reconoce tres formas de vinculación recurrentes en las investigaciones académicas e institucionales, todas referidas a algún tipo de desprotección:

> Vinculación voluntaria: los niños de uno u otro sexo que se incorporan a las guerrillas de manera voluntaria lo hacen porque piensan que así obtienen reconocimiento social y poder con las armas, o quieren salir de la pobreza modificando su situación social, o quieren vengar la muerte de un pariente, o están buscando protección de otro grupo armado, o sienten simpatía ideológica por algún grupo, o se sienten presionados por sus progenitores o, en algunos casos, por decepciones amorosas.
>
> Vinculación forzosa: algunos niños, niñas y adolescentes participan en las hostilidades del conflicto porque han sido obligados y forzados física y psicológicamente. Algunos han sido entregados por sus madres o padres en contra de su voluntad, al sentirse presionados y amenazados por parte de uno u otro grupo armado. Otros ingresan porque en algunas regiones del país es obligación aportar un miembro por familia al grupo armado del área de influencia.
>
> Vinculación de nacimiento: hay niños y niñas que literalmente nacieron en la guerrilla en condición de hijos de combatientes. Son menores de edad que no conocen otra forma de vida y son considerados propiedad de ésta. (pp. 200-201)

Igualmente, Montoya (2008), problematiza la supuesta voluntariedad de los menores para ingresar a los grupos armados, reconociendo en los informes de organizaciones nacionales e internacionales que los motivos más frecuentes para que los niños y adolescentes se vinculen a los diferentes grupos armados son:

> El uso de la fuerza para ser llevado a la guerra; la atracción por las armas y el poder; la incursión como método de escape de la pobreza de ellos y sus familias, la violencia intrafamiliar, el desempleo, la inseguridad social; el temor, la intimidación y el miedo a perder la vida; las promesas de mejores condiciones de vida que terminan en engaños; entre otras, como causas que motivan el ingreso de niños y jóvenes a los grupos armados. (p. 41)

Con esta evidencia se constató, para el autor, que además de identificar que la mayoría de los menores combatientes provienen de zonas afectadas por el conflicto armado, los niños y niñas se vinculan "voluntariamente" por la ausencia de condiciones materiales, que se relacionan con la pobreza y con falta de reconocimiento, aunque sin indicar de quién (familiar o institucional).

También sobre las motivaciones para vincularse a un grupo armado por parte de niños, niñas y adolescentes, el estudio desarrollado por Llorente, Chaux y Salas (2004) concluyó que,

> En Colombia, al igual que otros países que padecen situaciones similares, se ha podido establecer que la decisión de ingresar a las filas de los grupos irregulares se encuentra asociada a múltiples factores. La descomposición social, el cubrimiento escolar de la región, los niveles de pobreza y pauperización de la familia, las estructuras familiares resquebrajadas, además de la presencia de padres, hermanos, parientes o amigos dentro de estos grupos, son algunas de las variables que junto a otros factores, inciden en la decisión del menor de tomar las armas. Estudios realizados han encontrado que el haber tenido un miembro de la familia que hizo o hace parte de un grupo armado irregular, es una de las variables más asociada a la probabilidad que un niño o un joven se vincule a uno de estos grupos, señalándose como más de la mitad de los desvinculados han reportado que un familiar suyo estuvo en algún momento involucrado con una de estas organizaciones. (p. 25)

Por su parte, la investigación desarrollada por Carmona, Moreno y Tobón (2012), afirma que existen cinco visiones que pueden agrupar las razones que llevaron a los niños, niñas y adolescentes a vincularse a los grupos paramilitares o guerrilleros:

- ✓ Victimizante: el joven se ve obligado a ir a la guerra, ya sea por engaño o amenaza, u otras circunstancias como pobreza o abuso sistemático. Como la capacidad del sujeto de decidir es limitada por las circunstancias, se le considera como víctima. Hay dos formas de victimización: coerción mediante amenaza o engaño y la milicia como un "refugio" que garantiza la sobrevivencia.

  Algunos testimonios (padres de familia; profesores; fuerza pública; niños, niñas y adolescentes que no fueron vinculados) provenientes de las entrevistas de los investigadores que explican esta visión son: *"porque se los llevan por la fuerza, quieren violarlos y matarlos*" (chica estudiante); *"debido a que secuestran a las niñas, para que puedan tomarles distancia"* (estudiante niño); *"a veces obligan a las niñas, y ellas se van para evitar la muerte de un miembro de su familia"* (maestra); *"porque han sido engañados con promesas*" (profesor de sexo masculino); *"porque el comandantes de estos grupos quieren tener las mujeres, no tanto para el combate, sino para asuntos personales de amor"* (oficial de policía).

- ✓ Pasional-patología: el joven participa en la guerra porque él o ella se ve involucrado en una relación emocional que crea un vínculo con aquellos que tienen mayor poder, por ejemplo, la relación de una niña con el comandante de uno de los grupos armados.

  Esta perspectiva también puede incluir la manera como se expresan fenómenos psicológicos, por ejemplo, la vinculación de los adolescentes como un acto de rebeldía. Igualmente se puede dar la vinculación, bajo esta categoría, en relación con hechos indirectamente relacionados a la guerra, por ejemplo, la venganza de la muerte de un familiar.

Algunos testimonios de los sujetos entrevistados por los investigadores en esta línea son: *"a causa de la tristeza, porque ella pensaba que nadie la quería, o ella quería morir porque era fea"* (chica, estudiante); *"algunas chicas se enamoran de un combatiente, es decir, lo hacen a causa de la atracción sentimental"* (niño, estudiante); *"porque ellos quieren vengar la muerte de un familiar"* (profesora); *"porque tenía una apasionada relación con un miembro del grupo subversivo"* (policía).

- ✓ Criminalizante: el joven que se involucra en el conflicto armado bajo esta perspectiva, no sería diferente a un menor de edad delincuente que opta por ilegalidad. Algunos testimonios en esta perspectiva obtenidos por los investigadores son: *"porque son malos y disfrutan de la violencia, porque les gusta ver sangre en el suelo y muertos"* (chica, estudiante); *"ellos quieren tener un arma para matar. Porque les gusta matar a otros y a otras personas, y agarrar un arma, y se matan unos a otros"* (niño, estudiante); *"a ellos les gusta matar gente"* (policía).

- ✓ Idealizante: las razones que llevan a una persona joven a tomar las armas están relacionadas con los ideales del grupo, ellos se ven a sí mismos como parte de esa ideología. Para el caso de la investigación de Carmona, Moreno y Tobón (2012), este argumento es casi inexistente para el tiempo y el espacio escogido (primera década del 2000 en Antioquia).

  Los testimonios recogidos por los investigadores, al respecto de esta perspectiva, son: *"porque cree que va a hacer del pueblo o del país un mejor lugar"* (niña, estudiante); *"no están de acuerdo con el gobierno"* (estudiante, niño); *"porque no quieren ser parte de un país injusto"* (maestra).

- ✓ Autonomía: los adolescentes consideran que ser parte de los grupos armados es una opción de vida. Algunas veces son atraídos por el gusto a los uniformes y las armas. Esta perspectiva podría ser considerada como frívola porque básicamente expresa aspectos relacionados con el deseo de aventura.

Algunos testimonios que explican esta perspectiva son: *"porque se sienten mejor allí y puede hacer lo que quiera"* (estudiante, niña); *"porque pensaban que se vería bien con uniformes"* (estudiante, niño); *"ellos lo hacen como una opción de vida"* (maestra); *"es una opción, algo capta su atención"* (profesor de sexo masculino); *"les gusta y ya que no pueden formar parte de las instituciones del estado"* (policía).

Contrario a la idea de vinculación voluntaria, algunas investigaciones adelantadas por Pachón (2009), Álvarez-Correa y Aguirre (2002), el Observatorio de Niñez de la Universidad Nacional (2009), Human Rights Watch (2004) y la Defensoría del Pueblo y UNICEF (2006), afirman que una de las principales formas de vinculación es la forzada, sin embargo, no desconocen que también se da la vinculación voluntaria. El siguiente cuadro resume las modalidades de vinculación de los menores a los grupos armados, según Álvarez y Aguirre (2002):

Modalidad de ingreso	Mecanismos	Motivos (percepción ética)
Voluntario (con o sin prueba)	• Convencimiento (política de reclutamiento),	• Por dinero • Por gusto a las armas y al uniforme • Por tradición familiar • Por convencimiento a la causa.
	• Decisión personal	• Por "aburrimiento" • Por amor (en busca de) • Por despecho (huyendo) • Por aventurar (curiosidad) • Por rechazo familiar • Por amigos • Para seguir un familiar • Por prestigio (poder, mujeres) • Por maltrato • Para huir de la justicia • Por ausencia de oportunidades • Por venganza[115].
Forzado	Directo: • Presión sobre la familia (como cuota obligatoria de hijos entre las familias de las zonas), • Amenaza de muerte sobre el menor o la familia. • Retención forzosa en la casa, en el colegio, en el pueblo • Curso de reclutamiento forzoso, presuntamente temporal, • Enamoramiento. Indirecto: • Captura en retén, • Decisión del menor bajo el efecto del alcohol.	(A veces negociable) (Sin alternativas) • Como castigo por mal comportamiento (delincuencia, consumo de droga, alcohol, prostitución, por tener familia en las FFAA, etc.), por necesidad del grupo armado. (Sin alternativas) (Sin alternativas) (Sin alternativas)

Tabla 2. Modalidades de Vinculación. Fuente: Álvarez y Aguirre (2002, p. 85).

Nótese que estos metarrelatos colocan la ausencia de vínculo familiar como secundario a la hora de considerar los factores que llevan a los infantes a tomar la decisión de hacer parte de un grupo armado y privilegian la búsqueda de dinero como la primordial motivación.

Las investigaciones consultadas coinciden en hacer una caracterización general de las principales causas por las cuales los menores se vinculan a los grupos armados, que conversan directamente con las formas de reclutamiento. En síntesis, las razones principales de vinculación son: a) pobreza (falta de dinero); b) deseo de poder; c) venganza; d) decisión de la familia. Sin embargo, los estudios no ahondan en los factores asociados a dichas razones, ni en la articulación entre ellos.

Las recurrencias mencionadas en los párrafos anteriores permiten colegir la existencia de un *tiempo de la ausencia*. En correspondencia con la falta de dinero, aquí se da un metarrelato de carencia de oportunidades, de desempleo, lo que a su vez puede corresponder a un déficit de Estado por garantizar los mínimos derechos de la población, que se lee también como una ausencia de familia que no puede suplir las necesidades mínimas del niño, niña o adolescente. En relación con el deseo de poder, se corresponde con el vacío de un proyecto de vida escolar, social y cultural diferente al de ser guerrillero y/o paramilitar. Al parecer, el hacer parte de uno de estos grupos significa, para los infantes, una forma de afirmarse y de identificarse con otros. Y en relación con la venganza hacia algún miembro del grupo rival, se encuentra correspondencia con la impunidad frente a la muerte de un ser querido.

En el mismo sentido, en los relatos compilados por el investigador y periodista González (2002) y en la investigación desarrollada por Aranguren (2011), se encontró que los infantes asumen la decisión de vincularse a un grupo armado como una forma de contrarrestar un tiempo de la ausencia de manera inmediata; aquí la no presencia de la familia es la más nombrada por los niños y jóvenes excombatientes con los que trabajaron los investigadores. Los ejes que se mueven en estas recurrencias se relacionan con las marcas en el cuerpo de los infantes, como lo es la violencia sexual, el maltrato físico y verbal, el trabajo duro en el campo, etc.; así se puede ver en apartes de tres relatos de niños desvinculados, compilados por González (2002):

Teníamos dificultades, porque mi papá era muy borrachín. Él se iba a donde una amante que tenía, pero volvía a la casa a pegarle a mi mamá, a pegarnos a nosotros. Un día trató de abusar de mí, y yo me estuve callada porque no podía decir nada. Llegaba a tocar la puerta y todos teníamos que irnos de la casa; un día yo no me fui y casi me mata, me dio pata y arrancó los cables de la luz para darme con ellos… (p. 29)

No volví a donde mi familia porque cada vez que llegaba me daban severa muenda. Me pegaban con cables o con lo que encontraran por delante. Les cogí más miedo desde una vez que me colgaron. Yo estaba en la calle, me los encontré y me dijeron que me fuera para la casa, que no me iban a hacer nada. Llegué y, como estaba cansado, me cogió el sueño; cuando sentí era que me estaban amarrando las manos, me colgaron de una viga y me tuvieron 10 minutos. Eso fue una tortura. Cuando ya crecí –llegué a los diez años–, me fui con mi madrina y estuve con ella un año… Ella me pegaba, pero ya con razón, cuando hacía las vainas que no debía… (p. 94)

Una semana después de que cumplí ocho años, mi abuelita se me murió. Vinieron los hijos y ahí sí llegaron todos los que la conocían. Vendieron la casa y todo lo que ella tenía; se fueron y me dejaron botada. Después hice dos cursos más, sexto y séptimo, en un colegio del barrio donde yo había nacido, el Veinte de Julio. Vivía por ahí en cualquier parte, trabajaba y me iba para el colegio. Cuando cumplí once años decidí que o seguía viviendo en la calle, metiendo bóxer y de todo, o me iba para la guerrilla, porque a mí ya me habían invitado. (p. 172)

Como se mencionó anteriormente, en este tipo de relatos se encuentra un tiempo de la ausencia que se marca en la fragilidad del cuerpo infantil. Al respecto, cuando se manifiesta "No volví a donde mi familia porque cada vez que llegaba me daban severa muenda", "llegué y, como estaba cansado, me cogió el sueño; cuando sentí era que me estaban amarrando las manos, me colgaron de una viga y me tuvieron 10 minutos", "un día yo no me fui y casi me mata, me dio pata y arrancó los cables de la luz para darme con ellos", podría corresponder

a un abierto rechazo del núcleo próximo, en este caso de la familia, por lo que se genera desarraigo y necesidad de identificarse con otras personas que protejan y garanticen mejor trato.

El eje del tiempo de la ausencia tiene un componente de desconfianza en los miembros de la familia (o por lo menos en alguno de ellos). Llama la atención que el infante concibe que el primer espacio social protector es la familia y que, al no obtenerla, busca otros grupos que sí lo hagan, como amigos, familiares lejanos estilo tíos, padrinos, entre otros, lo que demuestra que tal vez el grupo armado no era necesariamente la primera forma de protección que se buscaba.

A la desprotección familiar se suma una desatención por parte del Estado, lo que lleva a un déficit de sostén integral para el niño, pues en algunas zonas del país, particularmente aquellas alejadas de los grandes centros urbanos, es casi que natural que los infantes asuman la milicia como un proyecto de vida y de identidad. Es de anotar que ninguno de los relatos estudiados hace alusión a la búsqueda del Estado como ente protector, es decir, ningún infante parece haber denunciado el maltrato familiar ante una entidad oficial o conocer los mecanismos legales para su protección como el Código del Menor. Pero en sus relatos sí aparece una visión de protección del grupo guerrillero o paramilitar similar a la que se esperaba de la familia. En el siguiente relato se analiza la relación protección–confianza que se ha mencionado:

> *Duré en la guerrilla un año y seis meses. Me perdonaron todo, me dieron dotación y ya no me tuvieron desconfianza. Me apreciaban mucho y me llevaban a todos los combates (…) En la guerrilla a uno no le falta nada, aunque no le paguen*. (González, 2002, p. 153)

En el testimonio anterior se nota que la confianza recíproca en y con el/los otros es indispensable para la configuración de identidad del infante, por lo que el afecto se sobrepone al peligro de un combate que tiene que ver con el riesgo de muerte. De igual manera este relato desvirtúa en parte lo que afirman los metarrelatos ya expuestos, pues para algunos

niños el dinero no siempre es una primera motivación, como sí lo es sentirse protegido, querido, acogido y visibilizado.

Otra ausencia, evidenciada en los relatos analizados, es la de la escuela como proyecto. En las narrativas compiladas por González (2002) se pueden ubicar testimonios donde se anhela la posibilidad de asistir a la escuela, y otros testimonios donde se evidencia que la escuela no era un proyecto real que responda a las necesidades de la familia o del sujeto:

> *Nosotros somos diez hermanos, yo soy la del medio, la quinta. Estuve estudiando un tiempo: primero hasta segundo de primaria, luego unas profesoras del colegio me brindaron apoyo para que acabara de estudiar, porque mis padres no tenían como; entonces hice hasta cuarto…* (pp. 27-28)

> *Yo tenía siete años de edad cuando mi abuelita se me enfermó; le empezó a salir sangre por la boca y por la nariz. Vivíamos también con mi abuelito, pero en esos días él se la pasaba con los hijos y no le ponía cuidado a ella, me tocó dejar de estudiar, para poder cuidarla. Yo estaba haciendo ya quinto, era muy pilosa, y entonces tuve que trabajar en una panadería barriendo, haciendo lo que fuera para ayudar a mi abuelita, que estaba en el hospital San Juan de Dios*. (p. 172)

> *Mis hermanos sí fueron al colegio, el único que no estudió fui yo. Como la plata que había no alcanzaba para ponernos a estudiar a todos, mis papas preguntaban: "¿Quién quiere estudiar?". Mis hermanos decían: "Yo, yo, yo". Pero yo no le ponía fundamento, no le ponía ganas, no decía que quería estudiar*. (p. 185)

Como se puede observar en los relatos anteriores, la asistencia a la escuela no representa una prioridad para algunas familias y en algunos casos tampoco para el infante. Al parecer, para el primer núcleo protector (la familia) no es necesario que los niños se eduquen en la escuela, y el Estado carece de mecanismos en ciertas regiones para garantizar que los niños asistan a ella.

De acuerdo con lo esbozado hasta aquí, el tiempo de la ausencia es un tiempo que podría obedecer a las siguientes características:

El tiempo de la ausencia desde:	
El tiempo físico	**El tiempo de la experiencia**
• Es un tiempo que se da en la primera infancia. • Es un tiempo que puede ser corto pero que marca las decisiones del infante. • Es un tiempo que configura ritmos de trabajo	• Es un tiempo del maltrato y del abuso. • Es un tiempo del no cuidado, de la no acogida. • Es un tiempo del sufrimiento.

Tabla 3. Características del tiempo de la ausencia.
Fuente: construcción propia.

En resumen, el tiempo de la ausencia, de muchas maneras, configura la identidad, la experiencia y la subjetividad de muchos infantes desvinculados. Es de aclarar que en los estudios referenciados ninguno trabaja explícitamente el tiempo y la temporalidad en las narrativas de esta población, al no ser en las narrativas de un tiempo físico, en el sentido que los hechos se cuentan de manera lineal, con un orden secuencial, casi cronológico, aunque indudablemente este es un tiempo marcado por la experiencia.

2.2. Tiempo de la guerra

El Centro de Memoria Histórica (2017) alude al tiempo de la guerra en los siguientes términos: "el *durante* del reclutamiento y la utilización corresponde al momento de incorporación directa a las filas o al servicio de las guerrillas, paramilitares, GAPD[15] o fuerza pública" (p. 452). El tiempo de la guerra corresponde al tiempo que el niño vive y experimenta como militante del grupo armado. En esta línea, las referencias al cuerpo siempre acompañan las alusiones a este tiempo. Aranguren (2011), González (2002) y Human Rights Watch (2004), aportan a esta caracterización al coincidir en que el tiempo se configura en las marcas y exposiciones de lo corporal, sin olvidar que el cuerpo está atravesado por el lenguaje en tanto componente simbólico. El abuso sexual y el maltrato físico se relacionan con las marcas imborrables en el cuerpo.

[15] Grupos Armados Posdesmovilización.

La investigación de Aranguren (2011) sostiene que el sujeto es marcado por el otro y que por lo tanto esa impronta queda registrada en todas las dimensiones del cuerpo, incluso en el discurso que configura al sujeto que habita el cuerpo, por lo que indica que las inscripciones o marcaciones siempre están en el orden de lo imaginario, de lo real y de lo simbólico.

De acuerdo con este investigador, la guerra, al marcar un tiempo en el cuerpo, configura unas formas de ser y estar en el mundo:

> Asistir a la guerra en calidad de combatiente plantea enfrentar a cada ser humano a una serie de sometimientos que lo convocan a ciertos desprendimientos con respecto a su cotidianidad. Allí donde opera la disciplina y la instrucción militares, allí donde la entrada al colectivo convoca a la homogeneidad de los cuerpos y donde el ritmo de la marcha sintoniza los movimientos de todos los combatientes, allí donde el entrenamiento convoca a la muerte y abre la posibilidad y la necesidad de encontrarla día a día, allí, en todas las dinámicas de la guerra, acontece una metamorfosis, un cambio o una transfiguración. (Aranguren, 2011, p. 19)

Se observa en el estudio de Aranguren (2011) que la experiencia de la guerra marca el cuerpo de acuerdo con ciertas dinámicas y ritmos, por lo que el tiempo de la guerra se compone, a manera de un caleidoscopio, de otros tiempos que la sostienen.

En este sentido, se podría hablar del tiempo como *ritmo de la guerra*, en tanto el ritmo abarca las nociones de consecuencia, regularidad, lentitud y rapidez. Analizando estas dimensiones se encuentra que la consecuencia está dada en relación con que a un movimiento le sigue otro, consecuencia del primero; por ejemplo, el disparo del enemigo tiene la consecuencia de la respuesta también bélica. La regularidad en la guerra contiene las rutinas que instauran disciplinas propias de un ejército y persiguen la seguridad y la eficacia del mismo, por ejemplo, el seguimiento de asignaciones de guardias o protocolos para la limpieza de las armas. En cuanto a la noción de lentitud del tiempo, Aranguren (2011) la relaciona con el movimiento del cuerpo en situaciones que lo requieren, como desplazamientos que implican

peligro, y estos a su vez se relacionan con la rapidez, según sean las condiciones que requiera la confrontación con el enemigo.

Adicionalmente, para el autor, el ritmo de la guerra, como temporalidad, comporta múltiples tiempos, a saber: el *tiempo bélico,* el *tiempo de la rutina militar,* el *tiempo de la formación* y el *tiempo del sufrimiento*.

El *tiempo bélico* hace referencia a la exposición directa en el combate y a su implicación directa con la muerte. Al respecto, algunos relatos dolorosos de los infantes desvinculados concuerdan con lo investigado por Aranguren (2011); a continuación, se presenta el relato de una niña desvinculada en relación con esta modalidad de tiempo:

> *Al otro día mandaron una avanzada para un filo donde estaban unos muchachos nuestros, pero ellos petetiaban* [buscaban frecuencia] *con el radio y no les salía. No podían comunicarse porque mi novio había cambiado de frecuencia. En esas llegó al campamento un señor, un compita y me preguntó: "¿Dónde está el comandante?", le dije: "¿Por qué?", y me respondió: "Porque lo necesito para una razón". "Yo también soy encargada", le contesté. "Lo que pasa es que por allá está el ejército, están peleando", me contó. Nosotros acomodamos de una la remesa en los camiones, en los carros; subimos los radios de comunicación y todo.* (González, 2002, p. 82)

En el anterior relato se observa que se pasa de un ritmo lento, cotidiano, a lo intempestivo del combate, a un ritmo más rápido. El relato indica una conversación que avisa que la consecuencia lógica de la cercanía del ejército sea moverse con mayor rapidez.

En el mismo sentido del tiempo en relación con la velocidad y la rapidez:

> *Había un alambrado, vi que mi novio se tiró por ahí y lo seguí. Uno en el combate es capaz de tirarse por cualquier parte; nos tiramos y me tocó ir a respaldar a las muchachas y él a los muchachos. A los otros muchachos que agarraron por la carretera les fue mal; a unos los hirieron y a otros los mataron. Hubo uno que no*

> *alcanzó a salir de la camioneta y a lo que iba a sacar una granada se le explotó y le voló todo. A una muchacha le pegaron dos tiros y a otra china le dieron un tiro en la mano y un tiro en la espalda; al chino que iba en la moto le pegaron un tiro en el ojo, un tiro explosivo y le quedo el huecote.* (González, 2002, p. 83)

Este duro relato expone la necesidad de moverse con cierta rapidez en el combate, que es parte de la supervivencia. Aquí la habilidad para tomar la decisión y moverse con cierto ritmo representa la destreza de un combatiente.

A diferencia del relato anterior, en el siguiente se presenta un congelamiento del tiempo, donde el miedo, en el tiempo del combate, hace todo más lento. Sin embargo, se pasa de manera instantánea a otro ritmo:

> *Nosotros íbamos de civil, o sea, íbamos con la camisa verde, pero las otras muchachas que estaban encima del volco, encima de la remesa, iban con ruanas. Al que iba adelante, en la vanguardia, lo paró el ejército. Él iba en una moto; lo requisaron, y ya iba a arrancar cuando llegamos nosotros. A lo que llegamos detuvieron al muchacho, porque el soldado se quedó viéndonos asustado. No disparó, pero nosotros sí. Agarré el freno de mano de la camioneta y lo jalé, porque mi novio también quedó asustado y salí a correr disparando.* (González, 2002, p. 82)

El tiempo del combate también exige que el tiempo se detenga, se pasa de la rapidez a la lentitud según la condición del cuerpo y del combate mismo. El combate, en tanto tiempo bélico, refiere un cambio de ritmo (lentitud-rapidez), tal como se exhibe en el siguiente relato:

> *Los soldados me dispararon mucho y yo también les disparé, pero al fin salí a un potrero donde se miraba todo. Hice como si no fuera conmigo, escuchaba los disparos, pero me senté fresquera y como yo no vi a nadie al lado mío, me peiné, porque el pelo se me había enredado mucho (...) Tomé agua de la pimpina, como si no pasara nada, como si no fuera conmigo. Cogí aire y dije: "¿Será que soy capaz de correr hasta ese filo? Tengo que ser capaz, voy a agarrar en zigzag". Salí*

> *corriendo, pero los soldados me vieron y me encendieron con la ametralladora. Lo único que hice fue tirarme al piso. Los demás compañeros ya se habían ido por la carretera.* (González, 2002, pp. 83-84)

El tiempo también es la regularidad con la que se mueve el cuerpo en el combate. La regularidad en el combate garantiza la sobrevivencia. El cuerpo se curva, se desliza, se paraliza o se mimetiza, como se presenta en el siguiente relato:

> *Comencé a correr en zigzag otra vez, media hora me corretearon y hasta unos soldados se regresaron porque no aguantaron: al final se quedaron diez persiguiéndome, y yo corría, los dejaba en una curva y seguía caminando como si no fuera conmigo, y los miraba y prendía la carrera otra vez. Hasta que en una curva los dejé.* (González, 2002, p. 83)

Los anteriores relatos expuestos en estos antecedentes permitieron entender que en el *tiempo bélico* se presenta el ritmo como una configuración propia del tiempo, como consecuencia, regularidad, lentitud y rapidez, de acuerdo con lo planteado por Aranguren (2011) en su investigación.

En el *tiempo de la guerra* también se hace presente el tiempo de la muerte, que tiene un ritmo particular, el cual no es contemplado en ninguna de las investigaciones consultadas, pero sí emerge en los relatos abordados. A continuación, se presenta el relato de un episodio que, en su crudeza, narra esta dimensión:

> *La verdad es que matar no es algo que le nazca a uno de la cabeza, sino que le dicen: "mate a fulano" y si uno no lo hace genera desconfianza en el grupo. Lo pueden quebrar por esas desconfianzas que le cogen: si no fue capaz está colaborando con el enemigo, colaboración involuntaria o voluntaria; uno siempre teme eso. Pero no es que le salga a uno del corazón hacerlo.* (González, 2002, p. 54)

Aquí se hace presente el ritmo como consecuencia, pues si no se obedece la orden de matar a otro, la consecuencia lógica es que se genere duda, y para el contexto, al combatiente no le es permitido que siembre tal sentimiento en su organización.

El ritmo presente en el relato siguiente puede obedecer más a un tiempo dado por la cronología misma, pero en tanto temporalidad, marca una experiencia que no es fácil de narrar:

> *Recién entré me tocó matar a una persona. Me dijeron: "vamos a ver si sirve para estar acá". Yo pensé que era hacer cualquier cosa de trabajo; pero nunca me imaginé que era para matar gente. Cuando llegué a una finca había cuatro amarrados. Matamos dos un día por la mañana y a los otros dos al día siguiente: uno por la mañana y otro por la tarde.* (González, 2002, p. 115)

En la continuación del relato, el ritmo presente se considera como consecuencia, pues solo se contemplan las macabras acciones de despresamiento una vez ha ocurrido la muerte de la víctima:

> *Me tocó despresarlos, descuartizarlos cuando ya estaban muertos. Hubo uno que yo acabé de rematar; le saqué manteca del pecho, lo eché en una bolsa y lo enterramos en un hueco de 50x50. Esa manteca de muerto es muy buena para los barros, para cicatrices. Nosotros la revolvíamos con aceite Johnson's, porque pura lo seca a uno y se le vuelve la cara fea.* (González, 2002, pp. 115-116)

El ritmo del tiempo cambia, se vuelve lento. Hay una relación entre la lentitud del ritmo del tiempo y el miedo. Las situaciones en donde se presenta el miedo pasan más lento en la experiencia. Al parecer el descuartizamiento empieza con un ritmo lento, dada la inexperiencia, pero luego se pasa a un ritmo rápido.

> *Cuando le dimos a ese man y me dijeron que le quitara la ropa, las piernas me quedaron tiesas. Yo no las podía encoger ni nada; a lo último me tocó hacerme*

> *masajes, y yo con miedo del corazón, me palpitaba y yo cerraba los ojos. Lloré del miedo tan berraco, de la lástima que tenía. Lo que más me dio tristeza fue que él dijo que no lo mataran. Me preguntó "¿Me van a matar?", y yo le dije que no. Me dolió tanto, porque le dije que no lo íbamos a matar.*
>
> *Cuando ya le ordenaron que se acostara, se despidió de un pelado que estaba al frente. El otro cuando estaba muriendo no dijo nada, pero se ensució en la ropa del miedo. También me tocó descuartizarlo. Comencé con el brazo, pero se me encogió por el tendón; entonces otro man me dijo cómo hacer y me enseñó; me dijo coja aquí, así, por ejemplo, la pierna la levanta, y tan, tan. Ahora yo sé cómo se despresa una persona.* (González 2002, pp. 117-116)

De acuerdo con los anteriores fragmentos, el ritmo en el tiempo bélico se evidencia en el combate y en la muerte, donde para los milicianos toma sentido la crudeza de la experiencia.

Sin embargo, en la literatura consultada para la construcción de los presentes antecedentes, se encuentra que el ritmo en el tiempo de la guerra no solo se presenta en un tiempo bélico, toda vez que el cuerpo es disciplinado para, entre otras cosas, marchar, entrenar y hacer tareas rutinarias que garanticen la sobrevivencia. Lo anterior se asume como *tiempo de la rutina militar*, apoyado a su vez por un tiempo de la marcha, un tiempo de entrenamiento y un tiempo del exceso y la austeridad. En relación con el tiempo de la marcha, Aranguren (2011) afirma:

> Alineados en la formación de una cuadrilla, de un pelotón o de un destacamento, cada combatiente sigue con absoluta sincronía la voz del mando: son grupos de cuerpos que se mueven a diestra y siniestra con total armonía, con cierto ritmo, se podría decir. Esa voz organiza la formación, comanda los movimientos, se adueña de los cuerpos y los hace girar a su criterio. No hay lugar para el error, no hay lugar para la diferencia. Los movimientos inexactos se corrigen con rigor. (p. 26)

El tiempo de la marcha se diferencia notablemente del tiempo bélico, del que se venía hablando párrafos atrás, pero indudablemente marcan el cuerpo en el tiempo de la guerra, pues, como lo plantea el investigador, "los movimientos inexactos se corrigen con rigor", de lo que se infiere que los infantes que no lleven el ritmo eran castigados.

El tiempo de la guerra también se reporta en un tiempo del entrenamiento, inmerso en unas cotidianidades con un ritmo regular, tal como lo recuerda un niño desvinculado, entrevistado por Human Rights Watch (2004):

> *Nos levantamos a las 4:30 a.m. y tomábamos tinto. Teníamos entrenamiento de 5:00 a 6:00, correr y hacer ejercicios. A las 6:30 teníamos el desayuno: caldo de papa, arepa y chocolate. De 7:00 a 11:00 más entrenamiento. A las 11:00 el almuerzo: carne fría, arroz y limonada. De 12:00 a 3:00 p.m. más entrenamiento. A las 3:00 p.m. avena y galletas. A las 3:30 p.m. a lavarse en el rio. A las 5:00 empezaba la guardia y los servicios.* (p. 82)

En este relato se presencia una secuencialidad de un día sin tiempo bélico, donde es necesario que todos los combatientes se regulen rigurosamente.

El tiempo de *la rutina militar* también está constituido por un tiempo del exceso y de la austeridad. El estudio desarrollado por Aranguren (2011) plantea que se vive *el tiempo del exceso* en la exigencia de ofrecer la vida y en la trasgresión de la vida del enemigo, o en la fuerte exigencia del cuerpo para el entrenamiento, o en el derroche ya sea de comida, de licor, entre otros. Sin embargo, en los relatos abordados de infantes desvinculados también es notorio un tiempo austero:

> *En la guerrilla se sufre, pero hay días que también se goza. La forma de sufrir allá es prestar guardia, caminar, aguantar hambre; a veces no hay nada de comida, a veces el que tiene plata compra.* (p. 75)

> *Seguíamos desplazándonos casi sin parar. Andábamos medio día, parábamos cinco minutos y volvíamos a arrancar. Así empecé a coger físico, a cargar maletas, fusil, todo. Fue cuando ya ingresé a los paramilitares. Anduve con ellos dos años. Estaba muy amañado allá. No es por nada, pero me trataban bien, me daban lo que necesitaba. Yo tenía, gracias a Dios, todo. La comida nunca me faltó, aunque había veces, andando, que tocaba una sola comida en el día, pero cuando llegábamos a donde se podía, comíamos a la lata.* (p. 98)

El tiempo austero y de exceso se vinculan a la rutina propia de la vida militar en el grupo armado, y no necesariamente al combate.

En el tiempo de la guerra también se hace presente un *tiempo para la formación*, propio de la capacitación básica para estar presto para el combate y para "la vida en el monte". Es una formación militar, pero también ideológica, así lo relatan algunos infantes desvinculados entrevistados por González (2002):

> *Durante ese tiempo me explicaban sobre la guardia, lo que hacían allá; eran días completos sentados en unos palos largos, en el aula que dicen ellos, escuchando parlamentos. Ellos le meten mucha política a uno. Mantienen metiéndole psicosis; que si el ejército lo coge, lo viola, lo mata lo hace pedazos*. (p. 37)

En el anterior relato se reconoce que los rituales, en la estrategia de formación política de los grupos armados, tienen algunas coincidencias con los rituales de la escuela tradicional. Existe un profesor que trasmite un mensaje a los estudiantes, y es sentida por los infantes combatientes con la misma actitud de desmotivación con la que percibieron las clases antes de hacer parte del grupo armado.

> *Después de eso me tocó pasar a un entrenamiento nuevo, de explosivos, para tropas especiales. A mí no me gustaba el explosivo, pero me tocaba hacer el curso, porque era una orden, y el que tiene responsabilidad tiene que ver todo eso; y cuando uno pasa el entrenamiento tiene que ir a dictarles entrenamiento a los que son*

> *combatientes. Estuvimos seis meses haciendo ese curso y también hicimos uno de política en Popayán.* (González, 2002, p. 80)

El anterior relato reconoce que la formación política y militar hace parte del tiempo de la guerra y estructura la identidad del combatiente. Al parecer, todos deben tener una formación básica que permita su desempeño óptimo en el grupo.

Esta idea dialoga con el metarrelato propuesto por Aranguren (2011), ya que plantea que la formación de un combatiente supone una serie de transformaciones singulares, que garanticen la efectividad del enfrentamiento armado; esas transformaciones buscan diluir lo singular en un ejército que pretende funcionar como bloque. Esto implica desdibujar lo particular en la uniformidad y encubrir las diferencias en la coincidencia de los movimientos de los cuerpos. En este sentido, se legitima el tiempo de la formación político-militar como configurante del tiempo de la guerra.

Finalmente, las investigaciones consultadas coinciden en que existe un *tiempo del sufrimiento*, que se complejiza al considerar el maltrato físico, sexual y verbal en las filas de los grupos armados y que puede transversalizar las otras temporalidades y los otros tiempos abordados hasta aquí (tiempo de la rutina, tiempo del combate, tiempo de la formación). Diferentes investigaciones (Remolina, 2011; Montoya, 2008) dejan ver que este tipo de sufrimiento es uno de los motivos más frecuentes para que los infantes se dejen las armas, pues en estos grupos no encontraron la protección que buscaban, por el contrario, hallaron más de lo mismo; esa idea se compadece con el siguiente relato:

> *Dormía con la riata, con las botas y con todo y llegaban a tocarme, hasta que un día, llorando, fui donde el comandante y le dije que yo no iba a aguantar más. Él me dio la orden de que el que llegara a cansar, que le zampara un tiro, fuera quien fuera. Me fui contenta por todo el campamento, pero yo era para no hacerlo, y dije: "Esta noche el que me vaya a tocar se muere. Esta noche tengo la orden; al que me toque le doy un tiro.* (González, 2002, p. 37)

Se observa entonces que el maltrato físico y sexual del que venía huyendo el infante en la etapa del pre-conflicto, se continúa en la etapa del conflicto y no se encuentra la protección que se solicitaba en el tiempo de la ausencia.

De acuerdo con lo esbozado sobre esta categoría, el *tiempo de la guerra* engloba una multiplicidad de tiempos que perfilan la experiencia del infante combatiente, aspecto que permite ver, desde sus relatos, la inmensa crueldad del conflicto. El *tiempo de la guerra* es un tiempo físico, en tanto se puede vivir en secuencias de acciones precisas y rítmicas propias de la vida militar, pero también es un tiempo de la experiencia, ya que acontecimientos como el combate, la masacre y la muerte interrumpen esa secuencialidad lineal de la rutina.

2.3. Tiempo de un mejor vivir

Para el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), "el *después*, se caracteriza por la desvinculación o desmovilización de las personas que fueron reclutadas o utilizadas por parte de grupos armados legales e ilegales siendo niños, niñas o adolescentes" (p. 504). Este es el tiempo donde se da la posibilidad del narrarse, del mirar hacia atrás y colocar en el pasado el tiempo de la ausencia y de la guerra. Es el *tiempo del restablecimiento* y el *tiempo para proyectarse*.

El *tiempo del restablecimiento* se considera desde los metarrelatos como el momento en que el Estado restablece los derechos y protege a los infantes desvinculados. Este tiempo coincide con el objetivo general del programa de atención del ICBF (2010) dirigido a esta población: "Apoyar los procesos de restablecimiento de los derechos, construcción de ciudadanía e integración social de niños, niñas y adolescentes que se han desvinculado de grupos armados al margen de la ley" (p. 11).

El considerar el restablecimiento de derechos, permitiría en parte la protección integral de los infantes desvinculados, sin embargo, ello no garantiza necesariamente un resarcimiento del vínculo familiar descrito en el tiempo de la ausencia, aunque intenta acercar a los niños,

niñas y adolescentes a su núcleo familiar, así como restablecer el derecho a la educación incluyéndolos al currículo establecido.

Este programa se desarrolla mediante la estrategia de atención denominada *Preparación para la ciudadanía y la integración social* (ICBF, 2010). Es importante para la elaboración de estos antecedentes indicar la temporalidad en una de sus características:

> c) Reflexionar: El reconocimiento de los procesos del ser humano implica la existencia de apuestas por la superación de rupturas temporales entre el pasado, el presente y el futuro; la multiplicidad de tiempos: institucionales, subjetivos, familiares y jurídicos y las dimensiones de responsable-victima, niño-adolecente-joven. (p. 88)

Al parecer, en el estudio desarrollado por el ICBF (2010), se considera un tiempo que es inherente a la experiencia y que configura una dimensión de lo humano.

Es de anotar que el ICBF considera a los niños desvinculados como víctimas, sin embargo, el trabajo de Reed (s.f.), indica que se debe superar la dualidad víctima/victimario en el caso de esta población.

Reed (s.f.) afirma que no es posible retornar a los niños desvinculados a un estado infantil y recuperar su niñez, pero sí es posible que los Estados se comprometan para que ellos participen de los procesos de justicia transicional, la cual busca mecanismos de justicia penal, poner en marcha programas de desvinculación y hacer reformas a nivel institucional para encontrar un estado ideal en el ejercicio de los derechos de todos los ciudadanos.

Particularmente, en el caso de los niños soldados, la justicia transicional debe ayudar a esclarecer si estos niños son víctimas o victimarios, y aunque no se ha avanzado en ello, sí es claro que para que este tipo de justicia se dé, es necesario que exista la participación de los niños y que su experiencia sea reconocida por todas las instituciones sociales, políticas y culturales.

La investigadora afirma que si los niños participan del proceso de justicia transicional es posible que superen la identidad de víctimas o de victimarios y se consideren más bien como *sobrevivientes* del conflicto armado. Sobrevivir, afirma la autora, es el otro lado de ser víctima. Así, el sobreviviente se caracteriza por tener fuerza y entusiasmo, tener capacidad y deseo de hacer frente a su pasado. Por su parte, los individuos etiquetados como víctimas buscan la simpatía de los otros, lo que refuerza su sentido de la pasividad y la falta de control sobre su vida, lo que dificulta su capacidad de recuperación.

Para Reed (s.f) la justicia transicional permitiría un puente entre víctima, sobreviviente y perpetrador, puesto que en ese proceso se les daría voz a los niños excombatientes para reconocer los delitos que puedan haber cometido mientras que permanecen legalmente como víctimas y así evitan el castigo de la justicia civil o militar. En última instancia, la idea de *sobreviviente* permitiría que los niños asumieran la responsabilidad sobre sus actos, pero al mismo tiempo se los protegería de la acción pública y se reconocería su victimización.

En cuanto a los relatos de los infantes desvinculados se encuentra que el restablecimiento es equiparable con la idea de oportunidad de reconciliación consigo mismos y con los otros:

> *Luego me trasladaron para la corre, para la correccional de menores de Florencia, y de ahí para la casa del menor. Después me mandaron para Bogotá y entré a este programa. Allí empecé a querer nuevamente mi vida. He estado en casas en otras ciudades y le cogí aprecio a muchas cosas; perdoné a varias personas. Se me arregló la vida. Tuve muchas cosas claras. Aprendí a valorar la vida, a querer estudiar, a perdonar y lo hice con mi mamá y con otras personas. Funcionó porque antes yo la recordaba y la quería encontrar y cobrarme todas y ahoritica no.* (González, 2002, p. 48)

En este relato se aprecia efectivamente un restablecimiento, pero el infante desvinculado no percibe que este sea de sus derechos, sino de los vínculos que en el tiempo de las ausencias había perdido y que de alguna manera añoraba.

El *tiempo para proyectarse* se relaciona con el tiempo del restablecimiento, pues aquí el infante se restaura a sí mismo como sujeto y se compromete con un proyecto de vida donde la educación se hace fundamental.

De acuerdo con los estudios abordados para la construcción de los presentes antecedentes, se encuentra que la relación entre cuerpo y tiempo es una categoría emergente y poco abordada por la literatura. Esto es un aporte importante para esta investigación, dado que en la revisión documental no se encontró ningún trabajo que aborde el tiempo o la temporalidad como unidad configurante de la experiencia de excombatientes (niños o adultos) y en la que se analice las perspectivas de lo educativo en relación con la experiencia humana, tema de la presente investigación.

CAPÍTULO II: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Yo sufrí porque no me dieron estudio, que era lo que me tenían que dar.
Si tan siquiera me hubieran dado el estudio estaría contenta,
feliz de la vida, pero no me lo dieron y lo único que yo hice fue hasta tercero,
que me puse a estudiar cuando estaba pequeñita, hasta los siete años.
(González, 2002, p. 66)

1. Planteamiento del problema y justificación

La escuela, más allá de ser entendida como una institución social, donde confluyen sujetos diversos, se reconoce como un escenario social limitado en un espacio y tiempo determinados (Gimeno, 2008). En la escuela se desarrolla parte de la experiencia humana. Dicha experiencia, que sucede entre seres humanos que se encuentran, se consolida cuando es narrada, pues el sujeto al relatar su vida tiene un mayor conocimiento sobre sí mismo.

Para el desarrollo de esta investigación se han considerado las narrativas de un grupo de hombres y mujeres excombatientes, que fueron reclutados en los grupos armados siendo niños y que hoy se encuentran en procesos de reincorporación[16], en los cuales lo educativo ha tomado fuerza para planear y ejecutar sus proyectos de vida.

Se ha privilegiado entrevistar a adultos excombatientes que se vincularon a los grupos armados en su niñez por dos razones fundamentales. La primera, porque en los últimos años se ha dado lugar a varios procesos de dejación de armas y reincorporación de hombres y mujeres de los distintos grupos armados. La Agencia Colombiana para la Reintegración y la Normalización[17] afirma que entre el 2003 y el 2012, 54.839 personas dejaron las armas, 32.904 hombres y 2.410 mujeres de las Autodefensas Unidas de Colombia -AUC-; 12.743

[16] La Agencia para la Reincorporación y la Normalización es organización del estado colombiano que atiende los procesos de reincorporación de excombatientes a la vida civil. Ella adopta un proceso de tres pasos para quienes han dejado las armas: reinserción, reintegración y reincorporación. El primer paso inicia después de la dejación de armas y consiste en una asistencia transitoria para cubrir las necesidades básicas del excombatiente y de su familia. Por su parte, la reintegración se entiende como un proceso de largo plazo (puede no tener límite de tiempo), en el que el excombatiente adquiere un estatus civil, obteniendo empleo e ingresos sostenibles, en ese sentido refiere a un proceso social y económico que supuestamente garantiza la vida digna. El proceso de reincorporación se entiende como la garantía que da el Estado y la sociedad en general para quien ha dejado las armas, y tenga oportunidades no solo en el ámbito social y económico, también político, por lo tanto, se deben garantizar todos los derechos y deberes emanados por la Constitución y la ley.
[17] Disponible en http://sp.reintegracion.gov.co/es/la-reintegracion/Paginas/cifras.aspx. Fecha de consulta: 30 de marzo de 2017.

hombres y 3.109 mujeres de las Fuerzas Armadas Revolucionarias -FARC-; 2.502 hombres y 693 mujeres del Ejército de Liberación Nacional -ELN-; 343 hombres y 135 mujeres de otros grupos armados. Adicional, la Universidad Nacional de Colombia (2017), en el informe del primer censo socioeconómico a los excombatientes de las FARC, afirma que 10.015 personas dejaron las armas[18] en el marco de la firma del acuerdo de paz de 2016, de los cuales el 77% son hombres y el 23% mujeres. Finalmente, la Agencia para la Reincorporación y la Normalización dice que aproximadamente el 50% de las personas que dejaron las armas se vincularon al grupo armado siendo menores de edad.

Lo anterior permite reconocer que hay una amplia población de grupos armados ilegales cuya experiencia de militancia armada está cruzada por la etapa de niñez, población sujeto del presente estudio que explora las narrativas de hombres y mujeres excombatientes de tres grupos armados (AUC, FARC y ELN) que se vincularon siendo niños.

La segunda razón tiene que ver con el nivel de escolaridad de la población que se ha delimitado para esta investigación. La Universidad Nacional de Colombia (2017) reconoció que el 11% de los excombatientes que habían dejado las armas en el marco del acuerdo, no tenían ningún nivel escolar y que el 57% había cursado estudios completos correspondientes a la básica primaria. La Agencia para la Reincorporación y la Normalización, por su parte, reconoce que a septiembre de 2018, de las 54.618[19] personas que habían ingresado al proceso, 15.303 contaban con estudios de básica primaria solamente.

[18] La dejación de armas fue el procedimiento técnico, trazable y verificable mediante el cual la Organización de Naciones Unidas (ONU) recibió la totalidad del armamento de las FARC para destinarlo a la construcción de monumentos. Este proceso fue realizado durante la vigencia de las antiguas Zonas Veredales Transitorias de Normalización y los Puntos Transitorios de Normalización. (Tomado de: http://www.reincorporacion.gov.co/es/reincorporacion/Paginas/Glosario-de-reincorporacion.aspx. Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2018).

[19] Cifras ofrecidas por la Agencia para la Reintegración y la Normalización. (Tomado de: http://www.reincorporacion.gov.co/es/la-reintegracion/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/es/la-reintegracion/Cifras/Cuadro%206%20Nivel%20Educativo.xlsx&Source=http%3A%2F%2Fwww%2Ereincorporacion%2Egov%2Eco%2Fes%2Fla-reintegracion%2FPaginas%2Fcifras%2Easpx. Fecha de consulta 10 de noviembre de 2018).

Estos datos permiten reconocer que la indagación por lo educativo y la escuela en esta población es importante para cualificar procesos que realmente los acoja y les posibilite materializar, con altas tasas de éxito, sus proyectos de vida.

En relación con lo anterior, quienes han tomado un arma como opción de un proyecto político, tienen muchas historias que contar para ayudar a entender los contextos en los que vivieron antes, durante y después de su militancia, también para conocer sus alegrías y sus tristezas, así como las formas en las que se posicionan en su cotidianidad en relación con ellos mismos y con los otros.

Así, desde las narrativas de excombatientes, se pueden comprender nuevas dimensiones sobre lo que pasó en el conflicto armado, cuáles fueron las motivaciones, las causas y las consecuencias, y así aportar para que esta guerra no se vuelva a repetir.

Particularmente, el foco de esta de investigación es la experiencia humana sobre infancia y educación de un grupo de excombatientes que se vincularon a un grupo armado siendo niños; no solo porque en el marco del conflicto es enorme la cantidad de menores reclutados, sino porque desde diferentes ópticas, entre ellas la estatal y la social, se considera que el retorno a lo educativo debe hacer parte de la restauración de derechos y la reintegración a la vida civil. También porque muchos de los excombatientes, antes de vincularse al grupo armado, estuvieron escolarizados, pero al parecer la escuela, como proyecto educativo, tuvo problemas para responderles, por lo tanto, es importante preguntarse por el papel de la educación en la experiencia humana particular de aquellos que fueron niños combatientes y la incidencia que hoy tiene cuando abandonan las armas.

Para delinear el problema de investigación, se ha tenido en cuenta, desde el rastreo de los antecedentes, que el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes por parte de los grupos armados no obedece a un fenómeno de los últimos tiempos. Por el contrario, se ha evidenciado que esta ha sido una práctica justificada y rentable para los actores armados, en tanto los menores ofrecen unas ventajas para la guerra, por ejemplo, se camuflan fácilmente,

son temerarios, consumen menos alimento, no tienen las mismas demandas que un adulto, obedecen a la primera orden, no cuestionan las directrices, etc.

A partir de lo expuesto se consideraron tres tensiones, producto de la revisión de dos fuentes: investigaciones e informes de organizaciones de los derechos humanos sobre la vulneración de los derechos de los niños que se vinculan a los grupos armados, así como de relatos de menores y adultos excombatientes publicados en diversa literatura disponible.

La *primera tensión* reconoce dos tipos de experiencia humana: la experiencia del niño, niña y adolescente vinculado al grupo armado y la experiencia del retorno a la vida civil, ahora como adulto. El encuentro de estas dos experiencias puede darse en contextos educativos, pues es allí donde puede iniciarse una vida buena, esto es, la experiencia humana de la vinculación y reincorporación. Allí se perfilan narrativas en las que el "yo puedo" y el "volverse capaz" se constituyen en un plan para ser realizado con el apoyo o la acogida de lo educativo; sin embargo, en estos contextos también es posible que se revictimice o se excluya a esta población, a la sombra de sus vivencias como niños militantes, guerrilleros o paramilitares.

En relación con esta primera tensión en la que coexisten estas experiencias es importante preguntarse si la escuela o los contextos educativos pueden acoger a los excombatientes, en qué condiciones y con qué alcances. También indagar cómo la escuela en el posacuerdo reconoce en las experiencias de quienes se vincularon a los grupos armados siendo niños, niñas y adolescentes, un potencial para que las víctimas que han dejado las acciones armadas sean reivindicadas y no se vuelvan a repetir hechos atroces como el reclutamiento forzado.

La institución escuela, ha estado en medio del conflicto armado en Colombia, porque, entre otras cosas, ha servido de trinchera para los actores armados o ha servido como espacio de reclutamiento de menores. A pesar de que existen normas para proteger el espacio escolar del conflicto armado, como el Derecho Internacional Humanitario –DIH– y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos –DIDH–, la escuela ha estado en medio de los combates y ha sido afectada en su infraestructura, lo que lleva al desplazamiento de los

estudiantes y sus familias; en otras ocasiones los acoge como un lugar de paso donde transitoriamente resguardan la vida.

Los niños escolarizados de algunas regiones del país (aquellas afectadas por la confrontación armada) se han visto involucrados en el conflicto armado porque en sus escuelas se presentan enfrentamientos, pero también porque muchas de ellas no ofrecen un proyecto que los sostenga y proteja, o son ausentes; así lo expresa un niño entrevistado por Springer (2012): *"Por ahí no hay escuelas ni nada, unos niños somos campesinos o nos vamos p´al monte"* (p. 11). A su vez, la experiencia del excombatiente que ingresó a las filas del grupo armado en su niñez da pie para trazar una trayectoria, que, siguiendo a Ricouer (1999), está construida a partir de biografías de la memoria en tres tiempos: pasado-pasado, pasado-presente y pasado-futuro, pues en estos tiempos es donde discurre la vida. ¿Qué importancia tienen estos tiempos? Quizá lo más importante es que la memoria del presente configura la memoria del pasado, lo que muestra la trascendencia de incluir estas biografías de vida desde las temporalidades descritas.

Considerando lo anterior, para esta investigación, importa cómo la escuela y en general lo educativo, perfila nuevos horizontes para quienes se reincorporan (paramilitares o guerrilleros) a la vida civil. Desde sus narrativas seguramente se puedan construir orientaciones para una escuela que, en el llamado posacuerdo, pueda o esté más preparada para sostener y acoger la diversidad de sus experiencias. Finalmente, interesa cómo actores educativos como directivos, profesores, familia y sociedad, se cuestionan sobre la necesidad de una escuela para el posacuerdo y lo que cada quien debe aportar para construir un ambiente escolar que reconozca y reivindique las experiencias de los sujetos que la habitan, en este caso, los excombatientes.

Una *segunda tensión* identifica que en los relatos de excombatientes que se vincularon a los grupos en su etapa de niñez, y que hoy se encuentran en procesos educativos como parte de su proceso de reincorporación, se expresan acontecimientos trágicos (la vinculación misma, la muerte de familiares y amigos, la crudeza del combate, entre otros) que contrastan con otros recuerdos que expresan gozo (el encuentro con la familia, la estabilidad laboral, el

retorno a lo educativo, amor en la guerra, entre otros), proyección de futuro y reconocimiento de sí mismos. Este contraste se da por la temporalidad de la experiencia de ser niño en unas condiciones particulares, primero niño combatiente y posteriormente adulto en proceso de reincorporación. Se asume, con Ricoeur (1999), que la temporalidad es concomitante a la experiencia humana, que la temporalidad es el vínculo entre la vida vivida y la narrativa, y que la memoria es mediadora entre el tiempo vivido y la narración.

Los excombatientes, al narrar sus experiencias de niñez, de reclutamiento y de militancia, traen al presente acontecimientos que ya sucedieron, pero que a pesar de ello ofrecen la proyección hacia su futuro, ahora en su proceso de reincorporación; en esto consiste la segunda tensión: del pasado a la memoria presente.

Los siguientes relatos de niños que estuvieron en el conflicto, y que hoy se reincorporan, extraídos de la literatura consultada, ilustran esta tensión:

> *Para mí es durísimo. Necesito ayuda para olvidar todo mi pasado, porque me molesta y remuerde todo lo que hice, y es un remordimiento que creo que nunca me va a pasar (...), quisiera seguir estudiando, pero la verdad no sé, ahora estoy muy confundida*. (González, 2002, p. 155)

> *Espero salir adelante con la ayuda de muchas personas. Más que todo acabar el estudio, porque hoy en día el estudio es lo más importante. La única materia con la que no he podido del todo es matemáticas, pero para inglés –imagínese en primaria nos están dando inglés– y todo lo otro, no es que sea tan bueno, pero sí entiendo las vainas. Si Dios quiere, el próximo semestre paso a sexto, y si me va bien el otro semestre paso a séptimo; en un año hago dos cursos. La verdad uno tiene que aprovechar*. (González, 2002, p. 118)

La narración de la experiencia humana de estos excombatientes debe permitir entender cómo la escuela, y en general, los procesos educativos, pueden ayudar a restaurar sus derechos y evitar convertirse en espacios de exclusión.

En la medida en que los excombatientes pueden hacer accesible, por medio de su relato de vida, lo que de otra forma permanecería invisible (su participación en el conflicto armado, la falta de oportunidades en lo educativo, etc.), se reconocen a sí mismos como sujetos de enunciación. Por ello, quienes han dejado las armas, inevitablemente recurren a la ficción para completar una historia, para reconocer el principio y el fin de un relato que les posibilita acceder al conocimiento de sí mismos y esclarecer el sentido de su vida. En palabras de Ricoeur (1996), "conocerse a sí mismo como otro es reconocerse como <<ser-con-otros>>" (p. 20).

En las narraciones de los excombatientes que se vincularon a los grupos cuando apenas eran niños, confluyen temporalidades de la experiencia; es decir, los acontecimientos relacionados con su infancia y lo educativo, sucedidos antes, durante y después del reclutamiento, acompañadas de una reflexión, las cuales permiten el reconocimiento de la vulneración de sus derechos como niños, pero también abren vías para entender su restauración, ahora como adultos.

El tiempo marca la temporalidad en tanto experiencia. Es el caso de los tiempos del combate, de la marcha, de la austeridad, etc. presentes en la vida del combatiente, pero también es el tiempo y las temporalidades[20] presentes en la escuela. La memoria, en tanto mediadora entre el tiempo vivido y la narración, presupone la conservación de la experiencia; en este caso la memoria de los excombatientes no solo expresa memoria individual, también dilucida memorias colectivas, pues en ellos se hace presente la experiencia del conflicto armado colombiano, cargado de los ideales de un proyecto colectivo.

Klein (2008) reconoce que la memoria tiene una topografía que describe los momentos más significativos de vinculación del sujeto con el mundo, en relación justamente con la

[20] Ricoeur (1991) hace la distinción entre tiempo cósmico y tiempo humano para referirse a las diferencias entre tiempo y temporalidad. Así, en el tiempo cósmico el tiempo huye, escapa, es cuantitativo y finito, no tiene presente. Mientras que el tiempo humano o la temporalidad lo envuelve todo, configura instantes eternos, es cualitativo y tiene múltiples presentes. De la mediación entre tiempo y temporalidad resulta la experiencia "cultural" del tiempo. La temporalidad es la mediación que hace posible que una experiencia sea narrada, por lo tanto, la temporalidad hace posible la memoria.

temporalidad: entrada, adaptación (la infancia), ruptura con el ámbito doméstico familiar (la escuela, lo educativo, la familia, etc.) y despedida (la muerte, en sus diferentes formas, por ejemplo, la guerra). Dicha topografía dialoga de manera directa con los trayectos de vida relatados por los niños, niñas y adolescentes desvinculados (González, 2002; González, 2016; Lozano, 2015), así como con los testimonios de jóvenes y adultos excombatientes (Álvarez-Correa y Aguirre, 2002; Aranguren, 2011; Bácares, 2014; Avendaño, 2011; Galvis, 2014).

La memoria, en clave de las temporalidades, puede permitirles a los excombatientes que retornan a contextos educativos como parte de su reincorporación, comprender su propia experiencia y potenciar un proyecto de vida. En este sentido, será importante pensar cómo una educación para el posacuerdo reconoce un tiempo de la memoria, no fijo ni lineal, más bien flexible y acorde a las experiencias de los sujetos que la viven.

Una *tercera tensión* que configura el problema de esta investigación se refiere a la infancia de quienes se vincularon a los grupos armados. Se entiende con Jaramillo (2007) que la concepción de infancia refiere a un sujeto de derecho (niño o niña), lo que implica que se entienda a este desde lo jurídico, lo ético y lo político en todos los entornos en los que hace presencia. Así, es precisamente en las espacialidades y temporalidades de la guerra en la que se perfila un "borramiento" del lugar de la infancia de quienes ingresaron a los grupos armados siendo menores, pues aunque biológicamente, en el momento del reclutamiento, eran niños por su edad y contextura física, dejaron de serlo por la responsabilidad jurídica frente a las acciones de asesinato y tortura que se les puede endilgar, pero sobre todo dejaron de ser niños en el sentido de la crudeza de la experiencia vivida.

De acuerdo con Amador (2009), los trabajos sobre la niñez deben ampliar la visión investigativa hacia la noción de *infancias*, en plural, y no reducirla a una infancia. El autor acuña la idea de *infancias otras*, "que no necesariamente coinciden con la noción hegemónica de la que se han valido los sistemas escolares y, en general, los dispositivos para su gobierno, tanto en las sociedades occidentales como en las occidentalizadas" (p. 243). Con esto se reconoce que el niño combatiente ha vivenciado el descolocamiento de unas infancias que

dan lugar a otras. Así, las espacialidades, los tiempos y las temporalidades por las que transitaron las infancias de quienes hoy han dejado las armas, no son los mismos de otros menores y adultos que no estuvieron inmersos en la guerra, pues las situaciones a las que se vieron expuestos los obligaron a vivir otra experiencia sobre lo que significa ser niños física y socialmente, así como ética, política y jurídicamente. En este sentido, vale la pena preguntarse por los tiempos y las temporalidades que pueden asumir la escuela y otros contextos educativos en el marco del posacuerdo para que acoja otras maneras de ser niño.

Desde cierta óptica problemática, al desaparecer el tiempo de la infancia en la experiencia de quienes se vincularon siendo niños, también desaparece la vulneración en la esfera de sus derechos fundamentales; pues al asumir la vida de militante, la niñez supuestamente renuncia a una reclamación y reivindicación particular. Para algunos, del niño guerrero queda la imagen del guerrero y no del niño, así, además de la desaparición de la infancia también se clausura el derecho a tener a derechos (Arendt, 1987).

Finalmente, si bien la escuela o los contextos educativos propios del proceso de reincorporación no pueden asumir solos el acompañamiento de los excombatientes, pues se requiere de otras instituciones y de orientaciones jurídicas y morales, es importante preguntarse por las características de una escuela en el posacuerdo, que contenga y ampare a una población con esta experiencia humana particular.

En síntesis, y de acuerdo a las tres tensiones expuestas, esto es, la experiencia humana de los excombatientes que ingresaron a los grupos armados y que hoy se encuentran en procesos educativos como parte de su proceso de reincorporación; la temporalidad en sus narrativas; y el desdibujamiento del lugar de las infancias, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los rasgos temporales de la experiencia humana acerca de educación, presentes en narrativas de adultos que se vincularon a grupos armados siendo niños?

¿Cómo la experiencia humana de la vinculación a un grupo armado, confronta o no las dinámicas educativas a las que se retorna, en un proceso de reincorporación?

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Comprender temporalidades de la experiencia humana acerca de educación, presentes en narrativas de un grupo de adultos vinculados a un grupo armado siendo niños, y que hoy se encuentran en procesos formativos en su reincorporación.

2.2. Objetivos Específicos

1. Interpretar en narrativas de excombatientes que se vincularon a grupos armados en su niñez, sus juicios acerca de la escuela y la educación antes, durante y después de su militancia.

2. Comprender en narrativas de un grupo de excombatientes que se vincularon siendo niños a grupos armados, las características y confrontaciones que le plantean a la escuela y la educación en su proceso de reincorporación.

3. Identificar en narrativas de excombatientes que se vincularon siendo menores de edad a grupos armados, los proyectos de vida o aspiraciones que involucran procesos educativos.

CAPÍTULO III: MARCO CONCEPTUAL

Durante ese tiempo me explicaban sobre la guardia, lo que hacían allá; eran días completos
sentados en unos palos largos,
en el aula que dicen ellos, escuchando parlamentos.
Ellos le meten mucha política a uno.
Mantienen metiéndole psicosis;
que si el ejército lo coge, lo viola, lo mata, lo hace pedazos.
(González, 2002, p. 37)

Este apartado desarrolla la base conceptual de la presente investigación. Inicialmente se reconoce como marco las tesis de Ricoeur, para comprender la relación entre narración, experiencia humana y temporalidad. En dicha relación se explicita la función narrativa como nodo que vincula esas categorías y que hace visible las tramas y su actividad mimética.

Posteriormente se expone a manera de recorrido histórico, sin pretender hacer un estudio historiográfico, la vinculación de menores en los diferentes conflictos bélicos en Colombia, desde la Guerra de los Mil Días hasta los procesos de desmovilización y procesos de paz en el periodo de 2005-2014.

1. Narrativa y experiencia humana

Para dar cuenta de la narratividad y la experiencia humana inicialmente se presentan los argumentos de Ricoeur (2009) acerca del vínculo estrecho que existe entre función narrativa y experiencia del tiempo, aunque poco estudiado, este vínculo es considerado central por el autor, para comprender la vida vivida; por el contrario, el autor reconoce que tanto la narrativa como el tiempo han sido ampliamente abordados, aunque de manera independiente.

Ricoeur da a conocer las ideas que llevan a considerar que la trama en la narración se constituye de acciones, acontecimientos y agentes, con sus circunstancias y características particulares. Esta trama es resultado de la síntesis de lo heterogéneo y se configura gracias a la unidad temporal encargada de otorgarle extensión, límite y orden. Es preciso señalar que para Ricoeur el tiempo está presente tanto en la configuración de la estructura de la trama como en los hechos históricos, pues todo acontecimiento histórico posee una trama.

En este acápite se trata, inicialmente, el tiempo de la estructura narrativa y su relación con la experiencia vivida. Posteriormente, se expone la trama narrativa, para ello se procede a explicar la noción de *triple mímesis* sin la cual no sería posible el acto de narrar. El filósofo francés considera la mímesis como una operación en la que se configura la trama, que dota a los acontecimientos de orden, verosimilitud, límite y coherencia, rasgos necesarios para concebir un relato.

1.1. Función narrativa y experiencia del tiempo.

Ricoeur (1999) señala que en los campos del conocimiento de la filosofía, la epistemología de la historia y la crítica literaria no se encuentra relación íntima entre función narrativa y experiencia del tiempo**.** Una posible explicación es que su estudio se ha restringido a la cosmología y la física, o a que su análisis se ha ceñido a la comprensión de la subjetividad, pero sin vincularlo con la experiencia humana intersubjetiva.

Como resultado de las anteriores limitaciones se ha llegado a considerar que el tiempo y la experiencia humana son dos temas ajenos el uno al otro (Ricoeur, 1999). Para resolver esta problemática el filósofo francés propone dos hipótesis.

En la primera sostiene que la función narrativa y la temporalidad se encuentran estrechamente vinculadas. Pero ¿cómo se presenta este vínculo? Inicialmente, sostiene que la función narrativa está constituida por una estructura lingüística que tiene como referente la temporalidad. Esta estructura permite la selección y la organización de la narrativa a partir de unidades de tiempo, discurso y significación.

El otro vínculo entre narración y tiempo se encuentra en la relación entre la experiencia humana con la forma de vida, pues al narrar la experiencia reflexionamos sobre la vida misma. Dicha reflexión configura, cuestiona y potencia formas distintas de vivir la vida.

La segunda hipótesis del autor se enuncia así: "…existen grados diferentes de temporalidad a la hora de organizar el tiempo" (Ricoeur, 1999, p. 184). Encontramos la "representación vulgar del tiempo", entendida como sucesión lineal de instantes que reduce y restringe el tiempo a la secuencialidad (tiempo lineal). Una manera de superar esta representación limitada es, precisamente, el relato, pues éste contiene otros tiempos como el intratemporal, el cual está relacionado con el "estar en el tiempo". También contiene el tiempo de la historicidad que hace hincapié en el pasado, y, sobre todo, en lo que el autor denomina "la distancia que existe entre la vida y la muerte mediante operaciones repetitivas" (Ricoeur, 1999, p. 185).

Con estas dos hipótesis Ricoeur quiere mostrar que toda experiencia humana es "articulada y aclarada" por el acto de narrar. Por ello, todo lo que se cuenta y sucede en el tiempo se arraiga en él. Incluso, sostiene, que todo proceso temporal se reconoce en la medida que puede narrarse. Esto explica por qué entre los niveles del relato y los grados de profundidad del tiempo hay un movimiento en vaivén.

Para Ricoeur (1999) la importancia de comprender el vínculo estrecho entre función narrativa y experiencia del tiempo consiste en:

- Mostrar cómo los usos del lenguaje no se reducen a sus sentidos lógicos o a su organización sintáctica pues, el lenguaje posee una amplitud y una diversidad que no es posible de ser simplificada.
- Reunir las formas y modalidades dispersas del juego de narrar presentes a lo largo de las culturas, de las cuales somos herederos y que han sido objeto de diversa ramificación en géneros literarios cada vez más específicos. En este caso se está refiriendo a ampliar los relatos como la epopeya, el drama, el cuento y la novela hacia otros modos distintos del lenguaje como el cine, la pintura y las artes plásticas.
- Poner a prueba nuestra capacidad de selección y organización del lenguaje. En otras palabras, cuando el lenguaje se organiza en unidades de discurso más largas que la frase llamadas textos. (p. 190)

A partir del vínculo entre función narrativa y tiempo, el autor procede a exponer lo que entiende por trama narrativa como el resultado de la delimitación de la ordenación y significación de los acontecimientos y de las acciones narradas para configurar una historia completa. En palabras del autor, una trama es:

> El conjunto de combinaciones mediante las cuales los acontecimientos se transforman *en* una historia o –correlativamente– una historia se extrae *de* acontecimientos. La trama es la mediadora entre el acontecimiento y la historia. Lo que significa que nada es un acontecimiento si no contribuye al avance de una historia. Un acontecimiento no es sólo una incidencia, algo que sucede, sino un componente narrativo. Ampliando aún más el ámbito de la trama, diré que la trama es la unidad inteligible que compone las circunstancias, los fines y los medios, las iniciativas y las tramas no queridas. (Ricoeur, 2000a, p. 191)

La trama se relaciona con la experiencia humana en la medida en que es el sustrato de la historia que cuenta el hombre: "la experiencia constituye una verdadera demanda del relato" (Ricoeur 2009, p. 52). En otras palabras, la experiencia compone un relato y el relato se constituye de la experiencia humana. El autor también hace claridad frente a que las historias que se narran se viven imaginariamente, con esto se rompe la falsa idea de que la vida se vive y no se narra.

En resumen, para el autor, la experiencia humana y la narratividad se vinculan porque:

1. Implican una *reflexión* de la vida vivida, es decir de la vida que permite un mejor conocimiento de sí mismo. Ricoeur (2009) reconoce que el tiempo toma sentido cuando el sujeto reflexiona sobre sí mismo y se configura como ser mortal. La temporalidad es, entonces, el puente del sujeto para conocerse y conocer a los otros a partir de sus experiencias. Esta forma de conocimiento de sí y de los otros mediante la narrativa se reafirma en la sentencia socrática: "una vida vivida, es una vida examinada" (p. 45). La vida es más que una "vida biológica" (p. 50), porque la narración configura la vida como una vida vivida en

tanto se problematiza con miedos, sufrimiento, angustias, penas, desesperanzas, entre otras. Dicha problematización permite una comprensión de sí.

2. Permiten la *inteligibilidad* de la vida vivida, pues la narración de una experiencia humana siempre enseña algo. Ricoeur (2009) recuerda que Aristóteles afirmaba que "toda historia bien narrada enseña algo, más bien, decía que la historia revela aspectos universales de la condición humana" (p. 45). La inteligibilidad se reconoce también como inteligencia narrativa y está caracterizada por la sabiduría práctica y los juicios morales. La primera refiere a la búsqueda constante de una vida buena y una vida digna con armonía para sí y para los otros, mientras que los juicios morales son actos mentales que permiten reconocer las condiciones para que una vida sea buena.

3. Se reconocen *acontecimientos concordantes–discordantes*, los cuales refieren a la disrupción en el tiempo lineal de experiencias que marcan la cotidianidad de la vida vivida (Ricoeur, 2009). La concordancia-discordante es un elemento importante de la inteligibilidad, pues ofrece al relato una unidad coherente que permite su comprensión, que permite que se consolide la identidad narrativa.

4. Existe un vínculo entre la *ficción* y *vida*, "más concretamente: el sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector" (Ricoeur, 2009, p. 47). Para el autor el mundo del lector es la experiencia humana y el mundo del texto es la posibilidad de habitar otras experiencias, que marcan, que duelen, que horrorizan y por lo tanto no se alejan de la vida vivida.

5. Permite la *transmisión de la cultura* de unas generaciones a otras, lo que posibilita que los modelos narrativos se mantengan (Ricoeur, 2009), pero al ser las experiencias únicas y singulares imprimen a esos modelos una innovación en su contenido, no en su estructura (sedimentación).

Ricoeur (2005) identifica tres tipos de capacidad, que para el caso del presente estudio resultan útiles para analizar los relatos de los excombatientes vinculados a los grupos armados siendo menores de edad:

- La capacidad de decir, que consiste en producir un discurso sensato y coherente. En el caso de los niños desvinculados, sus discursos se compadecen con situaciones reales de vulneración, propias de una condición de guerra.

- La capacidad de actuar, que se relaciona con la producción de acontecimientos en la sociedad y en la naturaleza, entendiendo la contingencia humana, la incertidumbre y lo imprevisible como elementos configurantes de los acontecimientos.

- La capacidad de contar, que posibilita que los acontecimientos se vuelvan legibles e inteligibles en el marco de una historia. Esta es la capacidad de contar y poder contarse de una manera reflexiva, "aprender a contarse es también aprender a contarse de otra manera" (Ricoeur, 2006, p. 134). El poder narrar y narrarse pone de manifiesto la identidad narrativa, entendida como "aquella identidad que el sujeto humano alcanza mediante la función narrativa y que se funda en la idea de un sujeto reflexivo dialógico" (Klein, 2008, p. 25).

Ricoeur (1999) parte de la problemática de la identidad considerada desde la noción de "sí mismo", la cual retoma las dos acepciones de idéntico, *ídem* e *ipse*. De acuerdo al primer sentido, *ídem*, idéntico quiere decir sumamente parecido, que no cambia a lo largo del tiempo. Según el segundo sentido, *ipse*, idéntico quiere decir propio, esto es, lo que permanece pese a los cambios en el tiempo.

Así, el filósofo francés propone tres elementos de la identidad narrativa: la conexión de una vida y la mediación del relato; la configuración del relato y la identidad del personaje; y la apropiación del personaje, el yo refigurado.

En relación con el primer elemento se afirma que “el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida” (Ricoeur, 1999, p. 216), de ese modo la historia de vida es una historia contada. Cuando alguien narra su historia de vida, hay una mediación narrativa entre la identidad del sí mismo y la identidad de lo semejante, lo que el autor llama la permanencia y no-permanencia, que implican la conexión de una vida: “el relato configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la del personaje” (p. 218).

Lo anterior se evidencia en la elaboración que el personaje hace de la trama otorgándole al relato una identidad propia y única, en que la permanencia, imposible de asir en la experiencia humana, se resguarda en el ejercicio narrativo, debido al carácter unitario y general que el sujeto le confiere a la trama. Así, el personaje del relato mantiene, a lo largo de la historia, la identidad coextensiva a la de la propia historia.

Ricoeur (1999), afirma que

> si toda historia, en efecto, puede considerarse como una cadena de transformaciones que nos lleva de una situación inicial a una situación final, la identidad narrativa del personaje sólo puede ser el estilo unitario de las transformaciones subjetivas reguladas por las transformaciones objetivas que obedecen a la regla de la completud, de la totalidad y de la unidad de la trama (…). Resulta que la identidad narrativa del personaje sólo puede ser correlativa de la concordancia discordante de la propia historia. (p. 221)

Con lo anterior queda claro que la identidad narrativa del personaje es mediadora entre la prefiguración (mímesis I) y la reconfiguración (mimesis III), asunto que se desarrollará en el siguiente apartado.

Ricoeur (1999) agrega a la capacidad de decir, actuar y contar otro elemento: la imputabilidad, entendida como la acción de atribuirse a sí mismo la responsabilidad de las

propias acciones. A partir de las tramas reconfiguramos nuestra experiencia temporal que es confusa, amorfa y, por lo tanto, no fácilmente comprensible. Estas tramas, como se ha señalado anteriormente, engloban la acción y el obrar. Asimismo, contienen los personajes como agentes, las circunstancias que rodean una acción y sus consecuencias.

1.2. Trama narrativa y actividad mimética

La actividad de narrar una historia implica la correlación entre historia y temporalidad, expuesta anteriormente. Siguiendo a Ricoeur (1995a), esta correlación se hace presente en la configuración de la trama. Pero ¿cómo se configura esta trama? Inicialmente, señala que se hace necesaria una "operación configurativa" que conecte un "antes" con un "después". Esta operación da lugar a la triple mímesis sin la cual no es posible construir una trama. Para el autor, la triple mímesis es un recurso para dar cuenta de la trama, que informa de la permanencia y cambio de la vida a partir de las múltiples experiencias que la configuran. Así, la trama está constituida por una prefiguración, una configuración y una refiguración, todas ellas en una relación no escindible, como se trata de representar en el siguiente esquema:

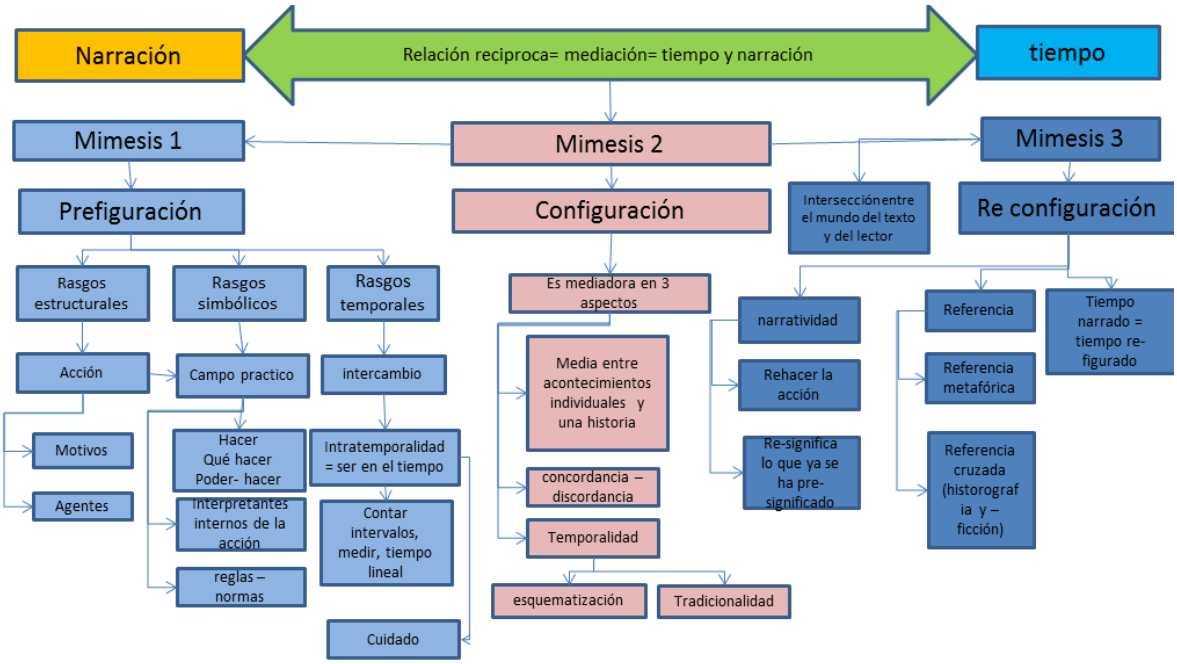

Imagen 2. Relación entre narración y tiempo.
Fuente: Creación propia a partir de las tesis de Ricoeur (1995).

La relación entre las tres mímesis configura una trama que a su vez media entre la narración y la temporalidad. A continuación se explicita cada una.

Mímesis I. Pre-configuración narrativa: rasgos de la narrativa

La primera mímesis, la pre-configurativa, hace directa referencia al mundo de la acción y se compone de los siguientes elementos:

- ✓ Rasgos estructurales: la acción se refiere a la organización de los hechos en tanto son acciones humanas (Ricoeur, 1995a); los motivos permiten responder a la pregunta ¿qué? y sirven para identificar la acción; el agente es aquel capaz de producir acontecimientos, pero además se reconoce en él una intensión y un deseo.

- ✓ Rasgos simbólicos: la regla proporciona los códigos de descripción e interpretación; la norma es el sentido prescriptivo de la regla (Ricoeur, 1995); los símbolos, por su parte, señalan las estructuras propias de las reglas y las normas en contextos particulares.

- ✓ Rasgos temporales: la intratemporalidad está relacionada con la idea de contar con el tiempo y el cuidado de sí en la vida cotidiana. El ser-en-el tiempo es preocuparse por el ahora y por el paso del tiempo. La intratemporalidad se puede expresar en frases como "ahora no quiero ir a la cama", "no sé si mañana llegar", porque permiten inferir el ordenamiento de la praxis que genera narraciones. Los rasgos temporales se identifican en la narración que se hace en el ahora del pasado, es decir, para el caso del presente estudio, en las narraciones que hacen sujetos sobre su experiencia de vinculación en un grupo armado, pero que a pesar de ya haber ocurrido (pasado) la traen al presente como una forma de reflexionar sobre su vida y proyectarse (yo puedo).

Mímesis II. Configuración de la trama narrativa: la síntesis de lo heterogéneo.

Esta mímesis es mediadora entre la mímesis I (pre-configración) y III (re-configuración) por tres razones:

- ✓ Media entre los acontecimientos individuales que hacen inteligible la historia. Quiere decir que una serie de acontecimientos o incidentes hacen que la historia tenga sentido, pues otorga a la misma una intriga que hace que los acontecimientos individuales sean imprescindibles para que la historia esté completa.

- ✓ Media entre los diferentes componentes de la trama. La mímesis II integra factores heterogéneos (agentes, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados, etc.), que se integran en la concordancia-discordancia que constituye la función mediadora de la trama. A su vez la concordancia, según Ricoeur, tiene tres características:

  *Totalidad***:** más que una unidad representada como un todo, esta característica refiere a la lógica de la organización, en tanto dicha lógica está dada por una secuencia (principio, medio y fin). El principio o inicio, refiere a la necesidad de *continuum* de la sucesión, aunque no se niega que el inicio tenga acciones precedentes. El medio se define como sucesión, pues se reconoce que hay acciones antecedentes y consecuentes a una acción determinada. El fin es lo que sigue a otra cosa, pero en virtud de la necesidad o de la probabilidad de que suceda. Así, el todo deja por fuera la posibilidad de caos, de desorden e imprime al relato un orden y armonía.

  *Extensión***:** esta característica permite que los cambios se generen. Dice Ricoeur (1995a) que el cambio permite que se pase del infortunio a la dicha o viceversa. Pero dicho cambio implica tiempo, en este caso no el tiempo de un hecho real, sino el tiempo limitado del relato. Con esto aparece más claro el carácter de necesidad, pues en un relato solo emergen los episodios que hagan armonioso y verosímil el mismo, no se cuentan otros acontecimientos que pueden ser no menos importantes para quien relata, pero que pueden tornar infinito el relato.

  *Plenitud***:** esta característica resulta de las otras dos, pues la totalidad garantiza que se dé un orden y una armonía en el relato, y la extensión garantiza la finitud; por lo tanto, se

reduce la angustia de un relato sin fin. Además, la plenitud se da cuando emerge lo inteligible de lo accidental y de los cambios intempestivos.

En consonancia con lo anterior, la discordancia presenta tres características, que unidas, dice Ricoeur, llevan a un alto grado de tensión en la función de lo paradójico y del encadenamiento causal de la sorpresa y la necesidad. Dichas características son:

*Peripecia***:** vinculada con la sorpresa, lo repentino que implica un punto de inflexión en el relato.

*Agnición***:** refiere al reconocimiento de una personalidad ignorada. Para la situación de la presente investigación, en los relatos es claro que el niño paramilitar reconoce en su víctima un ser humano como cualquier otro, con familia, la cual sufrirá con su ausencia.

Lance patético: es el cambio de sentido, que se da a partir del reconocimiento de las emociones trágicas, que, para Aristóteles, son la compasión y el temor.

- ✓ Media entre el relato y su temporalidad. Ricoeur indica que existen dos tipos de tramas, una cronológica que da cuenta del orden de los acontecimientos, y otra no cronológica que instala una transformación de los acontecimientos.

Dimensión cronológica: constituye la dimensión episódica de la narración. Esta dimensión aclara que, aunque el relato se empiece a narrar desde el final y continúe con el nudo y termine con el inicio, o que se empiece a narrar el nudo, se continúe con el desenlace y se termine con el inicio, no quiere decir que no haya una cronología en el relato, pues esta organización la da la totalidad, y permite que se entienda que el acontecimiento que ha sido punto de inflexión tenga un antes y un después, y por lo tanto tenga coherencia.

Dimensión no cronológica: constituye la lógica con la que se han organizado los hechos, que no necesariamente obedece a un orden lineal de los acontecimientos, pero que dota

de coherencia y sentido el relato. Esta dimensión requiere de la espera, del "y entonces…" que concluye con el fin del relato, la cual se caracteriza por: 1) la esquematización, entendida como la posibilidad de hacer conexiones con otras experiencias, así como de visibilizar el aprendizaje que deja el relato; 2) la tradicionalidad, comprendida como la identificación del modelo del relato. Además se compone de dos factores: la innovación y la sedimentación. La innovación se presenta como la necesidad de seguir las reglas de la narración, que en su contenido ofrece una originalidad. La sedimentación permite identificar el género literario de la narración.

Mímesis III. Reconfiguración de la trama narrativa: la decantación de lo aprendido.

La tercera mímesis refiere a la resignificación de la experiencia. En esta mímesis el sujeto reflexiona sobre preconcepciones y ordenamientos que le dio a los acontecimientos en la mímesis II y se restituye la acción al tiempo vivido del lector. La mímesis III "marca la intersección del mundo del texto y del mundo del oyente o del lector: intersección, pues, del mundo configurado por el poema y del mundo en el que la acción efectiva se despliega y despliega su temporalidad específica" (Ricoeur, 1995a, p. 140), es decir, que es el lector, o quien escucha el que recompone y organiza los hechos para su comprensión. Esta experiencia de reconfiguración se da entre la realidad del lector y otra realidad posible (la del relato); a esto llama Ricoeur, aludiendo a Gadamer, la fusión de horizontes.

Así, el que interpreta dota de sentido al relato, lo resignifica. El proceso de resignificación requiere que quien escucha el relato parta de sus experiencias propias y reconozca los símbolos inmersos en la narración. El hacer lectura de esos símbolos siempre implica elementos imaginarios que hacen que quien lee o escucha un relato represente en sí mismo el texto de forma distinta. Con la mímesis III Ricoeur afirma que la construcción de la trama es un esfuerzo conjunto entre el relato y quien lo interpreta.

2. Tramas del reclutamiento de niños y niñas en los conflictos bélicos de Colombia: el lugar de la escuela

Este apartado pretende reconocer las tramas que han configurado la participación de los niños, niñas y adolescentes en las actividades bélicas propias del conflicto armado que vive Colombia.

La organización de este acápite se presenta a partir de la estructura de la narrativa propuesta por Ricoeur y sistematizada por Quintero (2018). Dichos elementos se han reconocido en la urdimbre de los acontecimientos del conflicto armado en Colombia. Particularmente, Pecáut (2006) ha propuesto que dicho fenómeno se puede caracterizar por los siguientes periodos cronológicos: 1899-1902 Guerra de los Mil Días; 1920-1940 consolidación del bipartidismo; 1945-1964 gaitanismo y violencia; 1964-1980 auge guerrillero; 1980-2005 narcotráfico y paramilitares; 2005-2014 procesos de desmovilización y de paz.

A partir de la anterior periodización, se reconocerá al niño vinculado a la guerra, en relación con:

- ✓ Los atributos: hechos (se refiere a lo que alguien hace), circunstancias, medios y consecuencias esperadas e inesperadas (contingencias).
- ✓ Las temporalidades: tiempo calendario, tiempo humano y tiempo histórico.
- ✓ La espacialidad: espacios de coordenadas y espacios simbólicos.

2.1. Los niños soldados en la Guerra de los Mil Días

- ✓ **Los atributos:**

La Guerra de los Mil Días ha sido catalogada por algunos autores (Sánchez, 2008; Guzmán, Fals, Umaña, 2005) como la más cruenta, prolongada y sangrienta de las guerras civiles del siglo XIX. Fueron alrededor de 14 las guerras civiles de ese siglo, que se definen como:

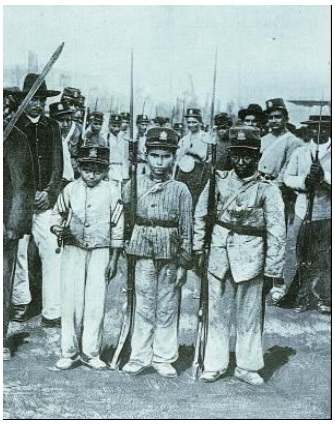

Imagen 3. Niños soldados del ejército del gobierno. Fotografía publicada en L'Ilustration en julio 19 de 1902, Paris.

> Confrontaciones y movilizaciones armadas que expresan en lo fundamental rivalidades entre las clases dominantes, alinderadas indistintamente en los nacientes partidos políticos, el liberal y el conservador, que han sobrevivido casi que sin solución de continuidad hasta hoy (….). Lo que se juega en ella, por tanto, no es la toma del Estado, o el cambio del sistema, como en las revoluciones, sino simplemente la participación burocrática, la incorporación al aparato institucional de las fuerzas ocasionalmente excluidas. (Sánchez, 2008, p. 17)

La Guerra de los Mil Días se prolongó desde el 17 de octubre de 1899 hasta el 21 de noviembre de 1902. Sus actores principales fueron el partido liberal y el nacional. De este último partido, era el presidente de ese periodo Manuel Antonio Sanclemente. Esta guerra se ha considerado como la antesala a las guerras bipartidistas, por la alianza entre conservadores y liberales para derrocar al Estado, quienes luego se enfrentarían por el poder. Las principales consecuencias de esta guerra fue la débil infraestructura con la que quedó el país, lo que provocó, entre otros factores, la separación de Panamá en 1903.

Jaramillo (2007) reconoce que la participación de niños en la guerra es una práctica tan antigua como la guerra misma, pues la base de dicha práctica reside en la poca o casi nula aceptación de los elementos que distancian a los niños de los adultos. En el análisis que hace este autor sobre la participación de los niños en la Guerra de los Mil Días afirma que,

> si al infante se le consideraba socialmente como un adulto, cuando estallaban conflictos armados estos eran incorporados sin el menor reparo a las filas de los combatientes. Lo que venía a diferenciar a los adultos de los que podríamos llamar adultos menores eran algunas tareas en las que los jóvenes sobresalían por su marcada valentía y arrojo. (p. 233)

- ✓ **Las temporalidades en la experiencia de los niños soldados:**

Jaramillo (2007) indica que los niños de esta época eran reclutados para la guerra, ya fuera en compañía de sus padres quienes también se enlistaban, como conscriptos llevados a la fuerza y otros "inducidos por el fervor político, unido a la imagen idealizada de la guerra y de los hombres que la hacían" (p. 225). Este autor, respecto al reclutamiento forzado, aporta:

> La forma más productiva y corriente de reclutamiento fue los llamados encierros de plaza o reclutamiento con lazo, modalidad que se cumplía por medio de acciones imprevistas, en las que grupos armados cercaban las plazas de los pueblos en día de mercado y a las horas de mayor afluencia, tomando allí a todos los que estimaran eran propios para llevar a las filas, acto que se cumplía de inmediato sin que mediara aviso a sus familiares. Los escogidos normalmente eran amarrados con lazos y sacados hacia los campamentos en interminables y tristes filas, sin importar los gritos desesperados de las madres o familiares. (p. 237)

En la anterior narración se observa como la sucesión de *ahoras* (secuestro de los conservadores, entrega de un arma como dotación, ejecución de los movimientos del orden cerrado, reconocimiento de los soldados, nombramiento como ordenanza) se sustituye por el tiempo de traer a la memoria la valentía, el reconocimiento de los otros y el poder.

Para los partidos conservador (en alianza con el partido nacional) y liberal, quienes eran los actores de la guerra, los niños reclutados tenían un valor incalculable, pues su agilidad, viveza, sumisión ante las órdenes, poco o nulo consumo de alcohol, valentía frente a las tareas que implicaban riesgo, eran cualidades que no tenían los adultos.

Los niños soldados en la Guerra de los Mil Días tenían edades entre los 10 y 17 años, y cumplían las siguientes labores (Jaramillo, 2007):

Como espías informadores y mensajeros. Esta tarea la podían hacer niños de hasta 7 años. No implicaba una confrontación directa en el combate, pero sí una responsabilidad importante, dados los contenidos de los mensajes que transportaban.

Como ordenanzas. Esta tarea además de implicar menor riesgo, daba ciertos privilegios para los niños que la ejecutaban, como mejor comida, más libertad, mayor respeto por el resto de la tropa y la posibilidad de ser temidos. Los ordenanzas se encargaban de estar al cuidado de las pertenencias de su jefe, llevarle la comida, hacer las veces de mandadero y cuidar de las bestias y los aperos. Para el caso de las guerras civiles, Jaramillo (2007) presenta la narración de Domingo Herrera, sobre su vinculación como ordenanza cuando era niño:

> *Once años tenía cuando me tomaron los conservadores para que militara con ellos y, a pesar de ser conocida mi familia con la de los jefes conservadores, éstos no me dejaron libre. Ese día sin instrucción alguna me dieron un Remington, que era el arma más popular del ejército, provisto de una cabuya para colgarlo, y de una vez me hicieron formar con la tropa. Yo, como todos los chinos, a punta de poner cuidado en los desfiles y en las entradas de los ejércitos, conocía los principales movimientos y órdenes de mando, por lo que cuando me formaron las hice muy bien, a lo que los soldados conservadores me dijeron: ¿Cómo les parece el jijueputa este?, lo veterano que es. ¿Qué fierita iría a salir este bergajo? Acuartelados ya en San Juan (se refiere a San Juan de Rioseco) un oficial venía diariamente a decirme que me tenía que volver conservador o que si no la orden era la de matarme, y yo siempre le contestaba, que me mataran. Estas cosas llegaron hasta los oídos del general Santiago López que era el comandante de las fuerzas y me mandó llamar para decirme que me volviera conservador, pero yo seguí insistiendo en que no, que me mataran, hasta que el general me dijo que si aceptaba no volarme, él me nombraba su ordenanza. Yo me puse feliz y acepté, y me volví un pillo altanero que pedía que me dejaran ir en las comisiones de vigilancia, y armado de fusil llegaba a las fincas y les decía a las señoras, que por orden del general le tenía que mandar las mejores gallinas y, a pesar de las protestas, me bajaba y machete en mano las despescuezaba,*

> *amarándolas de las patas a la cabeza de la silla. De cada salida regresaba con cuatro o cinco gallinas que me comía con otros soldados.* (p. 240)

Como combatientes. Esta actividad podía ejecutarse de dos maneras, como parte de una fuerza regular con obligaciones y deberes militares permanentes o como parte de los cívicos, que eran organizaciones paramilitares que no se arriesgaban en el combate, solo lo hacían cuando la población era atacada. En relación con la primera forma de participación se ofrece el siguiente ejemplo:

> Lo normal era que los niños estuvieran dispersos en las diferentes fuerzas operativas, aunque en algunas oportunidades estos se concentraron en grupos especiales donde las edades llegaban hasta los 10 años, como aconteció en las tropas que defendían los buques del gobierno, "Puerres", "Ibague" y "Carazua" que operaron por algún tiempo entre Honda y Girardot. Este grupo de niños que tenían entre 10 y 12 años eran de tan escasa estatura que no alcanzaban a disparar a través de las rendijas de las trincheras de los barcos. Igualmente, la 3ª compañía del batallón cazadores que el gobierno tenía operando en Santander estaba compuesta en su totalidad por muchachos menores de 16 años. (Jaramillo, 2007, p. 242)

La labor principal de los niños como combatientes era la de ir a la retaguardia ubicando y rematando con sadismo y alevosía a los heridos.

- ✓ **La espacialidad:**

La Guerra de los Mil Días impactó todas las regiones del país, pero particularmente las más afectadas fueron los territorios rurales y cabeceras urbanas (Sánchez, 2008), por lo tanto, los niños reclutados como soldados eran en su mayoría campesinos.

Jaramillo (2007) ubica las mayores zonas de reclutamiento en los Santanderes, aduciendo que un batallón de niños nortesantanderanos entre los 15 y 17 años murieron en el combate de Palonegro.

La espacialidad que interesa en esta investigación se relaciona particularmente con la escuela en tanto coordenada simbólica. En relación con el periodo propio de las guerras del siglo XIX, Díaz (2010) ubica la educación del país como la más atrasada a nivel mundial, porque las guerras impactaban de manera directa y abismal al sistema educativo con las reformas y contrarreformas después de cada guerra. Además, porque la asistencia a la escuela disminuía, debido a que los niños debían proveer a la familia mientras que los padres luchaban en las guerras.

Díaz (2010) afirma que las guerras civiles afectaron la infraestructura de las pocas escuelas y su posterior reconstrucción dada la suspensión de los gastos propios de la instrucción pública. Particularmente, durante la guerra de 1895, antes de La Guerra de los Mil Días, "el gobernador del estado del Cauca cerró las escuelas primarias, con excepción de las dirigidas por las comunidades religiosas, los maestros se convirtieron en soldados y las escuelas en cuarteles" (p. 39).

Por su parte, Jaramillo (2007) dice que dado que la mayoría de los niños vinculados a los ejércitos tenían poca o nula escolaridad, se les enseñaba algunos trucos para que pudieran indicar "el número de tropas contrarias, el más común era el de comparar la extensión de la fuerza enemiga con la distancia que había entre dos puntos bien conocidos sobre la vía por la que estos se desplazaban" (p. 239).

Este mismo autor, reconoce que la guerra afectaba directamente la escuela, pues el orden social descompuesto generaba que las escuelas se cerraran y la guerra significaba un escape para los niños de las tareas duras en los hogares. Además, afirma, que los niños eran fuertemente atraídos por la guerra, ejemplo de ello es que "un grupo de escolares que marchó desde Bogotá hasta Santander para sumarse al ejército liberal" (p. 240).

2.2 Los chinos de la calle en el periodo 1920-1940

✓ **Los atributos:**

Sánchez (2008) postula que el periodo en el que se da el conflicto entre liberales y conservadores obedece a un tránsito entre las guerras civiles y la época de la violencia de los cincuenta, dinámica que está caracterizada por la configuración de un movimiento obrero independiente "marcado por influencias tan dispares como la tercera internacional, el anarquismo español y las nuevas corrientes de la doctrina social católica" (p. 25); también por la emergencia de las luchas campesinas representadas en los sindicatos agrarios, particularmente de la zona cafetera, y por la participación del pueblo en la esfera pública, ya fuere como invitado, excluido o ungido como protagonista en la construcción de una prometida sociedad antioligárquica.

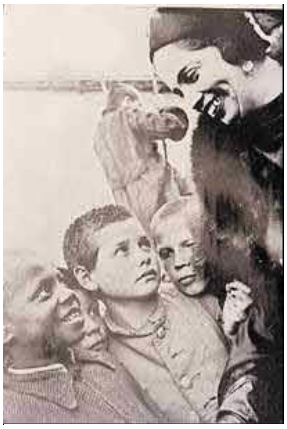

Imagen 4. María Michelsen de López en el Amparo de Niños Abandonados, 1936. (Muñoz y Pachón, 1999).

Podría entonces decirse que, todavía hacia los años cuarenta, la hacienda, la iglesia y los partidos políticos seguían siendo el centro de la gravedad de la historia colombiana, aunque habían aparecido también nuevos núcleos de poder político, nuevas identidades colectivas, nuevas redes de sociabilidad. En consecuencia, un obrero o campesino ya no era exclusivamente –digamos por vía de ejemplo– un liberal (partido tradicional) católico (iglesia) al servicio de Don Fulano (hacienda), sino que también podía ser militante de formaciones partidarias alternativas (socialista, comunista, unirista); miembro de un sindicato o liga campesina; afiliado a una sociedad secreta (masónica o teosófica), para mencionar solo algunas de las posibilidades más innovadoras. (Sánchez, 2008, p. 26)

En tanto, Guzmán, Fals y Umaña (2010), refieren que en este periodo la etapa más conflictiva fue en 1930, en las zonas de Santanderes y Boyacá, que involucró con menor impacto Cundinamarca, Antioquia y el occidente de Caldas. El motivo que dan pie a los conflictos de esta etapa es "el cambio de gobierno o quizás como último gesto de nuestro quijotismo pendenciero de los mil días" (p. 38).

La literatura de este periodo no da cuenta del papel de los niños de manera directa en las guerras bipartidistas, pero sí se reconoce que como consecuencia de la Guerra de los Mil Días se da un crecimiento en el abandono de niños en la capital del país, así lo ilustra Pachón (2007) al referirse a la fundación de la Casa de Corrección de Paiba:

> Sus inicios se relacionan con las dimensiones que adquirió el problema de la vagancia y la delincuencia infantil en la capital al final de las guerras civiles, especialmente al concluir la Guerra de los Mil Días, y con el clamor de la ciudadanía porque se estableciera una institución carcelaria destinada especialmente para niños. (p. 325)

De acuerdo con lo anterior, si bien el país se embarcaba en un nuevo conflicto, el bipartidista, se inicia todo un programa de gobierno que pretendía la "civilización" de los niños "primitivos". Para ello se direccionan algunos recursos para la construcción de casas correccionales.

- ✓ **Las temporalidades en la experiencia del abandono:**

En este periodo se evidencia el abandono de niños que, al deambular por las calles, moldeaban su carácter de pequeños delincuentes, aunque contaban con la solidaridad de la población en general. Sin embargo, la conducta no adecuada de los "chinos de la calle", era castigada como cualquier adulto si se superaba los 7 años (Pachón, 2007).

Se cree que en Bogotá creció la población de niños abandonados, por el éxodo de familias a la ciudad a causa de la guerra bipartidista que en el campo se recrudecía. Las familias desplazadas no tenían cómo sobrevivir o mantener a sus hijos, lo que los obligaba a abandonarlos a su suerte, o por el contrario, los niños terminaban perdiéndose en la inmensa ciudad y sus familias nunca los encontraban.

Como una forma de proteger a la ciudadanía de estos pequeños criminales, las autoridades de la ciudad, las órdenes religiosas, los médicos y las damas caritativas crearon una red de

instituciones para estos niños desde su nacimiento hasta que se les capacitara en algún oficio. Al respecto de la experiencia de estos niños Muñoz y Pachón (citado en Pachón, 2007), afirman:

> El niño pobre bogotano desde el hospicio hasta los "talleres de artes y oficios" formaba parte de amplios grupos de internos que en condiciones muy precarias tenían alojamiento, comida, capacitación y recreación bajo el mismo techo. Se encerraban sus cuerpos para salvar sus almas y se les aislaba como grupos de expósitos, desamparados, "chinos de la calle" y gamines, delincuentes, leprosos, tuberculosos, lejos de todo contacto con los niños de las clases pudientes, aunque muchas veces en manos de las madres de estos que se encargaban de recoger dinero, alimento y ropa para atender a los niños pobres y desvalidos de la ciudad. (p. 326)

La literatura consultada no da cuenta de relatos de los niños de la calle ni de su experiencia en primera persona.

- ✓ **La espacialidad:**

Después de la Guerra de los Mil Días, la Ley Orgánica de Educación de 1903, decretó que la educación debía organizarse en educación primaria, secundaria y profesional. También dividió la secundaria entre la académica (clásica), con énfasis en filosofía y letras, y la técnica con énfasis en idiomas y habilidades previas para las carreras profesionales.

Sixirei (2011) refiere que para los años 20,

> los maestros de todas las escuelas primarias y secundarias de Colombia estaban obligados a jurar su rechazo a las doctrinas del liberalismo, naturalismo, socialismo y racionalismo además de acatar los principios del Concilio de Trento, del Concilio Vaticano I, del Concilio Plenario de Obispos Latinoamericanos y del Syllabus. Y sin tal requisito no podían ejercer. (p. 29)

El anterior fragmento lleva a inferir que efectivamente había un impacto de la guerra bipartidista en la escuela.

En cuanto a la escuela en este periodo (1920-1940), se caracteriza por sus intenciones de reforma. Así, con el gobierno de Enrique Olaya Herrera (1930-1934) se empezaba a notar el deseo de centralizar la educación, con el argumento que la descentralización en gobiernos anteriores no había tenido éxito. Luego, con el mandato de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), se fijó como objetivo incrementar los recursos orientados a la educación, en particular la primaria, y aunque el gobierno participaba del gasto adjudicado, las administraciones municipales o departamentales seguían teniendo la mayor influencia sobre los gastos de esos recursos. Una de las más grandes reformas de López consistió en decretar la educación primaria gratuita y obligatoria, lo que generó una rápida reacción del sector conservador.

Saldarriaga y Sáenz (2007) refieren a la reforma como un "proceso de modernización" de los métodos de disciplina con la implementación del modelo de la escuela activa. Estos autores explican las discontinuidades en las concepciones sobre la infancia propias de las cuatro primeras décadas del siglo XX que se encuentran vinculadas con la educación:

Teoría de la degeneración de la raza colombiana: se consideraba que los pobres tenían una serie de anormalidades, las cuales eran detectables y superables en la escuela:

> Esta fe en la capacidad regenerativa de la escuela pública se fundaba en dos elementos: i) en el optimismo en relación con la capacidad normalizadora de las prácticas de examen y defensa de la raza en una institución aislada de su entorno insalubre, y ii) en que la escuela pública del nivel primario era donde asistían casi que exclusivamente los pobres, esto es, aquellos más afectados por "taras" degenerativas. (Saldarriaga y Sáenz, 2007, p. 407)

Lo anterior se relaciona con lo expuesto por Pachón (2007), al referir que los centros donde se llevaban los "chinos de la calle" eran foco de enfermedades, además allí se detectó que los niños recluidos no aprendían de manera "normal".

Medicalización de la escuela pública: en este periodo se da una doble condición "primitiva" para la infancia de los sectores pobres: ser niños y hacer parte de un pueblo degenerado, por lo tanto se idearon prácticas pedagógicas que buscaron civilizar, "con la esperanza de que la adultez contribuiría al progreso nacional, y que la normalización biológica que produciría la escuela se traduciría en productividad económica y orden social" (Saldarriaga y Sáenz, 2007, p. 408).

Las prácticas pedagógicas, para lograr el fin de normalizar, tenían que dirigirse a tres propósitos: mayor control de emociones y fantasías en la escuela; intensificación de actividad para contrarrestar la "pasividad y pereza" propias del pueblo; y ampliación de los años de escolaridad, que llevaría a una mejor adaptación a las sociedades modernas por parte del niño.

Apropiación de las ciencias de la vida en la pedagogía colombiana: a partir de 1933 se introdujeron los saberes de la antropología y la sociología de una manera complementaria a la mirada medicalizada de la escuela.

Sin embargo, en el gobierno de López Pumarejo se consolidó una política educativa que no consideraba la degeneración de la raza, por el contrario, reconoció que los principales problemas educativos se basaban en realidades culturales, sociales y políticas.

La institucionalización de las prácticas de la escuela activa o escuela nueva: la nueva mirada desde la política educativa, llevó a que se considerara la sociabilidad como una habilidad que potenciaba la escuela. Esta nueva mirada consolidó el modelo de la escuela activa, que propendía por "el funcionamiento del grupo, la operación de un nuevo régimen de disciplina social que se fundaba, de una parte, en una imagen menos pesimista de la niñez pobre escolarizada y, de otra parte, en la confianza en las regulaciones propias de la actividad cooperativa" (Saldarriaga y Sáenz, 2007, p. 413).

2.3. Los niños bandoleros, chulavitas, chusmeros, de la época de la violencia

✓ **Los atributos:**

Respecto al periodo de la época de la violencia (1945-1964), Sánchez (2008) dice que se caracteriza a partir de tres componentes:

Imagen 5. Niños guerrilleros en el Tolima. (Santos, s.f.)

El primero refiere a la violencia como terror concentrado. Este componente refiere a la supresión de la política, y la lógica de aniquilamiento, donde se reconocen tres hechos: 1) desmantelamiento a sangre y fuego de la rebelión de abril que revindicaba el desborde de las guerras bipartidistas; 2) el uso de dispositivos ideológicos, legales y de coerción encaminados a desalentar las organizaciones obreras y todo intento de protesta cívica y social; y 3) la "generalización de la represión en la remota provincia, que adquiere visos de cruzada de exterminio contra el gitanismo y demás variantes de la izquierda política primero, antes de extenderse a todo el partido liberal después" (p. 31).

La trama de este periodo es compleja. Los acontecimientos están marcados por una estrategia y programación del terror (Sánchez, 2008), cuyo propósito fue despojar de la ciudadanía al partido mayoritario del país. Los actores, nombrados simbólicamente fueron:

- Los chulavitas o pájaros eran policías del estado conservador y ejecutaban acciones en contra de los liberales.
- La chusma es el término usado para referirse a la guerrilla liberal.
- Los bandoleros eran disidentes de la guerrilla liberal o de la policía conservadora (pájaros o chulavitas), quienes una vez firmado el acuerdo de paz sufrieron desarraigo y no tuvieron la capacidad de reintegrarse a la vida civil, por lo que se dedicaron al asesinato a sueldo al servicio de los chulavitas. Es importante resaltar lo simbólico de sus nombres

(Capitán Veneno, Chispas, El Tigre, Sangre Negra, Desquite, Alma Negra, Zarpazo, Capitán Venganza), aspecto que representaba fielmente sus acciones.

El segundo componente refiere a la violencia como resistencia armada. Sánchez (2008) define la resistencia como "la formación más o menos espontánea y a veces más o menos políticamente dirigida de núcleos armados de defensa que van desde el nivel veredal hasta la conformación de verdaderos ejércitos campesinos regionales" (p. 36). Bajo esta consigna surgen las guerrillas de los años 50, no como un proyecto insurreccional-revolucionario sino como una organización que confronta el terror oficial.

El tercer componente trata la violencia como conmoción social subterránea. Aquí se reconoce que la época de la violencia además de dejar miles de víctimas, dejó al país enfrascado en una crisis de productividad y desarrollo, aunque para algunos sectores implicara el auge financiero: "Desde la perspectiva de los efectos diferenciales que venimos subrayando, no es lo mismo un simple desplazamiento de inversiones de un terrateniente (que tiene recursos alternativos), que el despojo absoluto del campesino, precedido frecuentemente de su eliminación física y la de su familia" (Sánchez, 2008, p. 46).

De acuerdo con lo anterior, en el periodo de la violencia (1945-1964), se dan unas prácticas que diferenciaban aspectos como los siguientes (Sánchez, 2008):

- Existencia de una estrategia y programación del terror, la cual consistía en despojar de la ciudadanía al partido mayoritario. Esto se evidenciaba en la popular frase de Laureano Gómez antes de acceder a la presidencia: "hay un millón ochocientas mil cédulas falsas".
- Los policías y ejército, en ocasiones de manera individual otras en colectivo, actuaban como agentes de terror para atacar pueblos indefensos.
- Se constituyeron bandas de fanáticos, llamadas también organizaciones del terror, armadas con asesinos a sueldo.
- Existieron unos rituales del terror, en ellos "no solo se mata, sino que el cómo se mata obedece a una lógica siniestra, a un cálculo del dolor y del terror. El despojo, la mutilación

y la profanación de los cuerpos son una prolongación de la empresa de la conquista, pillaje y devastación del territorio enemigo" (Sánchez, 2008, p. 33).

- Se reconocen unos instrumentos del terror, que "no impactan de igual manera los muertos a bala que los que lo han sido a machete, ahorcados o a garrote" (p. 34).
- Existe una cronología del terror, la cual consistía en hacer proporcional el uso de los instrumentos y su uso acelerado o retardado del tiempo de ejecución, es decir una correspondencia entre unidad de tiempo y unidad de dolor.

Las acciones de las guerrillas se orientaban a la defensa del territorio, y los símbolos que tomaban fuerza eran el fusil, el machete, la bandera y el caballo, los cuales eran ampliamente difundidos en la poesía y música popular.

✓ **Las temporalidades de los niños en la época de la violencia:**

Es poca la literatura que rastrea las subjetividades, narrativas o características de los niños que pudieron militar en los tres bandos que configuran este periodo (pájaros, chusma y bandoleros). Sin embargo, la vida de los bandoleros es más documentada.

Particularmente, el bandolero Teófilo Rojas, alias Chispas, tenía 12 años cuando huyó después de presenciar el asesinato de toda su familia en el caserío de Guadalito de Rovira Tolima, en 1950. "Teófilo Rojas se destacó desde niño por su carisma, orden y valentía en el combate. A pesar de su corta edad le fueron encargadas misiones de confrontación con la policía" (Delgado, 2011, p. 61).

Sánchez y Meertens (2002), recogen el testimonio de Murió un niño que fue reclutado por alias Chispas:

> *Mi papá estaba en Ibagué viendo unas cargas de cebolla y como a eso de las 10 de la noche llegó la policía preguntando por mi papá, entonces me amarraron a un palo de café y ahí mismo mataron a mi mamá porque había llorado el día que mataron a Gaitán. Cuando yo estaba en Quebradanegra trabajando llegaron unos muchachos*

amigos míos que también les habían matado los papás, que nos fuéramos para el monte porque no podíamos trabajar pues si no éramos trabajadores conservadores de todas maneras no nos dejaban tranquilos y vivíamos amenazados. Nos fuimos para el Remanso que es de Pijao para arriba, casi llegando a Planadas, Tolima; éramos como unos doscientos armados unos con fusil, pistolas carabinas, revólveres, al mando del "General Alias Peligro"; unas veces peleábamos con la policía que era muy mala en ese tiempo y otras veces trabajamos la agricultura (...). Por la mañana hacíamos orden cerrado al mando del teniente "Arboleda" que está en el cañón de las Hermosas y después salíamos a comisionar en grupos de 10 en 10 por las veredas cercanas a Rioblanco, Carco, El limón, Campohermoso, El cerro de la estrella, El Davis y la Herrera. (p. 105)

Otro relato al respecto:

Yo me vine a trabajar a Murillo en una finca ordeñando vacas; cuando eso fue que se cruzó "Desquite" con su cuadrilla y cuando eso fue que fui reclutado; él me propuso que me fuera con él, que en vez de estarme ganando cinco pesos diarios que me fuera con él que lo pasaba más sabroso y entonces yo me fui con él y él me dijo que no estaba eliminando a ningún campesino sino que luchaba por una causa que él tenía… (Sánchez y Meertens, 2002, p. 140)

Los niños, en la época, al quedar huérfanos porque sus padres eran asesinados por uno u otro bando, eran más vulnerables al reclutamiento, además porque ser bandolero, en este caso, era un proyecto de vida.

El grupo de los bandoleros no era el único que reclutaba menores en esta época, pues varios autores (Sánchez, 2008; Alape, 1989) afirman que Pedro Antonio Marín, alias Tirofijo, ingresó a las guerrillas liberales a los 17 años, y posteriormente fundó las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC–.

Este periodo histórico no es excepción del reclutamiento de menores, por el contrario, Sánchez (2008) aduce que "para muchos niños y adolescentes colombianos entre 1949 y 1965 (para poner un límite que hoy ya resulta arbitrario), o sea, para toda una generación, su espacio de socialización no fue la calle, el barrio o la familia, sino la guerrilla" (p. 41).

Aunque según Fajardo (2014), citando el informe de la Human Rights Watch, "en la década de los 50, era posible que los niños acompañaran a las familias que habían escapado de los ataques y vivían en los campamentos de los rebeldes, pero era raro que combatieran" (p. 31).

- ✓ **La espacialidad:**

Díaz (2010) afirma que la revuelta que desató la muerte de Jorge Eliecer Gaitán en 1948, marcó un viraje importante en la política educativa colombiana, pues se produjo un choque entre los dirigentes conservadores y liberales, en la que la iglesia católica tomó partido.

Los conservadores consideraban que los hechos del 9 de abril eran consecuencia de la ignorancia del pueblo, producto de la educación desarrollada en los gobiernos liberales, especialmente durante la revolución en marcha de Alfonso López en la década del 30. Por su parte, la iglesia condenó la rebelión popular, por considerarla producto de la creciente cultura laica y la ausencia de moralidad.

Dado que la rebelión por el asesinato de Gaitán se expandía a las zonas rurales y amenazaba la economía del país, una parte de los conservadores y los liberales acogieron con cierto alivio la noticia del golpe de estado del general Rojas Pinilla en 1953 (Díaz, 2010), quien impulsó unas misiones extranjeras para solucionar el problema de la educación colombiana. El dictador Pinilla en 1954 contrató un equipo del Centro Económico y Humanismo, para hacer un estudio que permitiera mejorar la educación de la época. El principal resultado de ese estudio fue recomendar mejoras a nivel sistémico, es decir a nivel socioeconómico y estructural, pero dichas mejoras no se hicieron por la resistencia de la iglesia y los conservadores.

Más adelante, en 1955, se contrató con la UNESCO la asesoría de expertos extranjeros para preparar, junto con expertos colombianos, un plan quinquenal de Educación Integral, que analizó únicamente el sector educativo; las principales recomendaciones también apuntaban a un cambio en el sistema socioeconómico.

> El Primer Plan Quinquenal preconizó la unificación de la escuela primaria, con cinco años de escolaridad obligatoria tanto en las escuelas urbanas como en las escuelas rurales. Recomendó la división del bachillerato en dos ciclos de tres años: un primer ciclo orientado hacia las carreras prácticas y técnicas; y un segundo ciclo preuniversitario y normalista. Para no caer en los errores del pasado, según el Plan, toda la reforma educativa debía ensayarse en escuelas modelo antes de aplicarse a nivel nacional. (Díaz, 2010, p. 127)

A pesar de este estudio, el Plan nunca se aplicó sistemáticamente, se acrecentó la brecha entre la educación básica pública y la privada, y esta última amplió el porcentaje de matrícula significativamente en las ciudades. En lo rural las diferencias bipartidistas permeaban la escuela, así lo narra Álvaro Marín Hoyos (1996):

> *Ya no me acuerdo cuántas veces repetí primer grado en la escuela. Nunca pasé a segundo. A los rojos no les daban clase, sólo a los azules. Mientras los azules estudiaban, a los rojos nos ponían a recoger papeles en un patio grandísimo que tenía la escuela, lavábamos inodoros y limpiábamos los chiqueros de los cerdos. A mi papá se le ocurrió contratar una maestra para que nos enseñara a los rojos de la vereda, pero ninguna se quedaba. Les daba miedo y se iban. Jacinto Cruz Usma estudiaba conmigo, era un poco mayor que yo, rojo, de muy buena familia por padre y madre, pero no lo dejaron aprender. Los profesores lo correteaban todo el tiempo y no lo dejaban en paz* (s.p).

La escuela como institución, no ocupó un lugar privilegiado en la vida de los niños de aquella época, sobre todo de aquellos de origen humilde, pues por las condiciones sociales desencadenadas por las guerras en algunas regiones era imposible asistir a las escuelas.

Indudablemente la escuela se vio impactada por la guerra bipartidista, y particularmente por la violencia, pues los pocos maestros se veían obligados a jurar que eran católicos o tenían miedo de trabajar en las regiones donde la violencia se exacerbaba.

2.4. Los 'niños abejitas' en el auge guerrillero

✓ **Los Atributos:**

El informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), plantea que en el periodo de 1964-1980 los intentos fallidos de reforma a la estructura de la tenencia de la tierra y la limitada capacidad de incidencia de los disidentes que se rebelaron al acuerdo bipartidista son, tal vez, los fenómenos políticos más notables asociados a esta época.

Imagen 6. Campamento de las FARC. Fotografía Recuperada de https://yezidarteta.wordpress.com/2011/09/03/erase-una-vez-manuel-marulanda-velez

El mismo informe cita distintos factores que, combinados, permitieron el tránsito de las guerrillas liberales que se consolidaron en la época de la violencia a las guerrillas con una ideología revolucionaria; estos son: los rezagos de la violencia de los años cincuenta; los intentos del ejército nacional por recuperar militarmente el territorio; la limitada capacidad del Frente Nacional para insertar grupos organizados al margen del bipartidismo; y la dificultad para desvertebrar las relaciones que los gamonales y los poderes locales habían mantenido con los grupos armados cercanos a sus partidos. Lo anterior lo apoya Giraldo (s.f):

A fines de la década de 1970, Colombia llevaba veinte años continuos consolidando la doble transición de la dictadura a la democracia y de la

> guerra a la paz. Además, se recuperaba del "derrumbe parcial del Estado" que se había producido entre 1949 y 1957: las instituciones públicas eran funcionales, el Estado era más legítimo y tenía reconocimiento internacional, la fuerza pública era nacional y más profesional. Sin embargo, las tareas pendientes que dejó el Frente Nacional fueron muchas. Se requería una reforma que ampliara y mejorara la competencia política, el aparato judicial seguía esperando su hora, la creciente oferta de bienes básicos era insuficiente dada la vertiginosa urbanización del país, mientras la fragmentación territorial permanecía casi inalterada. (p. 19)

En este periodo los protagonistas son los guerrilleros fundadores de las FARC y posteriormente del ELN, guerrillas emblemáticas, que más que luchar por la reforma agraria, consolidaron ideales comunistas y socialistas.

Al respecto, Sánchez (2008) afirma que,

> los focos de resistencia en su versión más articulada de guerrillas cumplían una gran variedad de funciones. Para decirlo en pocas palabras, actuaban a veces como sustituto de movimientos sociales destruidos de antemano (sindicato agrarios, ligas campesinas, organizaciones indígenas); a menudo, como portavoces de ciertas identidades partidistas (liberales, comunistas), y otras simplemente como intérpretes de algunas comunidades y necesidades locales o regionales, más allá de cualquier identidad de clase o partido, por ejemplo en torno a demandas de crédito, vías, control al despotismo de determinadas autoridades. Eran, en general, guerrillas establecidas sobre la base de homogeneidades políticas, organización partidista y controles territoriales. (p. 37)

Por su parte, Medina (2010) plantea que las FARC nacieron como acción de resistencia armada por parte de un núcleo de campesinos ante la operación Marquetalia. Que consistió en la recuperación por parte del Estado de las regiones de Marquetalia, Riochiquito, El Pato, Guayabero, Sumapaz y la región del Ariari, las cuales se consideraban "liberadas" por la fuerte presencia de las autodefensas campesinas y la poca atención estatal.

Las FARC se considera la guerrilla más antigua del continente, pues sus orígenes son las guerrillas liberales. Se estima que con este grupo guerrillero se tuvieron más acercamientos para el desarrollo de procesos de paz que con cualquier otro: Betancourt (1982), Barco (1990), Gaviria (1991), Pastrana (1998) y Santos (2012). A esta guerrilla se le acusa de ser la que más menores han reclutado.

Por su parte, el ELN, hace su primera incursión armada el 7 de enero de 1965, con la toma de Simacota, un pueblo de Santander. Allí dan a conocer el "Manifiesto de Simacota", un documento en el que se erigen sus derroteros: la lucha revolucionaria como único camino para lograr cambios que favorezcan a las mayorías; la lucha por el poder en tanto lucha de clases; la lucha por la liberación nacional ante la intromisión de capitales y poderes extranjeros; y la consigna que la lucha es de todo el pueblo no solo del proletariado.

Es de anotar que el periodo que en este apartado se desarrolla se amplía a más de 50 años, pues los dos grupos de los que se ha hecho mención aún siguen activos[21]. Los símbolos de la confrontación armada entre Estado y guerrillas son múltiples, aquí algunos ejemplos:

- Los brazaletes que identifican a los combatientes de cada grupo. En el caso de las FARC, una bandera de Colombia con un escudo, construido en el mapa del país con dos fusiles y un libro. Para el caso del ELN los colores rojo y negro y las letras UC-ELN (Unión Camilista-Ejército de Liberación Nacional).
- Las consignas. Para el caso de las FARC: "paz con justicia social". Para el caso del ELN: "ni un paso atrás, liberación o muerte".
- El discurso político. Para los dos grupos se trata de una lucha por el poder, una lucha por la revolución.

[21] En 2016 culminó un proceso en el que la mayoría del grupo de las FARC se incorporó a la vida civil y política del país. A la fecha varias disidencias minoritarias se mantienen en la lucha armada.

- ✓ **Las temporalidades de los 'niños abeja' en las guerrillas revolucionarias:**

El reclutamiento de niños, al igual que en el periodo de la Guerra de los Mil Días, se daba de manera natural. Los diferentes grupos involucrados en la lucha armada tenían claro que los niños ofrecían cualidades valiosas para la guerra.

Para este periodo se tiene evidencia del reclutamiento de niños en las filas de la guerrilla, por ejemplo con la inserción del dirigente del ELN Manuel Rodríguez Bautista, alias Gabino, quien ingresó a la edad de 12 años, de manera libre (no por la fuerza) y con la complacencia y anuencia de sus padres, sintiéndose como cualquier otro niño cuando se desprende de sus padres para ir al colegio (Vergara, 2007).

Fajardo (2014) afirma, citando el informe de la Human Right Watch, que para los inicios de los grupos guerrilleros, el contexto universitario y el sindicalista eran medios propicios para el reclutamiento de adultos, por eso la incorporación de niños no era tan significativa. Sin embargo, en los años noventa, se inician grandes campañas de vinculación de menores.

Vergara (2007) documenta que para los guerrilleros los niños eran como las "abejas", porque picaban antes de que se posicionara el enemigo. Entender la tarea de los niños como "abejas" es un simbolismo importante, pues se dota de ciertas características necesarias para la guerra, como ser pequeños y ágiles, salir "volando" para escaparse del enemigo, causar daño en su ataque y ser difíciles de atrapar.

En los últimos años de la década del 90 y con más fuerza en el inicio de los 2000 (hasta nuestros días), se ha considerado el reclutamiento de niños como un crimen de lesa humanidad, dado que se han adoptado en el país los acuerdos del Derecho Internacional Humanitario con el fin de mantener a los menores de 18 años fuera de los conflictos bélicos.

Por otro lado, desde los años 90 la atención y protección de la infancia ha emergido de manera importante y se ha instaurado cultural y socialmente que los niños, niñas y adolescentes deben ocupar un lugar en la sociedad, lejos del conflicto armado.

- ✓ **La espacialidad:**

El enfrentamiento entre conservadores y liberales, que dejaron miles de muertos y destrucción a nivel de infraestructura, no detuvieron la expansión educativa, por el contrario, la educación se asumió como parte fundamental de los planes de gobierno de las clases dirigentes.

Díaz (2010) afirma que el periodo anterior logró establecer reformas que orientaban la organización de la educación colombiana, "por ejemplo la creación del Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior –ICETEX–, del Servicio Nacional del Aprendizaje –SENA– y la oficina de Planeamiento Educativo que preparó el Primer Plan Quinquenal de Educación Integral para los años 1958-1962" (p.153).

La escuela de este periodo estuvo caracterizada por un aumento en la matricula, particularmente en la escuela pública, pero, según algunos autores, la calidad entró en detrimento:

> La enseñanza secundaria clásica es tradicionalmente un dominio del sector privado (religioso o laico). Durante el Frente Nacional el Ministerio de Educación hizo esfuerzos para multiplicar los colegios públicos. Eso explica que, si en 1958 el 65% de los alumnos estudiaban en un establecimiento privado, en 1974, este porcentaje había bajado al 53%. Sin embargo, esta ampliación se obtuvo muchas veces gracias al sistema de doble jornada, el cual implicaba una disminución de la calidad de la enseñanza. Por otra parte, el Plan de Emergencia de 1967 eliminó la gratuidad de la enseñanza secundaria oficial, frenando así el acceso a las clases populares. (Díaz, 2010, p. 164)

En la educación primaria se evidenciaba una brecha importante entre la educación rural y la educación urbana. Dado que la escuela rural tenía escasa oferta y los niños desertaban al inicio de la escolaridad por las ocupaciones en el campo, se puso en marcha el programa de

Concentraciones de Desarrollo Rural, que propendía por ofrecer los cinco años de la educación primaria y hasta el primer ciclo de la enseñanza media vocacional. Sin embargo, se impone que la edad mínima para ingresar a la escuela pública es de siete años, mientras que las escuelas privadas ofrecen el ciclo de preescolar, lo que hace que los estudiantes de las escuelas públicas empiecen su escolarización tardíamente, con una desventaja difícil de superar.

El aumento de la matrícula también se dio en las universidades, gracias a los aumentos de créditos y a la ayuda de organismos de Estados Unidos. Con este aumento estudiantil y con la coyuntura del país en 1964 se crea la Federación Universitaria Nacional (FUN), con el que se inició un movimiento estudiantil importante y politizado.

Hubo presencia de grupos guerrilleros en estos movimientos estudiantiles, al respecto afirma Díaz (2010):

> La presencia de grupos guerrilleros en el movimiento estudiantil y la muerte en combate en 1966 del excapellán y cofundador de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional, Camilo Torres, contribuyeron a forjar en los militares la identificación de la condición de estudiante con elemento subversivo. (p.160)

Así, el mayor reclutamiento de estos años se dio en las universidades y no en las escuelas de la educación básica.

2.5. Los ‘niños sicarios’ y los ‘niños campanitas’ en la época paramilitar y de narcotráfico

- ✓ **Los Atributos:**

En los años 80 se dio la liberalización en el país del comercio exterior, que se articuló a la implementación del modelo económico neoliberal impulsado sobre todo por Estados Unidos. Esta apertura al neoliberalismo, implicó que Colombia experimentara una de las crisis económicas más importantes de la historia. A pesar que a finales de los años 70 se da el

primer enfrentamiento con el problema del narcotráfico, solo hasta mediados de los años 80 y principios de los 90 emerge las consecuencias de la guerra por el poder de los diferentes carteles.

Imagen 7. Fotografía de niño combatiente. Recuperada de http://www.traslacoladelarata.com/2012/04/18/la-historia-de-yeison-fusiles-guerra-y-esperanza-2/#!prettyPhoto

La producción de la droga, así como cultivos de marihuana, cocaína y heroína, se da en las zonas selváticas, donde no hay presencia del Estado y se facilita el intercambio con regiones fronterizas. Es precisamente en este periodo y dadas estas condiciones, que Estados Unidos fortalece los acuerdos de lucha contra el narcotráfico pues aumenta el consumo de droga en ese país. En el gobierno de Barco se contempla el ataque al narcotráfico como un conflicto tipificado en la estrategia contrainsurgente, se combina la lucha contra las drogas y contra los grupos armados.

En los años 90 se dispara la violencia política por parte de los narcotraficantes (cartel de Medellín) como respuesta a los intentos del gobierno de abolir este negocio ilícito. Según Benítez (2009), "esa violencia manchó la historia en incontables sucesos de asesinato, secuestro, torturas, corrupción, etc., siendo uno de los más lamentables y conocidos el del asesinato del candidato presidencial liberal Luis Carlos Galán, quien defendió siempre la idea de extraditar a los narcotraficantes" (p. 43).

Los principales actores de este periodo son los narcotraficantes, las guerrillas, los políticos corruptos y los paramilitares; estos últimos,

> se caracterizan por ejercer una especie de pequeño gobierno en localidades pequeñas, donde manejan la vigilancia y los impuestos, pero a diferencia de las guerrillas, no pretenden derrocar el gobierno establecido, sino reforzar una ideología neoliberal y burguesa a través de medios ilegítimos como las armas y el sustento en el narcotráfico. (Benítez, 2009, p. 43)

Con el negocio del narcotráfico, también emergió el sicariato, que ejecutaba tareas similares a las del paramilitarismo, pero en las ciudades. Los sicarios dependían directamente de las órdenes de los narcotraficantes, particularmente de los carteles de Medellín y Cali.

Los símbolos de este periodo, al igual que los anteriores son innumerables y fundamentales para mencionar las marcas que dejaron en la memoria de los colombianos, los carros bomba, las amenazas, la tortura física y psicológica, el secuestro, la desaparición forzada, son algunos ejemplos.

- ✓ **Las temporalidades de los niños "carritos" y "campanitas":**

En este periodo se dieron dos tipos de vinculación de los niños al conflicto armado. Por una parte, en las zonas urbanas, y dado el auge del narcotráfico, se dio el fenómeno de los 'niños sicarios'; y por otra, en las zonas rurales, con la creación de las Autodefensas Unidas de Colombia, se dio el reclutamiento de menores a este grupo armado. En cuanto al primer fenómeno, los 'niños sicarios', Medina, Vargas, Medina y Jaramillo (2010) afirman que dos grandes novedades impulsaron el narcotráfico de los años 80, "una, su creciente infantilización: sus edades han pasado de los 15-16 años a los 10-13. Y otra, la incorporación al sicariato de adolescentes acogidos en la última década a los programas de desmovilización, que llegan así con <<adiestramiento militar y de insurgencia>>" (p.14).

La influencia del narcotráfico convirtió la muerte en un negocio lucrativo, en el que se reclutaba a los niños y adolescentes de barrios marginales de las distintas ciudades colombianas, cuyos núcleos familiares y entornos se caracterizaban por las condiciones precarias, tanto en lo económico como en lo social y lo educativo.

Medina, Vargas, Medina y Jaramillo (2010), reconocen, producto de su investigación, que el 'niño sicario' se considera como "la víctima social, convirtiéndolo en una especie de mito y héroe picaresco (…), el sicario es presentando como una pieza más de la larga cadena que integra el narcotráfico, vinculando el negocio de la muerte con todas las esferas de la sociedad" (p.12). Al respecto el relato de un niño sicario a principios de los años 90:

> *Recuerdo la primera vez que me tocó matar. Yo había herido a personas, pero no conocía los ojos de la muerte. Sucedió, un día por la mañana, en Copacabana, un pueblo cercano a Medellín. Estábamos robando una casa-finca y sin saber de dónde se nos apareció el celador. Yo, desde mi escondite, detrás de un muro, asomé la cabeza y de puro susto le metí por la espalda los seis tiros del tambor. El hombre quedó frito de una. Eso fue duro, pa' qué le miento, muy duro. Pasé quince días que no podía comer porque veía al muerto hasta en la sopa… pero después se me hizo fácil, aprendí a matar sin que eso me molestara el sueño. Eso de matar es una cuestión que se vuelve normal. Lo mejor es matar gente que las debe, que ha sido grosera. O gente que uno no conoce. Es más difícil que me apunte a cascarle a alguien conocido. No tanto por culillo, al fin uno se acostumbra, sino porque es mal negocio dejar culebras en todas partes.* (Carballal, 2007, p. 112)

El niño del anterior relato deja ver que el sicariato tiene una característica y es el perderle el miedo a la muerte. En Colombia muchos son los casos de niños y adolescentes sicarios que han cometido delitos que quedan en la memoria de la generación de los años 80 y 90; por ejemplo Jhon Byron Velásquez, había acabo de cumplir los 18 años cuando asesinó en 1984 al ministro de justicia Rodrigo Lara Bonilla.

En relación con el fenómeno del paramilitarismo y la vinculación de los menores, se tiene claro que ocurre con mayor frecuencia en las zonas rurales, situación también conectada con el narcotráfico.

A principios de la década de los 90 toma fuerza el narcotráfico y su injerencia en el Estado colombiano. Ramón Izasa, un conocido paramilitar, desobedeció las órdenes de Pablo Escobar, uno de los mayores capos del narcotráfico, para expandir los cultivos ilícitos y tener el control en Puerto Boyacá y Puerto Triunfo. La desatención de Isaza le costó el asesinato de tres sobrinos y su hijo mayor, lo que agudizó la venganza y confrontación entre carteles de la droga y paramilitares. A principios del 2006, este paramilitar se desmovilizó con cerca de 1000 hombres, entre ellos varios niños (mediante el Pacto de Ralito). A Isaza se le acusa

de tener un frente paramilitar constituido solamente por niños, suscrito a las Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio (ACMM). En el periódico Nuevo Día[22] del departamento del Tolima se hace referencia al expediente de Isaza, donde se mencionan algunos prontuarios legales de los menores desvinculados de este grupo:

- Jonathan Alexander Saldarriaga Torrado. Fue reclutado de manera forzada el 4 de febrero de 2004, cuando tenía 15 años, y se desempeñaba como vendedor ambulante en Rionegro, Antioquia. Según la sentencia, trabajaba en los alrededores del bar El Chispazo, en donde Carlos Arley Atehortúa Sánchez, alias 'Arley', "coaccionaba a menores para que ingresaran a las Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio". El 13 de junio de 2004, fue capturado por el Ejército durante un operativo en La Danta. Fue remitido al Instituto de Bienestar Familiar y luego entregado a su madre. Lo asesinaron el 10 de marzo de 2006.

- Rubén Arley Arango Patiño. Luego de la Semana Santa de 2004, este joven se presentó ante alias 'Arley' en el bar El Chispazo de Rionegro, Antioquia, porque éste le había dicho que los paramilitares iban a hacer "limpieza" y era mejor que se uniera a ellos. Allí fueron reclutados cuatro jóvenes más, quienes fueron entregados a alias 'Marcos' en La Unión, Antioquia. Después, fueron llevados a La Danta, donde alias 'Costeño' les dio uniformes e implementos de aseo personal y les dijo que desde ese momento formaban parte del frente Carlos Luis Zuluaga Arcila, de las ACMM. Este menor, quien fue capacitado en el manejo de diferentes armas, relató que algunos de los castigos impuestos iban desde obligarlos a comer sardinas crudas, ser amarrados en árboles, hasta ser arrojados a hormigueros. Cansado de los malos tratos desertó del grupo armado luego de que le dieran un permiso para visitar a su familia.

- Richar Alexon Clavijo Cuervo. Fue reclutado en 2002 por el Frente Héroes del Prodigio, a los 17 años. Contó a los investigadores que ingresó a las autodefensas por necesidad y recibió el curso de instrucción en la vereda La Unión, en Puerto Nare, Antioquia. Se

[22] La información ha sido tomada de http://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/especiales/generales/225229-el-ejercito-de-ninos-de-las-autodefensas-de-ramon-isaza. Fecha de recuperación: 25 de septiembre de 2015.

desmovilizó en febrero de 2006. Está preso en la cárcel Picaleña de Ibagué, por porte ilegal de armas.

- John Alfredo Ospina Arenas. Fue reclutado por el frente Ómar Isaza en febrero de 2002. Para esa fecha tenía 17 años y se desmovilizó cuatro años después, en medio del proceso de Justicia y Paz. Cuenta que se presentó en la vereda Las Margaritas, de Manzanares, Caldas, ante el comandante urbano alias 'Piringo', y que recibió entrenamiento durante mes y medio por alias 'Chaqui'. Fue patrullero, encargado de finanzas y sicario. Confesó que cuando fue trasladado al corregimiento Frías, en Tolima, por orden de alias 'Memo' asesinó al concejal Antonio López Gamboa.

- John Jaime Tangarife Arango. Al momento de su desmovilización, contó que fue reclutado en 2002, cuando tenía 16 años. Alias 'Murdok' lo reclutó en Tolima para el frente Ómar Isaza. Walter Ochoa Guisao, alias 'El Gurre', exjefe político de este Frente, declaró que el entonces menor de edad fue reclutado en el corregimiento San Miguel, de Sonsón, Antioquia, y entrenado en La Danta, de ese mismo municipio.

- Diego Bernal. Este desmovilizado relató que ingresó a las ACMM en 2003, cuando tenía 15 años. Su papel consistió en patrullar por las diferentes regiones que le asignaron sus superiores. Este joven explicó a investigadores judiciales de Justicia y Paz que desde los 12 años tuvo contacto con los paramilitares del corregimiento Doradal, de Puerto Triunfo, Antioquia, quienes le encargaban algunas tareas. Ese contacto le dio vía para enrolarse en las ACMM. Fue entrenado durante tres meses por Yair Klein Mazo Isaza, alias 'Melchor'. Patrulló por diferentes regiones de Caldas, Tolima y Antioquia. En una ocasión fue detenido por la Policía y entregado al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, pero se fugó y se vinculó de nuevo a las ACMM, hasta su desmovilización en febrero de 2006.

- Hernán Alonso Martínez Mazabel. Ingresó a los 15 años, a finales de 2002. Después de un partido de fútbol en La Marquetalia, Caldas, le pidió a alias 'Memo' que lo dejara entrar a las autodefensas. Fue aceptado y lo enviaron a una base conocida como Pitalito

y recibió instrucción militar por parte de alias ‘Murdok’. Fue trasladado a Mariquita, en donde fue escolta de alias ‘Steven’. Luego fue parte de las tropas urbanas de La Dorada, Caldas, y de Honda, Tolima. Fue capturado en 2005 y en octubre de ese año fue condenado a 22 años de prisión por homicidio agravado.

- Andrés Ayala Vallejo. Fue reclutado a los 16 años, en octubre de 2001, por el frente Ómar Isaza. Explicó que decidió ingresar a las autodefensas por la difícil situación económica de su familia y porque los paramilitares le ofrecieron un sueldo. Fue entrenado en una base del corregimiento Butantán, en Sonsón, por alias ‘Zacarías’ y luego trasladado a Lérida, para patrullar en esa zona de Tolima.

- Lucero González Giraldo. Fue reclutada por el frente Ómar Isaza en febrero de 2004, cuando tenía 14 años. El 17 de mayo de ese año se entregó de forma voluntaria a las Fuerzas Armadas. Tiempo después de su desmovilización, la víctima denunció que fue abordada por paramilitares que con engaños la reclutaron y la obligaron a patrullar. Y declaró que alias ‘Memo Chiquito’, uno de los jefes del Frente, la escogió para su escolta y la obligó a tener relaciones sexuales. Ese hecho es materia de investigación y no ha sido judicializado. Se desmovilizó de manera colectiva con las ACMM en febrero de 2006.

- Luis Carlos León Aguirre. Adujo que fue reclutado en 1992 para el Frente Ramón Isaza cuando tenía 14 años y se desmovilizó de manera colectiva en febrero de 2007. Sin embargo, en declaración ante las autoridades, su madre señaló que lo reclutaron cuando tenía 16 años y permaneció 13 años en las ACMM.

Vergara (2007) afirma que los escuadrones de paramilitares llamaban a los niños vinculados a sus filas ‘campanitas’ porque los usaban para dar avisos de alarma, y porque muchas veces usados como carne de cañón cuando eran enviados al frente de combate, alertando a los adultos combatientes que tenían que recular o dar tiempo para el avance seguro.

- ✓ **La espacialidad:**

Para este periodo, el aumento de los indicadores educativos se estancó. Los planes de Gobierno de López Michelsen, Turbay y Betancur hacen énfasis en el atraso del país en términos educativos y la necesidad de superarlo para garantizar el desarrollo. En particular, López Michelsen (1974-1978) priorizó la universalización de la educación primaria en las zonas rurales y urbanas; planteó tanto para educación primaria y secundaria la construcción y dotación de nuevas instalaciones; aumentó las plazas docentes; amplió el concepto de educación básica adicionándole cuatro años de educación secundaria.

En el gobierno de Turbay (1978-1982) se reforzó en la atención a las necesidades del sector en términos de calidad, para ello se propuso programas para evitar la deserción, sobre todo en las zonas rurales. Se dio importancia a la expansión y diversificación de acuerdo con la vocación productiva de las regiones. Turbay dio énfasis a la formación de los maestros, por lo que descentralizó la capacitación y promoción, lo que dio cabida a los Centros Experimentales Piloto (CEP) para formar profesores; también se formaron juntas de Escalafón Departamental para la administración de la promoción de los maestros públicos.

La administración de Betancur (1982-1986) dio prioridad a la modernización, descentralización y planificación de la educación. Con la creación de Sistema Nacional de Educación, se buscó aglutinar toda la educación colombiana con miras a atender las diferencias en las regiones.

A pesar de los esfuerzos, la escuela rural seguía presentando significativos atrasos, por lo que se replanteó el modelo de escuela unitaria, dando cabida al modelo de Escuela Nueva en 1976.

> El esquema fue diseñado de tal forma que pudiera atender en una sola aula a todos los alumnos en la edad escolar y garantizarles promoción flexible y escolaridad completa. Los métodos de aprendizaje en este esquema son activos e incluyen la participación de los padres de familia y la comunidad campesina. El esquema permite

> a los alumnos atender las tareas agrícolas sin necesidad de abandonar la educación formal. De esta forma se estableció y amplió a varias regiones del país de tal forma de 250 Escuelas Nuevas que existían en 1978 ya en 1982 existían 1500 a las que asistían 60.000 niños campesinos. (Díaz, 2010, p. 199)

Con el gobierno del presidente Barco (1986-1990) se promovió la autonomía política y administrativa a los entes territoriales, por lo que se entregó a los municipios la labor de construir y mantener la infraestructura educativa (Ley 12). Particularmente en 1988, con la Ley 24, se asignó a los municipios la función de nombrar, trasladar, remover y administrar el personal docente, "esta ley redefinió las funciones de los Fondos Educativos Regionales y las juntas del escalafón y entregó a los departamentos la administración de los establecimientos de educación nacional y las escuelas secundarias que estaban a cargo del Ministerio" (Díaz, 2010, p. 201).

Posteriormente, con la Constitución de 1991, se consagró la educación como un derecho y como un servicio público con función social. También se concedió el carácter de obligatoria entre los 5 a los 15 años de edad, con al menos un año de preescolar y nueve de educación básica. Además, la Constitución dictaminó que la educación era responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia.

En 1994 se reglamentó la Ley General de Educación con el decreto 1860, en la que se incluye la normativa sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el gobierno escolar y las normas de evaluación y promoción a nivel de la institución educativa.

A pesar de los programas que desarrolló cada uno de los gobiernos de este periodo, no se logró superar el déficit de calidad y de atraso de la escolaridad de la educación pública, particularmente la rural, en relación con la educación privada; así lo ilustra Díaz (2010):

> Las pruebas que desde 1991 elabora el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (Saber) muestran que a finales de siglo la mayoría de los estudiantes de los grados 3° y 5° de la escuela primaria poseen un nivel académico inferior al

correspondiente a su edad. Así mismo, las pruebas del Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES) sugieren un descenso en la calidad de la educación durante la década de los noventa. (p. 206)

Destaca que en este periodo se da el mayor reporte de reclutamiento de niños en las escuelas rurales y daños en la infraestructura de las mismas. Al respecto, Romero (2012) sistematiza algunas acciones comprendidas entre 2006 y 2007[23]:

Lugar	*Situación presentada*
Vereda Canangucho, municipio de Villa Garzón.	Deserción de la escuela por necesidad de trabajar, debido a la extrema pobreza.
Zona rural de Puerto Asís.	Traslado de cuatro maestros amenazados por actores armados a Puerto Leguízamo. Alejamiento de sus núcleos familiares y escuelas sin maestro.
Municipio de La Esmeralda, Valle del Guamuéz.	Enfrentamiento guerrilla-ejército; imposibilidad de los niños y niñas para asistir a la escuela.
Corregimiento de San Pablo, municipio de María la baja.	Desplazamiento masivo por ataques de paramilitares. Abandono total de las escuelas de la región.
Carmen de Bolívar	Desplazamiento masivo por ataques de paramilitares. Abandono total de las escuelas de la región.
Municipio de María la baja.	Influencia negativa de los actores armados en niños, niñas y jóvenes. Referente violento en la cotidianidad, pérdida del poder de la palabra. Amenaza de alumnos/as a docentes por calificarlos como de uno u otro bando. Miedo de los docentes para expresar sus propias ideas frente al conflicto y las acciones de los actores armados.
Municipio de María la baja.	Aumento de consumo de psicoactivos por parte de los alumnos/as que participan en negocios del narcotráfico.
Municipio de María la baja	Municipio receptor de niños y niñas que han vivido el desplazamiento; poco presupuesto para educación.
Municipio de Valencia, Cauca.	Deserción de la escuela por necesidad de trabajar en cultivos ilícitos, debido a la extrema pobreza.
Represa La Salvajina, municipio de Suárez.	Bajo rendimiento y desmotivación de los niños y niñas por ir a la escuela sin desayunar; presentan importantes grados de desnutrición.
Municipios de Almaguer y San Sebastián, Cauca.	Trabajo de niños y niñas en el cultivo ilícito de la amapola, debido a la extrema pobreza. Desmotivación por el estudio.
Municipio de Almaguer, Cauca.	Desplazamiento forzado por fumigación de cultivos ilícitos; afectación de cultivos de pan coger.
Medellín, Antioquia.	Deserción de la escuela por violencia intrafamiliar.

Tabla 4. Infracciones al DIH y al DIDH en instituciones colombianas en los años 2006 y 2007. Fuente: Romero (2012).

[23] Se puede consultar el cuadro completo en http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/conflicto_armado_y_escuela_en_colombia_0.pdf

Como se puede observar, los niños han sido agentes importantes en la guerra, han participado de maneras distintas. También se colige que el reclutamiento ha existido desde hace varias décadas, ha sido voluntario y también forzado, sin embargo se podría considerar que para estos periodos de conflicto no hubo reparación sobre su participación en acciones bélicas de modo alguno, por el contrario, se naturalizó.

Esta última parte del marco conceptual aquí exhibida, permitió identificar las categorías de atributos, tiempo, espacialidad y fuerzas narrativas, como organizadoras de los relatos que dan cuenta de la experiencia de los niños desvinculados que retornan a la escuela. En lo que sigue, se considera la estrategia metodológica de Quintero (2018) en tanto ruta metodológica del presente estudio, la cual será descrita al detalle en el siguiente apartado.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

Yo sufrí porque no me dieron estudio, que era lo que me tenían que dar.
Si tan siquiera me hubieran dado el estudio estaría contenta,
feliz de la vida, pero no me lo dieron
y lo único que yo hice fue hasta tercero,
que me puse a estudiar cuando estaba pequeñita,
hasta los siete años. (González, 2002, p. 66)

En este capítulo se desarrolla el marco metodológico de esta indagación, para ello se define la investigación narrativa como estrategia orientadora, pues permite comprender las formas en que los seres humanos entienden, experimentan e interpretan el mundo.

La propuesta de Quintero (2018) fue la ruta de sistematización que permitió organizar, analizar e interpretar las narrativas de hombres y mujeres que se vincularon a los grupos armados, guerrilla o paramilitares, en la época en la que fueron niños.

1. Tipo de investigación

Esta investigación reconoce que la vinculación de los niños, niñas y adolescentes en los conflictos armados es una problemática que no solo le compete al Estado, sino a la sociedad en general. La experiencia de vinculación a un grupo armado, implica haber pasado por múltiples experiencias dolorosas que marcan el cuerpo y la memoria, por lo tanto, en las narrativas de estos adultos que se vincularon siendo menores se reconoce la magnitud del conflicto armado en Colombia, por lo que es necesario cuestionarse qué significa ser un adulto que en otrora fue un niño, niña o adolescente guerrillero o paramilitar.

Las narrativas guardan una estrecha relación con la experiencia humana, pues la vida configurada por acontecimientos, al ser narrada, asume una topología dinámica cuyo movimiento está en la temporalidad, que es precisamente la encargada de aportar en la comprensión de las formas de ser y estar en el mundo de la vida. Al respecto, Ricoeur (1995a) señala:

> El carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse. Incluso cabe la posibilidad de que todo proceso temporal solo se reconozca como tal en la medida en que pueda narrarse de un modo o de otro. (p. 190)

Vale recordar que el objetivo general de esta investigación es comprender temporalidades de la experiencia humana sobre educación, presentes en narrativas de un grupo de adultos vinculados a un grupo armado siendo niños, y que hoy se encuentran en procesos formativos en su reincorporación.

De acuerdo con Bruner (2003), "la narrativa incluso la de ficción, da forma a cosas del mundo real y muchas veces le confiere, además, una carta de derechos en la realidad" (p. 22), por lo que las narrativas de las experiencias vividas por adultos que se vincularon a un grupo armado siendo menores de edad, dan forma y coadyuvan a la comprensión del conflicto armado colombiano y permiten identificar el papel de la escuela en la construcción de un proyecto colectivo de paz y reconciliación que se forja en los procesos de reincorporación. En este sentido las narrativas de los entrevistados deben dar cuenta de una escuela que acoja su experiencia y les permita proyectarse con sus narrativas "aspiracionales".

Según Connelly y Clandinin (1990) "la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo" (p. 6). Desde el punto de vista metodológico esta es una investigación narrativa, ya que se da un proceso donde se recoge y sistematiza la información por medio de relatos en la que un grupo de adultos que se vincularon a grupos armados siendo niños, cuentan su experiencia humana como actores del conflicto armado, así como la relevancia que tuvo la escuela antes, durante y después de esa experiencia.

Así las cosas, la interpretación de estos relatos implica una tarea de tipo hermenéutico (Ricoeur, 2000a), que consiste en reconstruir su dinámica interna (reconocer que tiene sentido) y permitir un conocimiento de sí mismo.

De acuerdo con lo expuesto, esta investigación adopta un enfoque cualitativo desde su dimensión hermenéutica, atendiendo a las siguientes dimensiones planteadas por Ricoeur (2000a):

a. *Posibilidad de reflexión sobre sí mismo.* Los adultos que fueron niños vinculados al conflicto armado, al narrar su experiencia, pueden reconocerse como sujetos (víctimas, victimarios, sobrevivientes, etc.), cuyo relato ayuda a configurar las lógicas del conflicto, además de entender cuáles son las consideraciones que tienen sobre la escuela durante su experiencia. Lo anterior permite que las narrativas de la participación en la guerra, den paso a narrativas aspiracionales, donde el "yo puedo" se moldea para hacer un proyecto de vida individual y colectivo, y así evitar en lo posible que los hechos vuelvan a repetirse.

b. *Implica la comprensión de un fenómeno.* En los relatos de los entrevistados no solo se comprenden las peripecias, los dramas y las tragedias que sufrieron antes, durante y después de haber sido reclutados, también se capta la complejidad del conflicto armado en relación con sus dinámicas éticas y políticas. La participación de los niños, niñas y adolescentes en la guerra ha conllevado a que se desdibuje su identidad y sean considerados como adultos guerreros. La participación en la guerra implica abandonar la etapa de infancia.

c. *Reconoce el lenguaje como mediador.* La experiencia de estos adultos vinculados siendo niños, al ser relatada por medio del lenguaje implica unas mediaciones: de *signos,* que afirman la condición originariamente lingüística de la experiencia humana, para este caso la experiencia de ser niño, niña o joven vinculado de algún grupo armado; de *símbolos,* que refieren a la comprensión particular del contexto del conflicto armado colombiano y la vinculación de niños y adolescentes al mismo; y de *textos,* que permiten que dos subjetividades se encuentren, la de adultos como narradores de su experiencia de vinculación

y como narradores de sus experiencias de escuela, y la de la investigadora, lo que hace que haya una comprensión de la estructura del tiempo de esta experiencia humana en particular.

Complementariamente, Mason (citado en Vasilachis, 2006) reconoce tres características importantes de la investigación cualitativa que se conectan de manera directa con las dimensiones hermenéuticas propuestas por Ricoeur (2000a), y que consolidan la perspectiva metodológica en la que se suscribe este estudio:

1. Está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido que se interesa en las formas en las que el mundo social es comprendido, experimentado y producido. En este caso, las estructuras narrativas en los relatos de adultos que se vincularon a los grupos armados en su etapa de niñez dan cuenta de la forma como ellos se ven frente al conflicto armado y la escuela, lo que hace que se genere un conocimiento de sí.

2. Está basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen. Los testimonios de adultos vinculados a los grupos armados en su niñez después de haber dejado las filas de las guerrillas o de los grupos paramilitares reflejan la crueldad de la guerra, y la crudeza de la experiencia, por lo tanto, no son datos que sean producidos con facilidad y se requiere comprender el contexto en el que se producen. Además, se debe tener en cuenta que los sujetos que narran en su momento debieron abandonar su identidad como infantes o menores de edad, para asumir, como adultos, las tareas y preocupaciones de la guerra.

3. Es sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. El conflicto armado en Colombia es de larga duración, lo que hace que en él se tejan tramas complejas, que merecen una comprensión atenta, pues de dicha comprensión depende que los sujetos reconozcan elementos contingentes y posibilidades de transformación.

Con lo anterior, se reconoce claramente que esta investigación es de tipo cualitativo, no solo porque se determina en el campo de la experiencia humana, sino porque también se define en el campo de lo educativo.

De acuerdo con lo anterior, el método adoptado para esta investigación es la investigación narrativa, cuyo diseño será abordado en el siguiente apartado. Adicionalmente, la técnica a desarrollar es la entrevista narrativa, que se ve reflejada en el instrumento diseñado para recolectar la información:

INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN
Guía de entrevista narrativa a adultos que se vincularon a los grupos siendo menores de edad	Este instrumento permite comprender las temporalidades presentes en las narrativas de un grupo de adultos vinculados a grupos guerrilleros o paramilitares en su niñez y que posteriormente retornaron a la escuela como parte de su proceso de reincorporación, con el fin de identificar características para la escuela del posacuerdo.

Tabla 5. Instrumento para la recolección de la información.
Fuente: construcción propia.

A continuación se presenta el guion de entrevista

GUÍA DE ENTREVISTA NARRATIVA	
A. Protocolo de aplicación	
Por qué el instrumento. Este instrumento permite comprender las temporalidades presentes en las narrativas de un grupo de personas reincorporadas que fueron vinculados a un grupo armado siendo menores de edad, con el fin de identificar características para la escuela del posacuerdo, desde la experiencia escolar, y los imaginarios de escuela antes, durante y después de su vinculación.	
Descripción del instrumento. Este instrumento se presenta en tres partes, las cuales conversan con la triple mímesis de Ricoeur (2004). 1. Memorias de escuela y educación antes de la vinculación: preguntas que tienen en cuenta las biografías narrativas para dar cuenta de la identidad narrativa que tienen los excombatientes de cuando niños sobre la escuela antes de su vinculación al grupo armado. 2. Experiencias escolares en el grupo armado: preguntas que pretenden identificar la perspectiva educativa y formativa al interior del grupo. 3. Proyecto de vida que involucran la escuela y la educación: preguntas para identificar las proyecciones de excombatientes en relación con la escuela una vez iniciaron su proceso de reincorporación. Se busca identificar la importancia o no que se le da a la escuela, así como reconocer las características y condiciones que esta debería tener para acoger a excombatientes que se vincularon siendo menores a los grupos armados. 4. Trayectoria de la infancia antes de la vinculación: preguntas para dar cuenta de la biografía personal, familiar y comunitaria, y las experiencias familiares que como niños, niñas y adolescentes tuvieron los excombatientes antes de su vinculación.	
B. Desarrollo del instrumento	
Sección de la entrevista narrativa	***Preguntas que orientan la entrevista***
1. Memorias de la escuela y educación antes de la vinculación	- ¿Cómo era tu escuela? - ¿Hasta qué grado hiciste? - ¿Cuál es el recuerdo más feliz que tienes de la escuela? - ¿Cuál es el recuerdo más triste que tienes de la escuela?
2.Experiencias escolares en el grupo armado	- ¿Recuerdas si tuviste experiencias escolares en el grupo? - ¿Qué aprendiste?

	- ¿Qué fue lo que más te gustó de esa experiencia? ¿Qué fue lo que menos? - ¿Cómo eran tus profesores en el grupo?
3. Proyecto de vida que involucran la escuela y la educación	- Ahora que ya no es estas en el grupo, ¿piensas en la escuela?, ¿qué crees que te puede aportar la educación? - ¿Cómo te gustaría que fuera esa educación? - ¿Qué te gustaría que los maestros te ofrecieran en tu formación? - ¿Qué hubiera pasado si no te hubieras ido con el grupo? - ¿Piensas continuar con tus estudios?, ¿qué quisieras estudiar?, ¿por qué?
4. Trayectoria de la infancia antes de la vinculación (Relación Yo-nosotros)	- ¿A qué jugabas cuando eras niño? - ¿Cómo eran tus juguetes? - ¿Con quién jugabas? - ¿Qué recuerdas de la región donde naciste? ¿Cuál era el paisaje que más te gustaba? ¿Recuerdas paisajes qué te hayan gustado estando en el grupo? - ¿Tienes hermanos? ¿Qué hacen ellos? - ¿Qué recuerdas de tu familia?

Tabla 6. Guía de entrevista narrativa.
Fuente: construcción propia.

2. Diseño de la investigación narrativa

En la misma línea de Connelly y Clandinin (1990), para Bolívar (2002) la investigación narrativa es un proceso complejo y reflexivo, de mutación de los textos del campo a los textos para el lector, por lo que debe atender las siguientes características:

- Representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera).
- Las categorías de análisis surgen de los relatos o testimonios de los sujetos investigados.
- Tiene en cuenta la realidad interna del informante en relación con un contexto externo, lo que permite encontrar significados y sentidos a la realidad vivida en la experiencia relatada.
- Situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular.

De acuerdo con lo anterior, un análisis narrativo reconoce,

> estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento,

> mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia. (Bolívar, 2002, p. 13)

Para este estudio, la tarea de la investigadora fue configurar los elementos de los relatos de los adultos vinculados a los grupos armados siendo niños o adolescentes, que dieron origen a una historia única y con sentido, con el fin de expresar de modo auténtico las estructuras narrativas del tiempo.

En el campo de lo educativo, la investigación narrativa permite que los relatos sean usados para acciones formativas (Jackson, 1995); en este caso, los relatos de estos adultos que afirman que la vinculación se constituyó como un punto de inflexión en su vida y en su experiencia escolar pueden ayudar a comprender el conflicto colombiano y algunas realidades que no son tratadas en la escuela, porque sencillamente no son curricularizables.

Al aproximarse a los relatos de adultos que en otrora fueron niños guerrilleros o paramilitares se da un cambio de perspectiva de quien la relata y la escucha, así lo ilustra Jackson (1995): "se supone que después de haber oído esos relatos seremos mejores, se supone que experimentaremos un cambio no sólo benéfico, sino también duradero" (p. 26). En últimas, estas narrativas van orientadas a formar una memoria histórica de los hechos que lleven a que nunca más se vuelvan a repetir, pues tienen dos funciones:

- Función epistemológica: en la experiencia plasmada en los relatos de quienes han sido militantes de los grupos armados desde su niñez, se explicita un saber sobre la guerra, las desigualdades, la historia del conflicto, la historia de las víctimas, etc.
- Función transformadora: al relatar la experiencia de ser niños y adolescentes vinculados a los grupos armados se potencia una fabulación que justifica las acciones, y por lo tanto dejan una enseñanza que puede transformar. Como lo anota Jackson (1998), estas transformaciones pueden ser tanto positivas como negativas.

Se entiende que las dos funciones propuestas por Jackson, y adoptadas para este estudio se encuentran en relatos que tienen una estructura única, coherente, con sentido y completa. Para evaluar esta estructura se propone seguir lo propuesto por Labov (1998), quien entiende la narrativa como "un método de recapitular experiencias pasadas apareando una secuencia de cláusulas[24] verbales con una secuencia de eventos que (según se infiere) en la realidad ocurrieron" (p. 10).

3. Población

En el año 2006 queda en firme la Ley 1098 con la que se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. En el artículo 3 de este Código se indica que se entiende por niño o niña toda persona entre los 0 y 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad.

Los niños vinculados a grupos armados, entonces, son aquellos que en el rango de edad previsto por el Código de Infancia y Adolescencia han desarrollado diferentes tareas como combatientes. Se consideran como niños desvinculados a aquellos niños, niñas o adolescentes que se han apartado totalmente del grupo armado siendo aún menores. Para el caso de esta investigación se entrevistaron personas adultas que se desvincularon siendo menores o que se desmovilizaron en cualquier rango de edad después de haber cumplido los 18 años.

Sobre las personas que se desvinculan aun siendo menores de edad la literatura habla de dos grupos de niños. Uno compuesto por aquellos que ingresan al programa de atención especializada del ICBF, bien porque han desertado o han sido capturados. Un segundo grupo está formado por aquellos menores a los que el grupo armado les permite la salida, ya sea por enfermedad o por común acuerdo con el gobierno. De este último grupo no se tienen cifras ni seguimiento de ninguna institución oficial.

[24] Labov (1998) afirma que la estructura de una narrativa consiste en una serie de cláusulas temporalmente ordenadas llamadas *cláusulas narrativas*. Las cláusulas están típicamente ordenadas de acuerdo con la secuencia de tiempo, por lo que una narrativa mínima será aquella conformada por una secuencia de dos cláusulas que están organizadas de acuerdo con el tiempo. Una cláusula libre es aquella que no está limitada por ninguna unión temporal.

En Colombia no hay un dato oficial de los niños y adolescentes que se han desvinculado de los grupos armados. Los números varían de acuerdo a las fuentes, por ejemplo, el ICBF, en los últimos 15 años, ha atendido a 5.730 menores; el Ministerio de Defensa ha atendido en el mismo tiempo 5.474 niños; la Defensoría del Pueblo reporta que los últimos 10 años hubo 470 casos de reclutamiento; Human Rights Watch reporta que en 2002 la cifra de niños combatientes en Colombia superaba los 11.000; para la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, en 2002, la cifra estimada era de 14.000; según UNICEF y la Defensoría del Pueblo era de 6.000.

Pese a esta confusión los criterios de selección de la población participante en la presente investigación fueron los siguientes:

- *Rango de edad.* Sujetos adultos en procesos de reincorporación, que se vincularon a un grupo armado siendo niños (entre los 9 y 17 años) y que tuvieran experiencia escolar antes de su vinculación.

- *Género.* El ser hombre o mujer en el ámbito de la guerra hace que la experiencia se viva de manera distinta, entre otras cosas, porque las tareas de orden militar y los riesgos pueden ser distintos, en ese orden se privilegiaron las narrativas de dos mujeres.

- *Proceso de reincorporación.* Los sujetos a entrevistar están en un proceso de reincorporación, dado que en estos procesos se reconoce un modelo educativo, llamado "Modelo de formación para la reintegración", aspecto que garantiza que se tenga una experiencia escolar después de la vinculación a la vida civil.

- *Tiempo de vinculación.* No se discriminó entre el tiempo en el que estuvo el niño o adolescente (hoy adulto) con el grupo armado, pues se consideró que el tiempo de permanencia podía ser un indicador del tiempo cronológico, pero no un indicador del tiempo de la experiencia.

Con los criterios anteriores se inició una búsqueda de sujetos que cumplieran con el perfil. De esa manera se contactó a la Agencia para la Reincoporación y la Normalización –ARN–, quien relacionó a la investigadora dos sujetos (hombres) para desarrollar la entrevista, uno desmovilizado de la guerrilla y otro desmovilizado de un grupo paramilitar. Además se contactó por medio de un excombatiente de las FARC a 8 sujetos (3 mujeres, 5 hombres); por medio de un excombatiente del ELN se contactaron 5 sujetos (3 mujeres, 2 hombres); por medio de la red de docentes en los programas de validación de adultos del Distrito, se referenciaron desmovilizados de grupos paramilitares (2 hombres, 1 mujer). El siguiente cuadro muestra la cantidad de entrevistas que se realizaron inicialmente, y algunas observaciones luego de desarrollarlas.

Contacto	**Entrevistado**	**Observaciones luego de hacer la entrevista**
ARN	Sujeto 1 (hombre)	Se vinculó a la guerrilla de las FARC cuando tenía 23 años. No tuvo experiencia escolar antes de la vinculación.
	Sujeto 2 (hombre)	Cumple con el perfil
Excombatiente de las FARC	Sujeto 1 (mujer)	Cumple con el perfil
	Sujeto 2 (mujer)	Cumple con el perfil
	Sujeto 3 (mujer)	Se vinculó a la guerrilla de las FARC cuando tenía 21 años
	Sujeto 4 (hombre)	Cumple con el perfil
	Sujeto 5 (hombre)	Cumple con el perfil
	Sujeto 6 (hombre)	Cumple con el perfil
	Sujeto 7 (hombre)	Se vinculó a la guerrilla de las FARC cuando tenía 23 años
	Sujeto 8 (hombre)	No tuvo experiencia escolar antes de la vinculación
Excombatiente del ELN	Sujeto 1 (mujer)	Cumple con el perfil
	Sujeto 2 (mujer)	Cumple con el perfil
	Sujeto 3 (mujer)	No tuvo experiencia escolar antes de la vinculación
	Sujeto 4 (hombre)	No tuvo experiencia escolar antes de la vinculación
	Sujeto 5 (hombre)	Cumple con el perfil
Red de maestros	Sujeto 1 (mujer)	Cumple con el perfil
	Sujeto 2 (hombre)	No tuvo experiencia escolar antes de la vinculación
	Sujeto 3 (hombre)	Cumple con el perfil

Tabla 7. Inventario de entrevistas.
Fuente: construcción propia.

En total se hicieron 18 entrevistas, de las cuales solo 11 cumplieron con el perfil. De estas 11 entrevistas se seleccionaron tres, una por cada grupo armado, que narrativamente fueran ricas para el análisis que se buscaba realizar, a la luz de los objetivos de esta indagación, además, porque representaban de manera global los relatos de las otras 8 entrevistas (las no seleccionadas).

4. Estrategias de recolección de la información

Como se explicó en la primera parte de este apartado la narrativa es una forma de recapitular experiencias, de hacer memoria de hechos, que, aunque dolorosos, dan cuenta de una vida, en un contexto determinado, además ella promete transformaciones en los sujetos (tanto el que narra, como el que escucha); por ello las narrativas que se tuvieron en cuenta en este estudio fueron narrativas orales, las cuales correspondieron a los relatos que contaron los excombatientes de los diferentes grupos armados que se vincularon a estos siendo niños. Estos relatos fueron grabados atendiendo las condiciones de seguridad y de consentimiento informado.

En el siguiente cuadro se identifican las diferentes fases de recolección de la información.

Fase	Actividad	Descripción
FASE 1	Identificación de la población	Se acudió a la Agencia de Reincorporación y Normalización, a contactos directos con excombatientes de las FARC y el ELN, y a una red de maestros con el fin de ubicar sujetos que cumplieran el perfil, y que estuvieran dispuestos a colaborar con esta investigación.
FASE 2	Consentimiento informado	Se realizaron reuniones con los distintos sujetos para exponer los propósitos de la investigación y firmar el consentimiento informado.
FASE 3	Conversación	Se hizo una conversación libre y sin guion para identificar aspectos que se debían tener en cuenta en la entrevista narrativa.
FASE 4	Entrevistas	Se aplicó el guion de entrevista.

Tabla 8. Fases de recolección de la información.
Fuente: construcción propia.

5. Estrategias de sistematización

Se adoptó la estrategia de sistematización de análisis narrativo propuesta por Quintero (2018), en ella que se asumen momentos específicos en los que se realiza un nivel de recolección, organización y sistematización, lo que corresponde a la dinámica propia del círculo hermenéutico. Los momentos propuestos por la autora son: trascripción y codificación, nivel textual de preconcepción de la trama narrativa y nivel contextual de la trama narrativa.

Momento 1. *Registro de codificación:* El tema, problema y los objetivos de investigación orientaron la estrategia de recolección de información narrativa que fue pertinente, en este caso, los relatos orales de excombatientes de grupos armados que se vincularon siendo niños y que tuvieron una experiencia escolar antes de su vinculación y después de ella, en los procesos de reincorporación.

La estrategia de sistematización consiste en construir códigos de identificación del perfil de cada una de las narrativas de los entrevistados (número de narrativa, edad, el género, rango socio-cultural, entre otros).

Momento 2. *Nivel textual: pre-concepción de la trama narrativa.* En este momento se construyó una red con los aspectos que conformaban la trama (acontecimientos, las acciones y/o experiencias). Para Quintero (2018),

> en este nivel textual identificamos tres tipos de referencias encargadas de otorgar el carácter de inteligibilidad a la narrativa. Estas son: hechos, temporalidades y espacialidades (…). En estas pre-concepciones encontramos la respuesta a interrogantes tales como: ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿dónde?, entre otros. (p. 2)

La estrategia de sistematización para este momento, implicó tomar toda la narración y codificarla con los códigos dispuestos en el momento 1.

Un primer paso de este momento correspondió a la identificación de aspectos referenciales, para ello se usó la siguiente matriz (Quintero, 2018) que debió ser diligenciada para cada uno de los relatos.

Hechos (se refiere a lo que alguien hace)	¿Cuáles fueron las circunstancias que dieron lugar a los hechos?	¿Con qué medios se realizaron?	¿Cuáles fueron las consecuencias no deseadas?

Tabla 9. Aspectos Referenciales.
Fuente: Quintero (2018).

Una vez se diligenció la matriz de la tabla 9 se redactó un texto descriptivo que permitió una primera aproximación al análisis.

El segundo paso de la estrategia de análisis en este momento consistió identificar las temporalidades, teniendo en cuenta los hechos considerados en la matriz anterior.

Acontecimientos o experiencias	Tiempo calendario o construcción episódica	Tiempo humano o de la experiencia	Tiempo histórico

Tabla 10. Matriz de temporalidades.
Fuente: Quintero (2018).

El tiempo calendario corresponde a la interpretación lineal en unidades consecutivas de medición (días, meses, años, etc.), también se puede encontrar este tipo de tiempo representado en el uso de adverbios temporales (siempre, a veces, en ocasiones, etc.). A su vez el tiempo de la experiencia,

> se refiere a la vivencia subjetiva o a las experiencias que nos indican las potencialidades del sujeto (yo puedo, yo hago, etc.), la vida precaria (sufrimiento, humillación, dolor, entre otros), pero también el establecimiento de vínculos con los otros (contar con). Este tiempo Ricoeur lo denomina "tiempo del cuidado". (Quintero, 2018, p. 7)

El tiempo histórico corresponde a la huella que se deja con la experiencia en los sujetos. Luego de construir la matriz se hizo un texto descriptivo que recogió la información.

El tercer paso correspondió a la identificación de los aspectos referenciales de espacialidad. Para la autora de referencia,

> se denomina espacio de coordenadas a todos aquellos lugares posibles de ser localizados y descritos en un plano objetivo (ciudades, barrios, calles, lugares, entre otros). En un sentido más amplio, los espacios se relacionan con el mundo subjetivo

es decir con representaciones y mundos simbólicos que hacen posible la “memoria de los lugares”. (Quintero, 2018, p. 7)

Acontecimientos o experiencias	Espacios de coordenadas	Espacios simbólicos (memoria de los lugares)

Tabla 11. Matriz espacialidades.
Fuente: Quintero (2018).

Los espacios de coordenadas corresponden a espacios físicos a los que se hace alusión en los relatos, espacios que de alguna manera se habitaron. Los espacios simbólicos corresponden a la denominación que se hace de espacios físicos o no, pero que se traen a la memoria de manera significativa porque dejaron marca.

Luego de construir esta matriz se hizo un texto narrativo con la información contenida en ella.

Momento 3. *Nivel contextual de la trama narrativa.* En este momento, el análisis se centró en la fuerza narrativa dada por el sujeto de la enunciación a sus acciones.

> Esta fuerza narrativa se entiende como el uso comunicativo y/o expresivo empleado por el sujeto de la enunciación para referirse a lo que con “*el lenguaje hace”* y a “*lo que hace con lo que dice*”. En otras palabras, con el lenguaje hacemos y decimos cosas, lo que implica una correspondencia entre lenguaje y mundo; correspondencia que incluye al “*Otro*” el cual hace parte de mi acción social y de “*mi mundo subjetivo*”. Desde nuestro nacimiento hemos sido arrojados a las redes de interlocución o redes narrativas las cuales re-estructuramos a lo largo de nuestra vida por nuestras relaciones con los “*Otros*”. (Quintero, 2018, p. 9)

El primer paso en este momento fue identificar los tipos de fuerzas narrativas en la siguiente matriz:

Hecho y secuencias	Fuerza narrativa (compromisos)	Fuerza narrativa (metáforas)	Fuerza narrativa (símbolos)

Tabla 12. Matriz fuerzas narrativas.
Fuente: Quintero (2018).

Las fuerzas narrativas referentes a los compromisos aducen a las frases usadas por quien relata para comprometerse, prometer, hacer pactos, etc. "Estos enunciados o emisiones se valoran como morales en la medida en que: a) son emitidos por un sujeto moral; b) se refieren a los comportamientos de los sujetos; c) indican una intención moral; d) señalan una actitud moral" (Quintero, 2018, p. 10). Las fuerzas enunciativas metafóricas, señalan el uso de metáforas que ayudan a explicar la experiencia. Las fuerzas narrativas simbólicas refieren a la forma mítica que se usa para narrar algunos acontecimientos.

El segundo paso de este tercer momento fue identificar las tipologías de acontecimientos que se cruzan con las fuerzas narrativas antes descritas:

Tipologías de acontecimientos	Fuerza narrativa (compromisos)	Fuerza narrativa (metáforas)	Fuerza narrativa (símbolos)

Tabla 13. Matriz de relación de los acontecimientos con las fuerzas narrativas.
Fuente: Quintero (2018).

Posteriormente se procedió a la redacción del texto descriptivo.

En el siguiente paso se debió identificar los atributos de los sujetos que han hecho la acción y han vivido los acontecimientos:

Atributos del(os) sujeto(s) relacionados con juicios	Atributos del(os) sujeto(s) relacionados con las imputaciones o responsabilidades	Atributos del(os) sujeto(s) relacionados con sus potencialidades (yo puedo)

Tabla 14. Matriz Atributos del sujeto.
Fuente: Quintero (2018).

Los atributos del sujeto relacionados con juicios, remitieron a los siguientes interrogantes:

> ¿Qué dice el agente de sí mismo?, ¿qué dice el agente de los otros?, ¿por qué hace lo que hace?, ¿qué lo lleva a hacer esto o aquello?, ¿qué símbolos usa para expresar su identidad y la de los otros?, ¿qué dice que ha hecho en contra o en favor de los otros?, ¿cuáles son los lazos de solidaridad?, ¿cuáles son las acciones valoradas como injustas, justas o adecuadas?, entre otros. (Quintero, 2018, p. 14)

Por su parte, los atributos del sujeto relacionados con las imputaciones o responsabilidades estuvieron orientados por los siguientes interrogantes:

> ¿Cuál es la responsabilidad acerca de lo que se hizo?, ¿por qué lo hizo?, ¿cuáles son los grados de aprobación y desaprobación de sus acciones?, ¿qué es lo que le mueve habitualmente a comportarse así? Es decir ¿cuáles son las iniciativas que lo motivaron a la acción?, entre otros. (Quintero, 2018, p. 14)

Finalmente, los atributos del(os) sujeto(s) relacionados con sus potencialidades (yo puedo), se refieren a la capacidad de iniciar algo nuevo. Entre otros interrogantes se tuvieron "¿qué puede hacer?, ¿qué cosas sabe hacer?, ¿cómo puede iniciar algo nuevo (espontaneidad)?" (Quintero, 2018, p. 14).

Momento 4. *Nivel metatextual: reconfiguración de la trama narrativa.* En este momento se hizo una "nueva lectura", a partir de los momentos anteriores, donde se reconfigura la experiencia. Para la educadora,

> este nivel la polifonía discursiva guía la escritura en la que se reconfigura la trama narrativa confiriéndole a la narrativa su carácter de pluralidad, porque nos revelamos como sujetos narrativos irreductibles e inconfundibles. En este nivel, la polifonía da cuenta de que las narrativas no son simples historias, sino un conjunto interrelacionado de creencias, normas, ideologías las cuales son reveladas por el investigador y narradas en trama narrativa reconfigurada. (Quintero, 2018, p. 15)

En este momento se construyó un texto donde la voz que se privilegió fue la del sujeto que vivió la experiencia, que es quien prefigura y configura el relato, pero esa experiencia fue reconfigurada por la investigadora.

Hasta aquí se exponen el diseño metodológico privilegiado y los diferentes instrumentos usados en la presente investigación, a continuación se detallan los resultados y hallazgos más sobresalientes.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

Y llegué a la ciudad. Me instalé en la casa de mi tío
en una barriada encaramada en una loma donde vivía gente muy pobre.
Lo más malo fue la burla en la escuela; la burla que recibe el campesino por el hablado.
Los de la ciudad hablan diferente. Uno puede pronunciar: lápiz, como los de la ciudad,
pero en algo cambia el acento. Me sentía raro, como un niño entre adultos,
aunque éramos de la misma edad. Me hicieron a un lado. (Lozano, 2015, p. 25)

En el presente capítulo se presentan las narrativas construidas a partir de tres entrevistas. A continuación se exponen las narrativas luego de haber aplicado la estrategia de sistematización construida por Quintero (2018) en cada uno de sus momentos y pasos. Cada una de las narrativas se presenta en cuatro apartados que la contemplan como una totalidad coherente y completa. En un primer apartado se describen los atributos del sujeto, con los que se sitúa el carácter del personaje entrevistado. Los siguientes apartados describen acontecimientos que corresponden a la temporalidad cronológica relacionada con el antes, durante y después del reclutamiento. A su vez, cada uno de los acontecimientos se desplegó en temporalidades, espacialidades y fuerzas narrativas, las cuales permitieron identificar elementos únicos que aportaron en la comprensión de la trama narrativa, respetando siempre las voces de los entrevistados.

Narrativa 1. Susana: La experiencia humana entre la violencia y el proyecto colectivo

Susana[25] es una mujer campesina de 37 años que, como muchas mujeres de su edad en el campo, vivió la violencia política en un medio con muchas carencias físicas y afectivas, condiciones precarias que se vieron agravadas por el abuso sexual del que fue víctima.

Su relato empieza con los recuerdos de sus 5 años, en los que evoca con añoranza los juegos infantiles, aunque por su situación familiar el trabajo fue la prioridad, lo que significaba realizar arduas tareas necesarias para mantener la finca de sus padres, como sembrar y alimentar animales.

[25] Los nombres de los entrevistados fueron cambiados para proteger su identidad.

Susana vivió su primera infancia a inicios de los ochenta, época significativa para Colombia, pues sucedieron una serie de acontecimientos emblemáticos relacionados con tragedia de la violencia. Por ejemplo, en 1980, la toma de la Embajada Dominicana por parte del M-19. En 1983, se condenó al mayor narcotraficante del país, Pablo Escobar, por asesinato, luego de que el Congreso le quitara la inmunidad parlamentaria, hecho que de alguna manera sirvió de recrudecimiento del fenómeno del terrorismo liderado por este personaje. En 1984 las autoridades nacionales destruyeron laboratorios de elaboración de coca en los Llanos Orientales, a esta acción Escobar respondió con el asesinato del entonces Ministro de Justicia Rodrigo Lara Bonilla, lo que a su vez activó las propuestas de extradición y con ello una oleada de asesinatos de jueces y magistrados que investigaban los casos (Melo, 2017). En este contexto prolifera el reclutamiento de sicarios, muchos de ellos menores de edad, para las acciones delincuenciales que gestaron los narcotraficantes.

La vinculación de Susana a las FARC, se dio a finales de aquella terrible década, en la que, según el Centro de Memoria Histórica (2017), también hubo ascenso y expansión de la guerrilla, motivada por un propósito de acelerar la toma del poder, entre otros motivos por los fuertes paros cívicos del 1977 y 1985, y a nivel internacional por las guerras civiles de El Salvador y Nicaragua, países en donde la toma del poder por la vía armada triunfó. Adicionalmente, se vivió en el país un capítulo más de la legendaria clausura de espacios democráticos puestos en marcha bajo la Doctrina de Seguridad Nacional a nivel continental, la cual buscaba cerrarle el paso al proyecto socialista. Esta doctrina, si bien se expresó en otros países a partir de la puesta en marcha de dictaduras, en Colombia se vivió con la persecución, asesinato y estigmatización sistemática de los movimientos y partidos alternativos en medio de las formalidades de la democracia. El caso más emblemático y visible fue el aniquilamiento físico del partido político Unión Patriótica, producto de un acuerdo entre el gobierno y las FARC, que se vio diezmado en sus filas con entre 3.000 y 5.000 de sus militantes y delegados asesinados con la anuencia del Estado, según diversas fuentes.

Paralelamente a la activación de esta guerra cruenta, en el contexto de la lucha contra el narcotráfico, por parte del Estado, se dieron importantes acercamientos en diálogos con las

guerrillas. En 1984, se firmó en La Uribe (Meta) un acuerdo de cese al fuego con las FARC. En agosto de ese año se firmó con el Movimiento 19 de Abril (M-19) y el Ejército Popular de Liberación (EPL) un acuerdo llamado "diálogo nacional", que no prosperó porque fue impreciso, no había voluntad política de las partes y no se consolidaron acciones reales que dieran cuenta del camino a la paz.

Bajo estos duros acontecimientos a nivel nacional transcurrió la primera infancia[26] de Susana, en los cuales, indiscutiblemente, se vio vinculada ella y su familia. En ciertos territorios del país el conflicto armado influyó notablemente en el detrimento de las condiciones de vida de la población campesina, especialmente de muchos niños y niñas, que fueron usados para recolectar hoja de coca (raspachines), o para ser vinculados a los grupos armados como combatientes (Jiménez, 2012), tal como fue el caso de la entrevistada, quien a muy corta edad (10 años) contempló ser guerrillera:

> *"…Tenía 10 años cuando un día sentadita en una loma, debajo de un palo de guayaba, llorando, mirando la situación, definitivamente dije: yo tengo que ser guerrillera…"*. (E, F, 1, 140)

Esta posibilidad la contempló empujada por las condiciones de pobreza de su familia, pero también por las dificultades para acceder a la escuela, por la necesidad de trabajar y recibir un ingreso económico y, en especial, por considerar que la guerrilla podía ser un proyecto de vida. Mintió respecto a su edad para poder ingresar al grupo, diciendo que tenía 15, le creyeron, la acogieron y la protegieron, la hicieron parte del grupo armado. O quizá al grupo poco le interesaba ese límite ya que muchos otros niños estaban en la misma situación de Susana:

> *"…No exigían mucho, digamos, lo que era la parte de que uno cumpliera los 15 años, y pues lógicamente yo mentí…"*. (E, F, 1, 155-156)

[26] La *primera infancia* se define como una etapa del ciclo vital humano, que comprende desde la gestación hasta los cinco años. Es la etapa en la cual las niñas y los niños sientan las bases para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades. Tomado de https://wiki.umaic.org/wiki/Primera_infancia.

Con lo anterior, se constata que Susana se vinculó voluntariamente al grupo armado, motivada por las condiciones de violencia del territorio que habitaba, pero además como una forma de sobrevivir a las condiciones de pobreza. En sus palabras, por considerar que este podría ser su proyecto de vida, pues le ofrecía mejores condiciones que la que le daban sus padres o familiares.

La educación es fundamental para esta excombatiente, ya que la considera necesaria para tener una mejor vida y poder garantizar una comprensión de los fenómenos políticos y sociales que, desde su visión, deben ser subvertidos. Sueña con una educación que brinde oportunidades, que sea de calidad, que se fundamente en principios de dignidad:

> *"…Considero de que hoy en día miramos una forma de lucha diferente, y tenemos un objetivo de construir nuestro país, nuestra sociedad, porque hay muchos valores perdidos y debemos de rescatarlos, y eso se rescata solamente con una buena educación, no con una educación mediocre…"*. (E, F, 1, 184-186)

Con lo anterior es claro que Susana conserva la idea de lo colectivo, intuición quizá afianzada durante los años de militancia. Esa idea se reconoce en un proyecto de escuela en el que lo común se privilegia como un aprendizaje más allá de lo disciplinar.

1. Los atributos de Susana: "*Debemos de construir esa nueva escuela con unos valores y unos principios diferentes*"

En el relato de Susana se evidencian características que permiten configurar una subjetividad particular, relacionada con la educación, tal como se observa en la siguiente matriz:

Atributos del sujeto. Interrogantes orientadores	**Atributos del sujeto relacionados con juicios**	**Atributos del sujeto relacionados con sus potencialidades (yo puedo)**
¿Cuál es la concepción de educación que se tiene?	La vinculación al grupo como una forma de hacer justicia.	Existe una relación directamente proporcional entre educación y poder.

¿Hay una relación entre educación y paz? ¿Cómo se concibe la educación después de la experiencia de la vinculación a la guerrilla siendo niña?	La lucha por la educación es un principio que se garantiza con armas o sin ellas.	Las potencialidades del sujeto dependen de su educación.

Tabla 15. Matriz 1. Atributos del sujeto.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En los *atributos relacionados con los juicios*, Susana considera que la educación es un componente sustancial para garantizar la paz; precisamente la falta de educación se juzga como un detonante de la guerra:

> "*Porque realmente yo creo que una de las dificultades más grandes en este país ha sido la educación*". (E, F, 1,71)

Susana cuenta la experiencia de una escuela precaria en su territorio:

> *"…No teníamos los recursos para estudiar, una familia bastante grande, la escuela muy lejos, con miles de dificultades, no había profesores de tiempo completo, solamente mandaban uno y tenía que dictar lo que era la primaria…"*. (E, F, 1,3-5)

A su vez, motivada por la educación que recibió al interior del grupo armado que le permitió ascender en cargos de poder, considera la educación como un mecanismo de progreso y por consiguiente de una buena proyección al futuro:

> *"…Gracias a la educación que recibí dentro de la organización, tuve oportunidad de ejercer cargos de responsabilidad como mando…"*. (E, F, 1, 1878)

Esta expectativa lleva a concluir que Susana tiene una visión idealizada de la educación, en la que se afianza una relación moderna, que concibe que la educación es igual a progreso.

En la idea de progreso anida la idea de paz, así, la entrevistada considera que si hay educación hay paz, además, reconoce que esa educación debe ser sustentada en valores:

> "*Y nosotros debemos de rescatar esos valores de educación, debemos de construir esa nueva escuela con unos valores y unos principios diferentes*". (E, F, 1,72-73)

Lo anterior permite reconocer, en el relato de Susana, a un sujeto que asocia la educación con procesos de civilidad, y aunque no se aclara a qué valores se refiere, se puede vislumbrar que corresponden a un imaginario en el que estos son concomitantes a un ser humano bueno e intachable. En este sentido, se puede reconocer que la entrevistada concede a la educación un poder de "normalización de los sujetos", en la urbanidad por ejemplo, ya que considera que la educación recupera lo que supuestamente se ha abandonado:

> *"…Hay muchos valores perdidos y debemos de rescatarlos, y eso se rescata solamente con una buena educación…"*. (E, F, 1,185-186)

Aquí la entrevistada desconoce que la educación por sí sola no puede garantizar valores en los ciudadanos, porque los valores son una construcción social que muta con el tiempo y que reflejan lo que grupos sociales consideran deseable que otras generaciones vivan y experimenten.

En su relato, Susana afianza la idea de juicio de la educación como un entramado de valores, y, según ella, el profesor es quien la lidera:

> *"El profesor que empieza inculcando valores (…), que dé ese ejemplo hacia los niños, para que ellos puedan construirse con unos valores y unos principios"*. (E, F, 1,91-93)

Sin embargo, la entrevistada no expresa el tipo o las características de aquellos valores que deben caracterizar esa educación tan anhelada; educación cuyo único contenido es que debe ser distinta a la que ella vivió y por la que luchó en las filas guerrilleras.

La excombatiente asume que su vinculación a las filas del grupo armado fue motivada por la necesidad de buscar justicia frente a los hechos violentos vividos siendo niña, por ello sus

nuevas prácticas en la sociedad civil son parte del cambio y de un proyecto colectivo que da luz una educación distinta:

> *"Considero de que hoy en día miramos una forma de lucha diferente, y tenemos un objetivo de construir nuestro país, nuestra sociedad, porque hay muchos valores perdidos y debemos de rescatarlos, y eso se rescata solamente con una buena educación, no con una educación mediocre*". (E, F, 1,84-86)

Como se observa en el relato de Susana, después de su reincorporación a la vida civil asume de frente la responsabilidad de hacer parte de un proyecto colectivo que siga luchando por la educación, esta vez sin usar armas. Ella alude a la importancia de "una buena educación", que como ya se dijo, está asociada a un conjunto de valores. Frente a estos valores hay una mirada conservadora e idealista, no obstante, son los compromisos ineludibles para una revolucionaria como ella. Susana desconoce que la perspectiva de la buena educación que invoca puede que coincida con la que manifiestan y defienden grupos de poder; grupos a los que ella misma por años combatió. Tal vez esta sea una responsabilidad mucho más visible ahora que ella misma debe garantizarse el derecho a la educación, también como un proyecto individual:

> "*Primero que todo, pues, hay un proyecto, además de que es un compromiso del gobierno, de donde todos los que hacemos parte a esta reincorporación tengamos derecho a la educación, terminar la primaria, terminar el bachillerato y poder tener acceso a la universidad"*. (E, F, 1, 263-265)

Con lo anterior, se visibiliza que la entrevistada reitera las bondades de la educación formal en sus diferentes niveles, aspecto que también coincide con el proyecto que ofrece el Estado y que lleva a la normalización educativa. Susana no expresa que los valores que orientan la educación también son responsabilidad del Estado, por el contrario, su visión cristaliza el éxito del proyecto moderno, es decir la relación civilidad-educación, relación que ha movilizado a toda la sociedad, incluidos a los reincorporados, pues aunque en su momento se opusieron al Estado, hoy demandan ser incluidos en instituciones educativas que

responden a un modelo educativo estandarizador, sin cuestionar su naturaleza, orientación y sentido.

En la narrativa, Susana reconoce que gracias a la educación que le brindó el grupo armado, logró ocupar lugares destacados, ascender en los rangos de responsabilidad y de poder, tal como lo hace notar:

> "*Pero en este caso, digamos, para mí ha sido muy bueno, porque dentro del movimiento encontré, digamos, ese apoyo para la educación, y gracias a la educación que recibí dentro de la organización tuve oportunidad de ejercer cargos de responsabilidad como mando*". (E, F, 1,176-177)

Esto evidencia que en el grupo armado hay una relación proporcional: entre más educación, más poder. Esta lógica de desarrollo, para Susana, es clave en el mejoramiento de condiciones dignas de vida, dentro y fuera del grupo, como lo indica en su relato.

Se nota que para la reincorporada tener una vida buena pasa por el proceso de educarse, de cualificarse y certificar sus saberes, en este caso desde el arte. Los saberes artísticos han sido la estrategia educativa que asumió la excombatiente para entender el mundo que habita:

> *"Pues ahorita que estoy trabajando en teatro y danza, considero que me gusta, cada día me enamoro más, y creo que por ahí, por ese lado, me voy a vincular a estudiar*". (E, F, 1,273-274)

En su proyección como artista se ve reflejada la esperanza que tiene en la escuela, en tanto no opta por la posibilidad de ingresar a un grupo de danza o de teatro simplemente, más bien prefiere la vía institucional.

2. Tiempos precarios: "Mi recreo era salir a hacer el almuerzo, salir a lavar la ropa"

De acuerdo con la matriz 2, este primer acontecimiento vincula los territorios y la vida precaria, y se desarrolla en la configuración de tres elementos presentes en un ir y venir en la vida de Susana: la precarización, las distintas violencias de las que fue víctima y el borramiento de su infancia.

Acontecimiento 1. Territorios escolares y vida precaria antes de la vinculación		
Precarización	**Violencias**	**Borramiento de la infancia**
El impacto de los territorios físicos y simbólicos en la experiencia escolar antes de vincularse al grupo armado.	- Violencia sexual vivida en el territorio escolar. - Violencia armada vivida en el contexto rural.	- Infancia de trabajo. - Infancia con carencias.

Tabla 16. Matriz 2. Acontecimiento 1. Territorios escolares y vida precaria antes de la vinculación.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

La *precarización* se encuentra materializada no sólo en las carencias económicas de la familia y del entorno de la entrevistada, también se relaciona con la pobreza del territorio que no tenía vías de acceso, no contaba con atención por parte del Estado, etc. Este territorio, además de carecer de las condiciones necesarias para constituirse como un espacio próspero, tampoco garantizaba el derecho a la educación en dos sentidos. En primer lugar la lejanía de la escuela:

> *"…De mi casa a la escuelita me echaba dos horas a pie por dentro de un barrial, porque es cordillera, entonces, pues es bastante duro y fue muy difícil, estudié hasta tercero de primaria"*. (E, F, 1, 3-9)

Al no contar con accesibilidad al territorio, la deserción escolar fue previsible. Otra forma de precariedad del derecho a la educación se relaciona con la intermitencia de los profesores en la escuela, sobre lo que Susana relata:

> *"…No había profesores de tiempo completo, solamente mandaban uno y tenía que dictar lo que era la primaria; en el año dictaba tres meses, se retiraba porque las condiciones del área rural eran totalmente pésimas, había que ir cuatro horas de a caballo a la escuelita de donde los dejaba a ellos el bus, y pues lógicamente para ellos era muy duro...*". (E, F, 1, 3-9)

El territorio del relato corresponde a la vereda de un municipio de Colombia, muy alejado de los centros urbanos, en el que no había vías carreteables, el único medio de transporte era el caballo, con caminos de herradura, situación que no solo afectaba que los profesores no llegaran y permanecieran en la escuela, también afectaba a la población campesina en general. Aquí es notoria que la ausencia del Estado se refleja en la falta de vías de comunicación que permita el intercambio económico y simbólico de los ciudadanos, y además que facilite el acceso a las instituciones, en este caso, a la escuela.

La excombatiente reitera que su infancia fue marcada por privaciones y escasez. Sin embargo, en su narrativa expone situaciones de interacción con los adultos, en las cuales se narra la esperanza de búsqueda de otras oportunidades para acceder al conocimiento. Susana alude ciertos saberes que construyó en la escuela, con una maestra en particular, que valora positivamente y que no necesariamente corresponde a un conocimiento disciplinar o enmarcado en un currículo:

> *"Ella me enseñaba aparte de las clases, ella me enseñaba a lavar mi ropa, me enseñaba a organizarme, me enseñaba a preparar comidas".* (E, F, 1,17-18)

Podríamos señalar que en las experiencias que emergen de la comprensión del territorio cobra importancia la caracterización de una vida precaria, vivida en instituciones como la escuela, como se ha visto, pero también la familia. A propósito, Susana describe a su familia de la siguiente manera:

> "*Bueno, pues, realmente nosotros, o en mi caso, vengo de una familia humilde, campesina neta, donde crecimos, nacimos y crecimos, bueno, lo que parte de mi niñez en extrema pobreza*". (E, F, 1, 2)

Nacer y crecer en un territorio precario y en una familia en medio de la pobreza llevó a Susana a considerar acciones alternativas de cuidado. En su búsqueda de protección, Susana se trasladó a vivir a la escuela, por lo tanto, ese lugar dejó de representar el sitio al que se va

aprender, se volvió también lugar de vivienda y de protección; la escuela sustituye el espacio de cuidado propio de la familia, en sus palabras:

> *"...La primera profesora que tuve, me recuerdo tanto que se llamaba Rosalba, era una muchacha joven, había terminado el bachillerato y tenía una carrera, y ella fue muy linda con nosotros, incluso mi mamá me mandó a vivir a la escuela con ella, pues, a que la acompañara, pues, eso fue lo que ella le dijo, le manifestó a mi mamá…".* (E, F, 1, 12-14)

Susana narra el drama del desarraigo familiar que muchos miembros de familias pobres vivieron e Colombia, especialmente niñas campesinas, atenidas a la bondad de terceros que quisieran acogerlas durante largos periodos o permanentemente. En el peor de los casos estos niños y niñas se convierten en esclavos sexuales o empleadas del servicio, quienes quedan en estado de sumisión y explotación, abusadas por su ignorancia o su minoridad. Esta realidad hace parte de un capítulo aún no escrito de la violencia de género producto del conflicto armado y la pobreza en Colombia.

Para Susana, otra forma de sortear las condiciones difíciles de la familia fue salir del pueblo a trabajar. La entrevistada narra que tuvo varios trabajos no remunerados, siendo niña, pero que a cambio le daban solo la comida y el techo. Paralelamente, la excombatiente indica que además era maltratada por sus empleadores:

> "*…Ahí trabajé como un mes y luego de ahí me salí, me aburrí, me vine para Bogotá. En Bogotá también me consiguieron trabajo en una casa de familia, duré dos años. La señora que vivía ahí fue muy grosera conmigo, me pegaba, no me dejaba llamar a mi mamá, hasta que un día cogí la calle. Me fui porque no conocía. Trabajé, conseguí para comprar mi ropa y ahí sí me fui otra vez para donde mi familia…*". (E, F, 1, 145-150)

Hasta aquí, como se ha detallado, se puede considerar que la precarización de algunas experiencias en la vida de Susana es en parte consecuencia del abandono del Estado y la

desintegración familiar. Estas condiciones llevan a que los niños abandonen el núcleo en pro de la sobrevivencia y/o para volverse proveedores del hogar.

Por otra parte, en el relato de Susana también se establecen *territorios violentos* caracterizados por las intimidaciones sufridas por la familia de la entrevistada, en el marco del desplazamiento al que fueron sometidos:

> "*…Había una familia que era la que manipulaba toda la región, a mi papá lo amenazaron, a mi mamá la amenazaron, y a otras familias. A nosotros nos tocó salir de la casa, empezamos a dormir en la selva con mis padres…*". (E, F, 1, 111-113)

Una implicación de los territorios violentos consiste en que los niños tuvieron que asumir un papel de "guardias" o de "vigilantes":

> *"…A nosotros, los niños, nos mandaban por la mañana (ya hoy en día uno siendo guerrillero se dice exploración), nos mandaban de exploración…"*. (E, F, 1, 114-115)

Así, los niños se veían envueltos en una especie de juego en medio de la violencia armada vivida en la región, no necesariamente de carácter político.

Susana, siendo niña, es consciente de otro tipo de violencia cuyos protagonistas son los grupos armados:

> *"…En ese momento, pues, ya empezaba como a moverse lo que era la guerrilla, había muchos. La vereda se complicó…"*. (E, F, 1, 109-110)

Por otra parte, en la escuela, la excombatiente también vivió la violencia física y sexual. La primera, la física, estuvo signada por el maltrato que sufría cada vez que no hacía las tareas domésticas encomendadas por su profesora-empleadora. A su vez, la violencia sexual, es traída a la memoria como un hecho del que nunca había hablado, pero que indudablemente marcó su infancia y su paso por la escuela:

> *"…Cocinábamos en un fogón, era alto, a mí me tocaba colocar bloques para subirme y una vez estaba encaramada en el fogón tratando de colocar la olla pa' la sopa del almuerzo y el esposo de ella llegó a manosearme, entonces, son cosas de que…* (silencio prolongado), *y por eso renuncié, cogí mi maleta y me fui, nunca le dije a nadie…".* (E, F, 1,53-57)

Al interior de la escuela también vivió los peligros del entorno social, era un espacio no seguro. Para muchas personas el ideal romántico de lugar de acogida y protección que representa la escuela choca con la dureza de las vicisitudes de la realidad.

Finalmente, el *borramiento de la infancia* se presenta como un fenómeno posiblemente naturalizado para muchos niños de la época, pues el trabajo y las afugias de todo tipo estuvieron presentes, por lo menos así lo fue en la vida de Susana. Cada uno de estos elementos que rompen el sueño de la infancia tranquila y feliz se observa en la comprensión de espacialidades y temporalidades particulares.

En el relato de Susana se hacen presentes unos territorios que ocultan la idea tradicional de infancia, caracterizados por el desdibujamiento del ser niño a causa de las múltiples experiencias que lo llevan a asumir ciertos roles. En el caso de la excombatiente se reconoce que hubo al menos dos experiencias que considera la llevaron a un borramiento de su etapa como niña. La primera experiencia la recuerda como alguien que no tenía juguetes de tienda:

> *"…Una lata de sardinas con una cabuya era el carrito, porque no conocía los carros. ¡No, jamás! Mi balón era una bola de trapos".* (E, F, 1, 133-235)

En este hecho se nota también la simplicidad de una vida que echa mano de los recursos disponibles para encontrar la diversión y la alegría, propia de los niños.

La segunda experiencia que cree la lleva al borramiento de la infancia es la de niña trabajadora, en la que tiene que asumir un rol de proveedora de condiciones básicas para sí misma, en este caso de la comida y el techo:

> *"…Creo que mi niñez fue más niñez de trabajo, que niñez de juego. Puedo decir de que no tuve una niñez"*. (E, F, 1, 131-232)

A pesar que Susana no se asumía como niña escolarizada, en su narrativa añora experiencias como pintar o jugar:

> *"Nos íbamos para una quebrada, allá había lajitas*[27]*. Eso es en área del departamento de Boyacá. Había lajitas, y ellas me enseñaron a pintar sobre esas lajitas con témpera y eso era muy bonito. Entonces, pues, yo creo que fue la mejor época, aparte de que ellas me dictaban clases en horas extras, y pues contábamos con una biblioteca que tenía buenos libros"*. (E, F, 1, 29-33)

Pese a todo, para Susana la escuela también era un *espacio para aprender*. A pesar de las condiciones del territorio como espacio georreferenciado con limitaciones, Susana, recuerda momentos felices en el escenario escolar, como algunos aprendizajes que marcaron su memoria. Lo anterior demuestra que además de acontecimientos trágicos, encontramos acontecimientos de gozo, de plenitud.

"…Todo el tiempo callé…"

Temporalidades presentes	Descriptores de temporalidades
Tiempo para el trabajo	La infancia como una etapa de trabajo. La escuela como un lugar de trabajo.
Tiempo de la precariedad	Tiempo de la distancia (relación espacio-tiempo) Tiempo de la ausencia de la familia y del Estado.
Tiempo del silencio	Memoria en pausa de los hechos.
Tiempo para defenderse	- Huida de la situación - Vinculación al grupo armado

Tabla 17. Matriz 3. Temporalidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

[27] Una laja es una pequeña piedra plana o achatada.

En este acontecimiento, que describe al "*antes de la vinculación"*, se perfila un *tiempo para el trabajo* (ver matriz 3), en el que la entrevistada narra cómo la escuela también se convirtió en su primer empleo y las profesoras en sus primeras empleadoras con la comida como pago.

En el territorio, lleno de carencias, se puede identificar, a su vez, un *tiempo de la precariedad*. Este tiempo puede medirse en un *tiempo de la distancia*, donde todo se hace lejano por el difícil acceso físico y las difíciles condiciones de vida, como bien lo relata Susana:

> *"…Había que ir cuatro horas de a caballo a la escuelita de donde los dejaba a ellos el bus y, pues, lógicamente, para ellos era muy duro, y de mi casa a la escuelita me echaba dos horas a pie por dentro de un barrial…"*. (E, F, 1, 7-8)

El tiempo de la precariedad también contempla un *tiempo de ausencia de la familia y del Estado*. Por un lado, la ausencia del Estado que no garantiza protección frente a las evidentes amenazas en muerte:

> "*…Luego, como al cabo de unos tres meses, a un primo de mi mamá esa misma familia lo degolló, le pegaron seis tiros, otras muchachas de la vereda las mataron, mujer que encontraban sola en la finca la violaban, hombre que encontraran solo le mochaban la cabeza, lo botaban a los ríos*…". (E, F, 1, 134-137)

Por su parte, la familia está ausente porque no tiene los recursos económicos para sostener ocho hijos, por ello envían a Susana a vivir a la escuela, lugar en el que se hace presente *un tiempo de conocimiento*, en el que la entrevistada cuenta que era feliz con lo que aprendía; ella estima que ese tiempo fue productivo, pero no duró:

> *"…Yo viví con la profesora como tres meses y, pues, lógicamente, pues, para mí fue muy bueno, porque aprendí bastante, ella me consentía mucho, pero corrió con la suerte que se enamoró de un muchacho y se fue; ahí le quedó toda la dedicación"*. (E, F, 1, 15)

Anudado al episodio de violencia sexual, se presenta un *tiempo del silencio*, pues al narrar su experiencia humana en el marco de la entrevista para esta investigación se ve que ese hecho no lo ha borrado de la memoria, simplemente lo puso en silencio, un silencio prolongado:

> *"…Nunca dije nada, todo el tiempo callé, hasta hoy que me haces la entrevista y me acuerdo, porque, pues, en realidad nunca le conté a nadie…"*. (E, F, 1,51-52)

Otro tiempo identificado en la narrativa es el *tiempo para defenderse*, en el que el mejor escudo fue vincularse a la guerrilla, donde también se vio obligada a crecer, inicialmente mintiendo sobre su edad, como se mencionó anteriormente, luego asumiendo un rol de combatiente y no de niña:

> *"…Y, pues, lógicamente yo mentí, pues, como allá no pedían papeles, pues, fue muy fácil (…). Lógicamente mintiéndoles a ellos que tenía 15 años* [tenía en realidad 13 años]". (E, F, 1, 156-158)

Como se observa, los distintos tiempos presentes en la narrativa de Susana permiten ir y venir en la historia, sin discordancias deshiladas. Por el contrario, las temporalidades permiten reconocer la estructura de una historia única y completa.

"La escuela muy lejos, con miles de dificultades"

Espacialidades presentes		**Descriptores de espacialidades**
Espacio de coordenadas	Vereda	Dificultades de acceso
	Escuela	- Dificultades de acceso al territorio - Los profesores no se quedan en la escuela
Espacio simbólico	Escuela	Lugar de acogimiento
	Territorios violentos	- Enfrentamientos armados en el territorio - Abuso sexual en la escuela

Tabla 18. Matriz 4. Espacialidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En la infancia de Susana la vida precaria se hace presente de dos maneras, las cuales disponen la experiencia humana. Una, en el territorio físico, entendido como las características

topográficas y geografías particulares; y otra en el territorio simbólico, comprendido como la relación entre signos y símbolos que dan cuenta del espacio (ver matriz 4).

El territorio físico por el cual transita la infancia de Susana se representa en distintas coordenadas rurales de Colombia. Inicialmente Susana narra que creció en una vereda de Boyacá que, como muchas del país, han sido abandonadas por las instituciones, a juzgar por el difícil acceso para profesores y estudiantes a la escuela: *"la escuela muy lejos, con miles de dificultades"* (E, F, 1, 4), así lo complementa la entrevistada:

> *"…Sí, porque, pues, además de que era una vereda o es una vereda muy pobre, no hay recursos…"*. (E, F, 1, 43)

Además, el territorio físico también hace alusión a la capital del país, Bogotá, donde llegó siendo niña, y encontró empleo como empleada doméstica. Su georrefenciación era poca, según ella,

> *"Pues, a ver, ahí sí está como complicado, pues de niña no salí más que de mi casa a la escuela, y cuando salí, ya como te decía, salí al pueblito, después a Bogotá y después a las filas guerrillas y, pues, no tuve acceso a salir, a conocer"*. (E, F, 1, 245-246)

Por su parte, el territorio simbólico está caracterizado por la experiencia que de niña vivió allí. Aquí se enuncia la interacción con sus pares, desde la carencia, esto es que los niños no tenían parques para jugar, no tenían juguetes, no tenían comida y muy pocas condiciones dignas, así lo ilustra la entrevistada:

> "*…Como te decía niños muy pobres, niños donde en ocasiones no había para las onces, aguantaban hambre, no había para la ropa…*". (E, F, 1, 95-97)

La escuela para Susana no se identifica con un lugar de acogida y los profesores no cumplen un papel protector, por el contrario, en el espacio escolar vivió abuso y maltrato. A manera

de ilustración, Susana debe "ganarse la comida" cumpliendo labores domésticas, pero además era castigada físicamente:

> *"La profesora le dijo a mi mamá que me dejara para que le ayudara a ver el niño, de ahí mi recreo era salir a hacer el almuerzo, salir a lavar la ropa. Salía por la tarde no a hacer tareas, salía era a cuidar los niños. Los niños eran muy groseros, me trataban muy feo, y así fue todo el tiempo. Nunca dije nada, todo el tiempo callé hasta hoy que me haces la entrevista, y me acuerdo. Porque, pues, en realidad nunca le conté a nadie"*. (E, F, 1,47-52).

Por otro lado, en la narración de Susana se evidencia que en los espacios en los que se desarrolló su infancia, antes de su vinculación, se hacen presentes pactos que la llevan a identificarse con un colectivo, y a reconocer las condiciones del territorio y de la familia que constituyeron dificultades para educarse (ver matriz 5).

"Empezaron a morirse todos los sueños de educación"

Fuerzas narrativas	Descriptores de fuerzas narrativas
Pacto de lo colectivo	- Proyecto enseñanza-aprendizaje en la escuela antes de la vinculación. - Proyecto de seguridad entre los vecinos.
Dificultades para educarse	- Dificultades de acceso al territorio. - Prioridad para trabajar y no para estudiar.

Tabla 19. Matriz 5. Fuerzas narrativas.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En la narración de Susana es evidente una fuerza narrativa[28] (ver matriz 5) relacionada con el *pacto de lo colectivo*, en este caso, del proyecto enseñanza-aprendizaje que fue abandonado por la profesora una vez decidió irse con su pareja o conformar una familia.

> "*…Pero corrió con la suerte que se enamoró de un muchacho y se fue; ahí le quedó toda la dedicación…"*. (E, F, 1, 15)

[28] Quintero (2010) define fuerza narrativa como las expresiones que usa el sujeto que narra para referirse a lo que con "*el lenguaje hace*" y a "*lo que hace con lo que dice*".

En el relato hay un marcado lugar para los otros (vecinos, profesores, guerrilleros), que se vinculan a proyectos mancomunados. En este acontecimiento los otros, además de los maestros, están representados por los vecinos que se unieron para hacer resistencia ante la violencia que ejercía una familia con poder sobre los habitantes del pueblo:

> *"Y, pues, lógicamente, había una buena unión entre los vecinos, ellos salieron a defenderle y los tipos huyeron"*. (E, F, 1, 124-125)

En la narrativa están presentes los sentimientos de nostalgia que embargan a la narradora cuando se refiere a la educación. Inicialmente ella describe que su educación primaria fue difícil porque el territorio tenía poco acceso, los profesores se trasladaban al poco tiempo y le tocaba trabajar en lugar de estudiar. Bajo este panorama Susana afirma que:

> *"…Ya de ahí, empezaron a morirse todos los sueños de educación…"*. (E, F, 1, 133)

Con "sueños de educación" alude al quiebre de la expectativa de lograr grandes metas gracias al proceso escolar, no sólo ligado al aprendizaje, sino a la ilusión de movilidad social. Para ella abandonar la escuela es de alguna forma claudicar frente a un proyecto de vida. Esos sueños empezaron a morir también para muchos niños, niñas y adolescentes en las mismas condiciones de esta excombatiente.

En el relato de Susana se hace énfasis en "el no narrarse", un no narrar el hecho doloroso, como es el de un abuso sexual, como una forma de olvidar, de dejar el hecho en el pasado. Cuando Susana hace la narración de ese hecho violento, por primera vez se verifica que solo al narrarse se vive; solo cuando la entrevistada cuenta el hecho doloroso, lo recuerda y lo re-vive.

3. Tiempo de guerra: "Tenía diez años, cuando dije: yo tengo que ser guerrillera"

Acontecimiento 2. Formación en la guerra y en la selva		
Educación como derecho en la selva	**La educación como posibilidad de ascenso y lugares de poder**	**La educación al interior del grupo armado**

El grupo es garante del derecho a la educación, según la entrevista-da	Hay relación directa entre educación y poder	- Estructura de la escuela al interior del grupo armado - No evaluación

Tabla 20. Matriz 6. Acontecimiento 2. Formación en la guerra y en la selva.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

Susana ingresó a la guerrilla a los 13 años, tuvo que mentir, dijo que tenía 15 años para ser aceptada en el grupo armado. La decisión de ingresar fue voluntaria, impulsada por la necesidad de poner fin a la violencia y la injusticia que vivía a diario en su territorio, como lo narra:

> *"…Tenía 10 años cuando un día sentadita en una loma, debajo de un palo de guayaba, llorando mirando la situación, definitivamente dije: yo tengo que ser guerrillera…"*. (E, F, 1, 140)

Una vez vinculada, inicia la formación militar en el grupo armado. Este acontecimiento tiene varios pliegues (ver matriz 6), uno es la *educación como un derecho en la selva***,** en tanto se considera que todos los combatientes tienen que formarse académica, política y militarmente**.** Al parecer, la entrevistada entiende el derecho a la educación como la posibilidad de seguir un proceso similar al institucionalizado, es decir, con la misma estructura de la escuela formal. Sin embargo no se cuestiona si realmente está disfrutando de tal derecho en el marco de ilegalidad en el que se encuentra el grupo armado.

Susana reconoce en su narrativa dos elementos que le llevan a considerar al grupo armado como el único garante del derecho a la educación. El primero es que desde su ingreso a la guerrilla y durante el tiempo que estuvo en ella siempre le recalcaron la importancia de estudiar. Esto lo valoró positivamente, pues fue una de sus mayores carencias antes de su vinculación a la guerrilla, como lo expresa:

> *"…Además, que todos los que integramos estas filas guerrilleras fue porque no tuvimos acceso a una educación…"*. (E, F, 1,74)

La excombatiente alude que su suerte sería otra si no se hubiera vinculado a la guerrilla, pues, el estudio y la expectativa de seguir formándose le representó la única opción para mejorar sus condiciones de vida y sus oportunidades como mujer; así lo relata:

> *"....Pues, considero, de que si yo no hubiera ingresado a las FARC, yo no hubiera continuado estudiando, mis puertas estaban totalmente cerradas para la educación. En este momento sería una madre más de familia, con quien sabe cuántos niños, una más, tal vez desplazada, y una más sufriendo las consecuencias y calamidades de este país, de este conflicto".* (E, F, 1, 102-105)

Afirma con contundencia que el ingreso a la guerrilla fue su mejor decisión, porque allí encontró apoyo y garantías para disfrutar de posibilidades educativas:

> *"...Pero en este caso, digamos, para mí ha sido muy bueno porque dentro del movimiento encontré, digamos, ese apoyo para la educación".* (E, F, 1,176-177)

La entrevistada explica que había un proceso escolar metódico y organizado al interior de la guerrilla:

> *"...Y, pues, como nuevo pasa uno primero por esa instrucción, pero principalmente, o lo fundamental, es el trabajo educativo, para uno entender cuáles son las raíces, o la causa o la lucha a la que uno se ha integrado, y el examen a ver en qué nivel educativo está uno".* (E, F, 1,165-166)

Con lo anterior queda claro que para la organización era importante tener en sus filas a personas con instrucción política. Para ello se ocupaban de hacer un examen diagnóstico que permitía determinar el nivel educativo de sus combatientes. Según el relato, la organización no asumía lo educativo como el conjunto de saberes disciplinares, por el contrario, lo fundamental era comprender la lucha de clases.

Un segundo elemento de este pliegue es que la educación es comprendida como una *posibilidad de ascenso al interior de la organización:*

> *"…Y gracias a la educación que recibí dentro de la organización, tuve oportunidad de ejercer cargos de responsabilidad como mando… Llegué a ser tercera de un Frente, luego instructora y tuve varios cursos"*. (E, F, 1,178)

Lo expuesto no dista de la creencia común asociada a la educación, con la que se afirma que esta puede ser una plataforma para ascenso social, sentencia que trasciende a la vida guerrillera que asume que entre más educación, más poder:

> *"…Y a medida de que uno va dando, que se va preparando, pues, así mismo lo van vinculando a las diferentes actividades"*. (E, F, 1,175)

Adicionalmente, es claro que lo primordial para el grupo armado del que hizo parte Susana era la formación militar, que privilegiaban sobre la educación política:

> *"…Porque lógicamente es necesario dentro de un ejército la instrucción militar. Y, pues, como nuevo pasa uno primero por esa instrucción, pero principalmente o lo fundamental es el trabajo educativo, para uno entender cuáles son las raíces, o la causa o la lucha a la que uno se ha integrado, y el examen a ver en qué nivel educativo esta uno"*. (E, F, 1, 163-166)

Nótese en el relato de Susana el énfasis en lo militar y en la lucha como ejes de la formación.

Con lo anterior, es claro que la formación política se equiparaba con el proceso escolar, pues era allí donde se reflexionaba sobre las relaciones de clase y se comprendían las razones de la lucha, pero también se aprendieron algunos saberes curricularizados como leer, escribir y temas básicos de las matemáticas. En esta formación los conocimientos militares y escolares se compartieron con los propios de la formación política:

> *"…Entonces, todo fue muy bonito, porque primero fue la charla política, no entendía de política nada, pero fui corrigiendo lo de escritura, lo de lectura, fui entendiendo la lucha, las raíces del conflicto en Colombia y todo el tiempo, pues, fue estudio, estudio"*. (E, F, 1,169-172)

Finalmente, un tercer pliegue del acontecimiento *formación en la guerra y en la selva* consiste en la *puesta en marcha de lo educativo* al interior del grupo armado. De acuerdo con lo relatado por la excombatiente la comprensión de lectura era fundamental para la formación política, un guerrillero bien informado podía ser un arma para el enemigo:

> *"…Entonces, eso nos permite que haya intercambio dentro de los grupos, y nos permite adquirir un conocimiento mucho más amplio"*. (E, F, 1,195-209)

En esta línea, se reconoce en el relato de la entrevistada una ruta planeada para la formación, así como algunos de los contenidos trabajados:

> *"…Nosotros la comprensión lectora la realizamos empezando desde el estudio de cómo fue la creación del ser humano, cómo fue el desarrollo de los sentidos, de dónde dependió el habla, o en base a qué se desarrolló el habla, o cuáles fueron las razones para que se diera ese tipo de desarrollo de sentidos. De ahí hacemos un estudio de, digamos, de cómo ha sido la historia, la comunicación ¿cierto?, el pensamiento como comunicación. Luego estudiamos lo que son las partes del alfabeto, bueno, cuántas letras las componen, el sonido de las letras, la clasificación de los sonidos, qué parte de los sentidos desarrolla ciertas cualidades, digamos, de dónde vienen los músicos, de dónde vienen los poetas, de dónde vienen los matemáticos, para tratar de que ambas partes del hemisferio* [del cerebro] *funcionen, terapias en esa parte. Realizamos todo lo que tiene que ver con gramática, el léxico, los morfemas, los grafemas, la sintaxis, regular y figurada, prefijos, sufijos, las partes de la oración…"*. (E, F, 1,186-194)

En esta abigarrada síntesis se evidencia que la puesta en marcha de lo educativo dentro del grupo ilegal no es ajena a la estructura que asume la escuela en la vida civil. En este proceso de formación en la guerrilla hay quienes asumen el rol de profesor, que casi siempre debe ser alguien que tenga más conocimientos que sus estudiantes, o que alcanzaron mayores niveles en la educación formal:

> *"…A nivel interno tenemos diferentes compañeros, algunos que tuvieron la oportunidad de tener acceso, digamos, al bachillerato, parte de la universidad, y nos repartimos los trabajos en diferentes áreas…"*. (E, F, 1,213-214)

Además se replica el modelo de la escuela tradicional parcelado en áreas, sin embargo, la entrevistada no da cuenta claramente del propósito de esta segmentación, sino que comenta tareas aisladas:

> *"…Hemos practicado, digamos, las cuatro materias, y nos hemos apoyado, digamos, en videos; el trabajo audiovisual es fundamental, y hacemos también los intercambios, colocamos las tareas, los talleres, pero siempre resolviendo los problemas o haciendo problemas"*. (E, F, 1, 211-217)

Susana hace notar un elemento que podría marcar la diferencia de la formación en la selva respecto a la de la vida legal, y es el no tener un dispositivo de evaluación:

> *"…Y una de las características, pues, considero que son propias, porque, pues, en ningún otro colegio las utilizan, es que en el caso nuestro no utilizamos calificación, no hay alumno malo porque consideramos que calificar es rebajar el alumno…"*. (E, F, 1, 222-224)

En una toma de distancia con los procesos escolares tradicionales, la entrevistada claramente arguye que la no evaluación permitía que se dieran procesos más equitativos entre quienes aprenden, y se podría pensar que eliminaba las relaciones de poder entre profesor y estudiantes, ya que, en sus palabras,

"…Mientras que, si nosotros le calificamos, pues esto hace, digamos, de que se mire la desigualdad, entre yo soy mejor, y este es el más ignorante, entonces no utilizamos este tipo de calificaciones…". (E, F, 1, 227-228)

Se nota una preocupación por trasladar al ámbito formativo los principios políticos de la justicia al evitar usar la evaluación como un proceso punitivo o como instrumento que refuerce las diferencias.

"Dura tiempo de que no lo llevan al combate"

Temporalidades presentes	Descriptores de temporalidades
Tiempo del aprendizaje	- Aprendizaje de estrategia militar - Aprendizaje de estructura política

Tabla 21. Matriz 7. Temporalidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

La temporalidad presente en este acontecimiento corresponde con un *tiempo del aprendizaje* (ver matriz 7), pues es en él donde la excombatiente reconoce que realmente sintió que avanzó, que creció, aunque también comenta que tuvo que aprender a prepararse para el combate, así lo expresa en parte su relato:

"…Aparte de cuando ya con el tiempo le tocaba salir uno al combate, porque por cierto también uno dura tiempo de que no lo llevan, por lo nuevo ¿cierto?..". (E, F, 1,172)

El tiempo del aprendizaje en este acontecimiento se caracteriza por un tiempo para aprender lo militar:

"…Primero que todo después de ingresada lo primero que uno hace es que pasa por un curso básico, todo lo que tiene que ver con la parte militar, porque lógicamente es necesario dentro de un ejército la instrucción militar…". (E, F, 1, 163-166)

El tiempo para formarse militarmente puede ser mayor al tiempo para formarse políticamente porque implica aprendizajes que resguardan la vida ante un eventual combate.

Por su parte, el tiempo para el aprendizaje de la estructura política puede ser más corto, con menos duración, pero para la entrevistada este fue más significativo,

> *"…Entonces, todo fue muy bonito, porque, pues, primero fue la charla política, no entendía de política nada…"*. (E, F, 1,169-172)

Como se aprecia en el relato de Susana, se hace presente un tiempo acelerado, que hace énfasis en los aprendizajes militares que todo combatiente debía tener para proteger su vida y la de sus compañeros; también se hace presente un tiempo de menor duración, el cual corresponde a los aprendizajes de la política, que parece fueron más significativos para la entrevistada.

"Los caminamos, los recorrimos, pues no fue de turismo, fue en medio de la guerra"

Espacialidades presentes		Descriptores de espacialidades
Espacio de coordenadas	Selva y montañas	Guainía, Cerros de Mavecure, Guaviare
Espacio simbólico	Selva	Espacio para el enfrentamiento armado

Tabla 22. Matriz 8. Espacialidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018)

Por su lado, la espacialidad (ver matriz 8) se relaciona con el lugar geográfico, en el que se desarrolla el acontecimiento, esto es la selva extensa de Colombia. Susana, siendo guerrillera, recorrió zonas del territorio nacional en las selvas y las montañas en las que vivió el mayor tiempo de su militancia:

> *"Guainía, eso es Guainía, los Cerros de Mavecure… Por el Guaviare, el Raudal de Mapiripan…"*. (E, F, 1, 252)

Un espacio simbólico, presente en la narración de Susana, que delinea este acontecimiento es la selva como *espacio de la guerra,* de la confrontación con los otros. La selva, además de

ser un lugar físico, es un espacio simbólico porque es el escenario de confrontación con el adversario. Es un lugar del combate que decanta la formación militar y concreta las motivaciones de su lucha. Un lugar que convoca a la entrevistada a narrar sobre lugares majestuosos y únicos del país, pero que de alguna manera no pudo disfrutarlos pues su vivencia en ellos se dio en medio de la confrontación:

> *"Pues hay bastantes, yo creo que uno de los paisajes más hermosos, que los caminamos, los recorrimos, pues no fue de turismo, fue en medio de la guerra, del conflicto, pero es algo maravilloso, las Sierras de La Macarena* (silencio por seis segundos)*, por el Inírida, los Cerros de Mavecure…"*. (E, F, 1, 250-251)

De acuerdo con lo que narra la entrevistada, el espacio de la guerra solo es visible para los ojos del guerrero, pues únicamente la experiencia en la guerra permite ver el espacio de una manera distinta:

> *"Solamente una que caminó por dentro de esas selvas aprende a valorar la naturaleza y a reconocerla, las riquezas que tenemos, lo que significa para nosotros…"*. (E, F, 1, 255-256)

"Yo dije no, aquí me quedo y aquí me quedo, y ahí me quedé, y ahí estoy"

Fuerzas narrativas	Descriptores de Fuerzas narrativas
Pacto de lo colectivo	La guerrillerada como lo colectivo.
Fe y esperanza en lo educativo	Como la posibilidad de tener mejores condiciones para todos

Tabla 23. Matriz 9. Fuerzas narrativas.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En este acontecimiento, relacionado con la vinculación al grupo, también se hace presente el *compromiso colectivo* como fuerza narrativa (ver matriz 9), pero esta vez materializado en "la guerrillerada", que son sus compañeros, aquellos con los que compartió la vida en la selva; esos otros, que al igual que ella, tienen sueños y que seguramente encontraron en ese grupo armado una forma de vida para realizarlos, tal como lo indica Susana en su relato:

"…Y miramos la organización, el movimiento como una forma de vida y de poder sacar nuestros proyectos adelante…". (E, F, 1, 75)

Además se hace presente otra fuerza narrativa relacionada con la idea de pedirle a la organización que la valorara como guerrera:

"…Yo les dije que no me miraran como una inútil…". (E, F, 1, 159)

En este relato, Susana exige que la reconozcan con capacidades para estar en ese lugar a pesar de ser una niña al momento de su ingreso. En esta fuerza narrativa Susana demuestra su obstinación, al recalcar que sí servía para la guerra. Susana expone la importancia de tener un lugar en ese colectivo que para ella materializaba su proyecto de vida:

"…Yo dije no, aquí me quedo y aquí me quedo, y ahí me quedé, y ahí estoy…". (E, F, 1, 162)

Llama la atención la combinación de pasado y presente para otorgar sentido a las actividades designadas, leída como forma de permanencia en las filas, en la que la terquedad es fundamental para desempeñar tareas útiles al movimiento y en las que se juega su vinculación.

En síntesis, el acontecimiento de formación en la guerra y la selva está configurado por varias aristas: la formación militar que es imprescindible para garantizar la defensa de la vida, la formación política que es entendida desde el ámbito de la comprensión de las razones de la lucha, y la formación académica entendida desde los saberes básicos que el mundo occidentalizado ha considerado, esto es, leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir.

4. Tiempos de buen vivir: "hay muchos valores perdidos y debemos de rescatarlos, y eso se rescata solamente con una buena educación"

Acontecimiento 3. La educación en los planes y proyectos de vida en la reincorporación

Proyectos personales	Educación como un proyecto político	La educación como un ideal
Proyectos que dependen solo de ella y que pueden estar o no vinculados con el grupo armado	La lucha por la educación como un compendio de valores, lucha que se hace esta vez sin armas	- La educación en el proyecto de reincorporación. - El profesor ideal

Tabla 24. Matriz 10. Acontecimiento 3. La educación en los planes y proyectos de vida en la reincorporación. Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En este acontecimiento, relacionado con los proyectos de vida que se construyen en el proceso de la reincorporación, encontramos la preocupación por los *proyectos personales* (ver matriz 10), que se presentan como aquellos planes que tiene el sujeto al margen de los proyectos de la organización armada, y que pueden o no vincularlos.

En el relato de la excombatiente se asume que hoy, luego de su paso por la guerrilla, el derecho de la educación debe ser reconocido por parte del Estado:

> *"…Primero que todo, pues, hay un proyecto, además de que es un compromiso del gobierno, de donde todos los que hacemos parte de esta reincorporación tengamos derecho a la educación, terminar la primaria, terminar el bachillerato, y poder tener acceso a la universidad…"*. (E, F, 1, 163-265)

Así, se pasa de la certidumbre del disfrute de este derecho al interior de la organización a la incertidumbre de la garantía que da el Estado. Sin embargo, para Susana, es clara la meta personal de continuar los estudios así el gobierno no le responda con lo prometido en el marco del proceso de paz:

> *"…Sí claro, sí porque uno puede tener muchos sueños, muchas esperanzas, pero si realmente no hay una forma para conseguirla, para construir, uno va buscando la forma de poder construir esos sueños, y se encamina hacia donde uno mire que tiene las posibilidades…"*. (E, F, 1, 78-80)

Con los fragmentos anteriores se puede colegir que la paz con la que sueña la excombatiente tiene concita la inclusión y la restitución de derechos que el Estado debe dar, pero sobre todo

con la convicción de abrirle paso a la realización de ciertos proyectos personales que cree imprescindibles de realizar, como lo son aquellos que vinculan lo educativo y lo productivo.

Aunque Susana no sabe qué estudiar, *"…pues aún no he visto mi carrera, pero primero que todo quiero terminar el bachillerato, pues, ya como te decía, yo hice hasta tercero de primaria…"* (E, F, 1, 266-267), es claro que tiene el proyecto personal de continuar sus estudios como parte del proceso de reincorporación.

Un segundo pliegue de este tercer acontecimiento es pensar *la educación como un proyecto político.* Aquí la entrevistada deja ver en su relato la posibilidad de seguir construyendo un proyecto educativo alrededor de la organización, en el proceso de reincorporación. Si bien con la firma de paz se depusieron las armas, no se extinguió la vida y la convicción en el proyecto colectivo, por ello Susana afirma que en la organización sigue existiendo un proyecto político en el que la educación es prioridad, y basa ese proyecto, como se mencionó atrás, en el rescate de valores:

> *"…Y nosotros debemos de rescatar esos valores de educación, debemos de construir esa nueva escuela con unos valores y unos principios diferentes…"*. (E, F, 1,71-73)

También se ve la organización a la que pertenece como continuadora del rescate de valores, ahora en el proceso de reincorporación:

> *"…Considero que hoy en día miramos una forma de lucha diferente y tenemos un objetivo de construir nuestro país, nuestra sociedad, porque hay muchos valores perdidos y debemos de rescatarlos, y eso se rescata solamente con una buena educación, no con una educación mediocre…"*. (E, F, 1,183-185)

Susana resalta que la educación, como proyecto político, debe ser inclusiva, gratuita y sin diferencias sociales:

> *"…Primero que todo una educación gratuita, una educación sin estratos, una educación sin color, una educación donde se puedan construir todos los sueños que cada niño, que cada persona tiene, donde no tengamos que recurrir a privatizarnos de ciertas carreras; porque realmente* [hoy] *la educación tiene acceso solo a ciertas personas que tienen privilegios, los demás no, y mientras vivamos sumergidos en esa lucha de clases, en esas diferencias, jamás va a haber una ocasión que nos garantice un buen futuro para todos…".* (E, F, 1, 83-88)

Como se puede ver en el relato de Susana, no se abandona un proyecto colectivo revolucionario en el que se cambie de raíz un sistema educativo desigual, excluyente y privatizador. Las banderas políticas las exhibe ahora desde una organización que ha cambiado de plataforma de lucha, la vía armada, pero que, según sus palabras, no ha renunciado a su horizonte transformador.

El tercer pliegue de este acontecimiento es la consideración de *la educación como un ideal.* Aquí, más allá de una utopía revolucionaria, se intuye un ideal como el deber ser de la educación en el proceso de reincorporación. La entrevistada centra ese deber ser en el profesor y en la educación. Respecto al profesor considera que debe tener al menos dos características, la primera, un profesor redentor, entendido como aquel que está dispuesto a ofrecer todo por sus estudiantes:

> *"…Bueno, pues, el profesor ideal para mí sería el profesor que realmente quiere formar este niño. El profesor que se sacrifica porque ellos aprendan…".* (E, F, 1, 89-90)

La segunda característica de ese profesor ideal es el ejemplo, reconocido como aquel que ostenta unos valores, los vive y es modelo para los demás:

> *"…El profesor empieza inculcando valores, una persona sencilla, modesta, compañerista. Que dé ese ejemplo hacia los niños, para que ellos puedan construirse con unos valores y unos principios…".* (E, F, 1, 91-93)

Aquí es evidente que para la entrevistada el profesor encarna los valores revolucionarios que sirven de testimonio para emulación de los demás, es el 'hombre nuevo' dotado de tantas capacidades como virtudes para la interacción.

En relación con la educación, la excombatiente alude que la educación ideal es aquella que logra sacar al pueblo de su pobreza:

> *"...Sigamos luchando por construir una buena educación, porque esos niños que se ven en las calles, esa gente que anda mendigando no está así porque ellos quieran, están porque no han tenido derecho a una educación... Teniendo una educación tenemos un trabajo..."*. (E, F, 1, 275-279)

Una característica más de la educación ideal es su construcción colectiva, es decir que es un proyecto común:

> *"...Si algún día entre todos ayudamos a construir esa educación, luchamos por construir esa educación, no miraremos un niño más en las calles, ni nadie, nadie, nadie..."*. (E, F, 1, 278)

Aquí la educación deseada vuelve a cargarse de idilio al ser considerada eje de transformación social. En este caso, en nombre de un colectivo político cuya representación es difusa, desconociendo que las realidades estructurales son mucho más complejas y cuya modificación concita múltiples variables que trascienden las solas posibilidades de la escuela.

Es posible que el ideal de educación y de profesor que expone Susana en su relato no sea tan lejanos a la de una persona que no haya sido guerrillera. Sin embargo, la experiencia y las expectativas de la excombatiente dan pistas para pensar una educación en el marco del posconflicto que beneficie a todos los habitantes del país.

"El tiempo es muy largo"

Temporalidades presentes	Descriptores de temporalidades
Tiempo para soñar	- Tiempo para proyectos individuales (tiempo acelerado) - Tiempo para proyectos colectivos (tiempo desacelerado)

Tabla 25. Matriz 11. Temporalidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

Este acontecimiento, que tiene que ver con "el después de la vinculación", relaciona un *tiempo para soñar* (ver matriz 11), que a su vez se vincula con un *tiempo para los proyectos individuales* y *un tiempo de los proyectos colectivos*. La entrevistada reconoce que su sueño es estudiar y de alguna manera recuperar el tiempo perdido, por ello es su deseo acelerar el proceso, como lo afirma en su relato a propósito de la pregunta por sus deseos de estudiar:

> *"…Sí bastantes, pero, pues, el tiempo es muy largo y en este momento considero que debemos mirar una* [carrera] *que se demore menos y que la podamos ejercer más rápido…"*. (E, F, 1, 270-271)

Tal vez su afán por hacer una carrera que no demore mucho corresponde con la intención de hacer más concreta la reincorporación por medio del trabajo. Por otro lado, nótese el uso de la primera persona en plural para referirse a una pregunta individual.

En el *tiempo de los proyectos colectivos* Susana es enfática en hablar siempre de un *nosotros*, entendido como la organización guerrillera, que ahora desmovilizada, se constituye en un proyecto de vida distinto para ella. Los proyectos colectivos que narra la entrevistada son a largo plazo, pero con una necesidad perentoria de alcanzarlos.

Es claro que el primer tiempo para soñar, el tiempo de los proyectos individuales, es un tiempo acelerado, en el que se debe recuperar lo perdido a nivel escolar. Este tiempo depende netamente de su esfuerzo, de lo que ella pueda hacer, como se mencionó atrás es el "yo sí puedo". Mientras el segundo tiempo, el de los proyectos colectivos, se torna más lento, más inseguro y tal vez con un dejo de poco probable, pues no depende ella, tampoco del grupo, sino del Estado, ese mismo que estuvo ausente cuando era niña y del que siempre ha desconfiado.

“Una educación donde se puedan construir todos los sueños que cada niño, cada persona tiene”

Espacialidades presentes		Descriptores de espacialidades
Espacio simbólico	Espacio del futuro	La escuela como espacio acogedor

Tabla 26. Matriz 12. Espacialidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

Los tiempos descritos se conectan con un *espacio del futuro* (ver matriz 12). La entrevistada narra que este espacio es el indicado para una escuela diferente, para una escuela acogedora y que, por tanto, la impulse para el trabajo remunerado.

El espacio del futuro se materializa en el territorio nacional; la entrevistada en su proceso de reincorporación reconoce que se debe impactar a todo el país, y no solo a quienes dejaron las armas: *“…una educación donde se puedan construir todos los sueños que cada niño, cada persona tiene…”* (E, F, 1, 85).

Por lo tanto, Susana propone que la escuela sea un lugar incluyente, donde se respeten las diferencias: *“primero que todo una educación gratuita, una educación sin estratos, una educación sin color”* (E, F, 1, 84).

La perspectiva de educación que exhibe Susana en su narrativa, no se aleja de la que muchos ciudadanos esperan, una educación de calidad, gratuita e inclusiva. Las apuestas de esta excombatiente son claras, ella trabaja ahora sin armas por un proyecto colectivo en el que realmente se acoja la diversidad.

“Miramos la organización, el movimiento, como una forma de vida”

Fuerzas narrativas	Indicadores
Pacto de lo colectivo	Del país con la educación

Valoración por parte del grupo armado	Necesidad de aportar al grupo y ser valorada por el mismo

Tabla 27. Matriz 13. Fuerzas narrativas.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En cuanto a las fuerzas narrativas (ver matriz 13), en este acontecimiento vuelve a hacer presencia el compromiso colectivo, también relacionado con lo expuesto en las espacialidades. Dicho compromiso se encuentra representado en una obligación que trasciende lo que fue el grupo armado, se trata ahora del país, de la lucha que favorece a toda la nación y que siempre va a tener obstáculos, como bien lo narra la entrevistada: *"...y mientras vivamos sumergidos en esa lucha de clases, en esas diferencias, jamás va a haber una ocasión que nos garantice un buen futuro para todos…"* (E, F, 1, 88).

Susana considera que ahora, en su lugar de reincorporada y con lo aprendido en el grupo armado, tiene una responsabilidad mayor junto con los compañeros: *"...miramos la organización, el movimiento, como una forma de vida y de poder sacar nuestros proyectos adelante…"* (E, F, 1, 75).

En suma, el acontecimiento de *educación en los planes y proyectos de vida en la reincorporación*, consiste en una fe y esperanza en la educación, pues, según la entrevistada, solo con ella se puede lograr una vida buena, en la que el trabajo bien remunerado se pueda alcanzar. En este acontecimiento, aunque no hay muchas certezas, las apuestas por un futuro de paz individual y colectiva sigue siendo un ideal revolucionario.

Narrativa 2. Carlos: La experiencia humana entre el engaño y el trabajo

El relato de Carlos[29] inicia con sus recuerdos cuando tenía 10 años. Carlos creció en una familia extensa, en la que fue el quinto de ocho hijos. Su padre era el único que trabajaba para sostener la familia, por lo que las carencias de recursos se hicieron presentes durante toda su infancia.

Dada la situación de pobreza de su familia, Carlos buscó trabajo desde muy pequeño, primero como ayudante de su padre y luego ejecutando los oficios que él aprendió solo, observando, en sus palabras: *"…yo me metí ahí a colaborar y observaba, y ahí aprendí todo…"* (E, M, 2, 12).

Sin embargo, el obtener un empleo siempre fue complicado para el entrevistado; él asume que fue por falta de estudio, ya que sólo cursó hasta tercero en su pueblo natal:

> *"…Regué un montón de hojas de vida, pero como no tenía el estudio yo bregué mucho en mi tierra, porque yo pasé miles de hojas de vida, pero a mí nunca me llamaron"*. (E, M, 2, 54)

Carlos en su infancia tuvo que superar las carencias que lo marcaron de muchas maneras. En la escuela tenía que recurrir a otros para que le prestaran los elementos escolares y así poder cumplir sus deberes: *"…los compañeritos hacían la tarea en su cartilla, y yo de últimas…"* (E, M, 2, 33-34).

La permanente búsqueda de empleo es una constante en el relato de Carlos, y un elemento clave para ser reclutado en un grupo paramilitar, a mediados de los 90, cuando recién cumplía 17 años. En la época de reclutamiento de Carlos, Colombia estrenaba Constitución Política, mientras que las Autodefensas del Magdalena Medio, Urabá, Córdoba y Norte de Santander, crecían a pasos agigantados (Melo, 2017), por lo que la creciente vinculación de menores fue una estrategia del grupo ilegal.

[29] Los nombres de los entrevistados fueron cambiados para proteger su identidad.

Carlos dice que fue engañado por un vecino, quien le ofreció trabajo como mayordomo de una finca, pero resultó que el viaje que emprendió a su nueva labor terminó en la selva, en las filas de las Autodefensas Campesinas del Casanare. Una vez se percató del engaño, quiso fugarse, pero desistió de hacerlo toda vez que dos compañeros, también engañados que lo intentaron, resultaron muertos.

El entrevistado afirma que decidió quedarse en el grupo paramilitar impulsado por la posibilidad que se le daba de no ser ya más dependiente económicamente de la familia, y no tanto por la situación de inseguridad y miedo que le pudiera producir el reclutamiento:

> *"…Yo tenía dieciséis, diecisiete años, yo llegué a la casa y de ver que no conseguía ni levantaba para el sustento, y también ayudar a mi papá, porque siempre él cargando la carga y yo otra carga más"*. (E, M, 2, 52)

Carlos hoy tiene 40 años y se encuentra validando el bachillerato en un colegio público los fines de semana.

1. Los Atributos de Carlos: "en los paramilitares se aprenden es mañas, resabios"

En la experiencia humana de Carlos como niño paramilitar, encontramos potencialidades que tiene el sujeto en su narrativa (matriz 1):

Atributos del sujeto. Interrogantes orientadores	**Atributos del sujeto relacionados con juicios**	**Atributos del sujeto relacionados con sus potencialidades (yo puedo)**
- ¿Cuál es la concepción de educación que se tiene? - ¿Hay una relación entre educación y empleo? - ¿Cómo se concibe la educación después de la experiencia de la vinculación a los paramilitares siendo niño?	- La vinculación al grupo a través del engaño. - La vinculación al grupo armado como una forma de sobrevivir. - Las oportunidades de empleo son directamente correlacionadas con el nivel educativo.	- Siendo niño logró asumir la defensa de la madre. - Se puede aprender de cualquier situación, incluso de la guerra - Es importante dar siempre lo mejor de sí, sin importar las condiciones o circunstancias.

Tabla 28. Matriz 1. Atributos del sujeto.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En los atributos del sujeto *relacionados con los juicios* encontramos que Carlos tiene una concepción de la educación para el empleo, pues él considera que no terminar los estudios le cerraron puertas para la empleabilidad:

> *"…Entonces yo le decía a mi mamá que eso era por el estudio, por eso no me llaman y nunca me van a llamar porque así es…"*. (E, M, 2, 55)

De esta manera el entrevistado indica que entre más educación tenga el sujeto, más oportunidades de empleo se le pueden presentar.

En el relato de Carlos se informa que el grupo armado en el que militó no le brindó ningún tipo de formación académica:

> *"…No, allá de estudio nada, allá otros estudios, son maquetas y estilo militar, vamos a movernos por allá y vamos a entrar por aquí y vamos a salir por allá. No tiene que ver nada con la educación…"*. (E, M, 2, 92)

Por ello afirma que en el grupo *"se aprenden es mañas, resabios. Algunos son muy mañosos"* (E, M, 2, 119).

Carlos le da un valor importante a los aprendizajes que pudo construir fuera de la escuela, como los relacionados con la construcción de obras civiles, pues para él esos son los aprendizajes que le permitieron subsistir en el grupo paramilitar y por los que ahora destaca en la reincorporación:

> *"Y yo aprendí fue mirándolo, los movimientos y así aprendí no más, solamente mirando todo, los ingenieros, los arquitectos, maestros, generales, de todo, mirando y observando"*. (E, M, 2, 11)

El entrevistado, hoy como reincorporado, cree que la educación es un requisito para trabajar, y que de no haberse quedado en el grupo armado, ya hubiera terminado su educación básica y tendría un empleo más estable:

> *"…Me habría ya graduado de mi bachiller, hubiese tenido más puertas abiertas. Varias veces he ido a pasar hojas de vida aquí en Bogotá y se me cerraba la puerta, que no tenía la experiencia. Me preguntaban, en todos estos años ¿usted en qué ha trabajado? y yo quedaba callado…"*. (E, M, 2, 113-115)

En el fragmento anterior se observa que su silencio se puede deber a la imposibilidad de comunicar que fue paramilitar y así justificar la no acreditación laboral de los años de militancia, pues se encontraba en la ilegalidad.

En cuanto a los *atributos del sujeto relacionado con responsabilidades e imputaciones*, Carlos admite que su vinculación no fue decisión propia, pues fue engañado por un vecino quien le ofreció empleo, pero a su vez asume que tomó la decisión de quedarse cuando vio que no tenía otra posibilidad:

> *"Yo dije entonces sí, siendo así sí, porque todos armados, yo dije, no, aquí yo estoy en la boca del lobo, ¿para dónde agarro?, ¿para dónde corro?..."*. (E, M, 2, 70-72)

Sin embargo, la vinculación de Carlos a las Autodefensas Campesinas del Casanare implicó una separación de la familia, y, de alguna manera, según él, un alivio para la economía del hogar, pues era una boca menos que alimentar, como bien lo afirma cuando pensó vincularse al Ejército Nacional:

> *"…Yo pensaba irme al ejército, yo dije me voy a que me mantengan al menos en el ejército unos dos, tres años para quitarle una carga a mi papá…"*. (E, M, 2, 53)

En cuanto a los *atributos del sujeto relacionados con sus potencialidades*, Carlos mostró en su relato que siendo niño tuvo que asumir dos roles propios de adulto: uno, el empleo para

ayudar a la economía del hogar: *"…yo estaba como de doce años, diez, once años, me iba con él* [el padre] *a las obras…"* (E, M, 2, 6).

El otro rol fue la defesa de la madre maltratada por el padre: *"…y yo varias veces me le paraba en la raya y le decía a mi mamá me la respeta, mi mamá no es cualquier trapo viejo…"* (E, M, 2, 50).

Finalmente, Carlos tuvo que asumirse como soldado en un grupo paramilitar siendo apenas un niño de 17 años.

En el relato de Carlos se observa que el tener algún nivel educativo no le garantizaba poder en el grupo: *"De pronto, ¿acá de qué me sirve de título?, ¿acá en la selva? Nada, acá no puedo explotar mis conocimientos"* (E, M, 2, 93-94).

Sin embargo, Carlos tiene una altísima valoración de sí, como un niño que a pesar de las carencias lograba responder en la escuela: *"…yo era pequeño con buenas notas, sacaba bien, mi mamá orgullosa de mí y todo…"* (E, M, 2, 26).

También se consideró como un joven que se destacaba en el deporte:

> *"…Yo jugaba y daba lo mejor de mí, daba lo mejor, siempre que he tenido razón y conocimiento he dado lo mejor de mí, en mi trabajo, en donde sea doy lo mejor de mí…"*. (E, M, 2, 41)

Y como un soldado ordenado: *"…entonces decían este man está loco, si va a una parte, por decir a escampar, ya quiere armar cama y cocina y todo…"* (E, M, 2, 122-124).

Con todo lo anterior, Carlos se proyecta como un ser productivo económicamente, y para él es claro que solo puede conseguir un buen trabajo si al menos tiene sus estudios básicos completos. Para él, ahora siendo adulto, el trabajo es tan importante como cuando era niño,

pues considera que solo con oportunidades de empleo puede garantizar una vida digna para su hija y su esposa.

2. Tiempo de una infancia precaria: "Si se compra un cuaderno no come, tendrá que pegarle un mordisco al cuaderno"

Acontecimiento 1. Vida precaria y preparación para el trabajo antes de la vinculación			
Precariedad	**Violencias**	**Borramiento de la infancia**	**Reconocimiento de la educación**
- El impacto que tiene la pobreza de una familia numerosa en lo escolar. - Sentimientos de tristeza *vs.* Sentimientos de alegría - Exclusión - Violencia intrafamiliar	- Violencia intrafamiliar - Violencia escolar	- Infancia de trabajo. - Aprendizaje para el trabajo	- Reconocimiento social del aprendizaje - Reconocimiento particular de la familia - La educación es más importante que la guerra - La deserción escolar es como morir - Falta de oportunidades laborales

Tabla 29. Matriz 2. Acontecimiento 1. Vida precaria y preparación para el trabajo antes de la vinculación. Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

Este acontecimiento (ver matriz 2) se entiende antes de la vinculación al grupo armado. Inicialmente, Carlos narra que su infancia antes de la vinculación se caracterizó por una pobreza aguda, por lo que este acontecimiento se configura en la *precarización* y un primer elemento es *la precarización a partir de una familia numerosa*. Sus padres, con su trabajo, conseguían lo básico para mantener ocho hijos, tal como lo recuerda el entrevistado: *"Mi mamá me decía no mijo, si se le da a usted no se le puede dar al otro"* (E, M, 2, 30).

Así, los pocos recursos tenían que ser repartidos entre todos o entre ninguno, simplemente la carencia no les permitía a sus padres responder a las necesidades de todos los hijos: *"O sea, toca darle a todos para el descanso o no se le puede dar a ninguno, entonces ninguno podía llevar sus onces"* (E, M, 2, 31).

La falta de recursos de la familia impactó de manera directa la vida escolar de Carlos; por un lado, no tenía los recursos necesarios y suficientes para las diferentes actividades en la escuela:

> *"No tenía el medio de comprar la cartilla, o de pronto de comprar el bolso, el maletín, algo así no se podía, no se podía, o sea, bregar a ver cómo lo llevaba uno, si era todo aquí en la mano"*. (E, M, 2, 2)

Al respecto este excombatiente afirma que su padre priorizaba proveer comida más que garantizar los medios para que sus hijos pudieran estudiar: *"Él decía si se compra un cuaderno no come, tendrá que pegarle un mordisco al cuaderno"* (E, M, 2, 4).

En el relato de Carlos se notan acontecimientos que le produjeron felicidad (como aquellos en los que demostró superar dificultades, empoderarse y autovalorarse), pero también acontecimientos relacionados con el sentimiento de sufrimiento. En estos últimos está la carencia de recursos en su familia numerosa, al respecto el entrevistado afirma: *"era muy triste, pues en ese tiempo, porque mi papá, la verdad, a nosotros ocho, si era pal' uno, no era pal' otro y todos pidiéndole a la vez"* (E, M, 2, 3).

Otra forma que impactó la vida precaria de la familia fue la valoración que tenían de él sus compañeros en la escuela:

> *"Los cuadernos lo mismo, lápices y eso, si se perdían no había plata para comprar, entonces, yo era todo présteme, a los compañeros présteme y présteme, entonces yo me volvía al que todo le prestaban*". (E, M, 2, 32)

Esa situación en la escuela, también le generaba sufrimiento a Carlos en tanto se sentía excluido:

> *"Otro recuerdo triste es que salía uno al recreo y veía a los compañeritos con sus buenas onces, comprando y eso, y uno aburrido en un rincón, porque nadie le compartía, cada quien tomaba su refrigerio, y eso también infundía la tristeza"*. (E, M, 2, 29)

La excusión también podía ser generada por los profesores, al dejarlo sin descanso: *"usted no sale al descanso, usted tiene que adelantarse, decía la profe, ese era el castigo"* (E, M, 2, 36).

Este atraso en las actividades escolares se debe a que no rendía pues no contaba con los elementos necesarios, como la cartilla, los cuadernos, los lápices, etc., dada la condición de pobreza en que vivía él y su familia.

El sufrimiento por la exclusión que sentía Carlos no se generaba de forma directa por sus compañeros, se daba más por las condiciones, ya que sus compañeros asumían en ciertas ocasiones actitudes de solidaridad con él, así lo expresa:

> *"Eso sí, me colaboraban ahí en clase, pero tocaba devolverle el lápiz, el color, todo devolverlo. Entonces, eso también era tristeza porque a todo rato prestado, los compañeritos hacían la tarea en su cartilla, y yo de últimas"*. (E, M, 2, 33-34)

Sin embargo, Carlos también narra que era feliz a pesar de la exclusión: *"la enseñanza de los maestros me hacía feliz, porque yo a pesar me esforzaba, así llegara con sueño, en hacer mis tareas, en cumplir, yo era muy feliz"* (E, M, 2, 23).

El entrevistado también narra otra forma de impacto de la precarización de la vida familiar en otro contexto de formación, como lo es una escuela de futbol a la que tuvo la oportunidad de pertenecer:

> *"Pero mi papá no tenía la forma de apoyarme, entonces yo llegaba con los zapatos que no decía en el listado, llegaba con todo desordenado, jugaba con pantalón y era prohibido jugar con un pantalón, tocaba con ropa deportiva, no en jeans, ni con zapatos que no sean adecuados y yo juagaba así"*. (E,M, 2, 40)

Un segundo elemento de este acontecimiento son las violencias de las que fue víctima Carlos. Inicialmente, relata la *violencia intrafamiliar*, pues a pesar de no tener recursos económicos su padre encontraba cómo consumir alcohol, lo que a su vez lo hacía un hombre violento:

> *"…Mi papá era muy conflictivo con mi mamá, él entraba siempre en choque, era alcohólico, peleaba mucho, sacaba a veces un machete y a darnos a todos, a volarnos la cabeza…"*. (E, M, 2, 45)

Esa situación de violencia llevó a Carlos a asumir una actitud de defensa hacia su mamá, hasta el enfrentamiento directo con su papá: *"…una vez me le paré en frente a mi papá: pues vuélemela a mí porque es que a mi mamá se respeta, o sea a mi mamá la valoro y vale mucho para mí…"* (E, M, 2, 47).

Carlos también considera en su relato la *violencia en la escuela*, esta vez accionada por los profesores: *"y los profes eran chéveres también, a pesar de que en ese tiempo le daban a uno madera, le pegaban"* (E, M, 2, 16).

Este excombatiente justifica que la violencia ejercida por sus maestros era consecuencia de sus dificultades para estudiar y trabajar de manera simultánea: *"a veces me quedaba dormido en el pupitre y ¡pum!, era un reglazo o un tablazo. Llevaban reglas gruesas y le pegaban 'que no se duerma'"* (E, M, 2, 17).

Este acontecimiento, también se configura en el *borramiento de la infancia* cuyo primer elemento es el *trabajo infantil*. Carlos, en su narración, afirma que asumió el rol de niño trabajador como ayudante de su padre: *"entonces yo le ayudé* [a mi papá], *cuando yo estaba como de doce años, diez, once años me iba con él a las obras"* (E, M, 2, 6).

Esto lo pudo hacer gracias a que en el tiempo en el que transcurrió su infancia y en el lugar rural donde vivió se naturalizó la figura de niño trabajador, que aún persiste en muchos lugares del país: *"…como en ese tiempo no decían oiga, usted es menor de edad, no entra. No, allá eran obras de puerta abierta, de construcción…"* (E, M, 2, 6).

El ser niño trabajador también impactó la vida escolar de Carlos, pues desarrollaba las dos actividades (trabajo y estudio) de manera paralela: *"y yo llegaba muy rendido, llegaba cansado y ya después el lunes ir a estudiar"* (E, M, 2, 19).

Un segundo elemento del borramiento de la infancia se relaciona con los *aprendizajes necesarios para trabajar*, caracterizados principalmente por los oficios que aprendió de su padre y en el contexto familiar. El entrevistado narra que su padre no le legó el saber que ostentaba, en sus palabras:

> *"…Pero nunca me enseñó, como enseñarme el arte, no. Él vivía corriendo, entre contratos y corriendo, él no me enseñaba, él no me pudo enseñar porque no podía parar a explicarme…"* (E, M, 2, 9).

El excombatiente afirma que lo que aprendió lo hizo por la observación y no porque alguien le dedicara tiempo para explicarle: *"…y yo aprendí fue mirándolo, los movimientos y así aprendí no más, solamente mirando todo, los ingenieros, los arquitectos, maestros, generales, de todo, mirando y observando…"* (E, M, 2, 11).

En el relato de Carlos nuevamente se observa que su padre prioriza el trabajo y la obtención de recursos a la actividad de aprendizaje que pudiera generar en su hijo,

> *"…Él me decía yo tengo que correr, porque tengo que hacer lo de la semana de la comida de ustedes, porque yo me pongo a explicarle y ahí no hago nada, solo explicarle…"*. (E, M, 2, 10)

Este acontecimiento también se configura en el *reconocimiento de la educación institucionalizada* que hace el entrevistado. En el relato se observa una ausencia del *reconocimiento social del aprendizaje*,

> *"Cuando hacían los grados de primaria, esos eran los días más felices porque van los papás, o va la mamá de los niños y los sacan en una tarima, le entregan su diploma y lo felicitan, ese es el día más feliz"*. (E, M, 2, 21)

En este sentido, en esa alegría que veía en otros, él añora ser el protagonista de esos eventos sociales de reconocimiento.

Para Carlos, no solo era importante el reconocimiento de los actores directos de la escuela como los profesores y directivos, también era importante el reconocimiento de su familia: *"inclusive yo era pequeño con buenas notas, sacaba bien, mi mamá orgullosa de mí y todo"* (E, M, 2, 26).

Carlos tuvo que cambiar los libros por las armas, como él lo indica en su relato. Para el entrevistado la guerra era una opción lejana mientras asistía a la escuela: *"…¿cómo iba a cambiar algún día un lápiz por un arma?, nunca, nunca llegué a pensar eso, en mi mente nunca estaba eso…"* (E, M, 2, 24).

Sin embargo, para el entrevistado, el dejar de estudiar y dedicarse a trabajar era una opción para superar la precariedad de su familia: *"…en mi mente era estudiar y estudiar, pero como le digo, por motivos de mi padre…"* (E, M, 2, 25).

La narración de Carlos también permite ver que añora la formación deportiva, en la que participó cuando era niño:

> *"…Porque muchas veces un jugador futbolista no ha tenido todo su nivel académico, pero tienen unos sueldos ¡que mejor dicho! Entonces uno analiza eso, yo digo, yo pude llegar a ser un buen jugador…"*. (E, M, 2, 43)

Para este reincorporado hay una relación directa entre formación y estabilidad económica: *"…entonces yo le decía a mi mamá que eso era por el estudio, por eso no me llaman* [a trabajar] *y nunca me van a llamar porque así es…"* (E, M, 2, 55).

Carlos también echa en falta la solidaridad de sus compañeros y el afecto de sus profesores, quienes lo extrañaron cuando no volvió a la escuela: *"…el recuerdo más triste es no haber vuelto, sí porque ya perdí con los profes que me querían y todo…"* (E, M, 2, 27).

El abandonar la escuela le produjo un sentimiento de sufrimiento. Además, Carlos compara la ausencia en la escuela con el fallecimiento o con la muerte: *"…no volví, eso es como decir, en una institución, si ya no vuelve creerán que le pasó algo, falleció o algo…"* (E, M, 2, 28).

En este sentido se puede decir que el entrevistado al abandonar la escuela muere para la institucionalidad, o así lo sintió.

Este acontecimiento que configura la experiencia humana de Carlos antes de la vinculación implica la *falta de oportunidades laborales*. Para su caso, a la falta de oportunidades labores la antecede la carencia de oportunidades para educarse y de tener recursos para su familia, lo que en últimas lo lleva a la vinculación al grupo armado. El excombatiente manifiesta que puso todo su esfuerzo para conseguir trabajo, siendo apenas un adolescente, pero no lo consiguió: *"…regué un montón de hojas de vida, pero como no tenía el estudio yo bregué mucho en mi tierra, porque yo pasé miles de hojas de vida, pero a mí nunca me llamaron…"* (E, M, 2, 54).

Lo anterior contrasta con la afirmación que antes hacía, sobre que las obras civiles eran de puertas abiertas, incluso para los menores de edad, sin embargo él acudía a estos espacios en calidad de ayudante de su padre y no como trabajador que recibía de manera directa un salario.

"Los compañeritos hacían la tarea en su cartilla, y yo de últimas"

Temporalidades presentes	Descriptores de temporalidades
Tiempo del aplazamiento	- Se aplazan instantes cotidianos, como el tiempo de hacer tareas - Se aplaza el tiempo del juego.
Tiempo para el trabajo	- Infancia como una etapa para aprender a trabajar

Tiempo de la adultez	- Formación para el trabajo - Protección ante la violencia del padre
Tiempo de no volver	- Deserción escolar

Tabla 30. Matriz 3. Temporalidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En el relato de Carlos se presentan temporalidades que se corresponden de manera directa con este primer acontecimiento (ver matriz 3). En relación con la vida precaria, se hace presente un primer tiempo, *el tiempo del aplazamiento*. Aquí, Carlos muestra que por la escasez de recursos de su familia se vio obligado a aplazar instantes cotidianos como la hora de descanso en el colegio: *"todos salían y yo me quedaba ahí porque me prestaban ya el libro cuando todos habían acabado y yo ahí sentado haciendo mis tareas"* (E, M, 2, 35).

Carlos aplazaba los momentos de juego, de esparcimiento, de interacción con sus compañeros, porque su familia tenía que priorizar la compra de la comida y no la de útiles escolares, por ello él se veía obligado a pedirlos prestados a los otros estudiantes una vez los terminaran de usar: *"los compañeritos hacían la tarea en su cartilla, y yo de últimas* (E, M, 2, 33-34).

Por otro lado, el aplazamiento del tiempo se ve reflejado también como un imperativo de los profesores: *"usted no sale al descanso, usted tiene que adelantarse, decía la profe, ese era el castigo"* (E, M, 2, 36).

En la narrativa de Carlos también se hace presente el tiempo para el trabajo. Carlos empezó a trabajar cuando era muy niño: *"entonces yo le ayude* [a mi papá], *cuando yo estaba como de doce años, diez, once años, me iba con él a las obras"* (E, M, 2, 6).

Como se mencionó antes, se naturaliza que un niño trabaje sin importar su corta edad: *"como en ese tiempo no decían oiga, usted es menor de edad, no entra, no, allá eran obras de puerta abierta, de construcción"* (E, M, 2, 6).

El tiempo del trabajo es a su vez un tiempo de la adultez, caracterizado además por la necesidad de dejar de ser niño y asumir roles y tareas propias del adulto, como es la defensa

de la madre ante la violencia del padre: *"tenía como ocho años, saqué valor de donde no tenía porque esta situación no puede seguir así"* (E, M, 2, 48).

Finalmente en este acontecimiento se hace presente el *tiempo de no volver*, que consiste en la deserción escolar por parte de Carlos.

Las temporalidades presentes en la narración de Carlos desbordan las temporalidades de un niño de su edad. En su experiencia humana no hay tiempo para el juego, la familia o la escuela, por el contrario, el entrevistado pasa sus días bajo la preocupación por el trabajo, para conseguir recursos que ayuden a la manutención de su familia numerosa, y por defender a su madre indefensa de la violencia física y verbal de su padre alcohólico.

"Y uno aburrido en un rincón"

Espacialidades presentes		Descriptores de espacialidades
Espacio de coordenadas	Barrio	Lugar en el que se da el engaño para la vinculación
Espacio simbólico	La escuela como rincón	Su cotidianidad escolar trascurría en un rincón del aula y de la escuela
	El trabajo como un lugar para aprender	Espacio de trabajo y de compartir con el padre

Tabla 31. Matriz 4. Espacialidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

Se ha considerado en la narración de Carlos los espacios de coordenadas y espacios simbólicos dispuestos en su narrativa (ver matriz 4). En este primer acontecimiento, antes de la vinculación, se ha reconocido el barrio como el lugar en el que se da el engaño para la vinculación: *"hubo un vecino por ahí del barrio que ya no sé si está vivo o no vive, pero él me vendió a un grupo alzado al margen de la ley"* (E, M, 2, 51).

El barrio supuestamente es el lugar del encuentro, de la interacción con otros, por lo tanto, también es un lugar de confianza, por ello Carlos accede al ofrecimiento de su vecino. En este mismo acontecimiento se privilegia la escuela como un lugar simbólico. Carlos no habla de la escuela como un lugar amplio, ni del aula como un lugar físicamente generoso, por el

contrario remite al rincón, al encierro. El rincón es el lugar al que fue destinado por la pobreza, por la precariedad y la discriminación:

> *"Otro recuerdo triste es que salía uno al recreo y veía a los compañeritos con sus buenas onces, comprando y eso, y uno aburrido en un rincón, porque nadie le compartía; cada quien tomaba su refrigerio, y eso también infundía la tristeza"* (E, M, 2, 29).

Otro lugar de la infancia de Carlos es el trabajo. La construcción de grandes edificios en donde colaboraba con su padre no solo es el espacio en el que se empleaba y podía ayudar económicamente a su familia, también se simboliza como el espacio, tal vez el único, en el que compartía con su padre:

> *"Entonces yo llegaba con mi papá, mi papá me llevaba en la cicla, en la parrilla, y me llevaba allá y trabajábamos; yo le colaboraba a él, me decía páseme esto y esto"* (E, M, 2, 8).

El desplazamiento en la bicicleta y la añoranza del observarlo trabajando le permiten a Carlos valorar el tiempo y el espacio con su progenitor.

"Yo ya pensaba en grande, no pensaba en pequeño sino en grande"

Fuerzas narrativas	Descriptores de fuerzas narrativas
Compromiso con la manutención de la familia	- El trabajo duro garantiza conseguir los recursos mínimos para mantener a la familia
Compromiso de protección	- Proteger a los otros y a sí mismo de la violencia ejercida por el padre

Tabla 32. Matriz 5. Fuerzas narrativas.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En la narración de Carlos se hacen presentes fuerzas narrativas (ver matriz 5) que enriquecen la trama del relato. Inicialmente se presenta una fuerza narrativa compromisoria relacionada con la responsabilidad del padre, para llevar la comida al hogar. El padre, con mucho esfuerzo, conseguía con su trabajo garantizar la comida para ocho hijos y su esposa, al

respecto recuerda las palabras de su padre: *"yo tengo que correr, porque tengo que hacer lo de la semana de la comida de ustedes"* (E, M, 2, 10).

El papá no podía adquirir otros compromisos de sustento: *"pero mi papá no tenía la forma de apoyarme"* (E, M, 2, 40). Por ello la madre advertía: *"no mijo, si se le da a usted no se le puede dar al otro".*

Carlos se enfrentaba al padre asumiendo un compromiso de protección para con la madre. Carlos asumió defender a su madre de los maltratos del padre, *"…sacaba a veces un machete y a darnos a todos…"* (E, M, 2, 45). Carlos usa la metáfora *"volarnos la cabeza"* (E, M, 2, 45), con la que expresa la magnitud de violencia de su padre, quien no medía las consecuencias del maltrato, tal vez con vehemencia ejercido.

Este exparamilitar asumió el compromiso de protección enfrentándose directamente al padre siendo apenas un niño: *"tenía como ocho años, saqué valor de donde no tenía porque esta situación no puede seguir así"* (E, M, 2, 48).

El entrevistado reconoce que tenía un compromiso individual, pues no fue una acción colectiva de los hermanos para que la situación de violencia hacia la madre cambiara, en ese sentido describe el enfrentamiento:

> *"Una vez me le paré en frente a mi papá, pues vuélemela a mi porque es que a mi mamá se respeta, o sea, a mi mamá la valoro y vale mucho para mí"* (E, M, 2, 47). *"Y yo varias veces me le paraba en la raya y le decía a mi mamá me la respeta, mi mamá no es cualquier trapo viejo"* (E, M, 2, 50).

Carlos usa la expresión metafórica *"no es cualquier trapo viejo"* para indicar que no permitiría la desvaloración de su mamá por parte del padre o de cualquier otra persona.

La situación de enfrentamiento con el padre, la necesidad de proteger la madre, la falta de empleo, la pobreza del hogar, entre otras, llevó a Carlos a asumir un compromiso de vida

como adulto. Como lo expresa aludiendo a la necesidad de madurar asumiendo un rol importante en su familia: *"yo ya pensaba en grande, no pensaba en pequeño sino en grande"* (E, M, 2, 49).

En el relato de Carlos, se conjuga la necesidad de enfrentar la pobreza con la misma fuerza y valentía con la que se enfrenta al padre, y el reconocimiento de sí como una persona capaz de hacerle frente a cualquier situación procurando salir victorioso.

3. Tiempo del engaño en la vinculación: "¿cómo iba a cambiar algún día un lápiz por un arma?"

Acontecimiento 2. Vinculación y formación en el grupo armado			
La vinculación a un grupo armado como sobrevivencia	**El engaño como medio para la vinculación**	**La vida militar en el grupo**	**Valoración de sí**
- Falta de recursos en la familia.	- Oferta de empleo como señuelo - Zozobra de la vinculación - Posibilidad de escape	- No hay formación académica, solo hay formación militar	- Dar lo mejor a pesar de las circunstancias

Tabla 33. Matriz 6. Acontecimiento 2. Vinculación y formación en el grupo armado.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

Este segundo acontecimiento en la narrativa de Carlos (ver matriz 6) se caracteriza por ser el momento en que ingresó al grupo armado y las circunstancias que lo rodearon. Un primer componente de este acontecimiento se relaciona con *la vinculación a un grupo armado como sobrevivencia*. El excombatiente alude que su vinculación fue por medio de engaños, pero que se consolidó por la falta de oportunidades y por la carencia de recursos en su familia.

> *"Yo tenía dieciséis, diecisiete años, yo llegué a la casa y de ver que no conseguía ni levantaba para el sustento y también ayudar a mi papá, porque siempre él cargando la carga y yo otra carga más…"*. (E, M, 2, 52)

A pesar que Carlos fue vinculado a un grupo paramilitar, en su narración se rescata que no descartaba el ingreso a un grupo armado legal como lo es el Ejército Nacional, pero no se basaba en el gusto por lo militar, sino más bien impulsado por una oportunidad de sobrevivir

y descargar un poco a su familia de su manutención: *"…yo pensaba irme al ejército, yo dije me voy a que me mantengan al menos en el ejército unos dos, tres años, para quitarle una carga a mi papá…"* (E, M, 2, 53).

Un segundo componente de este acontecimiento refiere al **engaño como método de vinculación.** Inicialmente ese engaño se da por medio de *la oferta de empleo como señuelo.* Carlos asegura que un vecino por medio de engaños lo vendió al grupo armado:

> *"…Entonces alguna vez un vecino, un amigo, me llevó por allá y me dio unas cervecitas y me dijo ¡ah! usted está sin trabajo, él ya tenía observados todos los movimientos míos, de varios que no estaban trabajando ni estudiando, ni nada, entonces me dijo bueno le tengo una oferta de trabajo para tal lado, para el Llano, para ir a cuidar una finca, a usted le gusta eso de trabajar en la finca y le gusta lo duro, allá le tengo un trabajito…"*. (E, M, 2, 57-59)

Carlos, movido por la necesidad de emplearse, accede a la propuesta de su vecino, pero una vez se embarca en el viaje observa que algo no anda bien y comienza a sospechar de la veracidad del ofrecimiento:

> *"…Yo miraba y decía rico, nos van a dar trabajo a todos, pero en el momento yo tenía como mi duda, me entró como una psicosis cuando ya se salió de carretera la flota y comenzó a meterse al potrero, por trocha y todo eso, y yo decía tan raro por acá, yo no veo ninguna finca y esto se está alejando más de la ciudad y del pueblo, se estaba metiendo hacía la selva la flota esa…"*. (E, M, 2, 62-63)

El entrevistado se va dando cuenta del engaño de manera paulatina, cada cosa extraña, fuera de lo cotidiano, le demuestra que ha sido víctima de añagaza.

Como él, se habían embarcado varios muchachos con promesas falsas, como lo indica el entrevistado:

> *"…Y a otros también les dijeron que iban a manejar la parte, como eran químicos, como había un río, que iban a manejar la parte de la contaminación, que querían aclarar las aguas, entonces también los llevaron con mentiras, a cada quien nos tenían su mentira, su repertorio…"* (E, M, 2, 65-66).

Y otros que, aunque más ilustrados, también cayeron en el engaño: *"…aunque allá había un duro, un muchacho que era de sistemas, el man era el súperverraco en sistemas y el man también cayó engañado allá…"* (E, M, 2, 99).

Sin embargo, Carlos reconoce en su relato que el tener estudio es una forma de blindarse contra el engaño:

> *"…Uno a veces peca por la novatada, si yo hubiese tenido ese estudio ¿usted cree que yo me hubiese dejado engañar? (...) Yo hubiese tenido mi estudio, y eso, pues yo creo que no hubiese cometido ese gran error…"*. (E, M, 2, 93-96)

Lo que siguió al engaño fue la *zozobra de la vinculación*. Carlos narra su sorpresa cuando se dio cuenta que se trataba de un grupo armado, un poco desconcertado no lograba ubicarse:

> *"…Cuando, entonces, ya bien profundo en la selva llegaron otros carros para trochar, ya no era ese bus porque ya no daba para subir por ahí, nos bajaron y nos dijeron bienvenidos, yo los vi armados y todo, con arma y con unas letras ahí, el escudo, entonces yo ¿dónde estoy?..."*. (E, M, 2, 68-69)

El entrevistado no esperaba encontrarse con hombres armados: *"…bienvenidos, están en las ACC, Autodefensas Campesinas del Casanare, la A y tenía el buso CC en negro, y yo ¡uy quieto!..."*. (E, M, 2, 73)

Después del engaño la zozobra continuó cuando sintió cerca la muerte frente a un grupo armado, ¿qué más podía esperarse?:

"…Entonces me vendaron los ojos, súbanse en ese carro, yo dije no aquí nos van a matar, más de uno dijo tomémonos de las manos y oremos porque aquí nos van a matar, porque qué más…". (E, M, 2, 75)

Carlos contempla la *posibilidad de escape* de esta situación, tal vez como proyectó en algún momento de su vida la posibilidad de escapar de la falta de recursos de su familia y de la falta de oportunidades de empleo:

"…Nos metieron a una selva virgen, había una sola salida y una sola entrada, en mi mente tenía esa idea de un solo camino; yo me quedé dormido en la hamaca y me dijeron que ya al amanecer, a lo que cayera la noche bien oscuro, a prender vuelo, a escaparnos…". (E, M, 2, 81-82)

El protagonista de este acontecimiento no participó de la fuga, pero quienes se lanzaron a salir de esa selva espesa no lo lograron, tal como lo describe:

"…Pues, yo me quedé dormido, también del viaje quedé rendido, cuando al otro día a formar, formamos, cuando notaron que hicieron falta dos unidades, ya los describieron, ellos ya los tenían, por allá se fueron a buscarlos, eso los encontraron rápido, todo el día ellos andando entonces ya los cogieron por la noche, los pasaron por delante de nosotros, los tenían amarrados con alambre de púas hasta la boca y todo, yo les di agüita que tenían sed, les pasé un vaso con agua, no me dejaron hablar más…". (E, M, 2, 83-85)

La posterior desaparición de sus compañeros de vinculación llevó a Carlos a tomar la determinación de quedarse en el grupo, pero con la esperanza de poder escaparse sin consecuencias fatídicas:

"…Ahí es difícil de volarse, entonces yo viéndolo de esa manera dije mejor me quedo quieto, y ahí duramos más de uno, quietos, recorriendo y viendo hasta analizar para poder salir algún día de esa selva tan inmensa…". (E, M, 2, 88-90)

Otro componente de este acontecimiento reconoce *la vida militar al interior del grupo*. Carlos alude que en el grupo armado de los paramilitares no hay estrategias de formación académica, ni política, por el contrario, solo se ocupan de la formación militar:

> *"…No, allá de estudio nada, allá otros estudios, son maquetas y estilo militar, vamos a movernos por allá y vamos a entrar por aquí y vamos a salir por allá. No tiene que ver nada con la educación…"*. (E, M, 2, 92)

Con este relato se puede notar que Carlos tiene una concepción de educación desde lo institucional.

Carlos afirma que al grupo al que perteneció no le interesa tener hombres formados, por el contrario, *"…allá se aprenden es mañas, resabios, algunos son muy mañosos…"* (E, M, 2, 119), y que lo que aprendió lo hizo por iniciativa propia, como cuando observaba los distintos roles laborales en el trabajo de su padre:

> *"…Pues yo lo único que aprendí y le hacía ver a todos, que una vez se me dio, quise hacer un armario para mí, para mi ropa, entonces yo lo fabriqué con troncos y palos que habían por ahí…"*. (E, M, 2, 120)

El entrevistado aprendió a hacer muebles en la selva, motivado por proveerse cierta comodidad, no porque fuera una orden de algún superior.

En relación con lo anterior, se identifica un último elemento de este acontecimiento relacionado con la *valoración de sí* del entrevistado. Carlos se contempla a sí mismo como un hombre que siempre ha dado lo mejor de sí *a pesar de las circunstancias* desfavorables en su familia, en la escuela, incluso en el grupo armado:

> *"…Siempre que he tenido razón y conocimiento he dado lo mejor de mí, en mi trabajo, en donde sea doy lo mejor de mí…"*. (E, M, 2, 41)

Particularmente, al interior del grupo ilegal, Carlos afirma que se destacó por ser creativo con los insumos que le daba la selva:

> *"…Entonces decían este man está loco, si va a una parte, por decir a escampar, ya quiere armar cama y cocina y todo, habían palmas y con las mismas palmas hacía cosas tipo kiosko, uno le da creatividad, imaginación, hay que volar, hay que sentirse que estuviese en la casa de uno…".* (E, M, 2, 122-124)

Las construcciones que hacía el entrevistado, haciendo uso de sus habilidades, garantizaban para él y para los integrantes del grupo una mínima comodidad que les permitía sentirse cuidados, acogidos, con cierto bienestar, como en otrora lo hicieron en su casa.

En el relato del excombatiente se observa que a pesar de que en su familia hubo carencias él añora su casa, su gente, por lo que buscaba hacer de la selva un lugar acogedor: *"…barría y dejaba eso limpiecito como si de verdad estuviera en mi casa; era parte del querer sentirme en la casa, ese era el deseo de querer estar en mi casa…"* (E, M, 2, 125).

Este acontecimiento exalta las circunstancias que rodearon la vinculación de Carlos a las Autodefensas Campesinas del Casanare y la forma como él logró afrontarlas, sacando provecho de las mismas circunstancias.

"Yo quise devolverme, o sea yo no la pensé dos veces para irme"

Temporalidades presentes	Descriptores de temporalidades
Tiempo del engaño	- Tiempo de la ilusión de un trabajo - Tiempo de la angustia ante el engaño y el peligro que implica la vinculación - Tiempo de la resignación
Tiempo para crear	- Habilidades como carpintero

Tabla 34. Matriz 7. Temporalidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

Este segundo acontecimiento transcurre cuando Carlos tenía dieciséis años y se relaciona con la vinculación al grupo armado, sus causas y consecuencias:

> *"…Yo tenía dieciséis, diecisiete años, yo llegué a la casa y de ver que no conseguía ni levantaba para el sustento y también ayudar a mi papá, porque siempre él cargando la carga y yo otra carga más…"*. (E, M, 2, 52)

Un primer tiempo (ver matriz 7) presente en este acontecimiento es *el tiempo del engaño*. El tiempo en el que Carlos fue vinculado por medio del engaño puede leerse en tres tiempos distintos:

Un *tiempo de la ilusión*, reconocido en el momento en el que el vecino lo ilusiona con la posibilidad de un trabajo digno, en lo que le gusta, relacionado con la agricultura:

> *"…Entonces me dijo bueno le tengo una oferta de trabajo para tal lado, para el Llano, para ir a cuidar una finca, a usted le gusta eso de trabajar en la finca y le gusta lo duro, allá le tengo un trabajito…"*. (E, M, 2, 59)

Un *tiempo de la angustia*, relacionado con no saber a qué se enfrentaba una vez se dio cuenta que lo habían engañado: *"…bienvenidos, están en las ACC, Autodefensas Campesinas del Casanare, la A y tenía el buso CC en negro, y yo ¡uy quieto!.."* (E, M, 2, 73).

También se hace presente la angustia cuando ya se ve inmerso en el grupo, pero aun cabe la posibilidad de la huida:

> *"…Ya estaban llegando las cinco, seis de la tarde, ya estaba oscuro, cayendo la oscuridad, pero ni modos, porque yo quise devolverme, o sea yo no la pensé dos veces para irme…"*. (E, M, 2, 78-79)

Finalmente se evidencia el *tiempo de la resignación*, en el que Carlos asume quedarse en el grupo armado, como una posibilidad de huir, esta vez de la pobreza: *"…yo dije entonces sí, siendo así sí, porque todos armados, yo dije no aquí yo estoy en la boca del lobo, ¿para dónde agarro?, ¿para dónde corro?..."* (E, M, 2, 70-72).

Mientras Carlos estuvo en el grupo también se hizo presente un *tiempo para crear*. El excombatiente, colocó al servicio del grupo sus habilidades como carpintero y encontró tiempo en medio de la guerra para crear insumos que permitiera resolver problemas cotidianos:

> *"Cada vez que llegaba decía a esto le falta algo, sacaba mi machete y eso armaba lo que fuera. Que no tenemos donde colgar la carne, yo hacía ahí como un closet y ahí se colgaba la carne…".* (E, M, 2, 127)

Las temporalidades presentes en este acontecimiento configuran la trama de la experiencia humana de la vinculación de Carlos, en las cuales se tejen cambios intempestivos que llevan a considerar la intriga en su historia.

"La selva es espesa, es inmensa, no tiene profundidad como el mar"

Espacialidades presentes		Descriptores de espacialidades
Espacio de coordenadas	Meta	Lugar donde creía se ubicaba la finca en la que iba a trabajar
	La Selva	Se refiere a la selva de la Orinoquia
Espacio simbólico	La Selva	Características: - Inconmensurable - Continua - Infranqueable
		La selva como un hogar

Tabla 35. Matriz 8. Espacialidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En relación con el segundo acontecimiento, que conecta con la vinculación al grupo, se evidencian dos tipos de lugares de coordenadas geográficas (ver matriz 8). Uno es el lugar conocido por el entrevistado ubicado en el Meta (el Llano), *"…nos embarcaron en una flota de La Macarena hacia el Llano, hacia el Meta…".* El otro lugar es la selva, dibujada por el entrevistado como un lugar distinto al conocido:

> *"…Ya se salió de carretera la flota y comenzó a meterse al potrero, por trocha y todo eso, y yo decía tan raro por acá, yo no veo ninguna finca y esto se está alejando más*

de la ciudad y del pueblo, se estaba metiendo hacía la selva la flota esa". (E, M, 2, 62-63)

La selva, para Carlos, no solo es lugar físico, también es un lugar simbólico, el cual a pesar de ser tan amplio y espeso, solo contemplaba un único camino de ingreso: *"nos metieron a una selva virgen, había una sola salida y una sola entrada, en mi mente tenía esa idea de un solo camino"* (E, M, 2, 81-82).

Carlos aprecia la selva como un lugar majestuoso, con distintas características, pues la selva es inconmensurable:

> *"…La vendada de ojos era porque iban a llevarnos más hacia el monte, hacia la selva, hacia las profundidades de la selva…"* (E, M, 2, 76-77). *"…Es que la selva es espesa, es inmensa, no tiene profundidad como el mar, usted se mete a la selva y si lo logra bien, salió, si no, se lo comieron los animales…".* (E, M, 2, 91)

La selva es continua, porque su patrón se repite, no se encuentran diferencias: *"…y yo les dije es que yo no conozco acá, escape ¿para dónde? si veo todo lo mismo, o sea, toda esta selva es la misma…"* (E, M, 2, 80).

Finalmente, la selva es infranqueable para los que no la conocen:

> *"…Volvieron y nos dijeron bienvenidos, no quiero que se presente otra vez el mismo error, que vayan a irse, a volarse, o tengan dudas de irse porque acá es imposible, acá hay anillos de seguridad. Como tres anillos de seguridad tenían, porque ahí donde yo estaba había un duro…"*. (E, M, 2, 88-90)

Carlos hizo un esfuerzo importante para hacer que la selva fuera su casa, por ello asumía hábitos que para él eran cotidianos en su hogar: *"barría y dejaba eso limpiecito como si de verdad estuviera en mi casa, era parte del querer sentirme en la casa, ese era el deseo de querer estar en mi casa"* (E, M, 2, 125).

En este acontecimiento el lugar recurrente es la selva. Carlos lo contempla como lugar desconocido, inmenso, imposible salir evadir, pero a su vez, y con el tiempo de vinculación, lo adopta y habita como su hogar.

"Yo estoy en la boca del lobo, ¿para dónde agarro?, ¿para dónde corro?"

Fuerzas narrativas	Descriptores de fuerzas narrativas
La vinculación a un grupo para no ser carga para la familia	- Necesidad de no depender del padre proveedor
La vinculación como un peligro para la vida	- Lo inesperado de la vinculación como una situación de la que no es fácil salir.
La selva como un lugar desconocido	- Apropiarse de la selva o morir en ella.

Tabla 36. Matriz 9. Fuerzas narrativas.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En relación con este segundo acontecimiento, Carlos expresa el compromiso de proveer a la familia (ver matriz 9). Él sentía la necesidad de apoyar en esa tarea al padre: *"yo llegué a la casa y de ver que no conseguía ni levantaba para el sustento y también ayudar a mi papá, porque siempre él cargando la carga"*. Carlos relaciona "la carga", con la idea de dependencia económica del padre, pues él es el único que trabajaba para sostener la familia. Carlos se siente dependiente de su padre, por eso expresa *"y yo otra carga más"* (E, M, 2, 52).

En este acontecimiento también se evidencia la fuerza narrativa que coloca cuando relata su ingreso a las autodefensas. Para él el grupo armado no es algo que proyectara en su vida, por el contrario, estima que es peligroso, lo cual se nota cuando usa la metáfora: *"yo dije no aquí yo estoy en la boca del lobo, ¿para dónde agarro?, ¿para dónde corro?'"* (E, M, 2, 70-72).

De la misma manera, el entrevistado le da fuerza en su relato a la selva como un lugar desconocido, que le produce temor y usa el símil del mar, para indicar su inconmensurabilidad, *"es que la selva es espesa, es inmensa, no tiene profundidad como el mar"*. Cuando Carlos expresa *"usted se mete a la selva y si lo logra bien, salió, si no, se lo comieron los animales"* (E, M, 2, 91) indica que en la selva solo hay dos opciones, una es conocerla íntimamente, identificar sus accesos, y la otra es morir en ella.

4. Tiempo de educarse y trabajar: "…yo tengo experiencia en todo (…) y usted me dice que no sé nada"

Acontecimiento 3. Dejando el grupo armado	
La educación y la reincorporación	**La educación para el trabajo**
- Regreso al colegio. - El profesor ideal. - La escuela ideal.	- La familia como motor para estudiar y trabajar. - certificación de la experiencia laboral aprendida empíricamente.

Tabla 37. Matriz 10. Acontecimiento 3. Dejando el grupo armado.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

Este tercer acontecimiento (ver matriz 10) da cuenta de la proyección de Carlos en la etapa de la reincorporación. Aquí se identifica un primer componente relacionado con *la educación y la reincorporación*. Para el reincorporado el *regreso al colegio* para validar su primaria y bachillerato se ha constituido en un proceso que, aunque lo valora como positivo, en un inicio no lo fue tanto por el miedo que le generó: *"…llegué y a veces sentía miedo, del desplazamiento, de llegar al colegio a estudiar, sentí mucho miedo y ya ahorita no…"* (E, M, 2, 100).

Carlos reconoce que llegar a la capital del país le permitió iniciar una nueva vida, lo que le significó nuevas metas:

> *"Gracias a Bogotá que me acogió, me dio ese ánimo de seguir luchando por lo mío y* [a] *mis tutoras, mis psicólogas que me han dicho que yo puedo lograr cualquier cosa".* (E, M, 2, 102)

El entrevistado tiene un alto grado de valoración de la educación, en tanto esta podría garantizarle un mejor empleo en esta nueva etapa, pues aunque hace años dejó el grupo armado no ha podido conseguir un trabajo estable, según él, por no haber terminado su bachillerato. Carlos considera algunas características del profesor y la escuela ideal, aquella que tenga condiciones para la paz.

Respecto al profesor ideal reflexiona sobre dos características, una, que sepa dar instrucciones de manera adecuada: *"…uno está curtido de mando, así que el profesor debe saber mandar"* (E, M, 2, 103); y la otra, que explique bien: *"las cosas difíciles hacerlas más fáciles, eso es lo bueno para la educación…"* (E, M, 2, 104). Al parecer Carlos sigue leyendo el proceso educativo con el filtro de la formación militar, por tanto necesita el mando, y al profesor le asigna el rol al que se subordinen los otros.

Para Carlos la relación con los profesores es importante, porque este debe dar la posibilidad no solo de conocimiento sino también de buena convivencia con el estudiante:

> *"…Porque de pronto uno llega y se traba en el colegio y dice no vuelvo más porque el profe me regañó, porque el profe es cansón, que me miró, que le voy a meter la mano y no sé qué…"*. (E, M, 2, 105)

Por su parte, la escuela para Carlos debe ser acogedora de las diferencias de todos los que la habitan y debe ofrecer la posibilidad de especialización en campos de interés, para su caso, en lo agropecuario, seguramente por su origen campesino:

> *"…Chévere que tuviera de todo, tanto para el que le gusta como para el que no, así como acá que hay para tener su propia huerta, o el que quiere con gallinas, con pescaditos…"*. (E, M, 2, 107-108)

Un segundo elemento de este acontecimiento, se relaciona con la prioridad que le da Carlos al *trabajo*. Para él es más urgente trabajar, porque debe responder en su papel de proveedor: *"…no he terminado tampoco por motivos de mi familia y trabajar, desde esos tiempos hasta ahorita no he parado de trabajar…"* (E, M, 2, 101).

Para el entrevistado es clave que la escuela valide lo que él ha aprendido por años, como niño trabajador y como militante de un grupo paramilitar. Su experiencia lo ha formado en distintos campos que él valora suficientes para poderse emplear, sin embargo, arguye que le han cerrado las puertas por no certificar su experiencia:

"…Una vez una psicóloga me dijo ¿en qué le puedo colaborar?, porque a usted no se le ve nada de que tenga experiencia en nada. Yo le dije no doctora, yo tengo experiencia en todo, sé plomería, sé de electricidad, sé de pintura, hasta agricultura y usted me dice que no se nada, dejemos así, y yo salí y me fui…". (E, M, 2, 116-117)

Finalmente, Carlos considera que si no hubiera entrado al grupo armado, ya habría terminado su bachillerato y seguramente tendría más opciones laborales:

"…Me habría ya graduado de mi bachiller, hubiese tenido más puertas abiertas. Varias veces he ido a pasar hojas de vida aquí en Bogotá y se me cerraba la puerta, que no tenía la experiencia, me preguntaban ¿en todos estos años usted en qué ha trabajado?, y yo quedaba callado…". (E, M, 2, 113-115)

"¿En todos estos años usted en qué ha trabajado?"

Temporalidades presentes	Descriptores de temporalidades
Tiempo para el trabajo	- Continuación del tiempo del trabajo en la infancia
Tiempo para recuperarse	- Tiempo para poner en práctica lo que aprendió en el grupo armado. - Proyecto de vida.

Tabla 38. Matriz 11. Temporalidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En este tercer acontecimiento se mantiene un *tiempo para el trabajo* (ver matriz 11), que es continuación del tiempo expuesto en el primer acontecimiento, porque Carlos asume el trabajo desde la responsabilidad del adulto, incluso siendo niño: *"no he terminado tampoco, por motivos de mi familia y trabajar, desde esos tiempos hasta ahorita no he parado de trabajar"* (E, M, 2, 101).

En este acontecimiento también se hace presente un *tiempo para recuperarse*. Este tiempo se caracteriza porque Carlos lamenta el tiempo que no trabajó mientras estuvo en las autodefensas, pues para él ese tiempo no corresponde a una experiencia laboral, *"me preguntaban ¿en todos estos años usted en que ha trabajado?, y yo quedaba callado"*

(E, M, 2, 113-115). Así, él quiere recuperar el tiempo de experiencia que consolidó en las autodefensas.

El tiempo para recuperarse también refiere a la idea que tiene Carlos de materializar su proyecto de vida en la reincorporación. Para él lo ideal es redimir el tiempo dedicándose a lo que le gusta, esto es a la agricultura, para ello el colegio en el que está validando su bachillerato le aporta mucho, pues él es el encargado de la huerta escolar.

"A veces sentía miedo, del desplazamiento, de llegar al colegio a estudiar"

Espacialidades presentes		Descriptores de espacialidades
Espacio de coordenadas	Bogotá	Inicia proceso de reincorporación
	Escuela	Lugar donde se podría validar un conocimiento empírico.

Tabla 39. Matriz 12. Espacialidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En el tercer acontecimiento, en el que se describen los proyectos de vida en el marco del proceso de reincorporación, se presenta a Bogotá como el espacio de ciertas coordenadas (ver matriz 12). Este espacio significó un punto de inflexión en la vida de Carlos, pues es allí donde comenzó su proceso de reincorporación. Sin embargo, la capital del país también constituyó un lugar desconocido, diferente al campo en donde desarrolló su infancia, y a la selva en la que transcurrió su vinculación al grupo armado. Llegar a la capital significó cambios y también miedos para el entrevistado: *"…llegué y a veces sentía miedo, del desplazamiento, de llegar al colegio a estudiar, sentí mucho miedo y ya ahorita no…"* (E, M, 2, 100).

Este acontecimiento, también configura la escuela como un espacio físico importante en la etapa de reincorporación con características particulares:

> *"Chévere que tuviera de todo, tanto para el que le gusta como para el que no, así como acá que hay para tener su propia huerta, o el que quiere con gallinas, con pescaditos"*. (E, M, 2, 107-108)

La espacialidad simbólica en este acontecimiento no se hace presente como en los otros dos, sin embargo, Carlos deja claro que es en la capital del país y en su actual colegio donde puede proyectarse hacia una mejor vida.

“Desde esos tiempos hasta ahorita no he parado de trabajar”

Fuerzas narrativas	Descriptores de fuerzas narrativas
Compromisos colectivos para la reincorporación	- Compromiso de los profesores - Compromiso de la sociedad

Tabla 40. Matriz 13. Fuerzas narrativas.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

Carlos narra la necesidad de que se den compromisos claros para que la reincorporación sea una realidad (ver matriz 13). Él exige el compromiso de sus profesores, de quienes espera que *“las cosas difíciles hacerlas más fáciles; eso es lo bueno para la educación”* (E, M, 2, 104). También reclama compromiso de la sociedad para garantizar trabajo, pues trabajar en lo que sea es lo que mejor hace: *“no he terminado tampoco, por motivos de mi familia y trabajar, desde esos tiempos hasta ahorita no he parado de trabajar”* (E, M, 2, 101).

En este acontecimiento el relato de Carlos toma fuerza en la necesidad de conseguir un buen trabajo, y considera que al terminar su bachillerato podrá conseguirlo, pues podrá validar los saberes que durante años ha acumulado de manera no formal.

Narrativa 3. Liliana: la experiencia humana entre la belleza y la guerra

El relato de Liliana[30] inicia cuando es apenas una niña de 5 años. Sus primeros recuerdos transcurren en la vereda donde nació, un lugar alejado del perímetro urbano con carencias importantes de recursos dadas las condiciones precarias del entorno.

Liliana es huérfana de padre. Su madre tuvo que hacerse cargo de siete hijos a quienes solo podía garantizarles las necesidades básicas, el estudio no era una de ellas. A pesar de esas condiciones Liliana no optó por buscar empleo, por el contrario, cansada de las negativas de su madre para garantizarle una continuidad en la escuela en otra vereda o en el pueblo, decidió vincularse a la guerrilla del Ejército de Liberación Nacional (ELN) como una de las pocas y mejores opciones que tenía en su panorama, y como una forma de lidiar con el no cumplimiento de su anhelo:

> *"Antes de ingresar solo pude cursar hasta quinto de primaria, porque, pues, si desde mi anhelo siempre ha sido estudiar, pero por falta de recurso de mis padres, que son familia muy pobre, nunca tuve la oportunidad".* (E, F, 3, 2-3)

El relato de la entrevistada trasluce que en la guerrilla logró cumplir de cierta manera el deseo de estudiar, pues el grupo le suplió la formación que para ella era suficiente y necesaria para poder sobrevivir a la guerra, no solo a nivel militar y político, también a nivel de escolaridad básica:

> *"Lo que yo sé hoy en día lo aprendí en la guerrilla, y yo afuera no hubiera tenido la posibilidad de aprender todo lo que aprendí ¿sí? Hice hasta quinto de primaria, pero el tiempo que llevo en la guerrilla, todo el tiempo he dedicado mis ratos libres a estudiar, a investigar, a preguntarle a los demás que saben, bueno, explicarme tal cosa que esto yo no lo sé ¿sí? y he aprendido hoy en día".* (E, F, 3, 66-68)

[30] Los nombres de los entrevistados fueron cambiados para proteger su identidad.

Llama la atención en el relato de esta excombatiente las reiterativas escenas en las que su belleza le ha sido motivo de orgullo, pues tanto en el colegio como en el frente guerrillero fue nombrada como reina de belleza:

> *"Eso es una de las cosas más lindas que yo puedo a veces recordar y que hoy en día yo me siento orgullosa de eso"*. (E, F, 3, 63-64)

Estas escenas dejan ver que Liliana es una mujer con estereotipos femeninos tradicionales, que reconoce sus cualidades estéticas como algo valioso y motivo de orgullo, en las que resalta a pesar de las condiciones de pobreza de la familia o de la guerra misma.

Liliana ingresa a las filas de la guerrilla de manera voluntaria, y hoy día reconoce que fue la mejor decisión que tomó, pues su vinculación le permitió tener mejores condiciones que las niñas contemporáneas de su vereda.

> *"Yo volví a esa vereda hace poco ¿sí?, ya nadie me distingue, y todas mis amigas, todas las compañeras de clase, todas con hijos, seis, cinco, tres y en una casa, cuidándola, ahí una casita de mala muerte, se puede decir"*. (E, F, 3, 90-91)

Sin embargo, también afirma que ingresar a la guerrilla no era su prioridad como sí lo era estudiar: *"yo nunca quise eso, yo siempre desde pequeña he querido estudiar, ser alguien"* (E, F, 3, 79).

Hoy, después de su desmovilización, luego de 19 años en la guerrilla, Liliana planea validar los conocimientos que consolidó en medio de la guerra. Por ahora, dice, validará el bachillerato y luego estudiará medicina.

1. Los Atributos de Liliana: "Siempre me gustó lo del modelaje, siempre me gustó"

En la experiencia humana de Liliana como una niña guerrillera, se presentan potencialidades del sujeto en su narrativa (matriz 1):

Atributos del sujeto. Interrogantes orientadores	Atributos del sujeto relacionados con juicios	Atributos del sujeto relacionados con sus potencialidades (yo puedo)
- ¿Cuál es la concepción de educación que se tiene? - ¿Qué tipo de formación tiene el sujeto en el grupo armado? - ¿Cómo se concibe la educación después de la experiencia de la vinculación a la guerrilla siendo niña?	- La educación como una posibilidad para prevenir la vinculación - El grupo armado brinda oportunidades distintas para una niña campesina - Superarse constituye formarse y salir del territorio	- La posibilidad de aprender en el grupo, distintas cosas que no aprendió en la escuela - La feminidad como una forma de reconocerse

Tabla 41. Matriz 1. Atributos del sujeto.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En los atributos presentes en la narrativa de Liliana relacionados con *los juicios*, se reconoce que la educación era una oportunidad para salir de las condiciones precarias en las que se nació y creció, y por tanto como una posibilidad para prevenir la vinculación de menores a los grupos armados. La entrevistada expresa de esta manera la valoración que tiene por la educación:

> *"Sí, sí porque si yo hubiera tenido la posibilidad de estudiar pues me dedico a estudiar, pero de igual manera no había otra posibilidad ahí y yo siempre pensaba en estudiar"*. (E, F, 3, 148-149)

Para Liliana, el no tener oportunidad para continuar sus estudios fue fundamental para vincularse de manera voluntaria a la guerrilla:

> *"Ella* [mi mamá] *me dijo que tocaba esperar que a ver cómo iba a hacer, y eso porque de igual manera mis otros hermanos estaban todavía en la primaria, tocaba esperar a ver, pero que iba a esperar a que todos saliéramos a ver cómo ella podía, bueno, para poder nosotros seguir estudiando; ahí yo me aburrí de esperar y esperar y esperar, y un día resulté decidida, y amaneció y dije yo me voy de aquí, y yo me volé de la casa"*. (E,F,3, 155-158)

Sin embargo, ella valora que en el grupo insurgente, en "la empresa" como lo llama ella, encontró la educación que tanto anhelaba, y además no repitió la historia de muchas niñas de

su vereda. Liliana en su relato hace un juicio de la vida de algunas campesinas, que no tienen otras oportunidades distintas a las de hacer una familia:

> *"Entonces yo digo que todo esto se lo debo a la organización ¿si ve? Porque yo me hubiera dedicado a la casa con mi mamá ¿hoy en día las muchachas qué hacen fuera? A esa edad las muchachas campesinas se consiguen un marido y se llenan de hijos y se quedan en una finca criándolos, criando animales ahí ¿cierto?"*. (E, F, 3, 76-78)

De acuerdo con lo anterior, para la entrevistada, estudiar y salir de la vereda era ejemplo de superación:

> *"Yo hoy en día me he reencontrado con unos compañeros, con los que yo estudié, de mis amigas, de las que estuvimos en la escuela en ese tiempo hay dos que se superaron, una que es médica y la otra es periodista, el resto las he encontrado en la misma vereda"*. (E, F, 3, 87-89)

En ese sentido, si bien Liliana no pudo continuar sus estudios en el pueblo, ella considera que sí pudo superarse, en tanto encontró en la guerrilla la formación académica que buscaba y logró salir de la vereda.

Ahora, en relación con los atributos que se explicitan en la narrativa de esta excombatiente referentes a las *potencialidades*, se identifica la alta valoración que ella le da a lo que aprendió en el grupo, aprendizajes que la constituyen como el sujeto que es, luego de la experiencia de la vinculación:

> *"Bueno, y pues el tiempo que yo estuve en la guerrilla yo aprendí mucho, no sabía cómo se manejaba un computador ¿si ve? Yo hice curso de sistemas, sé manejar una impresora, sé hacer diseños, todo ¿sí?, de medicina sé atender un herido ¿sí? normalmente eso nos tocó en la guerra, eso lo aprendí"*. (E, F, 3, 80-81)

Liliana no solo se valora como un sujeto que aprende, y que aprende cosas valiosas para la vida, también se valora como una mujer bella, con atributos físicos que le permitían soñar con ser modelo:

> *"Siempre me gustó lo del modelaje, siempre me gustó. En la escuela jugaba al reinado de belleza y en mi casa yo con mi hermana también jugábamos a eso, bueno, pues, como yo tenía mis accesorios y eso, siempre la pasábamos con ella en eso"*. (E, F, 3, 123-126)

Este fragmento del relato, anudado a lo anterior, permite considerar que Liliana valora su feminidad como una forma de valorarse a sí misma como un sujeto bello, con atributos que no podían desconocerse en la elaboración de un proyecto de vida.

2. Tiempo de una infancia precaria: "la mujer maravilla"

Acontecimiento 1. Vida precaria y aprendizajes escolares.		
Precariedad	**Escuela**	**Juegos de la infancia**
- Precariedad en la economía de la familia - Precariedad del territorio - Precariedad de las condiciones de la escuela	- Aprendizajes no curricularizados - Aprendizajes curricularizados	- Juegos de belleza, no juegos tradicionalmente concebidos para roles femeninos

Tabla 42. Matriz 2. Acontecimiento 1. Vida precaria y aprendizajes escolares.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

La vida de Liliana antes del reclutamiento se refleja en un acontecimiento caracterizado por la *vida precaria y los aprendizajes escolares,* que a su vez tiene varios pliegues (ver matriz 2). El primero corresponde a la precariedad en distintos ámbitos. *La precariedad en la economía de la familia* que se refleja en la falta de oportunidades para educarse: *"solo tuvimos la oportunidad para poder hacer la primaria que fue hasta quinto, solo ese grado cursé"* (E, F, 3, 2-3).

La *precariedad familiar* se caracteriza por la falta de recursos necesarios para solventar una familia numerosa, manutención que está a cargo de la madre, quien solo puede garantizar los recursos mínimos, dentro de los cuales no está el estudio:

> *"Por el motivo que le acabo de contar, mi papá murió cuando yo tenía seis años, solo tengo a mi mamá viva, pues somos siete hermanos, todos quedamos pequeños. Entonces, pues, todos hicimos la primaria, pero de ahí en adelante ella no tuvo recursos para poder nosotros seguir estudiando. Ella sí siempre quiso que nosotros estudiáramos, nos superáramos, pero, o sea, no tenía la forma como ayudarnos"*. (E, F, 3, 17-20)

En el anterior fragmento se observa que, para la mamá, quien tenía a su cargo la economía de la familia, sí era importante la educación, pero por las condiciones de pobreza le fue imposible garantizar a sus siete hijos la continuidad de sus estudios.

En la narrativa de Liliana se resalta un episodio, que para la entrevistada es uno de los más felices, pero a la vez más tristes de su infancia, que se relaciona con la precariedad económica de la familia:

> *"Pues para mí el recuerdo más lindo fue cuando me nombraron* [reina], *que fue las dos primeras veces, ya a la última que fue pues no pude ir ¿sí? pues ya yo entendí y pues mi mamá habló conmigo y eso, y me explicó ¿sí? pero para mí fueron cosas muy bonitas, cuando me invitaron y yo fui y compartí con diferente gente"*. (E, F, 3, 28-29)

Liliana fue nombrada como reina de su escuela y luego reina del municipio, pero por condiciones económicas no pudo ir a la coronación departamental. La experiencia que en otrora era motivo de felicidad, ahora era causa de tristeza:

> *"Porque era muy lejos, mi mamá no tenía para yo poder ir, tocaba ir al departamento, a la ciudad y no pude ir, como no tenía recursos, y ¡pues si! En la*

> *escuela me ayudaban y todo ¿sí? pero aparte de eso tenía que la familia de uno aportar en algo para poder ir ¿sí? y como no tenía para eso, pues no fui".* (E, F, 3, 24-26)

Un segundo pliegue de este acontecimiento es la *precariedad del territorio*. Liliana nació y creció en un territorio rural, sin vías carreteables, lo que implicaba que los tiempos para llegar a la escuela fueran excesivos: *"*[Estudié] *en dos* [escuelas] *diferentes, una me quedaba como a tres horas, la otra ya era como a seis horas, ahí sí me iba en bicicleta"* (E, F, 3, 11).

La precariedad del territorio incidió de manera directa en la experiencia de escuela, pues Liliana debía recorrer largas distancias y en condiciones difíciles para llegar a la institución:

> *"A pie, porque había que cruzar un río, cuando el río estaba crecido nos llevaban en canoa, cuando el río estaba seco nos tocaba a pie, a veces íbamos en bestias, en burro, caballo, a veces a pie".* (E, F, 3, 7-10)

En la narrativa se exponen condiciones estructurales del territorio difíciles, sin embargo, para Liliana, que apreciaba lo que aprendía en la escuela, esas condiciones no se oponían a su deseo de educarse.

Un tercer pliegue de este acontecimiento consiste en la *precariedad de las condiciones de la escuela.* Estas precariedades no solo se aúnan a la precariedad del territorio, estas se configuran también en las dinámicas particulares de la escuela, una de ellas el cambio constante de maestros:

> *"Pues estudié en una vereda, siempre fueron profesores diferentes, cada año los cambiaban y pues* (silencio por dos segundos) *muy normal de la casa a la escuela, de la escuela a la casa".* (E, F, 3, 4-5)

En el anterior fragmento, se considera normal que se cambiaran constantemente a los profesores, para Liliana eso hace parte de la cotidianidad, sin embargo, para la entrevistada,

implicó que hasta los 14 años terminara su primaria, pues hubo periodos largos en los que la escuela no tenía maestros.

Una segunda característica de este acontecimiento es la *escuela***.** La experiencia escolar de Liliana le permitió aprender *saberes curricularizados y no curricularizados*. En relación con los primeros, la entrevistada relata que aprendió lo que cualquier niño de su edad debía aprender: *"pues sí aprendí, pues, como te dijera, aprendí a leer, a escribir, operaciones matemáticas pero solo, mmm, multiplicación y sumas, restas no, es muy difícil"* (E, F, 3, 15-16).

El anterior fragmento permite reconocer una dificultad por parte de la entrevistada en relación con las matemáticas. Dicha dificultad tal vez se deba a la atribución cultural que se le da como una asignatura complicada y difícil, y por ello se le da un lugar diferenciado en la escuela, y se designa de manera especial a quien la imparte, tal como lo narra la excombatiente:

> *"Estudié con dos profesoras, primero una me enseñaba la parte de matemáticas, la otra nos enseñaba lo que era el resto ¿sí?, una se dedicaba a lo que era la parte de matemática, la otra al resto de cosas"*. (E, F, 3, 40).

Sin embargo, en la narrativa, se explicita que en la escuela había tiempo para aprendizajes fuera del programa y del currículo. Para el caso de Liliana, fue valioso que en la escuela se le dieran clases de modelaje, ya que modelar hacía parte de su proyecto de vida, que venía construyendo desde más pequeña:

> *"La de matemáticas también me enseñaba lo que era de modelaje, bueno pa' cuando sacaban los reinados de la vereda y eso, entonces ella me daba las clases de eso"*. (E, F, 3, 41)

Finalmente, se encuentra una tercera característica de este acontecimiento consistente en los *juegos de la infancia*. Particularmente, Liliana, le da importancia a los juegos de su niñez que no reprodujeran el rol tradicional para el género femenino:

> *"A las muñecas nunca me gustó jugar, balón tampoco, siempre me gustó eso, jugar lo del modelaje, y jueguitos así de dar vueltas y eso la verdad casi no recuerdo"*. (E, F, 3, 123-127)

En este sentido la entrevistada rechazó los juegos que implicaran un rol de madre y esposa, tal como entabló un juicio frente a las niñas de su edad que se quedaron en la vereda, y decidieron tener esposo e hijos. Sin embargo, Liliana no renunciaba a su rol femenino, un rol que no necesariamente implicaba ser madre y esposa, pero que sí implicaba sentirse bonita y aceptada:

> *"Mi mamá me compraba muñecas, muñequitas, pero casi nunca me gustó jugar con muñecas, me acuerdo que me gustaba mucho tener cosas de la mujer maravilla, cositas así, me gustaba vestirme así, bonita siempre, salir a jugar con mis hermanos"*. (E, F, 3, 127-128).

Con lo anterior, Liliana ficcionaba en sus juegos, con súper poderes, pero sin perder la belleza. Aunque la entrevistada pone en juicio los roles tradicionales de madre y esposa, asume un modelo de belleza particular y de alguna manera estereotipado, como lo es el de la mujer maravilla o querer ser modelo.

"Sí, me tocaba bien lejos, prácticamente como tres horas de camino"

Temporalidades presentes	Descriptores de temporalidades
Tiempo de la alegría	- Se reconocen como felices, instantes que la sacan de la cotidianidad de la escuela y de la vereda
Tiempo de la tristeza	- La muerte del padre - La no continuidad de la participación como reina - La no continuidad en la escolaridad.
Tiempo de distancia	- Tiempo del desplazamiento a la escuela

Tabla 43. Matriz 3. Temporalidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En la narrativa de Liliana se hacen presentes algunos tiempos que le dan significado a este primer acontecimiento (ver matriz 3). Un primer tiempo corresponde al *tiempo de la alegría*, representado por el nombramiento que le hicieron como reina de la escuela y de la vereda. El modelaje y la representación como reina le permitieron abrir su mundo a relaciones con otras personas distintas a los vecinos de la vereda:

> *"O sea, como uno vive en una vereda ¿sí?, y usted salir ya a la ciudad, de poder compartir con más muchachas, más niñas, yo en ese tiempo tenía como unos diez años ¿sí?, entonces yo ya me relacionaba con gente ya… bueno, pues siempre con los mismos ahí, ¿sí? ya yo salía a compartir con demás gente, pues eso me pareció muy bonito esa parte"*. (E, F, 3, 28-32)

El abrirse a un mundo distinto al de su casa, la escuela, la vereda, le permitieron a Liliana experimentar un tiempo de felicidad, distinto a su tiempo cotidiano.

Paralelo a este tiempo se consolida un *tiempo de la tristeza*, para el caso de la excombatiente se expresa en tres momentos de su narrativa. La muerte del padre constituye un momento trágico en el relato, del que solo sabe que murió por la versión de la madre:

> *"No sé, nunca le investigué eso a mi mamá. Mi mamá dice que por robarlo porque él tenía unos animales, se fue a verlos y cuando venía de regreso, pues ella dice que él le dijo a qué hora más o menos regresaba, en ese momento que él no llegaba, ella se fue y como a unos 20 minutos del camino lo encontró muerto"*. (E, F, 3, 146-147)

También hay tiempo de la tristeza cuando no hay posibilidad de continuar con el reinado representando a su municipio: *"Porque era muy lejos, mi mamá no tenía para yo poder ir, tocaba ir al departamento, a la ciudad y no pude ir, como no tenía recursos"* (E, F, 3, 24-25).

Finalmente el tiempo de la tristeza se configura en la no continuidad de sus estudios, una vez terminó la escuela primaria:

> *"El recuerdo más triste, cuando terminé el año, que me entregaron los documentos, o sea los papeles, todo, los diplomas y todo, pero ahí o sea el profesor le dijo a mi mamá que dónde me iba a poner a estudiar que porque era buena esa alumna y eso, y mi mamá le dijo a él pues delante de mí, que estaba pensando porque ella no tenía los recursos necesarios, entonces para mi… o sea, para mí eso fue triste ¿sí?, porque mi anhelo era seguir estudiando pero no se podía"*. (E, F, 3, 36-39)

Los episodios de tristeza que configuran este primer acontecimiento refieren a la precariedad. En el caso de la muerte del padre, quien proveía de manera importante a la familia; la no participación en el reinado departamental por la falta de recursos económicos para el desplazamiento; y la no continuidad de los estudios en la secundaria, por la carencia de recursos que permitieran su manutención en otro municipio lejos de la familia.

Un tercer tiempo que se hace evidente en este acontecimiento es *el tiempo de la distancia.* Liliana, en su relato, afirma que en su niñez demoraba mucho para llegar a la escuela porque las distancias eran importantes: *"Sí, me tocaba bien lejos, prácticamente como tres horas de camino"* (E, F, 3, 6).

Las distancias en los territorios rurales están asociadas a la precariedad de las vías, lo cual le implica a sus habitantes asumir hábitos que les procuren ciertas soluciones a problemas cotidianos, por ejemplo a la entrevistada le tocaba levantarse muy temprano y prever ropa de cambio, dadas las condiciones climáticas:

> *"¡Temprano! A veces me iba a las cuatro de la mañana para poder estar temprano allá, cuando llovía normalmente me iba con ropa diferente, allá llegaba y me cambiaba y entraba al salón"*. (E, F, 3, 12-13)

Las temporalidades presentes en la narrativa de Liliana pueden referir a los tiempos de la experiencia humana de otros niños campesinos colombianos, quienes tienen alegrías esporádicas representadas en acontecimientos disruptivos de la cotidianidad, y que también tienen tristezas encarnadas en la muerte de seres queridos, así como en la no materialización de sus sueños. Esos niños, así como Liliana, también pueden experimentar tiempos de la distancia que llevan a que asuman experiencias de vida, hábitos cotidianos, etc., como formas de solventar el tiempo que les puede implicar enormes desplazamientos a otros lugares de su territorio.

"Solo me gustaba cuando se secaba el río en Arauca, salir a la playa a ver"

Espacialidades presentes		**Descriptores de espacialidades**
Espacio de coordenadas	Vereda	Lugar en el que transcurre la infancia
Espacio simbólico	La escuela	Lugar donde se aprende a escribir, leer y matemáticas
	La escuela pasarela	Lugar en el que se aprende a modelar

Tabla 44. Matriz 4. Espacialidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En la narración de Liliana se hacen presentes un espacio de coordenadas, relacionado con el territorio en el que vivió durante su infancia y la escuela como espacio simbólico, ya que se considera como un lugar donde se aprenden contenidos referentes al currículo establecido, pero también donde se da desarrollo a otros saberes (ver matriz 4). En este primer acontecimiento, en el que se relacionan episodios antes de la vinculación, se encuentra la vereda como el lugar en el que transcurre la infancia de la entrevistada. Ella la describe como un lugar rural sublime, lleno de belleza y paz:

> *"Solo me gustaba cuando se secaba el río en Arauca, salir a la playa a ver. A donde quedaba la finca era una cosa así como una vuelta, se veía muy bonito cuando se secaba, se paraban las garzas, paticos y eso allí, a mí me gustaba en las tardes salir con mi hermana y mirar allá eso, se miraba muy bonito"*. (E, F, 3, 188-190)

En relación con los espacios simbólicos, la escuela se privilegia como lugar en el que se aprende lo que se debería aprender, desde remembranzas de la entrevistada: "*Aprendí a leer, a escribir, operaciones matemáticas"*. (E, F, 3, 15).

La escuela también se constituye como un lugar simbólico en tanto se considera que se aprenden otros contenidos, y otros sentidos distintos al contenido curricular establecido, por ejemplo modelar. La excombatiente le da sentido a ese aprendizaje, pues para ella no es algo que sea innato, por el contrario, es algo que debe ser enseñado.

"Mi otra hermana sí tiene dos niños y también por ahí, pero no tiene marido, ni tiene un futuro ni nada"

Fuerzas narrativas	Descriptores de fuerzas narrativas
Compromiso con la educación	- El anhelo era continuar los estudios
Compromiso para no repetir el modelo de educación machista	- La idea de no reproducir el modelo machista

Tabla 45. Matriz 5. Fuerzas narrativas.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En la narrativa de Liliana se observan dos fuerzas narrativas imperantes (ver matriz 5). Una está vinculada con el compromiso con la educación, entendida con la necesidad de continuar sus estudios, pero también con la frustración por no poder hacerlo dada las condiciones económicas precarias de su familia. Inicialmente esta fuerza narrativa está colocada en cómo la entrevistada increpa a su madre frente a la necesidad de resolver su situación: *"entonces, yo ya a lo último le dije a mi mamá que cómo iba a hacer para estudiar, si iba a poder estudiar o no"*. (E, F, 3, 155)

La respuesta de la madre no resuelve la situación de Liliana, la deja en suspenso, a la espera de una mejoría de la estabilidad económica, para garantizar su manutención en otro municipio:

> *"Ella me dijo que tocaba esperar que a ver cómo iba a hacer y eso, porque de igual manera mis otros hermanos estaban todavía en la primaria, tocaba esperar a ver,*

pero que iba a esperar a que todos saliéramos a ver cómo ella podía, bueno, para poder nosotros seguir estudiando". (E, F, 3, 156-157)

Esta respuesta se considera como un detonante para que Liliana tomara la decisión de vincularse al grupo armado: *"Ahí yo me aburrí de esperar y esperar y esperar, y un día resulté decidida, y amaneció y dije yo me voy de aquí, y yo me volé de la casa* (risas)*".* (E, F, 3, 155-158)

El anhelo de continuar con los estudios se difuminaba con la idea de ingresar al grupo armado. El ingreso al ELN no se dio en medio de la búsqueda por un espacio para estudiar, sino más bien como una forma de huir de la desesperanza y la desesperación que le suscitó la respuesta de la madre.

Una segunda fuerza compromisoria, presente en la narrativa de Liliana, tiene que ver con la idea de no reproducir los modelos machistas, en relación con el rol de la mujer. Liliana tenía claro desde niña que no quería seguir los pasos de las niñas de su edad, y tampoco los de sus hermanas:

> *"Mi hermana la mayor, normal, tiene marido y con sus hijos, pero ellos sí viven en el pueblo; mi otra hermana también vive en el pueblo, ella también con marido, pero ella sí se independizo joven y estudió, se graduó. Estudió aquí en Bogotá, en derecho, ella es licenciada en derecho, mi otra hermana sí tiene dos niños y también por ahí, pero no tiene marido, ni tiene un futuro, ni nada, y mis hermanos también con mujer, ellos son mis otros tres hermanitos".* (E, F, 3, 131-134)

En el anterior fragmento se resalta que Liliana valora que su segunda hermana a pesar de tener marido, haya estudiado. Por su parte, reflexiona que su tercera hermana "no tiene futuro, ni nada" pues no estudió y tampoco tiene esposo, al parecer esa afirmación corresponde a que la entrevistada asume que la familia no es completa sin un padre, pues la hermana tiene hijos, pero ella aun así indica que no tienen futuro.

3. Tiempo para formarse: “todo el tiempo que estuve en la guerrilla fue para mí un aprendizaje”

Acontecimiento 2. Vinculación y formación en el grupo armado		
La vinculación a un grupo armado dada la ausencia de la educación	**El grupo como formador**	**Lo que se aprende en el grupo como proyección**
- Si no se puede estudiar la mejor opción es vincularse - La vinculación como ruptura de los lazos familiares - La vinculación como posibilidad de cambiar su historia	- El grupo como garante de la educación - Aprendizajes curricularizados en el grupo armado - Aprendizajes para prepararse para la guerra	-Los aprendizajes que más y menos valorados -El modelaje también se hace presente en el grupo - La medicina como campo de formación y de trabajo

Tabla 46. Matriz 6. Acontecimiento 2. Vinculación y formación en el grupo armado.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

Este segundo acontecimiento (ver matriz 6), consiste en la experiencia de vinculación al grupo y lo que representa para la formación de Liliana. La primera característica de este acontecimiento se relaciona con **la vinculación a un grupo armado dada la ausencia de la educación,** pues la decisión de la excombatiente se da una vez se desdibujan las posibilidades de continuar sus estudios de bachillerato: *“Yo digo que donde yo hubiera tenido la posibilidad de estudiar no me hubiera ido para la organización”* (E, F, 3, 162).

La vinculación de Liliana al ELN constituye una ruptura de lazos familiares, así narra la entrevistada su ingreso a esta guerrilla:

> *“Recuerdo tanto que mi mamá estaba normalmente haciendo aseo en la casa, yo me coloqué un pantalón, una camisa, me quité las cosas que tenía puestas, mis accesorios, porque yo pensaba que allá no dejaban tener esas cosas, yo agarré y me fui; los busqué donde estaban y yo les dije que me quería ir con ellos, me rogaron que no, que estudiara, que yo estaba muy niña, que estudiara, que estudiara, les dije que no, que me llevaran, y si no, yo me iba pa’ algún otro lado, para otra guerrilla”.* (E, F, 3, 159-152)

El anterior fragmento permite reconocer que la vinculación al grupo significó abandonar lo más preciado para ella, su casa, su madre, los accesorios que la hacían más hermosa; dejar todo significó sin duda para Liliana un punto de inflexión para su experiencia humana, siendo apenas una niña: *"Yo llegué, yo tenía como 15 días de haber cumplido los 15 años cuando me fui"* (E, F, 3, 43).

La narrativa de Liliana evoca claramente el vínculo fracturado con su madre, quien a pesar de las advertencias de irse a la guerrilla si no le daba estudio, seguía alentando en ella esa posibilidad, seguramente para mantenerla a su lado y lejos de la guerra:

> *"Sí claro, porque yo a ella le había dicho un día que a mí me gustaba la guerrilla y que si no podía estudiar yo me quería ir con ellos, y pues ella me decía que no, que ella iba a ver la posibilidad de cómo hacía para que yo estudiara, pero que no, que no la fuera a dejar sola, y yo ese día mientras ella barría yo me le volé".* (E, F, 3, 166-168)

Al relato de la huida de la casa, le sigue el reclamo que le hace a la madre, por no haberla buscado, por no haberla encontrado y rescatado de la guerra, porque no está segura si la buscó con la fuerza que seguramente le hubiera gustado:

> *"No ¿pero cómo?, dónde me iba a encontrar, ella sí me preguntaba y eso, pero como hay tanta gente, que dice tantas cosas ¿si ve?, tal vez ella se confundió y no me encontró".* (E, F, 3, 165).

Liliana reconoce que la decisión de vincularse fue la mejor porque con ello logró cambiar el posible designio que le correspondía por ser una mujer campesina, pobre y sin educación, esto es ser madre y esposa, habitante de una tierra alquilada:

> *"Y yo siempre me respondo esa misma pregunta, yo digo que yo hubiera sido igual como mis compañeras, tuviera un marido con hijos en una finca, porque no hubiera tenido la posibilidad de estudiar".* (E, F, 3,122)

Una segunda característica de este acontecimiento considera *el grupo como formador*. Liliana reconoce en su narrativa que el ELN fue un agente de su educación, inicialmente al haberse opuesto varias veces a su ingreso, pidiéndole que estudiara:

> *"Yo los veía pasar a ellos, a los compañeros, varias veces antes de cumplir los 15 años, siempre les dije que yo quería ir por allá; ellos siempre lo primero que me decían estudie, estudie y después de que usted estudie, usted mire si quiere venir con nosotros, además usted está muy niña, fuera de eso. Yo decía que no, que yo me quería ir, ya lo último cuando yo le dije a mi mamá que si siempre iba a poder estudiar y eso; pero ya después de insistirle varias veces a ellos que yo me quería ir, y ellos me decían que no y que no, que estudiara que estudiara*". (E, F, 3, 150-154)

Liliana no ingresó al grupo buscando la escuela que no pudo garantizarle su madre, y que en últimas no pudo garantizarle el Estado, sin embargo en su narrativa, cuenta que logró en las filas de esta guerrilla su sueño de educarse: *"Yo todo el tiempo que estuve en la guerrilla fue para mí un aprendizaje, lo que yo sé hoy en día y en lo que me he podido capacitar fue el tiempo que estuve ahí"*. (E, F, 3, 83-84)

La entrevistada narra que desde el primer momento de su ingreso a la guerrilla la educación estuvo presente en el discurso y en la formación:

> *"Desde la primera vez que yo pisé una zona campamentaria yo recuerdo de una vez, al relacionarme con las demás muchachas que habían ahí, lo primero que me hablaron fue de educación ¿sí?, fue lo primero, igualmente los muchachos"*. (E, F, 3, 42)

Este recuerdo es importante en la trama de la experiencia humana de Liliana pues la educación era su anhelo, y tener la certeza de que se iba a formar hacía que su decisión de vincularse al ELN no fuera solo el escape de la situación de precariedad económica de su familia, ahora se comenzaba a convertir en una ganancia.

En la narrativa se da cuenta de aprendizajes curricularizados al interior del grupo, es decir, aprendizajes que podrían aprenderse en la escuela tradicional:

> *"Bueno y empezó a preguntarme que hasta qué año había estudiado, que de igual manera que ahí las personas que de pronto eran analfabetas o que de pronto no sabían escribir, había unos que eran… bueno, que eran los que más tenían educación y eso, pues ellos se encargaban de enseñarles a los que no saben, me dijo ella en ese momento ¿sí?, me preguntó que hasta qué año había hecho y yo le comenté".* (E, F, 3, 48-50)

El anterior fragmento indica cómo funciona la educación al interior del grupo. Es claro que allá se considera que aquel que más educación tiene puede ostentar el rol de maestro, mientras que los que tienen menos educación deben ser educados, por tanto el que no sabe escribir ni leer debe aprender a hacerlo.

De acuerdo con el siguiente fragmento del relato de Liliana, también había en la organización una división por niveles, de tal manera que se agrupaban aquellos individuos que se consideraba tenían los mismos aprendizajes, lo cual puede resultar económico a la hora de impartir una clase, tal como se hace en la escuela regular:

> *"Entonces a cada uno se le dedicaba un espacio, que ustedes son losanalfabetas, entonces aquí están los de primaria para que aprendan a leer y les enseñaban digamos a hacer la "a", la "e", la "o", bueno, los números hasta el 10, hasta el 20, aquí están los de primaria que de pronto no sabemos otras operaciones ¿sí?, entonces bueno aquí están esos".* (E, F, 3, 56-59)

Como lo indica la entrevistada en el grupo encontró un "remedo" de la escuela que no había podido continuar por falta de recursos económicos, sin embargo ella relata que paralelamente a estos aprendizajes, que aquí hemos llamado curricularizados, se desarrollaban aprendizajes necesarios para sobrevivir en un contexto de guerra:

> *"Duré 15 días y luego me enviaron al curso donde iba a aprender ¿sí? lo normal que uno aprende en la guerrilla, y desde que llegué usted entrena un tiempo, normalmente ejercicios como los que están haciendo ahí prácticamente, pa' uno aprenderse a defender ¿sí?, pero de igual manera ahí diario está metida la educación, nos organizaban por grupos: usted hizo el bachiller en aquel lado, aquí están los de primaria, aquí están los analfabetas"*. (E, F, 3, 53-55)

Llama la atención cómo para la formación militar también se agrupa a los combatientes de acuerdo a su formación académica, y no a sus habilidades castrenses, pues la formación a la que alude la entrevistada en el párrafo anterior, implica la defensa de la vida y de la causa de esta guerrilla, independientemente del nivel educativo que se tenga.

En el siguiente fragmento de la narrativa, Liliana reconoce que la formación militar era lo primordial, pero sigue recalcando la importancia de esa otra formación, la de la escuela:

> *"Pero, pues, no era solo eso, porque en ese momento, pues, teníamos una guerra y eso, y nos dedicábamos también a eso ¿sí? al entrenamiento que era lo primordial para no dejarnos matar ¿sí?, pero sí se dedicaban en ese tiempo, en ese lapso, que fueron tres meses que estuve en ese primer campamento, siempre estuvo la educación y siempre nos hablaban de eso"*. (E, F, 3, 60-62)

Una tercera característica de este acontecimiento, relacionado con el tiempo de la vinculación, consiste en *lo que se aprende en el grupo como proyección* para la vida, dentro y fuera de la militancia armada.

Liliana relata que al igual que en la escuela, hay aprendizajes que son más valorados por los estudiantes, en este caso, ella comenzó a valorar más la formación militar, sin perder el gusto por la lectura: *"Yo decía tanto tiempo leyendo, a veces me gustaba más pelear, pero igual también me gustaba leer"*. (E, F, 3, 119)

En la misma línea, la entrevistada evalúa cómo aprovechó la formación brindada por la guerrilla, y al igual que un estudiante regular reconoce que hubo situaciones que no aprovechó del todo: *"lo único a veces cuando se extendía bastante, que el recesito era muy cortico, y yo estaba niña todavía, pues, en ese tiempo, no aprovechaba tanto ¿no?"* (E, F, 3, 117).

Para Liliana el momento más feliz en la guerrilla fue cuando fue nombrada reina del frente. Este momento de felicidad se enlaza a una felicidad similar, cuando fue nombrada reina de la escuela y de la vereda: *"en la guerrilla también fui reina del frente, y pude conocer gente de otros frentes, fue muy bonito"* (E, F, 3, 65).

La experiencia humana de la entrevistada al interior del grupo se asemeja cada vez más a la experiencia antes de su ingreso, hay una escuela, hay tedio por la cotidianidad, pero también se encuentra con una de sus pasiones, el modelaje. Se puede decir que lo único que diferencia las dos experiencias era el contexto de la guerra, y la comprensión del mundo que la escuela no hubiera podido ayudarle a desarrollar, tal como lo afirma: *"sí claro, porque yo aprendí muchas cosas que en la escuela no podía aprender, por ejemplo a entender el mundo"* (E, F, 3, 102).

Finalmente, Liliana usa lo que aprendió en la guerrilla para proyectar su vida fuera del grupo. Para lograr la reincorporación es necesario hacer uso de los aprendizajes que desarrolló en su tiempo de militancia:

> *"Ya estoy en el nivel décimo y once y lo he aprendido en la guerrilla ¿sí?, cuatro meses me dediqué a estudiar solo medicina, y luego un año a estudiar medicina, en ese tiempo que estudié medicina me dieron clases para ir validando, prácticamente"*. (E, F, 3, 69-71)

La entrevistada indica que en la formación que le dieron al interior del grupo, para que se desenvolviera como enfermera y atendiera a los heridos de la guerra, acumuló una serie de saberes que no solo le ayudaron a sobrevivir a los combates y a salvar la vida de muchos de

sus compañeros, esos saberes también le ayudaron a estructurar conocimientos que en la escuela seguramente se verían de manera parcelada como en bilogía, matemáticas, ciencias, etc.

> *"Hoy en día que ya fueron profesores de universidades y todo ¿no?, bueno, profesores de afuera ¿sí?, no militantes, sino de afuera, allá me hicieron una evaluación, me dijeron que con la capacidad que tenía podía estar en ese nivel para poderme graduar de bachillerato"*. (E, F, 3, 73-75)

Las características de este acontecimiento permiten ver en la narrativa de Liliana que la trama de la formación y lo educativo atraviesa su vida. Para ella es una fortuna haberse encontrado con la formación que le dio la guerrilla, pues con ella ha logrado proyectarse, integrar saberes y sobrevivir en la guerra. Reconoce que esa integración de saberes y esa comprensión del mundo no la hubiera logrado en la escuela regular.

"Yo la volví a ver como a los 15 años de estar allá en la guerrilla"

Temporalidades presentes	Descriptores de temporalidades
Tiempo de la vinculación	- Tiempo para abandonar
Tiempo para aprender	- Tiempo para formase académicamente - Tiempo para formase militarmente
Tiempo para pelear	- Tiempo del combate
Tiempo de la alegría	- Tiempo para exaltar la belleza en medio de la guerra.

Tabla 47. Matriz 7. Temporalidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

Las temporalidades presentes en la narrativa de Liliana (ver matriz 7), configuran la experiencia humana de su ingreso al grupo armado. Se hace presente *el tiempo de la vinculación*, reconocido en un tiempo en el que se abandonan los lazos familiares. Para la entrevistada una vez se une al grupo, se aparta de la madre y de la familia:

> *"Pues mi mamá, no sé cómo habrá quedado o qué hizo, porque yo la volví a ver como a los 15 años de estar allá en la guerrilla"*. (E, F, 3, 163)

> *"Yo tengo 19 años de estar en la organización, pero después de eso a los 15 años la volví a ver, o sea cuando cumplí 30"*. (E, F, 3, 164)

En este tiempo también se inscribe el tiempo cronológico en el que se da vinculación. Liliana ingresa de noche al campamento, hora en la que se da la mayoría de rituales de ingreso:

> *"Y yo llegué al campamento como a las diez de la noche, y cuando yo llegué me relacionaron con una muchacha con la que yo iba a dormir, y eso, ya ella en ese tiempo tenía como 22 años, tenía como ya días de estar en la guerrilla y yo llegué y me dijeron mire ella es su compañera, usted va a dormir con ella, entonces yo me acosté con ella y empezó a hacerme preguntas y a explicarme cómo era la vida ahí, qué tenía que hacer"*. (E,F,3, 44-47)

En este acontecimiento también se hace presente un *tiempo para aprender*, en el que la exmilitante explica que la organización dedicaba tiempo para formar a sus combatientes política, militar y académicamente.

El *tiempo para pelear* en este acontecimiento se hace presente cuando en su narrativa Liliana indica que si bien le gustaba leer y aprovechar la formación que el grupo le brindaba, también sentía que en ocasiones le gustaba más ir al combate, pues en últimas, en sus palabras, esa *"es la esencia del guerrillero"* (E, F, 3, 102).

Liliana alude que en su experiencia en el grupo hubo un episodio que dio lugar al *tiempo de la alegría*, relacionado con el nombramiento como reina del frente en el que militaba. De esta manera en el grupo no solo encontraba la educación que creía perdida porque no había podido continuarla en el pueblo, también encontraba uno de sus mayores gustos, la pasarela y el modelaje.

“Sobre todo a aprender de la selva”

Espacialidades presentes		Descriptores de espacialidades
Espacio de coordenadas	La Selva	Se refiere a los departamentos de Boyacá, Huila y Casanare
Espacio simbólico	La Selva como escuela	La selva ofrece aprendizajes integrales

Tabla 48. Matriz 8. Espacialidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En la narrativa que ilustra la experiencia humana de la vinculación de Liliana, concurren espacios específicos (ver matriz 8). En relación con los espacios de coordenadas se encuentra la selva colombiana, particularmente en Boyacá, Casanare, y Huila:

> *“Ahí sí muy bonitos, por ejemplo para el área de Boyacá hay unos paisajes muy hermosos, digamos se suben cerros altos y los ve uno hermosos. Para el lado del Casanare también, unas sabanas muy lindas también, eso sí lo he andado, pero ya estando acá en organización ¿qué más?, para el lado del Huila hay unos paisajes muy hermosos, también los he andado estando en la organización, estando en la pelea”*. (E, F, 3, 142-144)

En relación con el espacio simbólico, también se encuentra la selva, pero esta vez reconocida como el escenario en el que se daba un aprendizaje integral:

> *“Yo recuerdo que cuando quedaba un ratito quieta sin pelear ¿cierto? nos poníamos a ver con los compañeros a nuestro entorno, veíamos las hormigas, los animales de monte, los pájaros y una cantidad de matas que usted no se imagina, y entre nosotros nos poníamos a hablar de eso, y aprendíamos cosas de esos animales, que si los cazábamos, cómo había que hacerlo, cómo era el esqueleto, de las matas, cuáles eran venenosas, o cuáles me servían para hacer curación a heridos, cuáles ayudaban a parar la sangre y así”*. (E, F, 3, 147-149)

Liliana relata que la selva es un lugar que brinda un sinnúmero de aprendizajes:

"Y entonces yo comencé a ver todo, al principio me daba miedo perderme, porque si me perdía no había quién me encontrara, pero luego aprendí a andar, y a ver todo, sobre todo a aprender de la selva, de los animalitos, de las maticas, del clima, ¿si me entiendes?". (E, F, 3, 161-162)

Para la entrevistada, la selva trasciende el espacio de coordenadas, y se torna en un todo en el que se aprende lo necesario para entender la vida y atender las consecuencias de la guerra.

"Me dieron la posibilidad de estudiar medicina"

Fuerzas narrativas	Descriptores de fuerzas narrativas
La oportunidad que da el grupo para formarse	- Estudiar medicina y practicarla
Acogimiento del grupo	- Reconocimiento y cuidado

Tabla 49. Matriz 9. Fuerzas narrativas.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En relación con las fuerzas narrativas que toman lugar en el relato de Liliana (ver matriz 9), se puede apreciar que se concentra en el valor que le da a los aprendizajes que le brindó el grupo armado:

"Y cómo te dije hace rato, yo estudié medicina desde que llegué, me dieron la posibilidad de estudiar medicina, tenía como cuatro meses de estar en la organización y me empezaron a dar cursos de medicina". (E, F, 3, 170)

Liliana resalta que en el grupo armado reconoció en ella capacidades, que tal vez no reconocería la escuela que ella no había podido continuar. Desde el relato de la excombatiente se entiende que se sintió acogida, logrando destacarse en el ámbito formativo que le había sido encomendado:

"Yo me destaqué en eso de la medicina y, pues, también me dieron la oportunidad con profesores de afuera, los llevaron y me dieron cursos de sistemas también, como uno en la medicina necesita aprender sistemas también, entonces a mí siempre me ha

gustado eso, ese es mi proyecto, ser médica, aunque primero tengo que terminar el bachillerato". (E, F, 3, 171-172)

Sin embargo, la formación en medicina no es la única esfera en la que se sintió acogida esta excombatiente, ella resalta que desde el principio se sintió como en familia:

> *"Me preguntó que por qué me había venido, bueno, pues, yo en ese tiempo tenía 15 años, pero era una pipiolita, entonces pues ella me decía que tranquila, que me iba a ayudar a que todo me saliera bien, y sí, yo sentía que era mi hermana"*. (E, F, 3, 51-52)

En suma, la fuerza narrativa de Liliana se reconoce en las oportunidades que visiblemente le ofrecía el grupo para su formación académica que a su vez era una formación para la guerra, además de la acogida que sentía por sus pares, expresado en acciones de cuidado y protección, así como de reconocimiento a sus capacidades para aprender.

4. Tiempo para educarse y esperanzarse: "…que las escuelas sean así, donde a uno lo pongan a pensar…"

Acontecimiento 3. Dejando el grupo armado	
El profesor ideal	**La escuela ideal**
- Un profesor que sea responsable con el conocimiento - Un profesor que ayude a proyectar a los estudiantes - Un profesor que escuche	- Escuela del pensamiento crítico - Escuela del pensamiento colectivo - Escuela para la esperanza

Tabla 50. Matriz 10. Acontecimiento 3. Proyectando la vida.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En este tercer acontecimiento (ver matriz 10) se configura la experiencia humana de Liliana, luego de dejar el grupo armado.

Una primera característica de este acontecimiento refiere a las cualidades que la entrevistada otorga a un *profesor ideal*, que asume la escuela del posacuerdo. Inicialmente, Liliana asume que el profesor debe ser *responsable con el conocimiento*, en tanto debe enseñar algo

significativo para los sujetos, algo que sirva para proyectarse: *"bueno, pues, me gustaría de que los maestros se dediquen a uno, bueno, como que se metan esa responsabilidad ¿cierto? de enseñarle al alumno ¿cierto?"* (E, F, 3, 92-93).

En consonancia con lo anterior, se suma el anuncio que el profesor debe ayudar a proyectar a su alumno con lo que enseña. Liliana considera que es clave que el profesor muestre interés por los estudiantes y por lo que ellos pueden hacer con lo que aprenden:

> *"Si usted es mi alumna, y yo soy su maestra, yo tengo que dedicarme a usted, bueno, como te dijera, que no solamente que usted vaya y se siente, y no aprenda nada de mí, y a mí no me importe interesarme de pronto de que usted se supere, que usted sea una persona más adelante, pues de bien, se puede decir ¿cierto?, con un futuro de vida ¿cierto?, con una proyección de algo y eso, pues eso espero"*. (E, F, 3, 107-110)

Una tercera cualidad de este profesor ideal en los procesos de reincorporación es que *escuche*, es decir un profesor que sea sensible a lo que los estudiantes expresan: *"y espero de que todos los maestros se dejen hablar, se dejen explicar*" (E, F, 3, 114-116).

Finalmente, Liliana reconoce en su narrativa que este profesor es alguien que *aprende de sus estudiantes*:

> *"Porque de igual manera usted puede ser una maestra y yo puedo ser una alumna, pero el alumno a veces puede tener una capacidad, de pronto, bueno, de desarrollar cosas que el maestro también puede aprender de su alumno, entonces me gustaría compartir ideas entre ambos"*. (E, F, 3, 115-116)

Una segunda característica de este acontecimiento corresponde a la *escuela ideal*, esa escuela que se espera asuma los procesos de reincorporación de manera crítica e igualitaria.

Liliana otorga ciertas características a esa escuela, una de ellas es que potencie el *pensamiento crítico y el proyecto de vida*:

> *"Que sea una escuela para que usted de esa escuela pueda salir con un proyecto de vida; todos necesitamos un proyecto de vida ¿cierto?, casi prácticamente lo de antes, que se le enseñe a la persona ¿cómo se puede decir?, mmm, a mirar más allá de las narices y pensar".* (E, F, 3, 174-175)

En el anterior fragmento, Liliana alude a una escuela del pasado, la de antes, como añorando esa escuela de la vereda donde se formó en sus años de educación primaria.

La siguiente cualidad de la escuela ideal es que sea *potenciadora de pensamiento colectivo*. Para Liliana es importante que la escuela enseñe a pensar en los otros y en su narrativa lo despliega en tres ideas. Inicialmente, lo colectivo entendido como un todo, y el otro entendido más allá del ser humano: *"que se le enseñe a la persona a no pensar tampoco solo en sí misma ¿cierto?, sino que piense en la humanidad, en todo lo que nos rodea"* (E, F, 3, 176).

Lo colectivo también es entendido como la distribución igualitaria y justa de lo que se tiene, para Liliana la escuela debería ocuparse de ello: *"y que usted no piense no pues si yo ya tengo, no me interesa el otro que está allá, ¿cierto?"* (E, F, 3, 180).

Para la excombatiente, lo colectivo también pasa por la solidaridad hacia los otros: *"sino pensar en un futuro, bueno que ese alumno salga con un futuro para él y para ayudar al resto ¿cierto?, que se enseñe eso a la gente, me gustaría mucho"* (E, F, 3, 182).

Una tercera cualidad de la escuela que atiende la reincorporación es que sea una *escuela para la esperanza*, la cual refiere a una escuela que sume ideas para la construcción de un proyecto común, para el bien de todos, pues Liliana es clara en afirmar que, si todos pensáramos igual a lo que ella propone, esto es colectivamente, con sensibilidad hacia el otro y la naturaleza, el país y el mundo serían otra cosa mejor:

> *"O sea, después de que se enseñe a la persona a pensar, yo digo que a pensar en todo lo que nos rodea, yo digo que el país, y bueno, el mundo puede cambiar porque si*

todas las personas pensamos de esa manera todo cambiaría; el problema es que, si unos pensamos de una manera y los otros de otra manera, si yo pienso en mí, o sea el de más allá que se joda, esto siempre va a seguir la misma vaina ¿cierto?". (E, F, 3, 183-185)

En consonancia con lo anterior, la entrevistada reconoce que no solo la escuela debe ocuparse de esa homogenización del pensamiento, también le da responsabilidad a otras instituciones:

"Yo pensando en yo y solo yo, lo tengo yo y el resto no, entonces, no, lo más bonito es eso, que todos aprendamos y sí desde la escuela, desde la casa, desde la escuela, desde todas las instituciones yo creo que el mundo cambia". (E, F, 3, 186-187)

Como se ha visto en este acontecimiento, la excombatiente reconoce que la escuela y el profesor deben aportar de manera significativa a la consolidación de una educación que acoja no solo a las personas reincorporadas, no con conocimientos disciplinares, más bien con la potencialidad de pensamiento crítico, así como con sensibilidad ante los otros y sus condiciones.

"Hoy en día uno ve que el alumno va a la escuela y no aprende"

Temporalidades presentes	Descriptores de temporalidades
Tiempo pasado	- La educación del pasado
Tiempo presente	- La educación actual
Tiempo futuro	- La educación como proyecto de vida

Tabla 51. Matriz 11. Temporalidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

Las temporalidades en este tercer acontecimiento están dispuestas en un tiempo cronológico, en relación con la proyección de la educación para la reincorporación.

La entrevistada evoca en su narrativa un *tiempo del pasado*, y rescata un atributo de la escuela: *"casi prácticamente lo de antes, que se le enseñe a la persona ¿cómo se puede decir?, mmm, a mirar más allá de las narices y pensar"* (E, F, 3, 175).

Lo anterior contrasta con un *tiempo presente*, en el cual, para Liliana, se carece de una escuela crítica, acorde a las necesidades de los sujetos, en la que no se enseña, ni se aprende nada:

> *"Porque hoy en día, o sea, uno pregunta a muchos estudiantes de afuera* [del grupo armado] *y no saben nada de nada y veo yo cómo agarran y copian y ya, no les interesa nada ¿cierto?"*. (E, F, 3, 96-101)

Liliana narra con cierta tristeza que incluso su hijo es víctima de esta escuela del tiempo presente, pues ella se siente impotente al ver cómo su hijo no desarrolla un pensamiento crítico y sensible:

> *"Hoy en día uno ve que el alumno va a la escuela y no aprende, yo lo digo porque yo tengo un bebé de 11 años, lo tuve estando en la organización y él habla conmigo y él viene y yo me pongo a hacerle preguntas ¿sí?, y lo veo como que no, o sea como que no piensa, como que los enseñan a pensar en mí solo en mí ¿cierto?, y no en todo lo que nos rodea, que eso nos sirve a nosotros para nosotros vivir y, bueno, como para poder existir nosotros"*. (E, F, 3, 177-179)

Finalmente se hace presente un *tiempo futuro*, en el que la excombatiente se prepara para materializar los proyectos que tiene desde niña. Ella no renuncia al sueño de ser profesional, artista, modelo:

> *"Mi proyecto, pues, siempre desde que yo estudiaba me gusta la medicina, me gusta la medicina, lo que es el arte también, por ejemplo lo que es danza, lo que es teatro ¿sí?, la pasarela, pero todo eso lo voy a hacer cuando ya termine de validar los cursos que me hacen falta del bachillerato"*. (E, F, 3, 168-169)

Las temporalidades en la narrativa de esta exmilitante del ELN se mueven en rescatar algo de la escuela que ella vivió, una escuela que hizo un esfuerzo para enseñarla a comprender el mundo, aunque afirma que fue en la guerrilla en donde realmente aprendió a pensar. Asume una crítica a la escuela actual, la cual percibe por medio de su hijo, y en la que reconoce que

no hay aporte alguno para los sujetos, pues *"no se enseña, ni se aprende nada"*. Sin embargo, en el tiempo del futuro, pone su mirada en una escuela de la esperanza en la que ella quiere proyectarse y realizarse.

"O sea, que las escuelas sean así, donde a uno lo pongan a pensar"

Espacialidades presentes		Descriptores de espacialidades
Espacio simbólico	Escuela	La escuela como espacio donde se aprende a pensar
	La organización armada	Como el lugar donde se aprendió lo realmente valioso

Tabla 52. Matriz 12. Espacialidades.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

En este acontecimiento los espacios de coordenadas no son explícitos en la narrativa de la entrevistada, pero sí son evidentes los espacios simbólicos (ver matriz 12).

La escuela es reconocida por Liliana como el lugar en el que se debe enseñar a reflexionar y a desarrollar el sujeto integral: *"o sea, que las escuelas sean así, donde a uno lo pongan a pensar ¿cierto?, para uno poder desarrollar más"* (E, F, 3, 97).

Como ya se anotó, para la entrevistada, la escuela actual no tiene las condiciones necesarias para acoger a los individuos, y reconoce que fue en el grupo armado en donde aprendió realmente lo valioso, es decir donde le enseñaron a cuestionarse y a investigar:

> *"Porque lo que yo aprendí dentro de la organización es que hay que aplicar eso, todo lo que se aprende se debe aplicar ¿sí?, a nosotros nos ponen* [en el grupo] *a investigar, investigue el por qué, por qué son estos fenómenos, por qué se da esto, cuáles son las consecuencias de algo ¿sí?, o sea, cuáles son como las formas para que las cosas se den, cómo se están dando, por qué".* (E, F, 3, 98-99)

En suma, para Liliana, la escuela como espacio simbólico debe transformarse y recoger algunas cualidades de la escuela que ella vivió en el grupo armado.

"A investigar el porqué de las cosas, cómo es que las cosas se dan"

Fuerzas narrativas	Descriptores de fuerzas narrativas
Compromiso de la escuela para desarrollar el pensamiento critico	- Compromiso para la reflexión - Compromiso con las preguntas - Compromiso con la investigación - Compromiso de los maestros

Tabla 53. Matriz 13. Fuerzas narrativas.
Fuente: Construcción propia a partir de las matrices presentadas por Quintero (2018).

La excombatiente, en este tercer acontecimiento, está en una permanente tensión entre la escuela tradicional que experimentó antes de su vinculación y la formación que ella considera alternativa, distinta, y que recibió en el grupo; en dicha tensión se mueven las fuerzas narrativas compromisorias (ver matriz 13).

Liliana afirma que la escuela tiene el compromiso de desarrollar pensamiento crítico, y que dicho compromiso se desarrolla en tanto se dé alcance a *una escuela comprometida con la reflexión* que lleve a los individuos a tener una mejor comprensión del mundo:

> *"Porque anteriormente, bueno, yo lo que trato de recordar es que a nosotros nos agarraban un libro y nos dictaban un dictado, pero nunca nos ponían a que nosotros reflexionáramos como por qué se da esto ¿cierto?"*. (E, F, 3, 96)

Anudado a lo anterior, la reflexión que propone la entrevistada tiene que ver con un principio de la mayéutica, esto es, hacer preguntas y cuestionar sobre las cosas simples y complejas de la vida: *"eso me gustaría que en la escuela se viera, en el colegio, bueno, en donde estén que nos dediquemos a eso, a interrogarnos ¿si ve?"* (E, F, 3, 180).

En la narrativa de Liliana es claro que en la medida que la escuela nos enseñe a hacernos buenas preguntas, nos adentramos a procesos de investigación, más allá de la mera pesquisa y curiosidad. Para la entrevistada, la investigación tiene que ver con ir a la génesis de los fenómenos:

> *"O sea, no solo dedicarme yo a agarrar un libro y que yo copie lo que está ahí en ese libro ¿cierto?, sino como investigar ¿sí?, a investigar el porqué de las cosas, cómo es que las cosas se dan ¿cierto?"*. (E, F, 3, 94-95)

Finalmente, Liliana reconoce que los aprendizajes de esta escuela comprometida con el desarrollar pensamiento crítico la materializa en parte un profesor, también comprometido con desarrollar habilidades singulares en sus estudiantes:

> *"Pues yo espero de un profesor, o sea un maestro, pues, aprender, aprender, bueno, los métodos que de pronto ellos tengan para enseñar, pero así mismo como le estaba diciendo, como que ellos se metan en el cuento de lo que son, maestros, si yo soy maestra tengo que dedicarme a eso ¿cierto?"*. (E, F, 3, 104-106)

En el anterior fragmento Liliana convoca a una práctica docente comprometida con el conocimiento y con la enseñanza.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Nosotros convivimos juntos ex guerrilleros y ex paramilitares,
incluso soy amigo de varios de ellos.
es que ya no somos ni paramilitares ni guerrilleros;
somos jóvenes desvinculados, somos muchachos normales.
Ya no siente uno que se tiene que matar con los otros.
Ya no le cargo nada a nadie (…)
Ya no me tengo que matar con nadie. (González, 2002, p. 132)

Esta investigación tuvo como propósito principal comprender temporalidades de la experiencia humana sobre educación, presentes en las narrativas de un grupo de adultos vinculados a un grupo armado siendo niños, y que hoy se encuentran en procesos formativos en su reincorporación

Se plantearon tres objetivos específicos. El primero correspondió a la interpretación en narrativas de excombatientes que se vincularon a los grupos armados en su niñez, sus juicios acerca de la escuela antes, durante y después de su militancia; el segundo buscó comprender las características y confrontaciones que le plantean a la escuela en su proceso de reincorporación; finalmente, el tercer objetivo, se orientó por identificar en las narrativas los proyectos de vida o aspiraciones que involucran procesos educativos.

Para orientar el análisis teórico de estas narrativas se recurrió a las tesis ricoeurianas sobre experiencia humana, trama narrativa y mímesis. Para entender el fenómeno del reclutamiento de menores en Colombia se realizó un recorrido histórico desde actores, temporalidades y espacialidades de los conflictos enmarcados en la cronología estipulada por Pécaut (2006).

El análisis de las narrativas, a nivel metodológico, se realizó desde la propuesta de Quintero (2018), la cual permitió hacer un registro de codificación de cada una de las entrevistas y a partir de cada una de las matrices hacer un ejercicio hermenéutico que consolidó la elaboración de las tres narrativas.

A continuación se exponen las conclusiones de este estudio como producto de la reflexión de la investigadora en consonancia con los objetivos planteados. Estas conclusiones se han dispuesto en cuatro apartados, los tres primeros dan cuenta de los objetivos específicos y el

último se postula en relación con dos categorías que se consideraron transversales, la narrativa y la vinculación a los grupos armados.

1. Juicios acerca de la escuela, antes, durante y después de la vinculación

En este primer apartado se interpretan, en las narrativas de excombatientes que se vincularon a los grupos armados en su niñez, sus juicios acerca de la escuela antes, durante y después de su militancia (primer objetivo específico).

Es necesario reconocer que las tres narrativas seleccionadas corresponden a tres sujetos (dos mujeres y un hombre) que nacieron y crecieron en contextos rurales en Colombia. Su infancia y, en general, su existencia estuvo enmarcada por el conflicto armado, cuyos actores principales fueron las guerrillas (ELN y FARC), los paramilitares y el ejército colombiano.

En las narrativas de Susana, Carlos y Liliana se identificaron juicios morales y políticos acerca de papel de la escuela antes, durante y después de la experiencia de vinculación a un grupo armado.

Se entiende por juicios los razonamientos por medio de los cuales los sujetos señalan que una situación es buena/mala, correcta/incorrecta, justa/injusta, atendiendo a sus modos de valoración. Un juicio moral posibilita analizar situaciones de convivencia en contextos reales o hipotéticos, considerar pros y contras, evaluar posibles consecuencias de las acciones, asumir un punto de vista basado en razones suficientes y tomar decisiones responsables según una jerarquía de principios y valores humanos que determinan lo que realmente el sujeto es el mundo (Kohlberg citado por Pinedo, 2015).

Por su parte, para Arendt (citada en Guerra, 2003), un juicio político consiste básicamente en el uso del pensamiento representativo y de la imaginación para ponerse en el lugar del otro, y comprender desde ese lugar las estructuras de poder. El juicio político es concebido como elemento sustancial en una ética de la responsabilidad, comprendida como la posibilidad de dar cuenta de las acciones humanas.

Un hallazgo de este estudio refiere a los juicios políticos acerca de la escuela. Un primer juicio político, se relaciona con asumirla como ***oportunidad de no ser parte de la guerra***. Los excombatientes entrevistados reconocen que, si la escuela de su experiencia humana hubiese sido garantizada por un Estado, que se reconociera su derecho a educarse, y no se hubieran presentado tantas violencias en la institución en particular y en el territorio en general, jamás habrían contemplado la vinculación al grupo armado como una posibilidad y seguramente se hubiesen construido raíces fuertes que los sujetaran a otros proyectos de vida.

Un segundo juicio político, presente en las narrativas de los excombatientes, reseña las ***condiciones de la escuela rural***, como muestra de una ausencia del Estado. En este sentido los relatos de los tres entrevistados describen una dificultad en la *asequibilidad*, definida por Tomasevski (2004) como deficiencia en el presupuesto, en edificios y maestros que cubran la demanda, también en infraestructuras y dotaciones no pertinentes. Las escuelas de Susana, Carlos y Liliana, antes de vincularse al grupo armado, son escuelas precarias, gestionadas por un solo profesor a cargo de todos los cursos y todas las áreas, bajo el modelo de escuela nueva, con condiciones laborales y de seguridad frágiles, lo que hace que el servicio educativo fuera ofrecido con ciertas intermitencias, en algunos casos muy prolongadas.

Las escuelas antes de la vinculación, que se describen en los relatos, también tienen dificultad en la *adaptabilidad*, entendida por Tomasevski (2004) como la pertinencia del currículo y la oferta educativa de acuerdo con contextos y poblaciones específicas. Así, Susana, Carlos y Liliana, describen una escuela tradicional, en donde se mantiene la idea de unos aprendizajes y currículos hegemónicos cuyo único y principal propósito es enseñar a leer, escribir y realizar las cuatro operaciones. Esta escuela tradicional antes de la vinculación no contextualiza los aprendizajes y en palabras de una de las entrevistadas “no enseña a pensar”.

También se presentan en la escuela antes de la vinculación dificultades en la *accesibilidad*, que para Tomasevki (2004) configura la gratuidad, accesibilidad económica, material y geográfica a las instituciones educativas. Particularmente, las tres narrativas coinciden en afirmar que la accesibilidad geográfica a las escuelas era complicada, debían caminar muchas

horas para llegar. Sobre este aspecto, solo la narrativa de Liliana es clara en problematizar la gratuidad y accesibilidad económica, pues si bien se trata de instituciones públicas, las familias en contextos rurales se ven sometidas a grandes desplazamientos, lo que muchas veces implica inversiones en vivienda y manutención para acceder a colegios más grandes en los que se puedan continuar los estudios de la básica primaria y del bachillerato.

Adicionalmente, los relatos de estos tres excombatientes reconocen que antes de su vinculación la escuela a la que se asistió presentó vacíos de *aceptabilidad*, la cual está configurada por la calidad de la educación asociada a las necesidades, intereses y expectativas de las diversas comunidades y poblaciones (Tomasevski, 2004). En los tres relatos, la escuela antes de la vinculación fue considerada por los excombatientes como una forma de movilidad social, sin embargo, por lo descrito en sus narrativas, tal ilusión nunca se materializó, aunque para el futuro la constituyen en un proyecto de vida estable y realizable.

Un tercer juicio sobre la escuela antes de la vinculación, la describe como un ***lugar de exclusión y a la vez de aprendizajes básicos***. En ese sentido, Susana vivió maltrato y violencias en la escuela. Ella, al ser la estudiante y a la vez la empleada doméstica de una de sus profesoras, no vivía la vida escolar como el resto de sus compañeros; como ella lo indica, sus descansos eran para hacer la comida, lavar y planchar. Sin embargo, Susana reconoce que hubo aprendizajes significativos no curricularizados relacionados con el arte y la culinaria.

En el caso de Carlos, se presentó exclusión por parte de sus maestros y compañeros por no contar con los elementos necesarios para la actividad escolar, no obstante su esfuerzo y sacrificio lo llevan a autoevaluarse como un sujeto perseverante.

Por su parte, Liliana vivió la exclusión del sistema educativo por la imposibilidad de continuar en su municipio con sus estudios. En su narrativa se presentan expresiones estéticas que la situaban en el espacio público con reconocimiento.

Los tres entrevistados reconocen que aprendieron lo dispuesto en el currículo “básico”, esto es leer, escribir y las cuatro operaciones fundamentales, aunque reconocen que no lo aprendieron de manera óptima, ya que una de las entrevistadas argumenta que solo en la guerrilla aprendió a hacer lectura comprensiva y crítica; la otra entrevistada indica que no aprendió lo relacionado con las operaciones matemáticas.

En la experiencia narrada, los excombatientes coinciden en un juicio moral acerca de la escuela antes de su vinculación, correspondiente a las ***valoraciones que hacen de los adultos que los rodean.*** Susana, Carlos y Liliana esperaban que su familia los apoyara económica y moralmente en la continuación de sus estudios, esperaban que la familia los proveyera y no al contrario. De la misma manera, emiten juicios morales sobre los docentes que acompañan su proceso escolar. Los excombatientes esperan que no solo les enseñen contenidos curriculares que les sirva para desenvolverse en su contexto, también esperan que los reconozcan como sujetos que pueden aprender, con capacidades diversas, que los cuiden y que los valoren.

Estas valoraciones morales que los excombatientes hacen sobre la escuela antes de la vinculación, refieren a lo que se espera en el plano del deber ser del adulto, en relación con la infancia desde una concepción de minusvalía, en la que el niño debe ser cuidado, protegido debido a su fragilidad.

En relación con los juicios presentes en las narrativas de Susana, Carlos y Liliana, durante su participación en el grupo, concurren dos juicios de tipo moral. El primero contempla concebir ***el grupo como una escuela donde realmente se aprende para la guerra y para la vida***. Con este juicio se concreta la idea de que el grupo armado es un espacio de protección, aunque paradójicamente sus militantes están constantemente expuestos a la muerte. Esto lleva a preguntar cómo un espacio de riesgo y expiación, se puede concebir como un espacio protector, además preguntar qué lleva a que la niñez prefiera los cuidados de un grupo armado y no los cuidados de otros entornos sociales cuya razón de ser es la protección.

Para Susana y Liliana el ingreso al grupo les brindó herramientas que la escuela antes de su vinculación no les dio. En las FARC y ELN, respectivamente, los aprendizajes van desde hacer lectura comprensiva y crítica de distintos documentos, pasan por el manejo técnico de los sistemas informáticos, e incluyen conocimientos de medicina, todo ello indispensable para la guerra, pero también para la vida.

El segundo juicio moral, refiere al ***modelo educativo de la guerrilla*** que, aunque se adopta el esquema de la escuela tradicional, es un modelo que según los entrevistados sí funciona, porque los aprendizajes son significativos y aplicables a la guerra y a la vida misma. En dicho modelo existen roles y dinámicas que provienen de la escuela: un profesor, que en todos los casos detenta un saber superior al de sus discípulos, se establecen horarios determinados y acotados para impartir las clases o talleres, se cuenta con enseres habituales de la escuela como pupitres y tableros. Empero, reconocen que allí el modelo sí funciona, reflexionan que lo que aprendieron allí es de la más alta calidad pues les permitió ocupar lugares de poder y reconocimiento que seguramente en la escuela tradicional no hubieran logrado, quizás porque el esquema al interior del grupo tiene claro su propósito: formar combatientes cualificados política y militarmente para la guerra.

En todo caso la narrativa del Carlos se distancia de la de Susana y Liliana, pues él afirma que en las Autodefensas no aprendió nada distinto a "mañas y resabios". Sin embargo, en su narrativa, se puede reconocer que se dieron aprendizajes que favorecieron la adquisición de un perfil laboral, pues es en la selva y en la militancia Carlos aprende a trabajar la madera, a construir muebles e implementos necesarios para mejorar las condiciones de vivienda en la selva.

Con lo anterior se puede afirmar que, para los grupos paramilitares, como al que perteneció Carlos, no les interesa formar académicamente a sus militantes, posiblemente porque no tienen un proyecto político a largo plazo, que propenda por cambiar las estructuras de poder en la que sus huestes puedan aportar. Por el contrario, parece ser que estos grupos agotan toda su fuerza en la formación militar y en la formación de una mentalidad mercenaria y aniquiladora solo basta obedecer, en la que no es necesario entender las relaciones de poder,

en donde se forma en las tareas prácticas de la guerra, y no existe el interés de formar para la consolidación de proyectos colectivos.

Por otro lado, durante la participación en el grupo armado se hace evidente en las narrativas de estos excombatientes un juicio político sobre los ***aprendizajes diversos que ofreció el grupo***, como la posibilidad de cambiar su realidad de precariedad, y tener una movilidad social, dentro y fuera del mismo. A propósito, Susana y Liliana reconocen que el ingreso al grupo armado constituye un punto de inflexión para su formación, y se valoran a sí mismas como afortunadas por lo que aprendieron allí. Reconocen que otra sería su suerte, seguramente como la de la mayoría de mujeres campesinas y pobres, si no se hubiesen reclutado, esto es, mujeres analfabetas, con una familia extensa, dedicadas a la crianza de los hijos y la atención del esposo.

Para las dos entrevistadas los aprendizajes que les brindaron los grupos guerrilleros les permitieron movilidad al interior al grupo, pues una de ellas se desempeñó como mando y la otra como médico de primera línea, roles fundamentales en la confrontación armada. Además, les brindó movilidad social fuera del grupo, ahora que logran validar su bachillerato sin necesidad de pasar por cada uno de los grados, y según ellas, les catapultan a un proyecto de educación superior.

En las narrativas de Susana, Carlos y Liliana se observó un juicio moral que refiere a la escuela después de su vinculación al grupo siendo niños. Dicho juicio vincula con ***la escuela como necesaria para cualquier proyecto de vida***. Los excombatientes coinciden en afirmar que ahora que se encuentran en un proceso de reincorporación, privilegian el proceso educativo ante cualquier otra actividad. Valoran altamente la presencia de la educación en su vida después de las armas, porque les ayuda a armar su proyecto de vida, en el que se encuentra la idea de materializar ese sueño de educación que se les escapó antes de la vinculación.

Además, se hace explícita la autovaloración que cada uno de estos excombatientes manifiesta sobre los conocimientos que ostenta. Para ellos es válido y altamente relevante lo que aprendieron en el grupo, por ello reclaman que dicho conocimiento debe ser certificado.

Anudado a lo anterior, se detectan dos juicios políticos en las narrativas de estos excombatientes, referentes a la escuela después de la vinculación. El primero refiere a ***la educación y la escuela en relación directa con oportunidades laborales*** y por ende de mejora de las condiciones de vida. Para los tres excombatientes hay correlación entre educación y empleabilidad, lo que implica la expectativa de un ascenso socioeconómico para ellos y su familia. Susana, Carlos y Liliana, median la decisión de qué estudiar entre lo que quieren, lo que les hace felices (las artes por ejemplo), y lo que les permitiría obtener un trabajo estable lo más pronto posible, por ello su escogencia se inclina a las carreras tecnológicas.

El segundo juicio político detalla el vínculo entre ***la educación y la escuela para la construcción de un país distinto, más justo y equitativo***. Los tres excombatientes, valoran la educación como una forma de construcción colectiva de un país en paz. Llama la atención que este juicio supera la filiación política con un grupo determinado, pues tanto el que fue guerrillero o paramilitar, propende por que la educación le ayude a cambiar las estructuras de poder que favorece a unos pocos.

Los juicios morales y políticos que se han expuesto hasta ahora, conversan en dos sentidos con los antecedentes expuestos en este estudio. El primer sentido corresponde con la estructura temporal y calidoscópica que se ha adoptado en el apartado de antecedentes, pues la experiencia de la vinculación se hace presente los tres tiempos desarrollados: el tiempo de la ausencia, el tiempo de la guerra y el tiempo del buen vivir. Estos tres tiempos dan cuenta de cómo la literatura desarrollada en diversas investigaciones refiere la vinculación de menores a grupos armados, desde lo jurídico, lo psicosocial, lo testimonial, entre otros.

En la etapa de niñez de los tres excombatientes, se evidencia un *tiempo de la ausencia*. Está ausente la escuela, la familia y el Estado en los proyectos que como niños Susana, Carlos y

Liliana empezaban a construir. El *tiempo de la guerra* se concreta en el tiempo del enfrentamiento, pero también se hace presente de manera potente en la valoración que hacen las dos excombatientes de los grupos guerrilleros, de la educación que allí se les brindó. Por ello, las narrativas de Susana y Liliana permiten darle un nuevo adjetivo al tiempo de la guerra que se convierte en el *tiempo para aprender significativamente*. Finalmente, se hace presente un *tiempo del buen vivir*, en el que la vida buena está directamente relacionada con la educación, esto es, entre más educación tenga el individuo, mejores condiciones en términos de una vida realizada.

El segundo sentido en el que se relacionan los juicios morales y políticos, presentes en las narrativas de los excombatientes vinculados a los grupos siendo niños, con los antecedentes de este estudio, refiere de manera directa a la estructura temporal del análisis expuesto por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). En dicho informe se analiza el *antes* de la ocurrencia del reclutamiento y la utilización de menores, en el que se exponen dos estrategias para evitar el reclutamiento, una es el desplazamiento forzado de la región y otra la determinación de acciones de resistencia de la comunidad. Estas dos estrategias tienen implicaciones directas en la educación de los niños de las distintas regiones en las que es alta la tasa de reclutamiento. Por un lado, el desplazamiento aumenta la deserción en los ámbitos escolares y por otro, la resistencia de la comunidad agudiza la amenaza a profesores y líderes sociales que se oponen al reclutamiento de menores.

El *durante* es descrito en ese informe como el momento de la incorporación a las filas del grupo, y se analiza de forma detallada la identidad del niño guerrero, en la que se hacen presenten unos tiempos particulares: tiempo bélico relacionado con la exposición directa en el combate y la confrontación armada; tiempo de la rutina militar, asociado principalmente al tiempo del entrenamiento; tiempo para la formación, enfocado en aprender sobre el combate, la vida en el monte o lo urbano; y tiempo del sufrimiento, caracterizado en algunos casos por el ejercicio de la violencia física y psicológica, el cual puede ser transversal a todos los demás tiempos (Aranguren citado en Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p. 493).

Por su parte, el *después* en el informe, refiere al momento en el que se deja el grupo y las armas, aquí se determina como un "quiebre" del contexto de la guerra a la vida civil, se analizan las consecuencias de la vinculación y la aplicación de estrategias para reconstruir la vida de los excombatientes en el marco de los procesos de reincorporación.

Por otra parte, esta investigación sobre narrativas de personas que se incorporaron siendo niños a grupos armados reconoce hallazgos emergentes, en relación con juicios de tipo moral y político relacionas con la experiencia humana. Así, se tiene que Susana, Carlos y Liliana, consideran que sus experiencias antes de la vinculación se configuraron en una vida precaria. Para Butler (2009),

> la idea de "precaridad" determina aquello que políticamente induce una condición en la que cierta parte de las poblaciones sufren de la carencia de redes de soporte social y económico, quedando marginalmente expuestas al daño, la violencia y la muerte. (…) La precariedad también caracteriza una condición política inducida de vulnerabilidad maximizada, es una exposición que sufren las poblaciones que están arbitrariamente sujetas a la violencia de Estado, así como a otras formas de agresión no provocadas por los estados, pero contra las cuales estos no ofrecen una protección adecuada. (pp. 322-323)

En las narrativas de Susana, Carlos y Liliana, se hace presente un *tiempo de la precariedad*, materializado en juicios morales que se hacen sobre la familia, en este caso una ***familia extensa que presenta dificultades para mantener a sus miembros***, pues no tienen soporte social y económico que les permita garantizar condiciones mínimas de vida.

Esta realidad de familia extensa tiene una implicación importante en la vida de dos de los entrevistados (Susana y Carlos), quienes tienen la necesidad de vincularse a una vida laboral desde niños, no solo para ayudar a la manutención de la familia, sino también para garantizar su subsistencia. La precariedad implicó que estos dos excombatientes fueran víctimas de violencia física al interior de su familia.

Un segundo juicio moral refiere a que una ***escuela precaria está plagada de violencia y exclusiones***. Es coincidente que para los tres excombatientes la escuela antes de la experiencia del reclutamiento es un proyecto al que no renuncian, a pesar de la precariedad de sus condiciones que llevaron a que se dieran acontecimientos de violencia física, sexual y psicológica. En este sentido, Susana vivió en diferentes escuelas como parte de la no renuncia al sueño de estudiar. La familia prefirió alejarla de su seno y entregarla al cuidado de las profesoras (y sus familias) y la institución. Sin embargo, como ya se ilustró en la narrativa, ese cuidado y acogimiento no se dio, por el contrario, Susana sufrió en la escuela distintas violencias y abusos.

En relación con lo anterior, se hace presente un juicio político en las narrativas de los excombatientes, que refieren al reconocimiento de ***la vida precaria como consecuencia del abandono del Estado***. Susana, Carlos y Liliana describen una vida precaria, en los términos de Butler, pues carecen de redes sociales y económicas que les proporcione una protección adecuada en su calidad de niños. Dichas redes deben ser garantizadas por el Estado, sin embargo, por su abandono sistemático, se tiene como consecuencia la exposición a múltiples violencias (física, sexual, psicológica, armada), las cuales se han constituido como una de las razones por las que se vincularon a los grupos armados.

Una segunda categoría emergente en este estudio contempla los juicios que se hacen acerca del territorio que se habita, pero no solo en el sentido de estar en el territorio, sino de comprender que este también se teje en las relaciones con los otros, tal como lo expresan en sus narrativas Susana, Carlos y Liliana.

Los territorios rurales en Colombia han carecido de recursos justos y suficientes para su desarrollo, representado en vías de acceso deterioradas o inexistentes, subsidios para la agricultura y la ganadería permeados por la corrupción, así como servicios públicos nulos o ineficientes.

Los territorios de los que proceden Susana, Carlos y Liliana no son muy distintos a los territorios de los que proceden la mayoría del resto de (ex)combatientes de las FARC, ELN y de los paramilitares.

Estos excombatientes expresan cómo han ido construyendo formas diversas e innovadoras de morar en sus municipios de origen, en la selva y en la escuela. Dicha construcción se reconoce como una forma de inteligencia, que Bozzano (2014) define como inteligencia territorial, que consiste en una inteligencia colectiva, nunca individual, que se basa en la interacción entre los sujetos y su medio ambiente, y del sujeto con las otras personas.

En las narrativas de los excombatientes entrevistados se nota un juicio moral identificado como ***el paisaje de la guerra visto solo con los ojos del guerrero***, afirmando que la experiencia de vinculación al grupo armado hace pensar y sentir de manera distinta las relaciones con el espacio que se habita a cualquier otra persona.

Este juicio moral se basa, primero, en que solo el guerrero (guerrillero o paramilitar) puede llegar a paisajes que no son accesibles para cualquiera, pues la dinámica de la guerra hace que las tropas busquen lugares inhóspitos para camuflarse y salvaguardarse. Susana, Carlos y Liliana reconocen lugares hermosos de Colombia, que seguramente si no hubiesen sido parte del grupo armado no hubieran conocido. Particularmente Susana enuncia que conoció esos lugares en medio de la guerra y no por turismo.

Un segundo cimiento de este juicio es la consideración de la selva como un territorio, con el cual se relaciona cada sujeto de manera única y singular. Por ejemplo, Carlos considera que la selva es inmensa, infinita, incluso peligrosa, pero la hizo su hogar, y procuró que fuera un lugar en el que se diera un mejor-estar. Para ello construyó muebles para optimizar y ambientar el espacio, y se propuso mantener un espacio limpio, por ello barría la selva, porque quería un espacio bello y digno para él y sus compañeros en medio de la guerra, pues valoraba que se lo merecían por el simple hecho de ser humanos.

Por su parte, Susana y Liliana consideraron la selva una escuela, en la que aprendieron a entender el mundo. Ellas en su condición de militantes de grupos guerrilleros, “habitaron cognitivamente” la selva, pues en ella no solo recibían clases “teóricas” de los compañeros que tenían más conocimientos de diversos temas y encarnaban el rol de docentes, esta también fue un lugar para poner en práctica sus aprendizajes. Por ejemplo, Liliana logró poner en ejecutar sus conocimientos de enfermería, cada vez que era requerida como médico de primera línea en el combate.

En las narrativas de estos excombatientes se evidencian dos tipos de juicios políticos sobre los territorios. El primero refiere a que ***se habitan territorios signados con distintas violencias***. Una de las violencias presentes en los territorios es la armada. Susana, Carlos y Liliana conocieron a los grupos guerrilleros y paramilitares en sus municipios y veredas, pues, como se ha reiterado, el Estado no hacía presencia. Este abandono permitió que estos grupos ejercieran sobre los territorios poder, reconocimiento, autoridad y beligerancia, en últimas, que se hicieran un lugar por medio de la violencia armada.

Otra violencia que mora en los territorios es la física, ejercida por familiares y otros adultos. Particularmente, las narrativas de Susana y Carlos, expresan que fueron víctimas de este tipo de maltrato, por lo que la forma como habitaron su escuela y su familia respectivamente fue determinada por este. Así, Susana habitó la escuela con miedo a ser maltratada, en su rol de empleada, por la profesora que además cumplía un rol de patrona, pero además con miedo y silencio ante el abuso sexual del que fue víctima y que laceró su memoria al narrar el episodio en el marco de este estudio. Por su parte, Carlos aceptó el engaño con el que fue reclutado al grupo paramilitar, porque este significaba un alivio al maltrato ejercido por el padre.

El segundo juicio político que se reconoce en esta categoría emergente que vincula el territorio, consiste en la concepción de ***la escuela como un espacio protector***. Los tres excombatientes coinciden en reconocer que idealmente el territorio escolar los debe acoger, sostener, cuidar, blindar y proteger, incluso cuando esa escuela está ubicada en territorios permeados por la violencia armada.

Al respecto, los tres excombatientes afirman que la escuela como institución no cumplió con su propósito protector, en tanto Susana fue abusada sexualmente en una de las escuelas que habitó y sufrió maltratos por sus profesoras-patronas, quienes la veían más como una empleada doméstica que como una estudiante; Carlos se sintió excluido, discriminado por sus profesores y compañeros, ya que el no tener los elementos escolares lo iba relegando del grupo; Liliana se consideró excluida del sistema al no poder continuar sus estudios, porque su vereda no contaba con la infraestructura para permitírselo.

Con lo anterior, la escuela no protegió a los excombatientes que hicieron parte de este estudio, no los acogió, situación lo que los llevó a la deserción del sistema escolar y, posteriormente, en conjunto con otras razones, a la vinculación al grupo armado.

Una tercera categoría emergente contiene los juicios morales y políticos que se hacen de la niñez y de las infancias[31] que quedan "borradas"[32] por la guerra. Se comparte con Amador (2012) la categoría de "infancias" en plural, porque "reconoce múltiples formas de transitar la niñez (…) se trata de un enunciado que pretende reconocer la urdimbre de experiencias que le dan sentido a la existencia de estos sujetos en relación con sus relaciones con la sociedad, la política, la económica y la cultura" (p. 80).

En ese sentido, en este estudio se reconoce que en las narrativas de Susana, Carlos y Liliana se hacen presentes múltiples infancias, las cuales se identifican como una construcción social. Para Carli (1999), *las infancias* se configuran de acuerdo con los rasgos de las sociedades que las enmarcan y a los imaginarios que se tienen de "la infancia". Al admitir que la infancia es una construcción social esta autora propone que el *tiempo de la infancia* es posible si hay una prolongación de la vida en los imaginarios de una sociedad, es decir, que la niñez tiene

[31] De acuerdo con Amador (2012) "infancias es un término que se distancia de las clasificaciones propias de la psicología evolutiva (niñez, adolescencia, juventud, adultez y vejez). Al situarse en la educación, la pedagogía y los estudios culturales toma como ejes de análisis las dimensiones histórico-culturales y políticas de la sociedad, así como la producción de sentido y de presencia que hacen posible las experiencias de estos sujetos en el mundo de la vida, esto es, acontecimiento, devenir y un constante fluir que se convierte en potencia" (p. 81).

[32] Se habla de borramiento de la infancia desde la idea que plantea Carli (2009), al expresar que la infancia desaparece por una sujeción de la población infantil a la nación, a la raza o al Estado, mediante políticas represivas, que bien podrían ser entendidas como el abandono del Estado y la continuidad de una vida precaria.

un remanente de existencia más extenso que el de los adultos, también si hay un tipo de vínculo distinto entre el adulto y el niño, que devenga en otras formas de educar, ya que "educar en la sociedad contemporánea requiere en buena medida volver a considerar al niño como sujeto de crecimiento, como un sujeto que se está constituyendo, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más complejas, diversas y desiguales" (pp. 17-18).

Así, las narrativas de Susana, Carlos y Liliana, dan cuenta de multiplicidad de infancias: infancia trabajadora, infancia maltratada, infancia violentada, infancia guerrera, infancia insubordinada, infancia escolarizada, infancia desvinculada, etc.

Un juicio moral sobre la categoría de infancias refiere a que ***una infancia sin juguetes no es infancia.*** De acuerdo con Cárdenas (2009), los juegos y los juguetes son "actividades y materialidades que guardan estrechas relaciones con las formas en que los infantes, por un lado, han sido interpelados desde los proyectos sociales y políticos y por otro, han experimentado la infancia desde las particularidades de sus contextos" (p. 179). En ese sentido los tres excombatientes entrevistados en este estudio narran que sus juegos siempre fueron colectivos, nunca jugaron solos. En compañía de hermanos, primos y amigos, jugaron a la lleva, stop, carreras, etc., pero ese *tiempo para el juego* se veía constantemente interrumpido por la necesidad de ocuparse de la realidad económica: *el tiempo para la responsabilidad*. Así, se puede considerar un primer borramiento de la infancia al desdibujarse la diferencia entre niño y adulto, desde la idea moderna de las tareas que debe desempeñar cada uno, lo que no implica que la infancia desaparezca (Carli, 2009) pues sigue presente en la imaginación que es ingrediente sustancial en el juego.

En la infancia de Susana, Carlos y Liliana el tiempo para el juego es corto, limitado, o inexistente, sin embargo, es evidente que para ellos el juego es vital en los imaginarios de infancia, pues aluden que sin juego no hay infancia.

Por otra parte, ese imaginario de infancia también se alimenta de los juguetes, que para Susana eran construidos análogamente con materiales de su contexto (la pelota era de trapos, el carro era una lata de Sardinas); para Liliana, podían implicar un rol doméstico (por eso no

le gustaba jugar a la cocina); para Carlos, eran inexistentes (no tuvo juguetes). Con esto, los excombatientes valoran que la infancia se consolida cuando se juega y se tienen juguetes apropiados para hacerlo, pero también es claro que reconocen que esos juegos y juguetes pueden consolidar perspectivas sobre la vida.

En las narrativas de los excombatientes vinculados a los grupos armados siendo niños, se evidencian dos tipos de juicios políticos. El primero refiere a que ***una infancia precaria implica una infancia de trabajo***, pues no hay otra opción sino trabajar para ayudar a suplir las necesidades del hogar. En ese sentido se da un borramiento de la infancia, que se refleja en un *tiempo para el trabajo*. A propósito, Carli (2009) afirma que el trabajo infantil es un fenómeno que "indica experiencias de autonomía temprana, una adultización notoria y una ausencia de infancia" (p. 15), lo que conversa de manera directa con las narrativas de los excombatientes, particularmente de Susana y Carlos, quienes contaron que no tuvieron infancia porque tuvieron que trabajar desde muy niños, asumiendo tareas y responsabilidades propias de adultos.

Es claro que estos excombatientes tuvieron que asumir un rol de proveedores de su familia, lo que implicó la deserción de la escuela, como consecuencia del abandono del Estado como primer garante en la protección de la infancia.

El otro juicio político refiere a la valoración de una ***infancia guerrera: te formarás, te entrenarás, aprenderás a ser guerrero***[33]. Para el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) "el entrenamiento es una fase en la que se moldea el cuerpo, se instauran las ideas del otro y se afianzan las propias y es el escenario por excelencia de la trayectoria del guerrero en las filas o al servicio del grupo armado" (p. 370). Las narrativas de los tres excombatientes aluden a un *tiempo para el entrenamiento* mientras hicieron parte del grupo, y argumentan que es necesario, en tanto la formación militar, pues ayuda a mantenerse con vida en medio de la guerra. Así, la infancia de Susana, Carlos y Liliana se somete a un "borramiento" de la idea moderna de infancia para dar lugar a una infancia entrenada para sobrevivir al enfrentamiento armado.

[33] Idea adoptada del Centro Nacional de Memoria Histórica (2017).

2. Características y confrontaciones que se le plantean a la escuela, desde la mirada de los excombatientes

Este apartado da cuenta de los alcances de la investigación orientado a comprender, en las narrativas de un grupo de excombatientes que se vincularon siendo niños a los grupos armados, las características y confrontaciones que le plantean a la escuela en su proceso de reincorporación a la vida civil (segundo objetivo específico).

Las características otorgadas a la escuela partieron de la construcción de una imagen de lo "deseable" en relación con la experiencia del pasado y del presente para prever el futuro. Esto coincide con lo que señala Gimeno (1999) quien sostiene que "la realización del tiempo que nos queda por vivir está fundamentalmente amarrada a las condiciones del presente, aunque también a los deseos que guían las acciones con las que cerramos el tiempo por venir" (p. 30). Así, las narrativas de Susana, Carlos y Liliana permitieron ver que a partir de su experiencia humana antes y durante la vinculación se construyó una imagen de lo que para ellos "debe ser" la escuela y los procesos educativos, después de dejar las armas. En esta dirección, las narrativas de las dos excombatientes de grupos guerrilleros (Susana y Liliana) coinciden y se complementan, mientras que la narrativa del excombatiente del grupo paramilitar (Carlos) se distancia en algunos casos de las características consideradas por ellas respecto a la perspectiva escolar.

La primera característica de la escuela, en la que coinciden Susana y Liliana, es que ***potencie el pensamiento crítico de quienes la habitan***, esto es, una escuela y una educación que enseñe a cuestionarse y a tener una posición deliberativa ante la vida. En palabras de una de las entrevistadas es pertinente una escuela que ayude "a mirar más allá de las narices", y en suma, es la concepción de la educación como un instrumento para la libertad y para la autonomía, que ayuda al sujeto a construir su bienestar personal y colectivo. Lo deseable, entonces, es una escuela y una educación, que eduque un "hombre nuevo", sin mancha, ejemplo para quien lo mire, espejo de los valores de la sociedad a construir.

Así, la escuela para las excombatientes se adhiere a los principios de la perspectiva de la pedagógica crítica, por cuanto se espera que la educación ayude a deconstruir las relaciones de poder y las estructuras sociales hegemónicas, lo cual debe redundar en la liberación humana y la transformación social. Para ilustrar lo expuesto, las mujeres entrevistadas reconocen en sus relatos que la educación que recibieron en el grupo les ayudó a entender el mundo, y afirman que esa educación hacía parte de un proyecto revolucionario que pretendía subvertir el orden hegemónico.

Otra característica se refiere a una ***escuela que coadyuve a la construcción de proyectos colectivos***. A propósito, Gimeno (1999) afirma que "un aspecto esencial de la educación es el ser "proyecto", y esto señala la importancia de un cierto imaginario individual y colectivo que lo configure y le dé fuerza de proyección futura" (p. 30). En ese sentido, para Susana y Liliana específicamente, la escuela debe pensar en "todos", sin diferencias de ningún tipo, y debe superar los pensamientos individuales. Ellas otorgan a la escuela la responsabilidad de aportar a la consolidación de los proyectos de los individuos que la habitan, y son conscientes que esos proyectos no son del todo individuales, pues requieren del otro para que se potencie en el futuro. Para estas excombatientes, lo colectivo de los proyectos auspiciados por la escuela conversa de manera directa con los ideales colectivos aprendidos en el grupo armado.

Por su parte, la narrativa de Carlos se distancia de la perspectiva de Susana y Liliana, pues no refiere una relación entre el ideal colectivo de la escuela y el grupo, quizás porque los grupos paramilitares no tienen en su principio de doctrina tal concepción (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017), pero sí es claro en su narrativa que para él pasar por la escuela y por un proyecto educativo debe aportar a su familia, que es su proyecto colectivo.

La tercera característica otorgada a la escuela, representa una coincidencia por parte de los excombatientes, y refiere a que ***los procesos educativos deben tener una relación directa con la formación para el trabajo***. Esto es, que se desea una escuela que ostente el carácter de institución justa, que genere procesos educativos que favorezcan la vida laboral, en tanto puente para mejorar la calidad de vida de quienes se educan en ella. Sin embargo, se trata de una idea de trabajo que genere la manutención casi de manera inmediata, así que el proceso

educativo debe otorgar herramientas suficientes para conseguir un trabajo “fácilmente” y poder conservarlo, por lo tanto, el proyecto laboral se convierte en un proyecto individual.

Esta característica, al igual que las anteriores, no se aparta del proyecto moderno de educación, en el que hay relación estrecha entre la esperanza de liberación que otorga la educación y la movilidad social que puede implicar. Así, Susana, Carlos y Liliana, afianzan su esperanza en la correlación directa: entre más educación, más posibilidades de conseguir y mantener un trabajo. Los tres excombatientes entrevistados, en sus narrativas, afirman que quieren validar lo que aprendieron en el grupo armado, y lo valoran como una especificidad que no se aprende en la escuela tradicional, y que por lo tanto ellos son sujetos que manifiestan un saber único y de alto nivel que les permitiría demostrar su capacidad para trabajar y transformar la sociedad.

Además de las características expuestas los excombatientes confrontan la escuela mostrando la tensión que puede darse entre el deseo y la posibilidad de materializarlo. La primera confrontación refiere al ***deseo de una escuela distinta como emergencia de la experiencia de vinculación al grupo armado***. Desde las narrativas de Susana y Liliana, las dos excombatientes de los grupos guerrilleros, es posible reconocer que su experiencia formativa en la guerrilla impone la imagen de una escuela liberadora, formadora del “hombre nuevo” solo a partir de la experiencia de un proceso de formación distinto brindado por el grupo, y que, como dicen ellas, les permitió “abrir los ojos” y tomar distancia de un proyecto de educación mediocre, ya que tuvieron que “pasar por la guerra para pensar y ver distinto”.

El tránsito por la guerra significó a estas excombatientes, según sus narrativas, algo positivo en muchos aspectos de sus vidas, entre ellos el educativo, pero de alguna manera cuestionan que haya sido la única posibilidad para “aprender a entender el mundo”. Así, se confrontan las características “deseables” de la escuela y de los procesos educativos, que se describieron como hallazgos de esta investigación, los cuales son posibles en un mundo distinto, en el mundo con el que aprendieron a soñar en medio de la guerra, aunque son conscientes que en la realidad escolar que viven hoy dichas condiciones no son dables.

Otra confrontación, igualmente para Susana y Liliana, refiere a que ***se enfrentan a un modelo tradicional deseando un modelo liberador.*** Si bien estas excombatientes construyeron ideales de una escuela y de un proceso educativo que brinde libertad, autonomía, esperanza y empoderamiento, no han experimentado un modelo educativo que se fundamente en esos principios. Incluso en los grupos guerrilleros, durante su vinculación, experimentaron el modelo tradicional, pues quien fungía como maestro era quién más estudios (certificados) había alcanzado y por lo tanto era quien más saber ostentaba; se tenían tiempos destinados para la formación académica (alfabetización) y para la formación político-militar; la estructura espacial consistía en sillas al frente de una tabla que hacía las veces de tablero, etc.

Sin embargo, Susana y Liliana perciben que el modelo educativo que medió sus aprendizajes durante su vinculación hizo parte de un modelo distinto, en el que se valoraron sus capacidades individuales en pro de un bienestar colectivo.

Una confrontación en la que coinciden los tres excombatientes refiere al ***deseo de una escuela y proyecto educativo distinto a pesar de su experiencia escolar antes de su vinculación.*** Susana, Carlos y Liliana han puesto toda su fe en la educación. Incluso antes de la vinculación el "proyecto escuela" funcionaba para ellos, a pesar de la exclusión, las violencias y la falta de oportunidades que vivieron en él.

De acuerdo con lo expuesto, los excombatientes entrevistados dan un alto valor a la escuela y a los procesos educativos que allí se emprenden. No miran a la escuela del antes de la vinculación con desdén o desconfianza, por el contrario, de ella rescatan experiencias positivas que les significó algunos encuentros con un conocimiento específico, y con los otros (profesores y compañeros), aunque ello no implique borrar de la memoria aquellas experiencias desafortunadas.

Las características y las confrontaciones planteadas a la escuela que se han descrito reconocen que la experiencia escolar antes, durante y después de la experiencia de vinculación, ha marcado la forma como Susana, Carlos y Liliana leen el mundo, a los otros y a ellos mismos, pues la persona que pasa por la escuela queda inevitablemente marcada por

esta vivencia institucional, bien sea en el currículo explícito, deliberadamente pensado para la formación, o en los efectos no esperados fruto de este paso socializador.

Los hallazgos expuestos dialogan con el marco teórico de este estudio en dos sentidos. Uno de ellos consiste en comprender la escuela como un espacio de coordenadas, esto lleva a entender que la escuela que narran los excombatientes antes de la vinculación se trata de una escuela rural, esto es, una escuela ubicada en el campo, con unas condiciones particulares, casi siempre precarias, en contraposición a las escuelas ubicadas en sectores urbanos. Las condiciones de la escuela rural en Colombia son un reflejo de la desigualdad socioeconómica y cultural, que hacen que se trace un común denominador para estos establecimientos, es decir, escuelas pobres, sin recursos y olvidadas por el Estado.

La escuela rural descrita en las narrativas de Susana, Carlos y Liliana no dista de la escuela presente como espacio de coordenadas en el recorrido que se ha hecho por la vinculación de menores, en los diferentes conflictos bélicos del país, y expuesto en el marco teórico del presente estudio, esto es, que la gran mayoría de menores que se han vinculado a grupos armados, y que hay tenido alguna escolaridad, provienen precisamente de la escuela rural, con las condiciones precarias de los sectores rurales del país, que por décadas han sido las mismas.

Otro sentido en el que conversa el marco teórico de este estudio con los hallazgos relacionados con las características y confrontaciones a la escuela y a los procesos educativos planteadas por los excombatientes entrevistados, tiene que ver con la comprensión de la escuela como espacio simbólico, entendido como el espacio en donde se despliega la memoria de la experiencia humana. Así, la escuela narrada por Susana, Carlos y Liliana, antes del reclutamiento es la misma, esto es, una escuela rural, con carencias, violencias y exclusiones, pero de la que se añora algunos aprendizajes adquiridos.

Por su parte, la escuela como espacio simbólico durante la vinculación no es la misma para los tres excombatientes, pues como ya se ha dicho, mientras que, para Susana y Liliana el

grupo ofreció aprendizajes únicos y de alta calidad, no fue así para Carlos, quien reconoce que el único aprendizaje que ofrece el grupo paramilitar son “mañas y resabios”.

En este sentido, el grupo armado como escuela y como proceso educativo se configura con distintos matices, pero se estima como un lugar simbólico, en tanto las experiencias de tipo educativo y de aprendizajes particulares se traen a la memoria de manera significativa porque dejaron huella y porque pueden implicar (en el caso de Susana y Liliana) un punto de inflexión para la experiencia vital.

La escuela como espacio simbólico después de la vinculación vuelve a ser punto de encuentro para los tres excombatientes, esto es una escuela de la esperanza, donde se aprende a enfrentar la vida, con herramientas para hacer transformaciones estructurales y diseñar y desarrollar proyectos de vida.

Como categoría emergente se encontró en las narrativas de los excombatientes características y confrontaciones planteados al profesor y a la escuela de la reincorporación. Así, desde lo deseable, los tres excombatientes vinculados a los grupos siendo niños, otorgan ciertas características a los docentes que pueden superar la consideración de estos como intelectuales. Para Giroux (1990) los profesores como intelectuales “deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación” (p. 36). En este sentido, Susana, Carlos y Liliana esperan mucho más de un profesor que habite la escuela ideal.

Los entrevistados coinciden en afirmar que se espera un ***profesor redentor***, que se sacrifique por sus estudiantes, que haga lo inimaginable para que sus estudiantes aprendan los contenidos del currículo, pero que también se perfilen como sujetos de una sociedad ideal, pluralista y justa. De alguna manera los entrevistados añoran un protagonismo social y político por parte del docente, que encarnaría el liderazgo necesario para empujar la transformación social que visualizan en otros frentes.

Se puede señalar que hay una demanda por un ***profesor ejemplo de valores***, aquel que no se equivoca, al menos públicamente, aquel ser casi perfecto, producto incluso de un proyecto revolucionario, un hombre nuevo, digno de imitar por la sociedad. También se demanda un profesor con capacidad para escuchar y para aprender, esto es, un profesor que en relación dialógica con sus estudiantes se conciba como aprendiz.

La ilusión de un ser dotado de cualidades cognitivas y morales que lo hacen ser espejo de virtudes a seguir, obliga a pensar en el mesianismo revolucionario (al menos en el caso de Susana y Liliana) que busca modelos dignos de emular y que los entrevistados expresan a propósito del protagonismo que los profesores tienen en el proceso escolar, en el cual los excombatientes tienen afincadas ahora sus esperanzas.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, estas dos características del profesor otorgadas y demandadas por los excombatientes entrevistados, se podrían suscribir en una relación utilitaria, en la que el profesor es el encargado de hacer lo que deba por sus estudiantes (los otros) y la sociedad. En las narrativas expuestas no se consideró qué características deberían exhibir los estudiantes que compartirían las altas calidades del modelo de profesor descrito.

En las narrativas emergieron relaciones de estricta verticalidad y univocidad en relación con los estudiantes y con el conocimiento. Así, se demanda ***un profesor que sepa mandar***, en palabras del excombatiente de las autodefensas "que no se la deje montar", es decir, que establezca relaciones de poder claras, en las que por supuesto el profesor encarna dicho poder y subordina a sus estudiantes; y ***un profesor que sea responsable con sus prácticas de conocimiento***, es decir, que el poder no se demuestre solo en el poder de subordinación, sino en el poder que le da el saber.

La segunda categoría emergente refiere a la ***tensión entre la escuela deseable y su posible materialización en la propuesta educativa del plan de reincorporación del Estado***. Dicha propuesta adopta un proceso de tres pasos para quienes han dejado las armas: reinserción, reintegración y reincorporación. El primer paso inicia después de la dejación de armas y

consiste en una asistencia transitoria para cubrir las necesidades básicas del excombatiente y de su familia. Por su parte, la reintegración se entiende como un proceso de largo plazo (puede no tener límite de tiempo), en el que el excombatiente adquiere un estatus civil, obteniendo empleo e ingresos sostenibles, en ese sentido refiere a un proceso social y económico que supuestamente garantiza la vida digna. El proceso de reincorporación se entiende como la garantía que da el Estado y la sociedad en general, para quien ha dejado las armas, y tenga oportunidades no solo en el ámbito social y económico, también político, por lo tanto, se deben garantizar todos los derechos y deberes emanados por la Constitución y la ley.

Puede sostenerse que, para los excombatientes, desde que se inicia la reintegración, la educación aparece como un eje fundamental en el que se apunta "a una educación de jóvenes y adultos que gire alrededor de un proyecto de vida que aporte significativamente al mejoramiento de sus relaciones y vínculos familiares y sociales, así como a sus posibilidades frente al mundo productivo" (Alta Consejería Presidencial para la Reintegración, sf. sp.), propósito que no dista de lo planteado en las narrativas de los excombatientes participantes en este estudio, pues la esperanza que han mantenido en la educación busca proveer bienestar principalmente para sus familias, después de estar tanto tiempo lejos, una separación que impuso la guerra. Así, la construcción de proyectos de vida sostenibles es la meta principal y para ello (según los excombatientes entrevistados y el programa) se requiere de una escolaridad completa y estandarizada con el resto de la población.

3. La educación en los planes de vida de los excombatientes

En este apartado se da cuenta del objetivo orientado a identificar los proyectos de vida o aspiraciones en narrativas de excombatientes en lo que se da cuenta de procesos educativos (tercer objetivo específico).

El proyecto de vida, atendiendo a los presupuestos conceptuales que guiaron este estudio, se relaciona con la noción ricoeriana de *plan de vida* (Ricoeur, 1999), vinculado con las experiencias humanas, en las cuales las prácticas cotidianas se establecen a partir de procesos

de interacción con el mundo para ejercer tareas que dan cuenta de la *vida buena* y de la *vida con dignidad*. Las prácticas permiten percibir las características y particularidades de los oficios, aspiraciones y capacidades de las personas.

A partir de los hallazgos se puede afirmar que los excombatientes entrevistados sitúan los patrones de excelencia en la escuela y, en especial, en el maestro, como se expuso en el apartado anterior. Ahora bien, dichos patrones se expresan atendiendo al ideal de una sociedad justa e igualitaria, no solo atendiendo a los ideales de la vida revolucionaria, sino a los que ellos consideran que deben estar presentes en cualquier Estado.

Así, el patrón de excelencia para la escuela y el profesor van más allá de la formación (política y militar) adquirida dentro del grupo armado, pues se trata de dar alabancero a lo que se considera moralmente bueno en el marco de los esquemas social y políticamente justos.

Los *planes de vida*, por su parte, juegan como bisagra entre las aspiraciones y la fuerza de las elecciones cotidianas. Aunque los planes de vida también se materializan en prácticas fungen como unidades de sentido sobre lo que se llamaría vida profesional, vida afectiva, vida política, etc. Los planes de vida, además, se construyen en la tensión entre lo que se hace y hacia donde se tiende, lo que lleva a que el sujeto esté sometido a la toma permanente de decisiones con sabiduría práctica, entendida esta última como la capacidad que se tiene de configurar y re-configurarse a sí mismo en el plano de lo cotidiano.

Así, en los excombatientes entrevistados, la vida humana se compone de proyectos que desean, que, aunque móviles y modificables, se especifican en acciones realizables y tangibles que cotidianamente desarrollan.

Además, en las narrativas de los excombatientes, sus planes de vida van y vienen del presente hacía el futuro, y en ellos la educación juega un lugar central. Este plan de vida les exige, de un lado, la valoración de sí, y, del otro, atender un marco sobre la posibilidad de educarse de manera “formal”. No obstante, los excombatientes no proyectan una carrera que demande mucho tiempo, pues en palabras de una de las entrevistadas “el tiempo es muy largo” para

pensar en planes extensos, ya que se tiene premura en reestablecer la vida después de la guerra.

La segunda característica del plan de vida, refiere al elemento reflexivo sobre el término vida que, de acuerdo con Ricoeur (1999), no se debe entender solamente en el sentido puramente biológico, sino en un sentido ético-cultural, que representa una vida de placer en actividad política y contemplativa. En este orden de ideas, las narrativas de Susana, Carlos y Liliana, dejan ver las elecciones radicales por las que han optado, y que de plano configuran su vida presente en búsqueda de un futuro a corto, mediano y largo plazo, por ejemplo, la dejación de armas y la configuración de una vida distinta.

En este estudio se reconoce ***que los planes de vida de los excombatientes se estructuran en la búsqueda de la felicidad***, entendida esta como una práctica en la que se juzga lo que es bueno (lo que otorga felicidad) a partir de unos referentes sociales. Así, se encuentra coincidencia en las narrativas de Susana, Carlos y Liliana, cuando afirman que el retornar a sus procesos educativos les ha proporcionado una vida de placer, pues se han reconocido como sujetos cognoscentes, vitales, que se comprometen con dichos procesos, entre otras cosas, por el goce que les da el aprender.

En los procesos educativos que han emprendido estos excombatientes vinculados a los grupos armados siendo niños, está presente el florecimiento de sus potencialidades y sus capacidades. El *yo puedo* ricoeuriano se refleja en la concepción que tienen de sí mismos como sujetos perseverantes, valientes, pues a pesar de las condiciones de pobreza y de su paso por un grupo armado, lograron romper con el ciclo que los confinaba a seguir los mismos pasos de los integrantes de su familia o de los vecinos de su pueblo, esto es, madres o padres de familias extensas, sin trabajo, y seguramente sin estudios.

Así mismo, los procesos educativos que han emprendido en esta etapa de reincorporación les exigió a Susana y a Carlos, específicamente, una reconstrucción de los vínculos familiares, pues requieren visibilizarse positivamente en el núcleo familiar, mostrarse y reconocerse como ejemplo de superación. Para estos dos excombatientes el proyecto de ser profesionales,

alimenta el plano de la felicidad y el placer de su plan de vida, pues con ello consideran que también pueden hacer felices a otros, en este caso a sus familias.

Por su parte, para Liliana, la reconstrucción de los lazos familiares no representa un elemento para ser feliz, pues ese lazo se rompió cuando su mamá dejó de buscarla por los distintos frentes de la guerrilla, o tal vez porque a juicio de la misma excombatiente no la buscó el tiempo suficiente como para encontrarla. Sin embargo, esta excombatiente, al igual que Susana y Carlos, narra que le proporciona felicidad reconocerse *modelo de vida buena* para otros, por ejemplo para su hijo.

Susana, Carlos y Liliana, cada uno a su manera, incorporan a sus planes de vida relacionados con procesos educativos, una vida de placer en el conocimiento, en el arte y en el oficio. Por ejemplo, Liliana vincula a su proyecto de vida la meta de estudiar medicina, y no justifica su deseo en una idea de "salvar al otro", sino en un gusto por el conocimiento, pero también por el deseo de que se valore los saberes aprendidos cuando estuvo en la guerrilla. Igualmente, Carlos expresa en su proyecto de vida el deseo de trabajar detalladamente con la madera, porque eso le produce placer, pero también porque es parte de los aprendizajes incorporados en su vida como paramilitar.

Adicionalmente es clave reconocer que ***los planes de vida de los excombatientes demandan condiciones para una vida digna***. Al respecto, Nussbaum (2012) entiende que *una vida digna* es aquella en la que los sujetos pueden gozar mínimamente de sus capacidades básicas, con el fin de orientar su vida hacia donde la planearon, pues, para la filósofa "la dignidad no es un valor independiente de las capacidades, sino que los diversos principios políticos relacionados con las capacidades constituyen articulaciones (parciales) de la noción de una vida digna desde el punto de vida humano" (p. 186).

En este sentido, los excombatientes vinculados en su niñez, expresan por medio de sus narrativas las capacidades que los llevan a florecer, todas ellas relacionadas con sus procesos educativos. Susana y Liliana encontraron un primer florecimiento en los procesos educativos que experimentaron en el grupo armado. Lo que aprendieron allí fue semilla para no negociar

el elemento educativo en sus planes de vida. Capacidades como leer el mundo, *"mirar más allá de las narices"*, pensar en ideales colectivos, les significa a estas mujeres un *mejor estar*, en otras palabras les garantiza una vida digna.

Por su parte Carlos, remite al primer auge de sus capacidades en la vida laboral que inició cuando apenas era un niño. Él valora que no necesitó aprender de nadie un oficio, lo hizo por sí solo, observando atento e interiorizando las prácticas.

Para los tres excombatientes un segundo florecimiento de los procesos educativos que les garantiza gozar de sus capacidades básicas, se da en el proceso de reincorporación, lejos de las armas y de la guerra. Si bien allí, en la guerra, hicieron uso de sus capacidades como mando, como médicos de primera línea, o como ordenanzas, ellos no encuentran en la selva la vida digna desde la valoración que hacen de vida humana, es decir, no se puede tener vida digna en medio de la guerra.

De la misma manera, para los tres excombatientes vinculados siendo niños a los grupos armados, la educación es un derecho que debe ser garantizado por el Estado. El Estado les debe garantizar el goce de sus capacidades, en aras de cumplir sus metas, y por lo tanto para conseguir el goce de una vida digna.

En los planes de vida de los tres excombatientes, se reconoce ***el desarrollo del pensamiento crítico como componente valioso del proceso educativo***. Este componente es para Nussbaum (2012) una capacidad que se construye durante la vida y a partir de las urdimbres que se generan con las experiencias humanas. Dado que el pensamiento crítico no es innato, es por medio de la educación que se logra su perfeccionamiento.

Para Nussbaum (2012), la educación socrática, o educación para libertad (desde otros autores como Freire (1970)), tiene como fin promover que los sujetos se constituyan como sujetos de la enunciación, "dueños de su propio pensamiento y voz", lo que en últimas engloba la capacidad de ser reflexivo y crítico.

A esa educación socrática aluden las narrativas de Susana y Liliana, ellas esperan que los procesos educativos, sean los que sean (educación tradicional o educación brindada por el grupo armado), les permita reconocerse como sujetos críticos, en tanto lectores y transformadores de la realidad, sujetos empoderados que logren subvertir las estructuras de poder, aspecto válido para cualquier ciudadano, independientemente de su participación en la guerra.

Por su parte, Carlos coincide con Susana y Liliana, al reconocer que los conocimientos que han desarrollado a lo largo de sus experiencias y que ostentan hoy para poder hacer frente al proceso de reincorporación les permiten decir "yo sé", "yo puedo", y visibilizarse en la sociedad de una manera distinta, quizás más significativa para los otros.

También, en las narrativas de los excombatientes participantes en esta investigación, se reconoce que ***sus planes de vida se construyen a partir del potenciamiento de lo colectivo***. El colectivo entendido como la participación de los otros en la planeación, organización y ejecución de prácticas que llevan construir la vida buena.

Lo anterior lleva a establecer, desde los relatos de Susana, Carlos y Liliana, que los excombatientes desean tener una vida buena, en este caso representada en la valoración de los procesos educativos en su experiencia de vida y en los que se vinculan proyectos colectivos, particularmente con quienes se mantuvo filiación. Estos proyectos implican un trabajo digno, como forma de justicia y de restitución de su vida después del paso por la guerra.

Los hallazgos expuestos hasta aquí, relacionados con los proyectos de vida o aspiraciones que involucran procesos educativos, conversan con los antecedentes de este estudio en el planteamiento de *un tiempo de un mejor vivir* (Centro Nacional de Memoria Histórica (2017); ICBF (2010); Reed (s.f.)). Dicho tiempo fue reconocido desde la literatura e investigaciones abordadas como aquel que da la posibilidad de narrarse, de mirar hacia atrás, pero en clave de futuro; es el *tiempo del restablecimiento* y el *tiempo para proyectarse*.

El tiempo del restablecimiento para Susana, Carlos y Liliana está representado en el goce del derecho de la educación. Es el tiempo en el que revive el *sueño de la educación*, ese que se creía muerto con la falta de oportunidades y la exclusión que vivieron en su experiencia escolar antes de la vinculación. El restablecimiento supone, entonces, *"recuperar"* el tiempo perdido, *"ponerse al día"* en los procesos educativos y aprovecharlos para consolidar un plan de vida.

Este tiempo también está representado en la restitución de los vínculos filiales que se rompieron con la militancia. Así, Susana, Carlos y Liliana esperan que los procesos educativos les ayuden a reconocerse a sí mismos como sujetos con capacidades, pero a la vez como sujetos que son modelo a seguir para los otros y en esa medida reconstruir vínculos mediados por el reconocimiento y la reciprocidad.

Por su parte, el tiempo para proyectarse es el tiempo que configura los planes de vida. En las narrativas de los excombatientes entrevistados, este tiempo se hace presente en las respuestas que dan a la pregunta ¿qué quieren estudiar una vez terminen sus estudios básicos? El tiempo para proyectarse expuesto en las narrativas de Susana, Carlos y Liliana es el *tiempo del deseo*.

Los hallazgos presentados también conversan con el marco teórico, en tanto el "yo puedo" ricoeriano (Ricoeur, 2005) se explicita en la posibilidad de re-conocerse, de reflexionar sobre sí mismo en clave de proyectarse. Susana, Carlos y Liliana, han descubierto que continuar su proceso educativo los afinca a un proyecto de vida en el que se ven llenos de retos, por ejemplo *"recuperar el tiempo perdido"*, algo que con el tiempo lineal es imposible, pero que en el plano del tiempo de la experiencia van más adelante que otros.

Así, las capacidades de Susana, explicitadas en sus atributos como el sujeto que se narra, referencian a un sujeto que exhibe una relación equilibrada entre educación y poder. Para ella, los lugares donde se ejerce el poder solo son posibles de alcanzarlos y agenciarlos de manera adecuada si se está capacitado para hacerlo.

Por su parte, las capacidades de Carlos contemplan el empoderamiento para ejercer la defensa de la madre y de los hermanos, frente a un padre violento, maltratador. Igualmente, este excombatiente se reconoce a sí mismo como un sujeto con altas capacidades para aprender, incluso no necesita de la escuela para hacerlo, pues él fue capaz de aprender de un maestro que no quería enseñar, que no le explicó, del que él solo observó. Esa valoración que hace el entrevistado de sí mismo, lo lleva a reconocerse como una persona que puede dar siempre lo mejor de sí, sin importar las condiciones o las circunstancias.

En el mismo sentido, Liliana reconoce que ha tenido la capacidad de reponerse a la adversidad de las condiciones precarias que le tocó vivir de niña. Así, la formación en el grupo en lo relacionado con la medicina, le permitió recuperar la educación a la que no tuvo acceso. Los saberes que porta para poder salvar vidas la colocan en otro nivel, pues como ella misma lo enuncia *"no a cualquiera le gusta mirar sangre"*. Por otra parte, esta excombatiente fue capaz de superar los estigmas de una mujer que participa en la guerra, ella no renunció a su deseo de ser y verse bella, incluso en medio del enfrentamiento bélico.

Finalmente, en relación con este objetivo, se evidencia una categoría emergente que ***relaciona a los planes de vida con las consideraciones de género***, es decir, no es lo mismo ser niño (u hombre) o niña (o mujer) en la guerra, y por lo tanto no es lo mismo su proyección después de la experiencia de vinculación. Butler (2009) define el género más allá de la dicotomía hombre/mujer o femenino/masculino, para esta autora el género es una puesta en escena en el que se despliega un performance que da muestra de las identidades del sujeto.

Las narrativas particulares de Susana y Liliana, muestran cómo la sociedad les ha indilgado normas obligatorias que definen culturalmente el género, esto es, que la mujer debe casarse, tener hijos, criarlos, ser amorosa con ellos y con su esposo, mantener una casa limpia, etc. Este rol es criticado por estas excombatientes; ellas mismas no se ven como las mujeres de ese estereotipo, por el contrario, valoran su ingreso a los grupos guerrilleros como la forma para romper con esa norma. Ellas toman distancia de ese rol conocido de cerca, pues sus madres, hermanas y vecinas lo desarrollan con cierta normalización.

Sin embargo, también se da una norma al interior del grupo sobre el rol de las mujeres en la guerra, así "las principales funciones que cumplieron las niñas y adolescentes al interior de las filas fueron como patrulleras, radio operadoras, combatientes y en servicios de salud, tanto para las guerrilleras como para los grupos paramilitares" (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p. 246). Las funciones de poder quedan en manos de los hombres.

Susana y Liliana, al ingreso al grupo, deben negociar con ellas mismas las identidades que como mujer florecen en el grupo armado, aparece entonces el *"yo guerrera*", aquella que no renuncia a su feminidad, belleza y autoconocimiento (como es el caso de Liliana), y se lucha, roles de poder y de mando con hombres que pretenden subordinarlas al interior del grupo (como es el caso de Susana).

Las normas de género, al decir de Butler (2009), se relacionan con cómo y de qué manera se aparece en el espacio público y en el espacio privado. Así, Susana emerge en el espacio público (el grupo armado) como la mujer que tiene un saber práctico, pero también académico, pues a pesar de que solo cursó hasta tercero de primaria el grupo le reconoce un saber que aprovecha, usufructúa, perfecciona y, por tanto, le otorga puestos de poder como lo es la comandancia de parte de un frente. Por su parte, en el espacio privado, esta excombatiente se reconoce como mujer que puede y desea aprender mucho más, como una madre que debe proveer a sus hijos, como una compañera que construye futuro con su compañero de lucha, su camarada y padre de su hija menor.

En el mismo sentido, Liliana se reconoce en el espacio público como la mujer que ostenta un saber complejo como lo es el de la medicina; ella es valorada en el grupo por la importancia de su saber para la guerra. En el espacio privado, la entrevistada se reconoce como una madre amorosa, femenina y empoderada.

Claramente, para estas dos excombatientes, la norma de género fuera de las filas les implica una negociación con las formas de poder que han venido construyendo desde que ingresaron al grupo siendo niñas, sin embargo, esa negociación les supone una vida más feliz, más digna.

En este orden de ideas, Susana y Liliana construyen su plan de vida sin deslindarse de su identidad de "*yo guerrera*", el que han venido configurando con sus experiencias desde antes de ser parte de los grupos guerrilleros y que proyectan ahora desde el ámbito educativo, así, el "*yo guerrera*", además de ser una mujer con la experiencia de la guerra, con poder y empoderada, también es presenta con el perfil de una mujer ilustrada.

Narrar la experiencia humana de la vinculación a un grupo armado

En el marco de este estudio, se han mantenido dos categorías como carta de navegación: narrar la experiencia de la vinculación a los grupos armados y narrar las expectativas en la reincorporación.

En estas categorías está presente la escuela y los procesos educativos. En los relatos de Susana, Carlos y Liliana se detalla que asistieron a la escuela antes de su vinculación, esta también estuvo presente en su incorporación al grupo armado y nuevamente se devela en el proceso de reincorporación.

A la luz de las narrativas de Susana, Carlos y Liliana es importante preguntarse ***¿por qué narran lo que narran?*** Recordemos que en todos los seres humanos está inmanente el deseo o la necesidad de representar por medio del relato la experiencia, entendida como el modo en que cada quien en que se ancla al mundo con un sentido específico.

Esa forma de mostrar la experiencia como relato, les ha permitido a los entrevistados, dar cuenta de acontecimientos que ya no existen, pero que traen al presente por medio de su memoria, de una cultura particular en la que crecieron y de un tiempo único. De esta manera, aportan para que su experiencia como niños vinculados a grupos armados, que crecieron en medio de la guerra, no se vuelva a repetir.

Además, dado que el relato narra una acción, una forma de reaccionar frente a una situación particular, o un comportamiento que sirve como ejemplo para otros, las narrativas de Susana, Carlos y Liliana conmueven, emocionan, turban, reconfortan, pero, sobre todo, promueven

una reflexión profunda sobre la participación de niños en los grupos armados y una lección sobre la guerra misma.

En las narrativas de los tres entrevistados se encuentran características que constituyen el relato (Klein, 2008), y que sirven para responder el interrogante planteado: ¿por qué narran lo que narran? Así, Susana, Carlos y Liliana han escogido los episodios de su experiencia que denotan un *cambio*, es decir, los hechos que dan cuenta su temporalidad. La idea de cambio está anidada a la noción de transformación y, por lo tanto, al narrar los cambios temporales de la experiencia se narran aquellos que han dejado marca en la vida de los excombatientes, y que por lo tanto han significado puntos de inflexión que implican que los sujetos asuman situaciones o tomen decisiones, después de las cuales ya no pueden ser los mismos.

También narran lo que narran porque los hechos escogidos para configurar el relato tienen *significado*, ya que están asociados a algo más que lo que efectivamente cuentan. Susana, Carlos y Liliana no solo cuentan su experiencia de vinculación a un grupo armado, ellos narran la crudeza del conflicto armado colombiano, la pobreza, el abandono del Estado, de su familia, la realidad de una infancia trabajadora con carencias, pero también con sueños, con proyecciones hacia una vida distinta.

Además, Susana, Carlos y Liliana narran aquellos acontecimientos que han implicado una *problematización* porque se produce una tensión entre el sujeto y el mundo que habita, en ese sentido, los tres excombatientes han escogido los acontecimientos que plantean tensiones, tales como: deseo de estudiar *vs.* condiciones económicas y/o del territorio; deseo de una vida digna *vs.* condiciones precarias; formación académica *vs.* formación militar; deseo de estudiar una carrera profesional *vs.* el tiempo que puede demandar una carrera, etc.

Así, las tensiones seleccionadas por los entrevistados describen *accidentes*, entendidos como la imprevisibilidad del destino (Klein, 2008), por lo tanto, se narran aquellos acontecimientos que permiten explicar la concordancia de lo contingente que implica la vida vivida.

Los relatos de Susana, Carlos y Liliana surgen por la necesidad de encontrar el significado de los hechos, explicar el porqué de las contingencias y generar la comprensión de sí mismos, así como la creación de una identidad narrativa.

De acuerdo con lo que narran Susana, Carlos y Liliana surge una segunda pregunta: **¿cómo se narra el conflicto armado?** En los relatos de Susana, Carlos y Liliana la experiencia humana está caracterizada por algunas emociones: i) *aflicción* por la precariedad de su familia, del territorio y de la no oportunidad de educarse, etc.; ii) *ira* motivada por las violencias sufridas (sexuales y físicas), por la impotencia ante las decisiones de otros, el hostigamiento de grupos armados, etc.; iii) *miedo* a su muerte, o a no cumplir sus sueños; iv) *compasión* por las víctimas; y v) *esperanza* en la construcción de una vida buena.

Estas emociones en memorias narradas develan el estado de vulneración de muchos niños vinculados al conflicto, así como la comprensión misma de un país signado por la violencia política donde la escuela ha estado en medio del conflicto armado y donde la violación de los derechos humanos ha sido sistemática.

Susana, Carlos y Liliana tienen actualmente entre 35 y 40 años, y fueron vinculados entre los 13 y 17 años, es decir, su vinculación se dio en la década de los 90. La narrativa histórica de este decenio, se caracterizó por varios acontecimientos que empiezan con la puesta en marcha de la Constitución Política de 1991, cuyo objetivo fundamental fue construir los mecanismos para que el Estado orientara la búsqueda de la paz, lo que permitió acuerdos con las guerrillas del EPL, el M-19 y con algunos grupos paramilitares.

La carta magna, sin proponérselo dio cabida para que los grupos armados aprovecharan la autonomía municipal y regional, dada su ampliación en la administración de recursos. En ese sentido, las guerrillas ven los municipios como una posibilidad de consolidar su lucha armada, así hacen apariciones cada vez más públicas, interfieren de manera directa en las elecciones locales, y en general son más visibles para la población. En la memoria narrada esto es evidente pues Susana y Liliana así fue que supieron de las guerrillas, las conocieron, interactuaron y consideraron la posibilidad de ser parte de ellas.

Los tres excombatientes que hicieron parte de este estudio provienen de territorios rurales. Veredas de Boyacá, Casanare y Huila son los territorios en los que vivieron sus infancias. Para los años 90, en estos municipios, entre otros, se concentra un auge de los enfrentamientos entre guerrillas y paramilitares en disputa por el territorio, y se reporta un aumento de víctimas civiles que quedan en medio del fuego cruzado. El Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) identifica que durante el periodo 1990-1996, tuvo lugar "la derrota estratégica de algunas insurgencias y la inercia expansiva de las FARC y el ELN, que redundó en la confederación de las diversas expresiones armadas regionales de autodefensas: AUC" (p. 84). Esa confrontación armada, entre guerrilla y autodefensas, hizo que estos grupos armados, reclutaran un número importante de niños y niñas, para reforzar y aumentar sus tropas y así lograr contrarrestar la avanzada del enemigo.

Cuando se narra el conflicto armado colombiano, se narran *los asuntos del mal* (Quintero, 2018), que representan la imposibilidad de aquellos que son vulnerables, frágiles y sin voz, de elegir entre el bien o mal moral. La guerra es un hecho desafortunado desde el vértice desde el que se le mire: el número de víctimas, la vinculación de menores, los asesinatos masivos y selectivos, el daño a la infraestructura, etc.

Susana, Carlos y Liliana narran su infancia en la guerra. Por su condición de fragilidad no lograban plantear juicios de valor moral o político, sino que veían tan solo una salida ante una situación de vulnerabilidad. Hoy, como adultos, ven el alcance y las consecuencias del conflicto armado en Colombia y plantean un proyecto de escuela que contenga y dé respuesta a las particularidades de una educación para el posacuerdo, máxime cuando las conclusiones de la negociación de las FARC con el gobierno de turno no contemplaron estos aspectos. Estas narrativas permiten entender las dinámicas y las lógicas de la guerra, experimentada en la vida misma de estos excombatientes que se vincularon al grupo armado siendo menores y que hoy proyectan una vida distinta, pero aún en medio del abandono del Estado y, en algunos casos, de su familia.

Otra pregunta que se suscita desde las narrativas de los excombatientes que hicieron parte de este estudio, es **¿cómo se relaciona la narración con la temporalidad?** En los relatos de los excombatientes inicialmente se encuentra una sucesión lineal del tiempo que da cuenta de los acontecimientos, acciones y agentes que los llevaron a sumarse a algún grupo armado, en cualquiera de sus modalidades, sin embargo, la densidad de las narraciones de las experiencias superan la organización lineal, ya que se entrecruzan tiempos verbales que traen a la memoria presente lo vivido, así como la proyección hacia el futuro, recreando "una ida y vuelta" en los acontecimientos que delinean y reconstruyen su historia de una manera única y particular, aunque toda la trama los conduce a un conocimiento de sí.

Dado que en los relatos sobre la experiencia se hacen evidentes los cambios, aquellos hechos que generan una disrupción en la linealidad, lo que ha llamado Ricoeur (2009): la concordancia-discordancia, en los relatos se hace nota una identidad que refiere a la experiencia de la temporalidad.

Así, en las narraciones de Susana, Carlos y Liliana la vinculación al grupo armado se reconoce como el punto de inflexión que genera la mayor "marca", sin embargo, no se pueden desconocer otros hechos que generan cambios e improntas en la experiencia humana. Por ejemplo, para Susana el abuso del que fue víctima por parte del esposo de una de sus profesoras constituyó un cambió. Ese hecho la obligó a pensar en otras posibilidades fuera de la escuela, ya no como estudiante-empleada. Para Carlos, un acontecimiento antes de la vinculación que le generó un cambio fue el enfrentarse al padre, porque significó una ruptura con eventos de maltrato que él ya había venido normalizando. Por su parte, para Liliana, un acontecimiento que generó cambio fue la respuesta muy demorada de la madre a la pregunta ¿voy a poder seguir estudiando?

Es claro que la vida de los tres excombatientes está permeada de cambios, es decir, de experiencia de temporalidad que decanta una identidad narrativa. Dicha identidad está condensada en la "infancia guerrera", recuperada por la memoria de adultos que la experimentaron. Estos adultos vivieron y sufrieron guerra, pero también la valoran como positiva, pues la vinculación les significó un alivio, para la vida de violencia, precariedad y

abandono que tenían; además, con lo que aprendieron en el grupo forjaron una vida distinta a la de la guerra (un cambio más), que les proyecta a alcanzar una vida tranquila y placentera.

De acuerdo con lo anterior, la sedimentación de los relatos de Susana, Carlos y Liliana está dada por una organización temporal de los hechos antes, durante y después de su adscripción al grupo armado. Al decir de Ricoeur (2009), se podrían colocar dichos relatos en la estructura propia del género de la tragedia y la épica, dado que muestran la fragilidad humana y estos personajes asumen posiciones éticas (situaciones de bajeza o nobleza) en la representación de la acción, que siempre son superables, pues en la experiencia humana estas posiciones se matizan; pero también se presenta una estructura narrativa vinculada con, momentos agradables, felices, de plenitud.

La última pregunta que se decanta de las narrativas de Susana, Carlos y Liliana es **¿qué relación hay entre la narrativa y la reincorporación?** La identidad narrativa está constituida por el tiempo de la guerra y el tiempo de la búsqueda de paz.

Para Susana, Carlos y Liliana, dejar las armas, su grupo, su identidad del "yo guerrero" que venían construyendo desde la infancia, ha significado trazar una lógica entre las acciones y sus juicios de tipo moral y político, ahora en el ejercicio de la reincorporación, esto es, que no abandonan su experiencia en el grupo armado. Si bien creen que *"fue lo que les tocó"*, *"o lo que mejor debían hacer"*, dadas las condiciones, consideran que fue una experiencia que les dejó cosas buenas, entre ellas, una formación académica (para el caso de Susana y Liliana) y una formación en un oficio (para el caso de Carlos), y con la que se proyectan en la construcción de una vida mejor para ellos y pasa sus familias.

Ahora los excombatientes deben apropiarse de la identidad que les orienta la reincorporación, en tanto concebirse como reincorporado implica hacerse un lugar político en la sociedad a la que se quiere retornar; también implica poner de manifiesto un conocimiento de sí que supera el relato; e implica reconocer que son otros los proyectos individuales y colectivos

Aportes para otras investigaciones

A partir de los hallazgos de esta investigación se resaltan, entre otros, tres temas que pueden ser indagados por otros estudios, y para lo cual el presente documento puede servir como antecedente.

Investigar *las narrativas de niños y adolescentes excombatientes después de acuerdos de paz* puede aportar a la comprensión de los alcances del acuerdo en relación con lo educativo, la creación de proyectos productivos en particular y la reincorporación a la vida civil en general.

Por otro lado, investigar las *espacialidades desde las narrativas de adultos o menores excombatientes* puede constituir un estudio complementario a este, que se ha ocupado del tiempo y la temporalidad, con la intensión de comprender de manera más específica las narrativas de estos sujetos.

Finalmente, investigar desde las narrativas de excombatientes *los resultados a nivel educativo del programa de reincorporación* puede aportar a una mirada más real de los alcances de esos programas, hacer ajustes razonables a los mismos y así garantizar que la inversión económica realmente impacte los proyectos de vida de quienes vuelven a la vida civil.

BLIOGRAFÍA

Agencia para la Reintegración y La normalización (sf). *Evolución del proceso de reintegración. Fortaleza institucional basada en la experiencia y lecciones aprendidas.* Sc: ARN. Disponible en: http://www.reincorporacion.gov.co/es/la-reintegracion/centro-de-documentacion/Documentos/Evoluci%C3%B3n%20del%20Proceso%20de%20Reintegraci%C3%B3n%20Fortaleza%20Institucional%20basada%20en%20la%20experiencia%20y%20lecciones%20aprendidas.pdf

Alape, A. (1989). *Las vidas de Pedro Antonio Marín. Manuel Marulanda Vélez. Tirofijo*. Bogotá: Planeta.

Álvarez-Correa, M y Aguirre, J. (2002). *Niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado. Guerreros sin sombra.* Bogotá: Procuraduría General de la Nación, Instituto de Estudios del Ministerio Público, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Amador-Baquiro, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes, 37, 73-87.*

Amador-Baquiro, J. C. (2016). Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), 1313-1329.*

Amador-Baquito, J. C. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Revista Nómadas, 31, 240-256.*

Aranguren, P. (2011). *Las inscripciones de la guerra en el cuerpo de los jóvenes combatientes. Historias de cuerpos en tránsito hacia la vida civil*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Arent, H. (1987). *Los orígenes del totalitarismo. Tomos I, II, III.* Madrid: Alianza.

Avendaño, B. (2011). *No tuve juguetes, pero tuve fusil. De niño guerrillero a instructor militar de Carlos Castaño*. Bogotá: Oveja Negra.

Bácares, C. (2014). *Los pequeños ejércitos. Las representaciones sobre la vida y la muerte de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales colombianos*. Bogotá: Magisterio.

Benítez. M. (2009). *Narcotráfico e intervención en Colombia 1980-2000.* Trabajo de grado para optar al título de historiadora. Universidad Javeriana.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1).*

Bozzano, H. (2014). Ordenamiento del territorio e inteligencia territorial. Un enfoque aplicado a casos en la Plata (Argentina) y Minas (Uruguay). *Polígonos. Revista de Geografía, 26, 181-222.* http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/poligonos/article/view/1704/1364

Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.* México: Fondo de Cultura Económica.

Buendía, H., Serrano, R., López, U. y Medina, S. (2003). *El conflicto, callejón con salida: informe nacional de desarrollo humano para Colombia-2003*. UNDP. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/colombia_2003_sp.pdf

Butler, J (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 4, núm. 3, 321-336.* https://www.redalyc.org/pdf/623/62312914003.pdf

Carli, S. (comp) (1999). *La infancia como construcción social. En De la familia a la escuela. Infancia Socialización y subjetividad.* Buenos Aires: Santillana.

Carmona, J., Moreno, F. y Tobón, J. (2012). Child Soldiers in Colombia: Five Views. *Universitas Psychologica, 11(3), 755-768.*

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Resumen.* Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. Disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una_guerra-sin-edad.pdf

Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (2003). *Niñez, escuela y Conflicto en Colombia*. Sin ciudad: Sin Editorial.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, Vol. 19, Nº 2.*

Defensoría del pueblo y UNICEF (2006). *Informe defensoría. 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 9.

Delgado, J. (2011). *El bandolerismo en el valle del Cauca 1946-1966*. Cali: autores vallecaucanos.

Díaz, C. (2010). *La historia de un Derecho Humano. La educación en Colombia.* Bucaramanga: Sic.

Fajardo, L. (2014) *Reclutamiento de niños y niñas, como crimen internacional de las FARC en Colombia.* Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Fundación Dos Mundos (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector.* Bogotá: Fundación dos mundos.

Galvis, P. (2014) *Narrativas de vida, dolor y utopías. Jóvenes y conflicto armado en Colombia.* Bogotá: Universidad de La Salle.

Gimeno, J. (1999). *La educación que tenemos, la educación que queremos*. En Imbernón (coord.). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Grao.

Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

Giraldo, J. (s.f) Política y guerra sin compasión. Disponible en http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/GiraldoJorge.pdf.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales.* Barcelona: Paidós.

González, E y Jiménez, O (2008). *Asesinos en tregua. Vidas cruzadas por la guerra.* Bogotá: Intermedio Editores.

González, F. (2004). Conflicto Violento en Colombia: Una perspectiva de largo plazo. *Revista Controversia, 181, 10-17.*

González, G. (2002). *Los niños de la guerra*. Bogotá: Planeta.

González, G. (2016). *Los niños de la guerra. Quince años después*. Bogotá: Aguilar.

Guerra, M (2003). Responsabilidad "ampliada" y juicio moral. *ISEGORIA/29, 35-50.* Disponible en: http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/489/488

Guzmán, G., Fals, O. y Umaña, E (2010). *La violencia en Colombia. Estudio de un proceso social. Tomo I y II.* Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Human Rights Watch. (2004). *Aprenderás a no llorar. Niños combatientes en Colombia*. Bogotá: Gente Nueva.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2010) *Lineamientos técnicos para el programa especializado y modalidades para la atención a niños, niñas y adolescentes que se desvinculan de grupos armados organizados al margen de la ley*. Bogotá: Ministerio de Protección Social. Disponible en: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm12.p_lineamiento_tecnico_programa_atencion_especializada_a_ninos_ninas_y_adolescentes_victimas_de_reclutamiento_ilicito_desvinculados_v1.pdf

Jackson, P. (1995). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En McEwan, H. & Egan K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrourtu.

Jaramillo, C. (2007) Los Guerreros Invisibles. El papel de los niños en los conflictos civiles del siglo XIX en Colombia. En Rodríguez, P. y Manarelli, M. *Historia de la infancia en América Latina.* Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Klein, I. (2008) *La ficción de la memoria. La narración de historias de vida*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Labov, W. (1998) *Transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*. Cali: Universidad del Valle

Lizarralde, M. (2012) Ambientes educativos y conflicto armado, memorias y territorios en el Putumayo. En García, R., Jiménez, A., Wilches J. *Las víctimas: entre la memoria y el olvido.* Bogotá: Universidad Distrital, IPAZUD, Centro de memoria, paz y reconciliación

Llorente, M., Chaux, E., y Salas, L. (2004). *Violencia intrafamiliar y otros factores de riesgo de la violencia juvenil en Colombia*. Bogotá: Universidad de Los Andes.

Lozano, P (2015). *Crecimos en la guerra. Crónicas.* Bogotá: Panamericana.

Marín, A. (1996). Las ánimas del purgatorio contra los chulavitas. Disponible en https://sites.google.com/site/ficcionlapagina/cuentos40.

Mariño, C. (2005) *Niñez víctima del conflicto armado. Consideraciones sobre políticas de desvinculación*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Medina, C. (2010). FARC-EP y ELN. Una historia política comparada (1958-2006). Trabajo de grado para optar por el título de Doctor en Historia, Universidad Nacional de Colombia.

Medina, M., Vargas, E., Medina, N. y Jaramillo, L. (2010). Autoretrato del sicario. Tesis de especialización en pedagogía y desarrollo: Universidad Católica popular de Risaralda.

Melo, J (2017). *Historia mínima de Colombia.* México: Turner.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf

Montoya, A. (2008). Niños y jóvenes en la guerra en Colombia. Aproximación a su reclutamiento y vinculación. *Revista Opinión Jurídica, Vol 7, 13, 37-51.*

Naciones Unidas (2012). Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia. Disponible en: http://www.acnur.org/t3/uploads/media/Informe_del_Secretario_General_sobre_los_ninos_y_el_conflicto_armado_en_Colombia_-_S_2012_171.pdf?view=1.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Nussio, E (2012). *La vida después de la desmovilización. Percepciones, emociones y estrategias de exparamilitares en Colombia.* Bogotá: Ediciones Uniandes.

Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización e Integración (2009). *Políticas, ofertas e instituciones educativas en los procesos de DDR en Colombia desde el año 2002.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Pachón, X. (2009*). La infancia perdida en Colombia: Los menores en la Guerra*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Pachón, X. (2007). La casa de corrección de Paiba en Bogotá. En Rodríguez, P. y Manarelli, M. *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Palacios, M. y Safford, F. (2002). *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida: su historia*. Bogotá: Editorial Norma.

Pécaut, D. (2006). *Crónica de cuatro décadas de política colombiana.* Bogotá: Editorial Norma.

Pinedo, I. (2015). El factor emocional en la construcción del juicio moral: una trayectoria desde Kohlberg al horizonte de la filosofía experimental y la neurociencia cognitiva. *Límite Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, vol. 10, 32, 15-25*

Prada, M. (2008). La búsqueda de la vida buena. Notas de una reflexión sobre políticas públicas. *Revista Konvergencias, filosofías y culturas en dialogo, 17, 27-38.*

Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación.* Bogotá: universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Remolina, A. (2011). Los niños, niñas y jóvenes ex combatientes en el conflicto armado colombiano ¿Sujetos de derecho u objetos de asistencia? *Niñez y ciudadanía. Universidad de Chile, 166-185.*

Ricoeur, P. (1991). El tiempo relatado. *Revista El correo de la UNESCO. Miradas sobre el tiempo. 11-15*

Ricoeur, P (1995a) *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.

Ricoeur, P (1996). *Sí mismo como otro.* México: Siglo XXI.

Ricoeur, P (2000a). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análise, 25, 189-207.*

Ricoeur, P (2000b). *La memoria, la historia, el olvido.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1995b). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción.* México: siglo XXI.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad.* Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P. (2005) Volverse capaz, ser reconocido. *Esprit, 7.*

Ricoeur, P. (2009). La vida: Un relato en busca de narrador. *Educación y política, 45-58.*

Romero, F. (2012). Conflicto armado y escuela en Colombia. En García, B. *Violencia y educación*. Bogotá: DIE Universidad Distrital.

Romero, Y. y Chávez, Y. (2008) El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa, 8,197-210.*

Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2007) La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En Rodríguez, P. y Manarelli, M. *Historia de la infancia en América Latina.* Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Sánchez, F. y Díaz, A. (2005) *Los efectos del conflicto armado en el desarrollo social colombiano 1990-2002*. Bogotá: Universidad de los Andes-CEDE

Sánchez, G. (2008) *Guerra y política en la sociedad colombiana*. Bogotá: Santillana.

Sánchez, G. y Meertens, D. (2002). *Bandoleros, campesinos y gamonales.* Bogotá: El Áncora.

Sixerei, C. (2011) *La violencia en Colombia (1990-2002): antecedentes y desarrollo histórico*. Universidad de Vigo.

Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso del reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Bogotá: Naciones Unidas.

Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Tomasevski, K. (2004). Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la Educación. *Sexto informe anual presentado por la relatora especial sobre el derecho a la educación. Naciones Unidas-Comisión de derechos humanos, E/CN. 4/2004/45*

UNESCO (2000). Derecho internacional Humanitario. Disponible en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/armed_conflict_infokit_es.pdf.

Universidad Nacional de Colombia (2017). Caracterización comunidad FARC-EP. Disponible en: https://www.elespectador.com/sites/default/files/pdf-file/presentacion_rueda_de_prensa_julio_6_2017.pdf

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vergara, O. (2007) Ritos de paso en tiempos de guerra: el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado en Colombia. En Rodríguez, P. y Manarelli, M. *Historia de la infancia en América Latina.* Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Villanueva, J., Derluyn, I. y Loots,G. (2013). *Chidren disengaged fromarmed groups in Colombia: Integration processes in context.* London: Versitas.